



universität
wien

Masterarbeit

Titel der Masterarbeit

Bildung - für wen?

Eine exemplarisch wissenssoziologische Fallstudie zur
Volkshochschul-Erwachsenenbildung in Wien

Verfasser

Georg Ondrak, Bakk. phil.

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 905

Studienrichtung lt. Studienblatt: Soziologie

Betreuer: Hon.-Prof. Dr. Friedhelm Kröll, Privatdozent

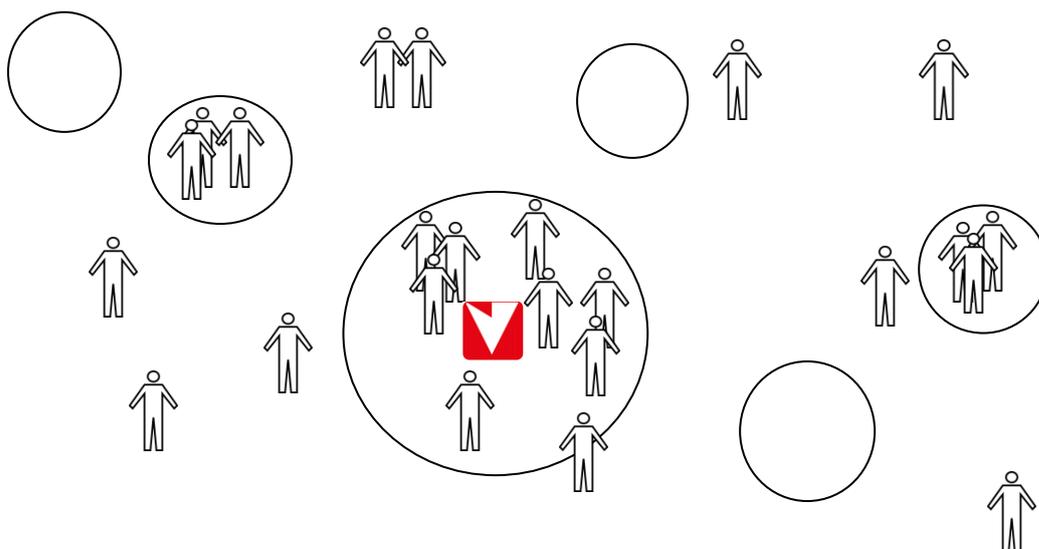
INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung.....	1
2. Methodische Herangehensweise und Methodenreflexion	6
2.1. Methodologie.....	6
2.2. Forschungsplanung, Feldeinstieg, Ablauf und Methodenwahl.....	8
2.3. Erhebung und Analyse	11
3. Historische Analyse - Entwicklung der Wiener Volkshochschulen und das historische Gegenüber ihrer Bildungsarbeit.....	21
3.1. Ausgangslage - Wurzeln der organisierten Volkshochschul-Erwachsenenbildung in Wien.....	22
3.2. Jahrhundertwende Gründungszeit, Vereinsgründungen	28
3.3. Erste Republik	32
3.4. Institutionsgeschichtlicher Analyseteil - Die frühe Wiener Volkshochschul-Volksbildung und ihr zu bildendes Gegenüber	34
3.4.1. Das Volksheim als „Denkschule“ – Fallspezifische Analyse (1).....	34
3.4.2. Organisierte Wiener Volkshochschul-Volksbildung bis 1934 – Allgemeiner Typus (2).....	37
3.4.3. Das Gegenüber der Wiener Volkshochschul-Volksbildung bis 1934 (3)	42
3.5. Faschismus	54
3.6. Nachkriegsjahre	56
3.7. Realistische Wende, Professionalisierung, Dienstleistungsorientierung	60
4. Die Wiener Volkshochschulen in der Gegenwart	66
5. Ergebnisse - Die Wiener Volkshochschule und das von ihr zu bildende Gegenüber	69
5.1. Formelles Wissen - Dokumente, historische Traditionen, Leitsätze – „Der einfache Weg“	70
5.1.1. Traditionen und Geschichtsschreibung	72
5.1.2. Leitbild	76
5.1.3. Das neue, gemeinsame Leitbild - Eine Leitbildanalyse	77
Exkurs: Eine Bildungsinstitution und die Professionalisierung ihrer Tätigkeit.....	89
5.1.4. Weitere formelle Bezugspunkte	98
5.1.5. Formelle Dokumente in der Themenanalyse.....	101
5.2. Informelles Wissen der Organisation – Die typische alltäglich-berufliche Praxis und eigene Erfahrungen - „Der differenzierte Weg.“	107
5.2.1. Die typische, berufliche Alltagspraxis von BildungsorganisatorInnen und deren Tätigkeiten ...	108
5.2.2. Die typische, berufliche Alltagswelt von BildungsorganisatorInnen und deren relevante Bereiche	122
5.3. Mittelschichtorganisation (Zusatz).....	126
6. Conclusio	129
7. Zusammenfassung und Forschungsaussichten	131

Literatur	135
Lebenslauf	140
Abstract.....	141

1. EINLEITUNG

„Wie konzipiert/konstruiert/beobachtet eine Erwachsenenbildungsorganisation, das von ihr zu bildende Gegenüber?“. - Masterarbeit aus dem Bereich der Bildungs- und Organisationskultursoziologie –



Als Soziologe mit starkem Interesse am Bildungsfeld, habe ich mein Masterstudium nicht ausschließlich am eigenen Institut verbracht, sondern bin sozusagen immer wieder gerne mal auf das Institut für Bildungswissenschaft „ausgewandert“. Dort bin ich auch im Lehrveranstaltungsprogramm bei der Beschreibung eines Seminars auf folgenden Satz gestoßen:

„Die Frage nach der Bildung des Menschen ist gleichzeitig unauflöslich mit der Frage nach dem Menschen selbst verknüpft“ (Woschnak 2010).

Dieser Satz beinhaltet ein äußerst grundlegendes und spannendes Erkenntnisinteresse, dem es sich in verschiedenster Form nachzugehen lohnt, und welches schlussendlich zum Thema der Masterarbeit geführt hat. Es ist das Interesse an dem Phänomen des Gegenübers von Bildung und an dem Verhältnis von Bildung zu ihren AdressatInnen.

Zu einem Bildungsverhältnis, so meint man – gehören grundlegend wohl immer zwei. Einmal der/diejenige der/die bildet¹, und einmal der/diejenige der/die gebildet wird oder werden soll². Für jede lehrende und Bildungsprozesse gestaltende Person oder Organisation sind dabei die AdressatInnen von Bildung von höchster Bedeutung. Sie stehen im Fokus der Aufmerksamkeit, und einer konkreten Auseinandersetzung. Soweit ein, mitunter ganz „normales“ alltagslogisches

¹ Organisationen: Schule, Uni, Erwachsenenbildungseinrichtungen; Personelle Akteure: LehrerInnen, OrganisatorInnen von Bildungsprozessen etc.

² SchülerInnen, Lernende, Organisationen, gemeinschaftliche Akteure, AdressatIn von Bildung etc.

Verständnis einer Institution - Bildung. Dies erscheint in diesem Sinne auch irgendwie selbstverständlich und plausibel. Aber ist es tatsächlich so selbstverständlich? Wie stellt sich das Verhältnis zu den AdressatInnen von Bildung, beispielsweise konkret für eine Organisation in der Erwachsenenbildung dar? Ist dieses Phänomen des Gegenübers von Bildungsprozessen relevant und bedeutsam für die Organisation (von Bildung)? Wenn ja, in welcher Form ist es bedeutsam, und wie wird es typischerweise beobachtet und konstruiert?

Eine der bedeutendsten Organisationen der Österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft ist die Österreichische Volkshochschule welche sich als Organisationskomplex aus dem Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV), den neun Landesverbänden und den einzelnen Volkshochschulen zusammensetzt. Auf Wiener Ebene tritt die Volkshochschule seit 2008 als „Die Wiener Volkshochschulen GmbH“ mit ihren einzelnen Volkshochschulen/Bildungshäusern auf. Sie steht im Mittelpunkt dieser Forschungsarbeit. Thema dieser explorativen Studie aus dem Bereich der Bildungs- und Organisationskultursoziologie, ist somit „Das zu bildende Gegenüber der Erwachsenenbildungsorganisation der Volkshochschulen in Wien“

Ursprüngliche Ideen zur Entwicklung der Forschungsfrage und Umsetzung des Forschungsinteresses gingen noch stark von spezifischen Vorannahmen und Vorstellungen aus. So waren etwa erste Forschungsfragen noch an einem feldtypischen Menschenbild einer Erwachsenenbildungsorganisation, oder klaren Konzeptionen, Vorstellungen und theoretischen Kategorien zum Gegenüber, als vermeintlich bedeutenden Dreh- und Angelpunkt, an dem sich die Gestaltung von Bildung und Handeln im Feld ausrichtet, interessiert. Dermaßen in ein Feld hineinprojizierte Relevanzkriterien und Erwartungen hielten aber einer qualitativ angelegten Forschungsarbeit nicht stand und wurden im Laufe des Projektes, von der Phase der Konzeption bis zur Analyse immer wieder verworfen und/oder ent-täuscht. Solche fixen Vorannahmen machten blind für mögliche andere, weitere Erkenntnisse und Relevanzkriterien aus dem Feld, und fingen den Umgang eines bestimmten Erwachsenenbildungsfeldes mit dem Phänomen Gegenüber nicht in adäquater Weise ein.

Die rationale, auch theoretische Konstruktion - etwa von Zielgruppen (Typisierungen) in Zusammenhang mit Bildungsaufträgen (Ziele) - spielt im Feld – wie auch in den Ergebnissen gezeigt wird eine wichtige Rolle. Sie ist aber nur ein Aspekt des typischen Umgangs mit dem Phänomen. Das Herantreten an das Feld mit dem Forschungsinteresse sollte also in einer möglichst offenen Weise realisiert werden.

Diese Arbeit widmet sich dem Gegenüber von Bildung, beziehungsweise in diesem Falle dem Gegenüber einer Erwachsenenbildungsorganisation. Jedoch soll es sich hier bei der Frage nach den Menschen, als AdressatInnen von Bildung, weder um eine Suche im ontologischen Sinne handeln („Was ist der Mensch?“), noch dreht es sich bei dieser Arbeit um eine anthropologische oder naturwissenschaftliche Fragestellung zu Eigenschaften und Wesen des Menschen in Zusammenhang mit Bildung. Sie fragt auch nicht nach konkreten Typen des Gegenübers einer Erwachsenenbildungsorganisation, und setzt diese somit als relevante Bezugspunkte für weiteres

Handeln in der Alltagspraxis des Feldes als gegeben voraus, sondern fragt auf einer sehr grundlegenden Ebene und unter einem soziologisch-sozialkonstruktivistischen Blickwinkel:

Forschungsleitende Frage

„Wie wird im Handlungsfeld der Wiener Volkshochschulen GmbH das, von ihr zu bildende Gegenüber konzipiert/konstruiert/beobachtet?“

Es geht um den typischen Umgang eines Handlungsfeldes mit einem vermeintlich relevanten Phänomen. Im Fokus des Interesses stand hier wiederum das planende Personal (also die im wahrsten Sinne des Wortes, Bildungsprozesse „Organisierenden“ und „Entscheidenden“) der Wiener VHS-Standorte sowie der Zentrale. Diese Fallauswahl ist auch in einem Zusammenhang mit der Eingrenzung des Feldes und mit der beanspruchten Aussagenreichweite der Arbeit zu sehen. Es ist also eine in erster Linie eine exemplarische Studie zu „BildungsorganisatorInnen“ des Wiener Volkshochschulfeldes. Sicherlich hätte man auch andere MitarbeiterInnenpositionen wählen können (HausarbeiterInnen, Sekretariatspersonal, --- oder Lehrende welche fast ausschließlich auf freiberuflicher Basis tätig sind) die als personelle Umwelt ebenfalls einen erheblichen Beitrag zum Volkshochschulbetrieb leisten. Die Ebene der – die Bildungsprozesse - Organisierenden (Organisation) erschien dem Forschungsinteresse entsprechend aber am interessantesten.

Die Frage, die sich vor allem während dem Analyseprozess als bedeutend herausgestellt hat ist, wie schon mit der vorläufig abschließenden Forschungsfrage angesprochen - nicht nur eine nach dem „wen“ (nach Bezeichnungen, Kategorien und Typisierungen von Seiten des Feldes - also einer eher manifesten Ebene) sondern auch eine nach dem „wie“ (der Konstruktion). Welcher Brücken bzw. Sinnzusammenhänge bedienen sich die Akteure im Feld typischerweise um ihr Gegenüber zu thematisieren. Was sind typische Handlungsmuster in Bezug auf die Konstruktion des Gegenübers? In welchen sinnhaften Zusammenhängen wird das Gegenüber konstruiert und thematisiert?

Herausgekommen sind dabei sowohl interessante Erkenntnisse zu typischen Beobachtungs- und Konstruktionsweisen eines bestimmten Phänomens, als auch Einblicke in den typischen beruflichen Alltag von BildungsorganisatorInnen der Volkshochschulen in Wien, und zu Fragen der Identität, Funktion sowie formellen Aspekten der Organisation. Einblicke also in jenen bedeutenden Hintergrund vor dem sich genau diese Konstruktion des Gegenübers von Bildung vollzieht.

Wozu das Gegenüber von Bildung? – Erkenntnisgewinn und Forscherischer Mehrwert

Warum soll in einer soziologisch-sozialwissenschaftlichen Arbeit nach dem Gegenüber einer Bildungsorganisation gefragt werden? Frei nach dem ersten der drei Axiome die Herbert Blumer (1973) für den Symbolischen Interaktionismus formuliert hat: „Menschen handeln Dingen gegenüber auf Grund der Bedeutung, die diese Dinge für sie haben.“, orientiert sich soziales

Handeln immer an Bedeutungen die wiederum in Interaktionsprozessen entstanden sind, und sich im Zuge fortwährender Praxis wandeln bzw. neu entstehen können. Das erwähnte Ding in Blumer's Axiom ist in diesem Falle der Mensch selbst, bzw. das Gegenüber oder der/die AdressatIn von Bildung, als Phänomen in der Thematisierung und Beobachtung einer Bildungsorganisation als sozialem Feld. Nach Auffassung des Autors dieser Arbeit ist es demnach eben nicht unerheblich auf welche Art und Weise das zu bildende Gegenüber einer Bildungsorganisation – ob z.B. als Homo Oeconomicus, als Kunde/Kundin, Zielgruppe, Zugehörige(r) einer bestimmten Schicht, Altersgruppe oder Geschlechts, als Subjekt, als Wesen mit Potential zur Mündigkeit (im Sinne von Immanuel Kant), oder im Sinne Platons, als ein mit einer, ursprünglichen „Sehschwäche“ ausgestattetes, aber prinzipiell vernunftbegabtes und erkenntnisfähiges Wesen - in einem Bildungsfeld thematisiert wird. Zumindest ist es dann nicht unerheblich, wenn man den Menschen als das Ziel bzw. Gegenüber von Bildungsbemühungen sieht. Jenes Gegenüber, das mit pädagogischem (also sozialem) Handeln (welcher Art auch immer), beeinflusst (oder eben je nachdem: irritiert, angeregt, ermutigt, unterstützt, befähigt, umgewandt, qualifiziert, entwickelt, geformt, erzogen...) werden soll. Die Frage nach dem Gegenüber einer Erwachsenenbildungsinstitution, verweist vor allem auch auf die Frage nach einem Bedeutungs- und Orientierungsrahmen sozialen Handelns, und kann so auch einen Schritt helfen weiteren Aufschluss über genau diesen geben. Es ist jener Rahmen und Erfahrungsraum in den BildungsorganisatorInnen als *handelnde Subjekte – hineingestellt und sozialisiert - Routinen und Deutungen, einerseits vorfinden und sich aneignen, andererseits diese immer wieder neu ausdeuten und so auch neu erfinden* (vgl. Reichertz/ Schröer 1994: 60).

Die Frage nach ihrem Gegenüber scheint in der Erwachsenenbildungslandschaft durchaus präsent. So meint zwar etwa die Erwachsenenbildungsrätin der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg Ute Holm: „Zunächst wird dem Eindruck Vorschub geleistet, die Erwachsenenbildung widme dem Bild des Lernenden aus anthropologischer Perspektive nur randständige Beachtung“ (Holm 2008: 5), bietet dann aber in ihrem Artikel „Menschenbilder in der Erwachsenenbildung“ einen guten Überblick über den theoretisch reflexiven Diskurs im EB-Feld, und hält eine Auseinandersetzung mit dem Thema für äußerst sinnvoll. „Argumente dafür zielen auf die Tatsache, dass erwachsenenpädagogisches Handeln und darauf bezogene institutionelle Strukturen auf Vorstellungen vom erwachsenen Aneignungssubjekt basieren“ (Holm 2008: 6) Auch Themen und Agenden von Tagungen und Kongressen wie etwa dem Zukunftsforum Erwachsenenbildung – *„Lernwelten, Soziale Milieus und Bildungsbeteiligung - Wer fehlt in den Volkshochschulen?“* (2010) oder *„Eine Gesellschaft ohne Mitte? Erwachsenenbildung ins Out?“* (2012) - einer der bedeutendsten volkshochschulrelevanten Erwachsenenbildungskongresse Europas zeugen von einem Diskurs, und deuten auf eine zunehmende, spezifische Auseinandersetzung des Erwachsenenbildungsfeldes mit dem Phänomen ihres Gegenübers hin.

Neue Perspektive - Eine wissenssoziologisch-sozialkonstruktivistische Perspektive auf dieses Problem – welche sich mit einem bestimmen Handlungsfeld (Organisation) der Erwachsenenbildung und ihrem typischen Umgang (Art und Weise) mit dem Phänomen befasst - scheint bislang jedoch noch ausständig, und genau hier soll an dieser Stelle angesetzt werden.

Diese Arbeit berührt ein äußerst grundlegendes Thema institutioneller erwachsenenbildnerischer Tätigkeit. Sie soll anhand eines Beispiels dem Erwachsenenbildungsfeld helfen Aufschluss darüber zu bekommen, ob-, wie-, und in welchen Sinn(-Struktur)zusammenhängen das Phänomen des Gegenübers – „die Lernenden, TeilnehmerInnen“, „Alle“, „Zielgruppen“, „Milieus“, „KundInnen“, „Individuen“, „die 25 jährige, einen Gitarrekurs besuchende Kindergartenpädagogin“, „die 30 jährige Mutter mit türkischem Migrationshintergrund, die bei sonnigem Wetter im Park Deutsch lernt“ - konstruiert wird.

Sich über die Grundlagen und Prämissen des eigenen Handelns aufzuklären, sich Aufschluss über die eigenen Annahmen zu ihrem zu bildenden Gegenüber zu verschaffen, ihre eigene Tätigkeit und Organisationen unter einem neuen Licht zu betrachten, ist, denke ich, für das Feld der Erwachsenenbildung und ihre AkteurInnen immer wieder ein wichtiges Unterfangen. Vielleicht kann ja die Arbeit einen kleinen Beitrag dazu leisten den Diskurs in diese Richtung zu intensivieren und ein entsprechendes Bewusstsein zu stärken. Dann hätte sie schon mehr erreicht als mit ihrer ursprünglichen Zweckausrichtung (Abschlussarbeit eines Studiums) denkbar gewesen wäre.

Aufbau der Arbeit

Zu Beginn werden der Arbeit zu Grunde liegende Komponenten wie die **Methodische Herangehensweise**, Methodologie, Forschungsplan und Methodenwahl vorgestellt, der Forschungsablauf mit einigen Ausführungen dargestellt sowie der Umgang mit Problemen in der Umsetzung reflektiert. Den zweiten Teil bildet eine kleine, auf eine ausführliche Literaturrecherche fußende, Historische Analyse der **Entwicklung der Organisation** der Wiener Volkshochschulen, und der Institution der Volksbildung-Erwachsenenbildung in Wien. Die Leitfragen dabei waren vor allem - *Was war Volkshochschule (in Wien) aus der Perspektive der VHS-HistorikerInnen und welcher Typ einer historischen Bildungsorganisation bildet sich damit ab? Welche Traditionsformen entstehen? Wie rekonstruieren die (heutigen) FeldtheoretikerInnen das „historische Gegenüber“ der Wiener Volkshochschulen? Welches traditionell „historische Gegenüber“ wird dabei geschaffen?* Im Anschluss daran werden die Wiener Volkshochschulen im Lichte der Ereignisse der jüngsten Vergangenheit und Umstrukturierungsprozesse der **Gegenwart** betrachtet. Im Hauptteil der Arbeit werden die **Ergebnisse** der Forschungsarbeit in Form der zwei Hauptthesen sowie eines Zusatzes vorgestellt. Den Abschluss bilden ein **Conclusio** sowie eine **Zusammenfassung** der wichtigsten Ergebnisse.

Ein herzliches Dankeschön...

an dieser Stelle der Wiener Volkshochschulen GmbH, und allen die sich für ein Interview bereit erklärt haben. Meiner Meinung nach zeichnet es eine Organisation – vor allem im Bildungsbereich - im besonderen Maße aus, und spricht für ihre Offenheit, wenn sie Forschungsvorhaben Einblicke gewährt, ja sogar äußert interessiert an einer wissenschaftlichen Reflektion ihrer

Handlungsgrundlagen ist. Des Weiteren gilt mein Dank Herrn Professor Friedhelm Kröll für die Betreuung dieser Arbeit und die Unterstützung bei der Konzeption des Forschungsvorhabens. Nicht genug gedankt werden kann auch den MitarbeiterInnen des Österreichischen Volkshochschularchivs unter der Leitung von Christian Stifter für die hervorragende Kooperationsbereitschaft bei den Recherchetätigkeiten, und die unzähligen anregenden Gespräche. Last, but *surely* – not least: Danke an die Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle des Verbands Österreichischer Volkshochschulen und Stefan Vater für die essentielle Unterstützung, ohne die dieses Forschungsvorhaben sicherlich in dieser Form nicht möglich gewesen wäre.

2. METHODISCHE HERANGEHENSWEISE UND METHODENREFLEXION

Im Folgenden nun ein Überblick zur methodischen Herangehensweise und den Forschungsverlauf des Masterforschungsprojektes. Die Methodenreflexion, teilweise aus während der Arbeit verfassten Memos/Protokollen entnommen, wurde dabei jeweils bei den einzelnen Punkten bereits mit einbezogen.

2.1. METHODOLOGIE

Welche Methoden in einem Forschungsprojekt zum Einsatz kommen hängt vor allem von der jeweiligen Großfragestellung ab. Methoden sind in diesem Sinne nicht als neutrale „Tools“ zu denken, sondern stehen in enger Verbindung mit der vorab gewählten theoretischen Perspektive zu dem Forschungsgegenstand (Reichertz 2007). Die Arbeit ist von ihrem theoretischen Selbstverständnis her in erster Linie wissenssoziologisch und bezieht sich so unter anderem auf die Protozoologie von Alfred Schütz (Luckmann/ Schütz 2003) und die wissenssoziologischen Theoriegrundlagen von Peter Berger und Thomas Luckmann (1969).

Im Falle der Analyse der typischen Konstruktion, Konzeption, und des typischen Umgangs mit dem Phänomen des zu bildenden Gegenübers in einem Erwachsenenbildungsfeld geht es vor allem um (Re-) Konstruktion historisch und sozial vortypisierter Deutungsarbeit. Also um die Frage: Auf Grund welcher (typischer) Sinnbezüge handeln Menschen in einem Handlungsfeld? (vgl. Reichertz 2007: 10). Die gewählte theoretische Perspektive versteht sich dabei nicht einseitig strukturalistisch, sondern stellt auch das Subjekt und sein konstruktives Potential in Rechnung. Es

geht so gesehen auch um jene Prozesse, „...wie handelnde Subjekte sich in einer historisch vorgegebenen, sozialen Welt immer wieder neu ‚finden‘, d.h. auch: zurechtfinden und wie sie dadurch zugleich auch diese Welt stets aufs Neue erschaffen und verändern“ (Reichertz / Schröder 1994: 59). Aus einer wissenssoziologischen Perspektive (Standort) heraus gestellte Fragen interessieren sich also dafür, **„...wie Handlungssubjekte – hineingestellt und sozialisiert in historisch und sozial entwickelte Routinen und Deutungen des jeweiligen Handlungsfeldes – diese einerseits vorfinden und sich aneignen (müssen), andererseits diese immer wieder neu ausdeuten und damit auch erfinden müssen“** (Reichertz/ Schröder 1994: 60). Wie Akteure relevante Phänomene, Artefakte und den Wissensvorrat eines Handlungsfeldes immer wieder neu ausdeuten und konstruieren wird auch in dieser Arbeit, nicht nur anhand des durch die Fragestellung fokussierten Phänomens des Gegenübers, sondern unter anderem am Beispiel des Umgangs mit Leitsätzen oder dem Phänomen des Leitbilds (etwa als „Synonym für ein Konglomerat offizieller Papiere“) ersichtlich. (-> siehe Kapitel 5.1.5.)

Der methodische Zugang wurde der Forschungsperspektive entsprechend qualitativ, offen, und soweit möglich zyklisch gewählt. Er orientiert sich vor allem an der Theorie und Methodologie der Verstehenden Soziologie bzw. Wissenssoziologie - genauer gesagt der Wissenssoziologischen Hermeneutik (Schröder 1994). Eine solche Strukturanalytische Methodologie (die aber wie erwähnt auch das Subjekt mitdenkt) zielt auf eine Sichtbarmachung der strukturellen Probleme und sinnhaften Bezugsrahmen, die bei der Herausbildung der egologischen Perspektive der Protagonisten (hier: die BildungsorganisatorInnen) des Handlungsfeldes (hier: die Volkshochschul Erwachsenenbildung in Wien) von Bedeutung sind. Die Aufarbeitung der mittels Feldforschung gewonnenen Daten erfolgt im Rahmen von Einzelfallanalysen. Das allgemein Typische zeigt sich in der Rekonstruktion von einzelfallspezifischen Besonderheiten als typische Besonderheiten – als token of the type (Schröder/ Reichertz 1994). Es handelt sich im Sinne der Konzipierung von Typischen, und des in den empirischen Einzelfällen auftretenden Besonderen, wie auch schon bei Max Weber oder Alfred Schütz zu finden ist: „um die Rekonstruktion des Typischen, das ja nur im Besonderen zum Ausdruck kommt und sich nur im Einzelfall zeigt“ (Schütz 1972, zitiert nach Schröder 1994: 17). Hypothesen, Ergebnisse, Aussagen sind als Konstruktionen zweiter Ordnung zu verstehen, insofern sie als (Re-)Konstruktionen von Konstruktionen, welche von Handelnden in alltäglich, pragmatischer Perspektive vollzogen werden (Routinen, Deutungsrountinen, Plausibilitäten, Habitualisierungen, Wissensformen zu soziohistorisch verankerten Typen bzw. Institutionen), verstehbar sind. Die Konstruktionen zweiter Ordnung sind dabei kontrollierte, methodisch überprüfte, verstehende (Re-)Konstruktionen dieser aus der alltagspragmatischen Perspektive getätigten Konstruktionen erster Ordnung der in einem Handlungsfeld befindlichen Akteure (Schütz/ Luckmann 2003, Soeffner/ Hitzler 1994).

Die Arbeit folgt in erster Linie einer qualitativen, Hypothesen generierenden Forschungslogik, im Zuge derer eine abduktive Forschungshaltung so gut wie möglich begünstigt werden soll. Bei dieser Vorgehensweise hilft die Abduktion und damit verbundene Analyseinstrumente bei der Entdeckung sprachlicher Hypothesen, die dann in einer weiteren Phase, durch entsprechende Analysemethoden bzw. qualitative Induktion ergänzt, überprüft und ausgekleidet werden können

(Reichertz/ Schröder 1994). In dieser Arbeit entspricht diese Forschungslogik der Abfolge von Feinstrukturanalyse und qualitativen Themenanalysen.

Trotz der theoretischen Grundperspektive, der Anlehnung an die Hermeneutische Wissenssoziologie und der forschungspraktischen Orientierung an den Ausführungen zu einer Umsetzung qualitativer - offener Forschung von Ulrike Froschauer und Manfred Lueger (2003) bzw. Manfred Lueger (2000), behält es sich diese Arbeit aber auch vor diesen Ansätzen nicht in vollkommen dogmatischer Weise zu folgen, sondern für theoretisch-methodologische Sichtweisen, sofern sie für Fragestellung, Forschungsinteresse und Verständnis untersuchter Phänomene relevant sind, offen zu sein. Beliebigkeit in der Herangehensweise soll natürlich nach besten Möglichkeiten verhindert werden. Spezifische Rahmenbedingungen: Erkenntnisinteresse/-ziel, Forschungsfrage und Forschungsumstände und -ressourcen, bedürfen aber manchmal auch individueller Anpassungen der Vor- und Herangehensweise. Sozialwissenschaftliche Forschungsvorhaben – besonders im Bereich der Verstehenden Soziologie - sind selten so trivial, dass sie mit klaren Rezepten und striktem „daran Festhalten“ gelöst werden können.

2.2. FORSCHUNGSPLANUNG, FELDEINSTIEG, ABLAUF UND METHODENWAHL

Ausgehend von Forschungsinteresse und einer noch eher offen gehaltenen Forschungsfrage (Frosch/Lueger 2003) wurden bald erste Überlegungen zu einer grundsätzlichen methodischen Herangehensweise getätigt. Unter Einbezug der weiter oben formulierten methodologischen Ausgangsperspektive und natürlich des Forschungsinteresses wurde auf einer, vorerst grundlegenden Ebene ein qualitativ-hermeneutischer Methodenzugang gewählt. Qualitative Feldforschung ist normalerweise nicht im Vorhinein in allen Details planbar. Im Vordergrund steht vielmehr ein offener Zugang. Anders als bei der Überprüfung bereits formulierter Hypothesen quantitativ orientierter Sozialforschung, schafft qualitative Forschung Hypothesen. Ihre Themen und Fragen konkretisieren sich also erst während des Forschungsverlaufes stärker (Lueger 2000). Vor der Planung konkreter Forschungsschritte wurde also erstmals eine Phase des Einstiegs, der Feldorientierung und der Auslotung von Erhebungs- und Forschungsmöglichkeiten gewählt.

Planungsphase, Sondierung und Orientierung - Zu aller erst ging es um eine gewisse Abklärung und Reflexion der organisatorischen und strukturellen Forschungsvoraussetzungen. Eine der wichtigsten Problemlagen, die es zu reflektieren galt war, dass dem Forschungsvorhaben kein Team zur Verfügung stehen würde. Prinzipiell musste die Arbeit im forscherschen Alleingang bewältigt werden. Abgesehen von fehlenden (Arbeits-) Ressourcen die ein Forschungsprojekt wie dieses benötigen würde, ist auch von einem methodologischen Standpunkt qualitative Forschung im Alleingang nicht unproblematisch.

Unter anderem bedingen diese strukturellen Voraussetzungen ein Zusammenfallen von der personellen Instanz, welche Erhebung durchführt, und derer, welche die Analyse der Daten

vollzieht. Diese sollten im Idealfall getrennt sein. Etwa deswegen, da InterviewerInnen unter Handlungsdruck stehen, und aus der situativen Bindung vom Verlauf und von der „richtigen“ Interpretation des Interviews eine eigene Sichtweise generieren (vgl. Froschauer/ Lueger 2003: 104). Die fehlende Multiperspektivität bei der Entwicklung verschiedener Lesarten bei hermeneutischen Analyseschritten, die stark reduzierte Sensibilität und Wahrnehmungsbreite welche ein heterogenes ForscherInnenteam ansonsten mitbringen würde und oftmals fehlendes internes kritisches Potential sind weitere Problemlagen die es mitzudenken galt. Heterogene Sichtweisen verstärken normalerweise den internen Legitimationsbedarf von Auslegungen und begünstigen eine interne Reflexion der Arbeit und des Forschungsverlaufs (vgl. Lueger 2000: 55).

Auf Seite fehlender Arbeitsressourcen galt es deswegen gewisse Einschränkungen bei Forschungsablauf, -aufwand und in der Planung mit einzurechnen. Was eine teilweise Behebung des Problems fehlender Multiperspektivität und interner Reflexionsmöglichkeiten betraf so galt es zumindest auf die Möglichkeiten externer Unterstützung zu achten (Lueger 2000). Fachlicher Rat und unterstützende Kritik konnten unter anderem immer wieder bei dem betreuenden Professor, sowie in manchen Fragen auch bei der Kontaktperson des Österreichischen Dachverbandes der Volkshochschulen, welche selbst über einen soziologisch/philosophischen Hintergrund verfügt, eingeholt werden. Diese war durch ihre Mitgliedschaft beim Dachverband zumindest nicht direkt an das Feld der Wiener Volkshochschulen GmbH gebunden, und war stets um eine neutrale, wissenschaftliche Perspektive und Stellungnahme bemüht. Auch die gemeinsame Besprechung des Themas mit Freunden und StudienkollegInnen, die Diskussionen der Forschungsarbeit in den begleitenden Masterseminaren, ein Beratungsgespräch mit Prof. Ulrike Froschauer, sowie die Vorstellung der Forschungsarbeit bei einer Netzwerktagung der Erwachsenenbildung in Graz boten gute Möglichkeiten der Reflexion der Forschungsplanung und des Forschungsverlaufs. Was die fehlende personelle Trennung von Erhebung und Interpretation betraf – so galt es bei der Interpretation in den entscheidenden Phasen, in besonderem Maße auf Abstandnahme zu Vorwissen zu Interviewverläufen und Rahmenbedingungen zu achten bzw. dieses Vorwissen zu explizieren und offenzulegen um Verzerrungseffekte und persönliche Einfärbung besser reflektieren zu können. Methodische Abgrenzung und Ausblendung von Vorwissen und Vorurteilen in gewissen Analysephasen sollten unter anderem durch die Methodik der Feinstrukturanalyse gefördert werden. Durch diese Maßnahmen konnten die Nachteile eines fehlenden Teams zumindest etwas besser ausbalanciert werden.

Verschiedene Kontakte zur allgemeinen Volkshochschul-Erwachsenenbildungslandschaft bestanden schon vor der Planung der Masterarbeit. Unter anderem durch ein Praktikum bei der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbands Österreichischer Volkshochschulen und dem Österreichischen Volkshochschularchiv. Allerdings bestand bis dahin noch kein Kontakt zur Organisation der Wiener Volkshochschulen welche in formaler Hinsicht eine eigenständige Organisation auf Basis einer GmbH darstellt. Dennoch galt es auch die Bewahrung einer gewissen Autonomie gegenüber dem Forschungsfeld als (interessiertem) Stakeholder mit zu beachten.

Vor dem ersten direkten Kontakt zur Organisation der Wiener Volkshochschulen boten sich über die Ebene des Dachverbandes VÖV³ und der dortigen Kontaktperson mehrere Sondierungsgespräche über den Zugang zum Feld der Wiener Volkshochschulen und eventuelle Forschungsmöglichkeiten an. Sie konnten meist in Gesprächsprotokollen festgehalten werden und gaben Hilfe und Tipps beim weiteren Vorgehen. Welche Formen der Erhebung sind möglich und wie stehen die Chancen für sie? Was ist beim Kontakt mit dem Feld zu berücksichtigen? Welche Erwartungen könnte das Auftauchen meines Forschungsvorhabens im Feld generieren? Was ist angebracht und was nicht? Dies waren einige der Fragen und Themen der Sondierungsgespräche. Ein ExpertInneninterview konnte mit Juditha Löderer (Ökonomin/Organisationsentwicklung und Fachfrau für organisationstrukturelle Fragen in Bezug auf die Österreichischen Volkshochschulen) geführt werden. Dieses Interview wurde mit einem Leitfaden geführt, transkribiert und mittels Themenanalyse ausgewertet. Es wurde hauptsächlich genutzt, um erste Einblicke in die strukturelle Organisation und den Aufbau von Volkshochschularbeit in Österreich zu gewinnen und das Forschungsfeld der Wiener Volkshochschulen (zumindest in Hinsicht auf formal organisatorische Aspekte) abstecken zu können, sowie grundlegende Informationen zur Organisationsform und Personalstruktur zu erhalten. Durch das Österreichische Volkshochschularchiv bot sich auch die Möglichkeit einer Literaturrecherche zu den Themen Erwachsenenbildung, Volksbildung und Volkshochschultätigkeit - speziell in Wien und Österreich. In dieser Phase wurden auch schon mit mehr oder weniger freischwebender Aufmerksamkeit diverse Materialien und Artefakte gesammelt (Leitbilder, Folder zu Statistiken und Strukturanalysen, Broschüren, Inhalte von Webpräsenzen, Mission Statements).

Fallauswahl - Aufgrund der Sondierungsgespräche wurde klar, dass das Feld die Möglichkeit für Interviews bietet. Qualitative Interviews wurden als Hauptinstrument der Erhebung (mehr dazu beim Punkt Erhebung) ausgewählt. Die Fallauswahl war dabei auch in starkem Maße von der in den Sondierungsgesprächen erwarteten/eingeschätzten Bereitschaft und Verfügbarkeit potentieller InterviewpartnerInnen abhängig. Tendenziell rückten auch jene InterviewpartnerInnen eher ins Blickfeld, welche in regen Kontakt - sei es etwa durch Koordination gemeinsamer Kongresse und Projekte - zum Verband Österreichischer Volkshochschulen stehen. Die Fallauswahl weist somit sicherlich eine gewisse Selektivität auf, und ist nicht als zufällig zu bezeichnen. Mögliche, dadurch entstandene Fallbesonderheiten wurden bei den Analyseschritten so weit wie möglich mit einbezogen. Trotz der erwarteten engen Auswahl und Selektivität, gab es aber auch eine erstaunlich große, geschätzte Bereitschaft der Teilnahme. Somit stand eine ausreichende Menge an möglichen InterviewpartnerInnen zur Auswahl. In Betracht kamen offene, qualitative Interviews mit LeiterInnen sowie administrativ/planendem Personal (also mit im wahrsten Sinne des Wortes „Organisierenden“ und „Entscheidenden“) der Wiener VHS-Standorte sowie der Zentrale. Diese Fallauswahl ist auch in einem Zusammenhang mit der Eingrenzung des Feldes und mit der beanspruchten Aussagenreichweite der Arbeit zu sehen. Es ist also eine in erster Linie exemplarische Studie zu „BildungsorganisatorInnen“ des Wiener Volkshochschulfeldes. Sicherlich

³ Verband Österreichischer Volkshochschulen – Koordinationsstelle von bildungspolitisch und pädagogisch relevanten Aktivitäten im österreichischen Volkshochschulbereich, und Servicestelle für Volkshochschul-Landesverbände.

hätte man auch andere MitarbeiterInnenpositionen wählen können (HausarbeiterInnen, Sekretariatspersonal, --- oder Lehrende - welche fast ausschließlich auf freiberuflicher Basis tätig sind) die als personelle Umwelt ebenfalls einen erheblichen Beitrag zum Volkshochschulbetrieb leisten. Die Ebene der Organisierenden (Organisation) erschien dem Forschungsinteresse entsprechend aber am spannendsten. Der Fokus war dabei (auch aufgrund der Zugangsmöglichkeiten) auf die Perspektive der BildungsorganisatorInnen der Standorte gelegt. Aber auch die Wiener Zentrale der Volkshochschulen erklärte sich bereit das Forschungsvorhaben gerne zu unterstützen und für ein Interview zur Verfügung zu stehen. Dieses Interview wurde vor allem als ergänzende Perspektive, und Kontrastierung in den Forschungsplan mit aufgenommen.

Kontaktaufnahme – Nach dem Andenken möglicher InterviewpartnerInnen durch die Sondierungsgespräche, erfolgten die ersten Kontaktaufnahmen bzw. Interviewanfragen. Für diese Interviewanfragen wurden die forschende Person, Hintergrund, Art und Zweck des Forschungsvorhabens (Masterarbeit, Institut für Soziologie) vorgestellt sowie Informationen zu bestimmten Rahmenbedingungen (Dauer, Art – Gespräch) gegeben. Da BildungsorganisatorInnen fast ausschließlich einen (meist sozialwissenschaftlichen) Hintergrund haben, und selbst über Erfahrungen mit Diplomarbeiten verfügen, schien dies auch eine plausible Art und Weise der Vorstellung und Erklärung des Anliegens im Feld. Es wurde jeweils angeboten ein Exposé mitzuschicken, was in den meisten Fällen auch in Anspruch genommen wurde. Der positive Rücklauf auf diese Interviewanfragen stellte sich in einem klar mehrheitlichen Verhältnis dar und erfolgte meist prompt. Dezierte Absagen gab es keine. Für den ersten Erhebungsschritt konnten so fünf Interviewtermine (1 x Zentrale, 4 x LeiterInnen bzw. ProgrammmanagerInnen von Standorten) vereinbart werden. Das Interview mit der Zentrale wurde dabei aus Gründen des Zugangs vorgezogen, um Vertrauen zu schaffen und Legitimation im Feld zu erhalten.

2.3. ERHEBUNG UND ANALYSE

In einem ersten Erhebungsschritt wurden 5 offene, qualitative Interviews geführt. Das Vorgehen bei der Interviewtechnik und die Vorbereitung der Gespräche orientierte sich in erster Linie an den Hinweisen aus dem Buch „Das qualitative Interview“ von Ulrike Froschauer und Manfred Lueger (2003). Dieses Buch bietet für ForschungseinsteigerInnen gute Anhaltspunkte bei der praktischen Durchführung qualitativer Forschung.

Qualitative Interviews wurden als Haupterhebungsinstrument der Forschungsarbeit gewählt. Dies vor allem in forschungspraktischer Hinsicht, und aus Gründen des Zugangs. Eine Beobachtung des beruflichen Alltags und der Arbeit von BildungsorganisatorInnen in ihren Büros schien forschungspraktisch schwer realisierbar. Vor allem rückte im Sinne des Forschungsinteresses und der (Re-)Konstruktion von Realitätskonstruktionen in Bezug auf ein bestimmtes Phänomen, die Wichtigkeit der sprachlichen Explikation in den Vordergrund. Eine Artefaktanalyse wurde aber zumindest teilweise mit dem Einbezug einer ausführlichen Themenanalyse des Leitbildes als

Ergänzung und Kontrastierung der Interviews und ihrer Analyse(n) realisiert. Die Interviews sollten einen idealerweise, besonders offenen, erzählgenerierenden Charakter aufweisen. Die gewählte Gesprächstechnik sollte die GesprächspartnerInnen zur eigenständigen Bestimmung dessen, was für sie bedeutsam ist, ermuntern und somit (authentische) feldtypische Strukturierungsleistungen begünstigen (vgl. Froschauer/ Lueger 2003: 52). Auf einen Leitfaden wurde also bewusst verzichtet.

Stattdessen wurde das Augenmerk auf die *Einstiegsfrage* und die *Schaffung eines angenehmen Gesprächsklimas* gelenkt. Wichtig für ein solches Gesprächsklima ist sicherlich das was Ulrike Froschauer und Manfred Lueger mit ihren Hinweisen zu einer Gesprächshaltung (vgl. Froschauer/ Lueger 2003: 59) formulieren und eigentlich als selbstverständlich für qualitative Forschung gelten sollte: Lernwilligkeit seitens der interviewenden Person, Neugier und Interesse, weitgehende Vorurteilslosigkeit und die Bereitschaft Zuzuhören sind einige wichtige Bestandteile einer solchen Haltung. Auch die Wahl des Ortes und des genauen Zeitpunktes wurde den GesprächspartnerInnen überlassen. Die Wahl der Einstiegsfrage richtete sich nach den Kriterien der lebensweltlichen Anschlussfähigkeit, der Forschungsthemenbezogenheit und Offenheit. Als Reflexionsinstanz für Verständnismöglichkeit und die Anschlußfähigkeit stand hier wieder die Kontaktperson des Dachverbandes zur Verfügung. Dabei wurde aber nicht eine einzige Fragemöglichkeit formuliert sondern ein paar Optionen gefunden die sich je nach Kontaktverlauf und spontaner Einschätzung der Situation einsetzen lassen würden. Sie lauteten - **„Für wen macht die Volkshochschule Bildung?“** - „Wen bildet die Volkshochschule?“ - „Wie sieht der/die TeilnehmerIn aus?“ - „Wer ist es/das den die VHS bildet?“ - wobei die erste Formulierung im „Normalfall“ auch die erste Wahl darstellte, und die weiteren Optionen auch als erzählgenerierende Paraphrasierungen im Verlauf des Interviews eingesetzt werden konnten. Die Fragen erwiesen sich nach dieser Prüfung und gemeinsamen Reflexion als geeignet.

Die Einstiegsfrage erfuhr jedoch in der praktischen Umsetzung je nach Verlauf des Vorgesprächs und der Intervieweinstiegsphase immer wieder kleine Anpassungen und spontane Adaptionen um den Charakter des offenen Gespräches im Verlauf nicht durch Festhalten an Formulierungen zu stören. Nach dem Stellen der Einstiegsfrage und der ersten Narration wurde auch im weiteren Verlauf durch die Verwendung erzählgenerierender Bemerkungen/Floskeln und später durch immanente Fragen versucht, die genauere Themenwahl und Erzähl- und Themenstrukturierung den GesprächspartnerInnen zu überlassen. Nach Abschluss des offenen Interviews folgte noch ein Teil bei dem so genannte Projektive Fragen zu Aussagen aus offiziellen Statements der Organisation zum Einsatz kamen. Diese vorbereitete Methode/Analyse fand aus Gründen des Umfangs leider keinen Eingang in die Arbeit. Die Daten liegen aber größtenteils in transkribierter Form vor und wären so für weitere Forschungsvorhaben verfügbar. Dieser zusätzliche Teil wurde auch in der Interviewreflexion mitberücksichtigt. Zu den meisten Interviews wurden neben Aufzeichnung und Transkript, auch noch kurz nach dem jeweiligen Interview Interviewprotokolle (Froschauer/ Lueger 2003) mit wichtigen Eckdaten zu Rahmenbedingungen und Ablauf des Interviews verfasst.

Die Interviews wurden als Einzelgespräche geführt. Interessant wäre unter Umständen auch gewesen die Forschungsgespräche als Mehrpersonengespräche bzw. Fokusgruppen durchzuführen. Dies wäre aber (unter anderem zeitlich) sehr schwer koordinier-, und organisierbar gewesen.

Die Gespräche des ersten Erhebungsschrittes fanden alle in den Büroräumlichkeiten der Befragten, in den jeweiligen Standorten bzw. der Zentrale, ohne weitere Personen statt. Die Wahl des Ortes wurde den Befragten überlassen. Vor den Gesprächen wurde noch einmal die Informationen des Erstkontakts, zu Sinn, Zweck und Hintergrund der Arbeit vermittelt, die Anonymisierung der Gespräche zugesichert und um die Möglichkeit einer Tonaufnahme, als Grundvoraussetzung für eine adäquate Analyse, gebeten, was nach Abklärung der Rahmenbedingungen auch keine Schwierigkeit darstellte. Die offenen Interviews dauerten etwa zwischen 45 und 75 Minuten. Die InterviewpartnerInnen waren alle äußerst interessiert, offen, gesprächsbereit und vermittelten teilweise ein starkes Gefühl der Kooperationsbereitschaft, was sicherlich auch mit einem Interesse an der Arbeit in Zusammenhang gestanden sein könnte. (-> *Organisation/Befragte als Stakeholder*) Drängen oder Widerstand gab es in keinem der Fälle. Trotz Vorstellung des Interviews als offenes Gespräch gingen in manchen Fällen die Erwartungen der GesprächspartnerInnen das Interview betreffend dem Anschein nach eher in Richtung des bekannten Typus eines journalistischen-, oder zumindest eines Leitfadeninterviews mit vorher festgelegten, in chronologischer Reihenfolge gestellten Fragen. Solche Beobachtungen wurden in den Interviewprotokollen vermerkt um sie nachher zum richtigen Zeitpunkt für die Analysen verfügbar zu haben.

Nach Abschluss dieser Erhebung und zusätzlicher Protokollierungen wurde in ersten Schritten mit der Transkription der Interviews begonnen. Die Interviews wurden dabei mithilfe der Richtlinien von Ulrike Froschauer und Manfred Lueger (2003) feinanalysetauglich transkribiert.

Eine ideale zyklische Vorgehensweise (*Erhebung 1 – Datenaufarbeitung/Transkription 1 – Analysen 1 – Hypothesenbildung 1 - Erhebung 2 – Datenaufarbeitung/Transkription 2 – Analysen 2 – Hypothesenbildung 2 – etc...*) war unter anderem aufgrund von Zeit und Ressourcenmangel nicht gegeben. Dennoch wurde zumindest die zweite Erhebungsphase etwas später geplant, um eine Reflexionsphase einschieben zu können, und mit diesen Erkenntnissen noch mal neue Daten erheben zu können.

Für diesen zweiten Erhebungsschritt konnten noch einmal zwei Interviews mit weiteren StandortleiterInnen geführt werden. Die Rahmenbedingungen gestalteten sich ähnlich wie bei Erhebungsschritt Nummer eins, wobei aufgrund der angenehmen Wetterbedingungen in einem Fall ein Innenhof des Standortes als Gesprächsort gewählt wurde.

Analyse und Auswertungsmethoden

Sowohl Ausgangs- als auch Mittelpunkt der Analyseverfahren bildete eine extensive hermeneutische Feinanalyse. Diese orientierte sich an dem Vorschlag von Ulrike Froschauer und Manfred Lueger zur *Feinstrukturanalyse* qualitativer Interviews (2003). Durch Themen-/Inhaltsanalysen des gesamten Interviewmaterials sowie einer Leitbildanalyse wurden die durch die Feinstrukturanalyse generierten Hypothesen weiter überprüft, ergänzt und kontrastiert.

Feinstrukturanalyse

Ziel der Arbeit war es auch im Zuge der Bearbeitung der Forschungsfrage (Forschungsinteresse), sozusagen eine grundlegende Aufrollung eines Handlungsfeldes, die Schaffung von Grundlagen für weitere Forschungsprojekte sowie die Bildung erster Hypothesen zu verfolgen. - Wohl ein „typisch/klassisches“ Interesse qualitativer Feldforschung. Die von Froschauer/ Lueger (2003) vorgeschlagene Feinstrukturanalyse bietet hierfür ein, auch forschungspraktisch gut anwendbares und übersichtliches Verfahren welches sich vor allem für ForschungseinsteigerInnen eignet. Die Feinstrukturanalyse bietet die Möglichkeit sich der Logik des Feldes, unter anderem in Bezug auf die Phänomene des Forschungsinteresses (Phänomen: „Gegenüber“) zu nähern, abgelagerte Vorurteile/Vorwissen aufzubrechen, und kann, durch ihr schrittweises, textdekonstruierendes Vorgehen - die Aufspaltung in Analysen kleinster Sinneinheiten, verschiedene, alternative Lesarten/Bedeutungsmöglichkeiten sowie eine „abduktive Forschungshaltung“ (Reichertz/ Schröer 1994) begünstigen. Dabei geht es vor allem um die Wahl der Worte und deren Anordnung, welche oft mehr Bedeutungsverweise enthalten als eine rein lexikalisch orientierte Analyse offerieren würde (vgl. Froschauer/ Lueger 2003: 111).

Ablauf:

Fall 1 (Anfangssequenz) – Zusammenfassende Interpretation und Hypothesen -> **Fall 1 (Mittelssequenz-Prüfstelle)** – Zusammenfassende Interpretation und Hypothesen -> **Fall 2 (Anfangssequenz)** – Zusammenfassende Interpretation und Hypothesen -> **Fall 3 (Anfangssequenz)** – Zusammenfassende Interpretation und Hypothesen -> **Fall 3 (Mittelssequenz-Prüfstelle)** – Zusammenfassende Interpretation und Hypothesen) -> **(Zusammenfassende) Hypothesenbildung**

Für die Feinstrukturanalyse wurden insgesamt drei Fälle (Interviews mit BildungsorganisatorInnen) herangezogen. Zum Einstieg wurde die Analyse der Anfangssequenz des ersten Falles gewählt. Generell empfiehlt es sich Textstellen aus dem Gesprächsverlauf zu wählen, die eine starke Strukturierung durch die befragte Person erwarten lässt. Die Wahl einer Stelle am Beginn des Interviews empfiehlt sich deswegen, da die Interviewten hier erste Strukturierungen für das weitere Gespräch leisten (vgl. Froschauer / Lueger 2003: 112). Problematisch war dabei, dass dieselbe Person (-> Ein-Personenforschungsarbeit), welche die Textstelle auswählte und das Interview transkribierte, auch diejenige war die diese Textstelle interpretierte. Die Sequentielle

Vorgehensweise untersagt normalerweise die Vorkenntnis der Textstelle. Zwischen Analyse des ersten Falles und der Transkription des Interviews war aber schon einige Zeit vergangen. Die Textstelle wurde aufgrund methodischer Empfehlungen (siehe oben), und nicht mittels durchlesen gewählt, und sofort zugedeckt (im Transkriptionsfile schwarz markiert und somit unkenntlich gemacht). Dies half zumindest etwas bei dem Versuch Vorwissen um die Textstelle auszublenden. Vor dem Start der eigentlichen Analyse wurde eine *kurze konversationsanalytische Vorbetrachtung* (vgl. Froschauer/ Lueger 2003: 122) getätigt, welche sich auf den unmittelbar vorauslaufenden Kontext bezog. So kann der Interpret eine Ahnung davon bekommen worauf sich die folgenden Explikationen der befragten Person beziehen, und was diesen Explikationen im kommunikativen System des Interviews vorausläuft. Im speziellen Fall der ersten Feinstrukturanalyse wurde auch noch eine Zwischenkonversationsanalyse eingeschoben, da erst nach den ersten zwei Sinneinheiten (Explikationen der befragten Person), die eigentliche Einstiegsfrage von der interviewenden Person gestellt wurde.

Die Stelle umfasste, wie auch die weiteren Stellen zwischen 6 und 10 Zeilen. Dabei wurde die Textstelle in kleinste Sinneinheiten (die gerade noch ‚Sinn‘ ergaben) unterteilt, welche sequentiell, nacheinander aufgedeckt und interpretiert wurden. Die Sinneinheiten wurden also nicht im Vorhinein bestimmt, sondern nach Abschluss der Interpretation der vorhergehenden Sinneinheit (‚eine nach der anderen‘), langsam aufgedeckt und festgelegt. Dabei wurde für die Interpretation der Sinneinheiten bzw. der Analyse der gesamten Sequenz genügend Zeit eingeplant, um eine extensive Sinnauslegung zu ermöglichen. Analysesitzungen zu einer Textstelle dauerten, aufgrund der wenigen Arbeitsressourcen (die Interpretationen und Zusammenfassungen mussten von einer Person getätigt werden) oft 3 bis 4 Tage (mit Analysesitzungen zu jeweils, bis zu vier Stunden).

Diese sequentielle Auslegung kleinster Sinneinheiten bedeutete im konkreten Fall etwa den Beginn der Analyse mit der Sinneinheit (*Sinneinheit 1*) bzw. Äußerung: „... *mhm*“. Die Wahl der Sinneinheiten wurde während des weiteren Verlaufs im forschungspraktischen Sinne durchaus umfangreicher. Um jedoch interpretativ offen zu bleiben und nicht der Subsumtionslogik längerer bekannter Textpassagen zu verfallen, rät es sich vor allem zu Beginn der jeweiligen Feinstrukturanalyse kleinstmögliche Einheiten zu wählen. Für die Interpretation der Sinneinheiten bietet die Methode nach Froschauer/Lueger (2003) ein praktisches Auswertungsschema, welches vor allem für ForschungseinsteigerInnen geeignet ist. Die jeweilige Sinneinheit wird unter folgenden Punkten bzw. Blickwinkeln betrachtet und interpretiert:

Auswertungsschema der Feinstrukturanalyse

(vgl. Froschauer / Lueger 2003: 119)

Paraphrase	Intention / Subj. Sinn	Latente Bedeutung	Rollenverteilung	Anschlußoptionen / Prüfung

Paraphrase – Die vordergründige Information der Sinneinheit. Sie betont das allgemeine Verständnis sprachkompetenter InterpretInnen.

Intention / Subj. Sinn – An dieser Stelle werden bewusst Spekulationen über Bedeutung, Intentionen und Funktion der Phrase / Sinneinheit für die interviewte Person gemacht. Sie entspricht dem subjektiven Sinn der Aussage. Als Interpretationen können solche Interpretationen gelten, welche der/die SprecherIn wahrscheinlich als eigene akzeptieren würden (vgl. Froschauer/ Lueger 2003: 115).

Latente Bedeutung – Diesem Schritt kommt eine zentrale Stelle innerhalb des Analyseprozesses zu. Hier geht es darum nicht die unmittelbar zutreffende-, dem/der InterpretIn als selbstverständlich erscheinende Lesart zu ermitteln, sondern es sollten möglichst viele verschiedene Lesarten aufgelistet werden (Froschauer / Lueger 2003). Die Haltung sollte dabei eine primär abduktive sein, bei der man auch bereit ist alte Überzeugungen aufzugeben und neue integrationsfähige zu entwickeln (Reichertz/ Schröder 1994).

Dieser Interpretationsschritt wurde leicht adaptiert, in dem der auf Ulrich Oevermann und dessen Modell der Objektiven Hermeneutik verweisende Begriff des objektiven Sinns – objektive latente Strukturen, welche hinter dem Rücken der Akteure wirksam werden und unabhängig von subjektivem Wissen und repräsentierten Sinn als Realität eigener Art deren Handeln leitet - durch ein eher wissenssoziologisch-hermeneutisches Verständnis ergänzt wurde. Strukturen erscheinen in der Konzeption Oevermanns letztlich als, metaphysisch, nicht vom Menschen produziert (Schröder 1994). „auch wenn die Strukturen darauf angewiesen sind, von Handelnden ‚getragen‘ zu werden. Sie sind dem Menschen äußerlich“ (Reichertz 1988: 218; zitiert nach Schröder 1994: 10).

Insofern gilt es über (wenn auch oft implizites) fallspezifisch, subjektives Wissen, *Annahmen zu Regelmäßigkeiten und Beschaffenheit eines Handlungsfeldes* - als Erfahrungs- und Sozialisationsraum in den das Subjekt hineingestellt, dort diese sozial entwickelten Deutungen und Regelmäßigkeiten vorfindet, diese sich aneignet, und andererseits stets selbst diese egologisch neu ausdeutet und damit auch erfindet bzw. mitschafft - zu entwickeln. Wenn man so will sind latente Bedeutungen so gesehen auch Strukturannahmen in der dialektischen Beziehung von Subjekt bzw. Mensch und Struktur bzw. Kultur (Berger/ Luckmann 1969).

Zur Entwicklung verschiedener Lesarten und Annahmen können dabei verschiedene Fragen Hilfestellung leisten. In welchen Geschichten, außerhalb des analysierten Kontextes, könnte die Äußerung sinnvollerweise vorkommen? Was könnten Selbstverständlichkeiten oder Generalisierungen (man, es, alle) bedeuten, und worauf könnten sie verweisen? Fallen sprachliche Besonderheiten auf? Welche Charakteristika könnte ein Handlungsfeld aufweisen, das solche Aussagen nahelegt? (Froschauer/ Lueger 2003) etc.

Rollenverteilung – Welche Rollenverteilung und –zuschreibung zu verschiedenen Akteuren ergibt sich mit der Sinneinheit? Dabei ist auch die Rolle der interviewenden Person unter anderem im Erhebungskontext zu beachten (Froschauer / Lueger 2003). Diese Art der Überlegung kann auch

als Reflexion der Rollenbeziehungen der ForscherInnen bzw. der InterviewerInnen zum Feld (Wahrnehmungen/Erwartungen) dienen.

Anschlußoptionen / Prüfung – Welche Optionen können sich für die folgende Sinneinheit ergeben? Hier wird auf anschlussfähige Handlungs- und Äußerungsmöglichkeiten geachtet. Dieser Schritt bietet auch die Möglichkeit Kriterien zu entwickeln die in den nächsten Textausschnitten für oder gegen eine bestimmte Auslegungsart sprechen. Dies ermöglicht eine Prüfung der laufenden Interpretation.

Nach dieser Art und Weise wurden die jeweils etwa acht Zeilen umfassenden Textstellen - Sinneinheit für Sinneinheit - sequentiell ausgewertet. Die so getätigten Analyseschritte und Interpretationen wurden mittels umfangreicher Analyseprotokolle (dem obigen Auswertungsschema entsprechend) und Memos festgehalten. Während der Analyse der einzelnen Textstellen wurden nach einigen Sinneinheiten Reflexionsphasen (Froschauer / Lueger 2003) zur Betrachtung des jeweiligen Standes und der Zwischenergebnisse eingelegt. In diesen Zwischenschritten wurden die bisherigen Möglichkeiten der Auslegungen und Lesarten erfasst um sie in der weiteren Interpretation überprüfen, ergänzen oder verwerfen zu können. Dabei konnten bereits wahrscheinlich zutreffende Annahmen -, aber auch wahrscheinlich nicht zutreffende Interpretationsalternativen identifiziert-, und Kriterien zur weiteren Prüfung geschaffen werden.

Zum Abschluss der jeweiligen Feinstrukturanalyse einer Textstelle folgte eine zusammenfassende Interpretation. Hierfür wurden vor allem unter Miteinbezug der Interpretationen zu den latenten Bedeutungen erste Selektionen durchgeführt und erste Hypothesen erstellt. „Die an den Sinneinheiten getrennt durchgeführte Analyse muß in einem zusammenfassenden Schritt entsprechend wahrscheinlicher Bedeutungen der gesamten Textstelle selektiert werden“ (Froschauer/ Lueger 2003: 120). Wie auch schon bei den Reflexionsphasen halfen hier verschiedene, an die bisherigen Auslegungen zu stellende Fragen wie etwa: Wie könnte das in den Sinneinheiten beschriebene Handlungsfeld charakterisiert werden? (vgl. Froschauer/ Lueger 2003: 120) Für diese Zusammenfassenden Interpretationen am Ende jeder Feinstrukturanalyse einer Textstelle wurden - in Form kleiner Texte mit Hypothesen, Auslegungssträngen und Annahmen - Memos verfasst. Sie beinhalteten damit als Prüfkriterien für weitere Feinstrukturanalysen auch Überlegungen dazu was andere Textstellen, auch von anderen Fällen (Interviews), ergeben müssten.

Zur Verdichtung der Annahmen und Hypothesen wurde die erste Feinstrukturanalyse mit vier weiteren Feinstrukturanalysen verkoppelt. Dabei wurde nach oben dargestelltem Ablauf vorgegangen. Auf die Analyse der Eingangspassage des Falles 1, und daraus sich ergebenden Zusammenfassenden Interpretation und ersten Hypothesen folgte im Sinne einer Prüfung/Kontrastierung die Wahl eines Teiles aus der Mitte des Interviews des Falles 1, sowie deren Analyse und Zusammenfassende Interpretation aufgrund derer wiederum (zu weiterer Prüfung/Kontrastierung/Ergänzung) eine weitere Textpassage diesmal von einem anderen Fall (Fall 2) gewählt wurde. Diese Vorgehensweise wurde noch mit drei weiteren Feinstrukturanalysen unter Miteinbezug zweier weiterer Fälle fortgesetzt. Den Abschluss der gesamten

Feinstrukturanalysen bildete die Formulierung eines zusammenfassenden *Hypothesenpapiers*, nach Art der bisherigen Zusammenfassenden Interpretationen, unter Einbezug aller bisherigen zusammenfassenden Memos. Diese so aus den Schritten der Feinstrukturanalysen generierten Thesen konnten bei einer Netzwerktagung der Erwachsenenbildung in Graz vorgestellt werden und so im Plenum für den weiteren Verlauf der Forschung diskutiert und reflektiert werden.

Themenanalyse der Interviews

Auf die Thesen aus der Feinstrukturanalyse aufbauend wurde eine Themenanalyse des gesamten transkribierten Interviewmaterials angesetzt. Zur Unterstützung der Themenanalytischen Auswertung wurde überwiegend das Textanalyseprogramm Atlas.ti. herangezogen. Hierbei sollten vor allem die bisher über die Feinstrukturanalyse gewonnenen Thesen überprüft, sowie inhaltlich/thematisch ergänzt und verdichtet werden. Analyseschritte spielten sich hier natürlich vor allem anhand des manifesten Gehalts der Interviewtexte ab. Des Weiteren sollte die Themenanalyse aber auch die Funktion einer Themenzusammenfassung übernehmen, bei der mitunter weitere bedeutsame Themen des Datenmaterials identifiziert werden können. Es ging also nicht allein darum die Hypothesen mittels einer Inhaltsanalyse im deduktiven Sinne am breiten Interviewmaterial zu testen und „aufzufüllen“, sondern auch für zusätzliche thematische Aspekte, welche während des Kodierverfahrens augenscheinlich werden offen zu sein.

Methodisch orientierte sich die Analyse an den Hinweisen von Ulrike Froschauer und Manfred Lueger (2003) zum Textreduktionsverfahren sowie an einigen Tipps und Empfehlungen von Anselm Strauss und Julien Corbin (1996) zum offenen Kodierverfahren und zur Kategorienbildung. Zur Analyse wurde das komplette Interviewdatenmaterial von vier Fällen (3 Standorte – die Feinstrukturfälle, und zur weiteren möglichen Kontrastierung 1 Zentrale) vorerst offen durchcodiert. Codieren hieß in diesem Falle auch das Aufbrechen von Daten um sie später in neuer Weise konzeptualisieren und zusammensetzen zu können (vgl. Strauß/ Corbin 1996: 39). Codes sind dabei „Konzeptuelle Bezeichnungen, oder Etiketten, die einzelnen Ereignissen, Vorkommnissen oder anderen Beispielen für Phänomene zugeordnet werden“ (Strauß/ Corbin 1996: 43). Phänomene lassen sich also auf diese Weise in einem offenen Zugang typisieren. Während des Vorgangs des offenen Codierens wurden mit Hilfe von Atlas.ti immer wieder Memos verfasst und so auch Überlegungen festgehalten sowie über den Analysefortgang reflektiert. Die offen, aus dem Material generierten Codes wurden einerseits auf mögliche Zusammenhänge mit den bisherigen Hypothesen überprüft, andererseits ließen sich mittels qualitativen Induktionsschluss auch Themen, Motive und bedeutsame Phänomene/Hintergründe erfassen (siehe hierfür beispielsweise die „Mittelschichtthese“ - Ergebniszusatz). Codes wurden dabei zu Kategorien zusammengefasst. Als Kategorie kann dabei eine Klassifikation von Codes verstanden werden. Diese Klassifikation wird erstellt wenn Codes miteinander verglichen werden und sich offenbar auf ein ähnliches Phänomen beziehen. So werden die Codes unter einem Konzept höherer Ordnung zusammengruppiert – ein abstraktes Konzept, genannt Kategorie (vgl. Strauß/ Corbin 1996: 43).

Verfahren der Themenanalyse:

- *Typ 1.* Codierte Stellen wurden, wo es relevant erschien, im deduktiven Sinne den Feinstrukturthesen zugeordnet, um diese zu überprüfen und um fallspezifische, manifeste Facetten, Meinungen und Einschätzungen anzureichern.
- *Typ 2.* Mittels qualitativer Induktion wurden die Codes – vorwiegend auf manifest inhaltlicher Ebene – nach zusätzlichen Themen, Mustern, Zusammenhängen und Regelmäßigkeiten entsprechend dem Forschungsinteresse untersucht und zu gemeinsamen Kategorien zusammengefasst.

Geachtet wurde bei diesen Schritten auf den Argumentationszusammenhang (also die Einbettung von Codes/Themen in den Argumentativen Verlauf und Themenabfolgen) und somit vor allem darauf welche Themen von wem eingebracht wurden (Interviewte Person – Interviewende Person). Von der Interviewenden Person explizit eingebrachte Themen wurden in einer Analyse, bei der es sozusagen um „Bedeutungsvolles aus dem Feld“ ging, weitestgehend nicht berücksichtigt bzw. vermieden. Vor allem die unterschiedlichen Facetten von Themen innerhalb aber auch zwischen den Fällen gerieten in den Blickpunkt der Analyse. Hilfreich beim Zusammenfügen und Assoziieren unterschiedlicher Codes zu den Themen/Kategorien erwies sich das Netzwerktool des Analyseprogramms Atlas.ti. Solcherart entstandene Netzwerkkategorien bzw. Netzwerkthesen boten auch einen guten Überblick zu Unterschieden sowie Verknüpfungen/Zusammenhängen zwischen den Codes und den Facettenreichtum von Themen.

Leitbildanalyse

Aufgrund der aus der Feinstrukturanalyse, und der Interviewthemenanalyse aufscheinenden Relevanz und Bedeutung von formellen Inhalten, Dokumenten und insbesondere dem Phänomen des Leitbilds, für das Forschungsinteresse, also den Umgang bzw. die Konstruktion des Gegenübers, wurde zur Kontrastierung und Ergänzung der Interviewanalyse auch das Leitbild der Wiener Volkshochschulen GmbH einer zusätzlichen Untersuchung unterzogen. Die Analyse orientierte sich wieder an den Empfehlungen zum Textreduktionsverfahren von Ulrike Froschauer und Manfred Lueger (2003). Eine zusätzliche Feinanalyse war aufgrund eines ansonsten überbordenden Umfangs der Arbeit leider nicht mehr möglich. Textpassagen (Themencodes) wurden aber zunehmend, sicherlich auch noch aufgrund der Praxis aus der umfangreichen Interviewfeinstrukturanalyse, mit einem hermeneutisch-deutenden Blick erfasst, und soweit im Rahmen eines als Themenanalyse gedachten Verfahrens möglich, zumindest durch qualitativ-induktive Schlüsse erweitert. Ein wichtiges Ergebnis aus dieser Praxis war etwa die Herausarbeitung und induktive Abstraktion der Themencodes zu einer Professionalisierungsthese.

Analyseobjekt war in erster Linie das gegenwärtige, gemeinsame Leitbild der Wiener Volkshochschulen GmbH. Aber auch die in einem Schritt erster Feldorientierung archivierten, damals noch verfügbaren, alten Vorgängerleitbilder (Pre-GmbH bzw. „Interimsleitbilder“) der

einzelnen Volkshochschulen (vorher Vereine – jetzt Standorte) wurden mit einbezogen, um zu Kontrastieren, eventuelle Kontinuitäten, Entwicklungs- und Wandlerscheinungen nachvollziehen zu können. Aufgrund der Textfülle (14 verschiedene, teilweise umfangreiche Leitbilder) wurden die alten Leitbilder überblicksmäßig aufgearbeitet, verschiedene manifeste Themen und Thematisierungen des Gegenübers markiert und herausgearbeitet, und die Ergebnisse aufbereitet.

Das aktuelle Leitbild wurde auf offener Ebene nach Themen/Phänomenen untersucht und durchcodiert. Das Leitbild wurde dabei zu allererst unter dem Blickwinkel zweier Interessen/Blickwinkel betrachtet.

- Allgemeine Themen und sinnhafte Verweise der Textpassagen. (z.B. Historie-Tradition, Lokaler Bezug, Bildungszugang, Soziales Bildungsprojekt, Umweltbeziehungen, Dienstleistungsorientierung, Professionalisierung)
- Die Art der Thematisierung des Phänomens Gegenüber („Alle...“, „WienerInnen...“, „KundInnen...“)

Diese beiden Blickwinkel wurden anschließend miteinander verglichen, um daraus noch einmal Schlüsse für bedeutende, in Hinsicht auf die Fragestellung relevante Kontexte zu gewinnen. Dabei wurde sowohl der Ablauf der Themen (Erzählstruktur, Narration), die Vernetzung und Einbettung der einzelnen Themen, grundlegende-narrative Gestaltungsprinzipien (z.B. „Überschriftenleitsatz“) und der Entstehungskontext mit einbezogen. Die Ergebnisse daraus wurden wiederum mit den thematischen Auswertungen Vorgängerleitbilder kontrastiert. Spannend erschien hier die Möglichkeit der Rückkoppelung von einigen Ergebnissen, an den Leitbildtheorien des Organisationssoziologen Alfred Kieser (1998; 1999). Darüber hinaus wurde in einem Verständnis- und Erklärungsversuch der Leitbildentwicklung und dem Auftreten der aktuellen Themen sowie der Verwendung einer spezifischen Sprache, die sich durch die Analyse immer stärker abzeichnende *Professionalisierungsthese* in einem Exkurs herausgearbeitet.

3. HISTORISCHE ANALYSE - ENTWICKLUNG DER WIENER VOLKSHOCHSCHULEN UND DAS HISTORISCHE GEGENÜBER IHRER BILDUNGSARBEIT.

Eine kurze historische Aufarbeitung der Organisationsentwicklung war von Anfang an geplant. Aufgrund der besonderen Stellung der Geschichtsschreibung innerhalb der Organisation – so verfügen die Österreichischen bzw. Wr. Volkshochschulen über eine eigene wissenschaftliche Stabstelle mit Publikationen, zur Schaffung und Verwaltung historischen Wissens zur Organisation und zur Institution der Erwachsenenbildung - und auch der sich in den Artefakten - Leitbild/er, Mission Statements, Tagungsfolder, Publikationen - und Interviews abzeichnenden Relevanz von historischer Identität, wurde entschieden ein etwas genaueres Auge auf die Entwicklung der Wiener Volkshochschulen und ihre institutionellen Wurzeln zu werfen. Andere große österreichische Organisationen der Erwachsenenbildung verfügen über keine dermaßen kultivierte Aufarbeitung ihrer Historie in Form eigener Stabstellen, ForscherInnen und Publikationen. Die Wiener Volkshochschulen erscheinen hier im besonderen Maße als Erwachsenenbildungsorganisation mit Wurzeln und Geschichte.

Schaffung von Identität und Tradition - Das nachfolgende Kapitel ist weniger als eine Suche nach historischen Fakten oder Tatsachen zu verstehen. Es wirft vielmehr einen Blick darauf welche Geschichte geschrieben wird. Es geht also nicht darum Geschichtsschreibung zu betreiben sondern Geschichtsschreibung darzustellen. Unter einem Perspektivenwechsel wird die Geschichte, Tradition und Entwicklung einer Institution in erster Linie so erzählt wie sie von den bedeutenden TheoretikerInnen und HistorikerInnen der Institution geschrieben (beobachtet/rekonstruiert), und so als theoretisches, historisches Wissen der eigenen Organisation in einem Rückbezug wieder verfügbar gemacht wird. Teil des Blickes aus dieser spezifischen Perspektive sind unter anderem, drei kurze analytische Teile zum besonderen Fall des Volksheims Ottakring als „Denkschule“, zum allgemeinen Typ der historischen Wiener Volksbildung und zum historischen Gegenüber der Wiener Volksbildung.

Vielen Dank an dieser Stelle noch einmal an die MitarbeiterInnen des Österreichischen Volkshochschularchives für die freundliche und tatkräftige Unterstützung.

3.1. AUSGANGSLAGE - WURZELN DER ORGANISIERTEN VOLKSHOCHSCHUL- ERWACHSENENBILDUNG IN WIEN

Zu allem Anfang ein paar Ausführungen zum „Nährboden“ auf dem die organisierte Erwachsenenbildung der Volkshochschulen in Wien, als menschliches Produkt und spezifische Antworten auf die Probleme der Zeit, hat wachsen können.

Auf den gesamten Ideengeschichtlichen Hintergrund erwachsenenbildnerischen Handelns kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Die Geschichtsschreibungen zur Bildung Erwachsener reichen bis ins Spätmittelalter (Tietgens 2009) und teilweise noch weiter zurück. All diese Spuren zu verfolgen wäre für diese Zwecke wohl zu umfangreich. Beim Zeitalter der Aufklärung, als einem für die organisierte Erwachsenenbildung besonders relevanten historischen Ausgangspunkt anzusetzen, scheint deswegen sinnvoll, da hier nicht zuletzt erstmals versucht wurde, die „Erziehung des Menschengeschlechts“, wie es damals hieß, auf eine breitere Basis in der Bevölkerung zu stellen. Bei aller Komplexität der Aufklärung als „Bewegung“ bringt sie in ihrer Vielschichtigkeit viele der unterschiedlichen und durchaus ambivalenten Motive mit, die bis heute im Feld der Erwachsenenbildung wirken und von den AkteurInnen, oft in Form von „Selbstverständlichkeiten“, „gewusst“ werden. Selbstbestimmung, Gemeinwohl, Nützlichkeit, Geselligkeit, Tugend, Schulung des Denkens und Bildung der Vernunft, all diese Schlagworte tauchen auf. Bei all diesen unterschiedlichen Antriebsmomenten der Aufklärung ist auch schon der Keim der Zersplitterung und Heterogenität der Erwachsenenbildung enthalten (Tietgens 2009).

Die Aufklärung als eine einheitliche Geisteshaltung zu beschreiben, wäre dementsprechend etwas verkürzt. Was aber diese Periode für die organisierte Erwachsenenbildung so bedeutsam machte, war das Auftauchen von neuen Organisationsformen der so genannten „Gesellschaften“, in denen Standesbindungen teilweise abgelegt werden konnten, und welche die Möglichkeiten für eine diskursive Kenntniserweiterung und Selbstaufklärung durch Kommunikation boten (vgl. Tietgens 2009: 27).

In diesem Sinne lassen sich im Zuge der Aufklärung und der Formierung des Bürgertums, etwa mit den so genannten Lesegesellschaften, frühe institutionalisierte Formen der europäischen Erwachsenenbildung, bis ins 18. Jahrhundert zurückverfolgen. Innerhalb einer als „Leserevolution“ bezeichnaren Erscheinung, welche sowohl in der Form einer Expansion von Buchveröffentlichungen auftrat, als auch die Praxis des „ständig etwas Neues lesen“ (im Gegensatz zum „immer wieder Lesen“ - etwa der Bibel) beinhaltete, boten die erwähnten Lesegesellschaften als lockere, zeittypische Institutionsformen Räume in denen über das Gelesene gesprochen werden konnte. Als lockere Institutions- bzw. Organisationsformen können diese Lesegesellschaften wohl deswegen charakterisiert werden, da keine formalen Abgrenzungen die Mitgliedschaft bestimmten, und nur ein Maß an Zeit, und die Bereitschaft diese für Lektüre und Diskussion zu nutzen, Voraussetzung zur Teilhabe bildeten. Hier scheint auch das auf, „was bis auf den heutigen Tag als Motiv und Ziel bezeichnet wird, die Horizonterweiterung“ (Tietgens 2009:

28). Getragen wurden solche Lesegesellschaften, die in verschiedenem Maße auch als „Keimzelle eines republikanischen Selbstverständnisses“ (Tietgens 2009: 28) beobachtet wurden, in erster Linie vom mittleren und gehobenen Bürgertum (Tietgens 2009).

Die Lesegesellschaften der Aufklärung in ihren vielfältigen Formen standen jedoch nicht allein im Zeichen der „Versittlichung des Menschen“, der geistigen Emanzipation und der Verbesserung seiner selbst und der Welt, auch der Gedanke an eine unmittelbare Nutzbarkeit, an eine „Vernutzung“ von Bildung scheint auf. „Für die ökonomischen und beruflichen Interessen gab es im Hinblick auf gesellschaftliche Veränderungen, technische Innovationen und neue Arbeitsorganisation entsprechenden Lernstoff in Avisen, Journalen und Reiseberichten, die dem Kalkül bei Produktion und Handel dienten“ (Tietgens 2009: 29). Solche Lesegesellschaften trugen also bereits jene Pole der Emanzipation/Affirmation bzw. der Zweckfreiheit/Zweckorientiertheit in sich, in deren Spannungsfeld sich das erwachsenenbildnerische Handeln der Volkshochschule auch heute bewegt (Filla 1991).

Ende des 19. Jhdt. setzte nun für Österreich das ein, was später als „Formationsperiode“ (Barry J. Hake, zitiert nach Stifter 2002: 98) der organisierten Volksbildung bezeichnet wurde. Dass diese Formationsperiode sich gerade zu jenem Zeitpunkt vollzog, erscheint alles andere als zufällig oder beliebig. Ausgangspunkte für die Formierung erwachsenenbildnerischer Organisationen stellten sicherlich die zu jener Zeit sich vollziehenden Wandlungen der ökonomischen, politischen und sozialen Makrostrukturen dar. Industrialisierung, Urbanisierung und Konstitutionalisierung führten zu einer Erosion der feudal-ständischen Gesellschaftsordnung der Habsburgermonarchie. In Folge des enormen Siegeszuges der modernen Naturwissenschaften und Einführung neuer Produktionstechniken spielte Wissen eine immer größere gesellschaftliche Rolle (Stifter 2005). Aber nicht nur der technische Fortschrittsglaube der Industriellen Revolution, sondern auch der in der bereits erwähnten Aufklärung entfachte, und im Zuge des Neuhumanismus, und vor allem von dem nach Emanzipation strebenden Bürgertum, weitergetragene Glaube an den humanen Fortschritt (Dostal 2007) ließen Bildung, Erziehung und Wissensvermittlung zu immer wichtigeren gesellschaftlichen Themen werden. Demgegenüber stand das äußerst defizitäre Bildungssystem der Habsburgermonarchie.

Bildung stand noch bis weit ins 19. Jahrhundert hinein unter dem gouvernementalen Aspekt der Entwicklung gehorsamer Untertanen (Dettenhofer 2009) und der Herstellung von herzlich guten, lenksamen Menschen (Stifter 2005). Die Funktion des öffentlichen Bildungssystems war die Integration der Bevölkerung in eine feudal-ständische Gesellschaftsordnung. Bis zur Durchsetzung der Schulgesetze 1869 oblag die Aufsicht über das Schulsystem ausschließlich der Kirche. Somit stand die Vermittlung von Bildungsinhalten vor allem im Zeichen streng konservativer, kirchlicher Gesinnung. Die langfristigen Auswirkungen dieser, in erster Linie als Herrschaftsmittel zur Züchtigung der Untertanen eingesetzten Bildungspolitik waren verheerend. So lag die Rate der Halb- und AnalphabetInnen noch im Jahr 1910 bei 18,7 Prozent. Dem Bildungssystem kam noch stärker als im heutigen Sinne ein klassenreproduzierender Charakter zu. Jegliche Bildung über die öffentliche Grundschule hinaus blieb fast ausnahmslos dem Mittelstand und der Oberschicht

vorbehalten. Der Zugang zu Hochschulen und Universitärer Bildung war für die Mehrheit der Bevölkerung, allein schon aufgrund der fehlenden Möglichkeiten der Vorbildung, versperrt. Frauen waren aus dem Hochschulsystem bis zur Jahrhundertwende von vornherein vollkommen ausgeschlossen. Die Universitäten unterstanden strikter behördlicher Kontrolle und Zensur, um jede Entwicklung freisinniger Ideen zu verhindern. Durch eine konservativ-kirchliche Bestellungspolitik blieben die Universitäten lange ein Hort der Reaktion. Die habsburgische Obrigkeit versuchte mit allen Mitteln jegliche Bewegung in den Hochschulen, welche den Status Quo hätte gefährden können zu unterbinden und verhinderte so über weite Strecken den Ausbau eines typisch modernen Wissenschaftssystems, wie es sich in vielen industrialisierten Ländern Europas bereits entwickeln konnte (Stifter 2005).

An diese Stelle traten nun Ende des 19. Jahrhunderts *Bildungsbewegungen*, unter anderem eben zum Zwecke „sozialreformerischer Selbsthilfeaktivitäten“ (Stifter 2005: 33), von denen hier im folgenden drei kurz angeführt werden, da sie auf die Entwicklung der Volkshochschulen in Wien einen nachhaltigen Einfluss ausüben sollten.

Volksbildung

Die Volksbildung als Bildungsbewegung, bildet ganz klar den historischen Hauptbezugspunkt für die Volkshochschul-Erwachsenenbildung in Wien. Volksbildung jedoch als eine homogene Bewegung darzustellen wäre wohl stark verkürzend. Zu unterschiedlich erscheinen oft Antriebsmomente, Ideale sowie Bildungsbegriffe der AkteurInnen und verschiedenen, volksbildnerischen Vereinigungen. Trotzdem scheint es wichtig, ohne jedoch die Heterogenität aus den Augen zu verlieren, den Begriff Volksbildung als eine spezielle Kategorie von Erwachsenenbildungsbemühungen zu fassen (und nicht als Vorläuferbegriff der Erwachsenenbildung schlechthin). Ab Mitte des 19. Jahrhunderts war das zu dieser Zeit wirtschaftlich und sozial aufstrebende Bürgertum zunehmend der Ansicht, dass Wissen Macht bedeute und, dass über den Weg der Bildung Wohlstand zu erreichen wäre (Dostal 2007). Von dieser Seite ausgehende Bildungsinitiativen können durchaus, um noch einmal Christian Stifter (2005: 33) zu zitieren, als „Selbsthilfeaktivitäten“ in Bezug auf das defizitäre öffentliche Bildungssystem der Habsburgermonarchie gesehen werden.

Daran anschließend lässt sich auch eines der Motive bürgerlichen, volksbildnerischen Handelns anführen, nämlich die Herstellung der Konkurrenzfähigkeit der Nation, und der nationalen Wirtschaft im Besonderen. Volksbildung war zwar in erster Linie nicht berufsorientiert (also nicht spezifisch berufsausbildend), konnte aber trotzdem zur Herstellung von technischem Handlungswissen, und naturwissenschaftlichen Kenntnissen (Chemie, Physik, Mathematik...) beitragen, was für die Entwicklung einer wirtschaftlich konkurrenzfähigen Bevölkerung im Zeitalter des fortschreitenden Industrialismus sicherlich förderlich war. Im heutigen wirtschaftlichen Jargon würd wohl von der Entwicklung von „Human Resources“ gesprochen werden. Ganz im typisch sozialspenceristisch gefärbten Jargon der Zeit ist damals unter anderem vom „Kampf ums Dasein“

mit anderen, bereits weiter fortgeschrittenen Kulturvölkern die Rede (vgl. Dostal 2007: 26). Angestrebt wurde hier von bürgerlicher Seite sowohl ein Aufholprozess um die bildungsmäßige und sittliche Verbesserung Einzelner, als auch die Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit im kulturellen und wirtschaftlichen Konkurrenzkampf der Nationen (Dostal 2007). Nur gebildete und alphabetisierte ArbeiterInnen konnten bei stetigem technologischem Fortschritt und sich ständig ändernden industriellen Produktionsbedingungen „gewinnbringend“ an den Maschinen eingesetzt werden. „Der Grund für das starke Engagement des liberal eingestellten Bürgertums entstammt aber sicherlich nicht nur philanthropischen Beweggründen. Die Hebung des Bildungsniveaus der Arbeiterschaft war nicht zuletzt schlichte ökonomische Notwendigkeit, die die stürmische Entfaltung des Kapitalismus mit sich brachte“ (Weidenholzer 1981: 43).

Auf der anderen Seite lassen sich die Motive der Volksbildung an vielen Stellen aber auch sehr stark im Neuhumanismus finden, welcher sich einem Bildungsbürgertum zurechnen lässt, dessen Bildungsbegriff jenseits der reinen Verwertbarkeit zu finden ist. Ganz im Sinne eines klassischen Bildungsideals gegen Utilitarismus, Effektivitätsdenken und Berufsorientierung herrscht hier „...eine Vorstellung von der Einverwandlung der Welt durch das Individuum“ (Löw 2006: 19). Eine Vorstellung die im Weiteren die Ausdifferenzierung der Allgemeinbildung ermöglichte. Der Mensch soll auf diese Weise zur Selbstständigkeit im Denken und Handeln sowie zu freien Urteils- und Kritikfähigkeit geführt werden (Löw 2006). Der Ansatz der Ermöglichung von Selbstständigkeit im Denken verweist hier wiederum bereits auf die spezielle Ausprägung der wissenschaftszentrierten, neutralen Volksbildung an den so genannten historischen Volkshochschul-Stammhäusern in Wien. Insbesondere das Volksheim in Ottakring wurde von seinen Proponenten als „Denkschule“ konzipiert.

Idealistische, emanzipatorische Ansätze und ökonomisches Kalkül stellen nur zwei Beispiele im vielfältigen Reigen an (manchmal ambivalenten) Antriebsmomenten der Volksbildungsbewegung im ausgehenden 19. Jahrhundert dar. Je nach räumlicher Situiertheit (Nation, Stadt/Bezirk, Land etc.) sowie sozialer Lage, und kulturell-geistigen Hintergrund ihrer TrägerInnen tendierte das was als Volksbildung gilt einmal mehr zu diesem, einmal mehr zu jenem, und ein anderes mal zu einem hier nicht genauer angeführten Pol an Motivationen. Nationale Integration - Herstellung eines „Volksbewußtseins“ , Heimatliebe, Teilhabefähigkeit an Hochkultur, oder Vorbeugung gegen Entfremdung und Entwurzelung des Bauernstandes im Zeitalter des Industrialismus (Dostal 2007) sowie „moralische“ Festigung der Unterschichten (Weidenholzer 1981), sollen hier noch kurz als einige weitere Beispiele erwähnt werden.

In Österreich eröffneten vor allem die neuen, liberalen Gesetzgebungen zur Vereinsgründung 1867 neue Wege für die Volksbildung sich zu organisieren (Dostal 2007; Stifter 2005), und auf dieser Basis nun auch neben Einzelbemühungen als Vereine zu agieren. Dies wurde vielerorts genutzt und so kam es vor allem in den 1880er Jahren zu Gründungen diverser Volksbildungsvereine. Vorerst jedoch, etwa mit der Gründung des „Allgemeinen Niederösterreichischen Volksbildungsvereins“ (1885, Krems), noch nicht in Wien selbst (Dostal 2007).

ArbeiterInnenbildung

Obwohl die historischen Wiener Volkshochschulen sich von ihrem Selbstverständnis klar als Volksbildungseinrichtungen begriffen haben, findet nicht ganz grundlos, auch der Begriff der ArbeiterInnenbildung hier kurz Erwähnung. Wirft man etwa einen Blick auf die drei historischen Stammhäuser der Wiener Volkshochschulen, so wirkten zwar in der Urania vorwiegend großbürgerliche Kräfte - im Volksheim Ottakring fanden sich hingegen viele AkteurInnen mit Anbindung an politische Institutionen der Arbeiterklasse (SDAP, Kommunisten) (Filla 1991). Das im Arbeiterbezirk Ottakring gelegene Volksheim hatte, obwohl es sich einer „neutralen“ Bildung verschrieb, immer auch versucht, ArbeiterInnen als Klientel zu erfassen.

ArbeiterInnenbildung war von je her mit der ArbeiterInnenbewegung als „mobilisierter Klasse“ (Bourdieu 1985) verbunden. Bildungsbestrebungen wurden hier von Seiten der AkteurInnen zu aller erst „als politische Akte im Emanzipationsprozess des Proletariats“ (Weidenholzer 1981: 40) verstanden.

Aus der Feststellung, wonach die Abhängigkeit der Arbeiterklasse nicht nur materiell, sondern auch kulturell bedingt ist, ergab sich der Antrieb für die Bildungsaktivitäten innerhalb der Arbeiterbewegung. Diese lassen sich anhand zweier unterschiedlicher, analog zu den beiden Grundhaltungen der ArbeiterInnenbewegung (gemäßigt, radikal) entstehenden Entwicklungslinien verfolgen. Auf der einen Seite eine kompensatorische Bildung, im Sinne der Herstellung von Chancengleichheit. Auf der anderen Seite wurde Bildung als revolutionäre Kategorie begriffen. So sollte das für den Klassenkampf nötige Klassenbewusstsein hergestellt-, und revolutionär-emanzipatorische Ziele verfolgt werden. Die sogenannte „Funktionärsbildung“, als besondere politische Bildung, fand auf beiden Seiten statt. Sie bereitete in einer neuen historischen Situation - dem Prozess der Konstitution von Arbeiterparteien - auf die Übernahme von parteilichen, kommunalen, staatlichen und wirtschaftlichen Positionen vor (Weidenholzer 1981). Der von Wilhelm Liebknecht aufgegriffene, vielzitierte Satz „Wissen ist Macht“ zeugt von dem staatsgestaltenden, politischen, und sozialreformerischen Anspruch den die ArbeiterInnenbewegung mit Bildung verband. Ganz im Gegensatz dazu der von Liebknecht dem Bürgertum zugeordnete Satz „Bildung macht frei“, welcher, nach Liebknecht nur deswegen so gerne benutzt werde, weil es die ArbeiterInnen davon abhalten sollte sich auf politische Ziele - die Umgestaltung der gesellschaftlichen und staatlichen Verhältnisse, zu konzentrieren (Röhrig 1975).

Die Allgemeinbildung überließ die ArbeiterInnenbewegung und deren politische Organisationen, um die Jahrhundertwende und in der Zwischenkriegszeit, größtenteils den Volkstümlichen Universitätsvorträgen bzw. der Volksbildung an Bildungsstätten wie dem Volksheim Ottakring (Altenhuber 1996). Für die Konzipierung ihrer eigenen Bildungsarbeit orientierte sich die ArbeiterInnenbewegung durchaus auch an der, eher vom Bürgertum ausgehenden Volksbildung. Auf der anderen Seite stand die ArbeiterInnenschaft oft im Mittelpunkt volksbildnerischer Tätigkeiten. So kam es zu wechselseitigen Beziehungen zwischen den beiden Bildungsbewegungen (Weidenholzer 1981).

Was die Entwicklung der österreichischen, organisierten ArbeiterInnenbildung betrifft so führten, als politische Rahmenbedingungen vor allem die gelockerten Gesetzgebungen der späten 1860er (Weidenholzer 1981; Stifter 2005) zu einer „Gründungswelle von ArbeiterInnenvereinen“ (Dostal 2007: 23) in Niederösterreich und dem Wiener Umland bzw. dem industrialisierten Wiener Becken (Dostal 2007).

University Extension

Als ein volksbildnerischer Akt der speziellen Art ist die sogenannte „University Extension“ oder „Universitätsausdehnung“ zu verstehen. Da diese für die Entwicklung der frühen, wissenschaftszentrierten Volkshochschularbeit in Wien von großer Bedeutung war, soll darauf noch kurz eingegangen werden.

Erstmals eingerichtet wurden volkstümliche Vortragskurse an der Universität Cambridge (1873). Ziel war es von Anfang an wissenschaftliches Wissen, wissenschaftliche Inhalte und wissenschaftliches Denken, der breiten Masse ohne akademischen Zugang, näherzubringen und verfügbar zu machen. Ganz im Sinne der ProponentInnen, halfen diese in die Lehrpläne der Universitäten aufgenommenen Vorträge darüber hinaus auch die gesellschaftliche Rolle und die Bedeutung universitärer Forschung zu festigen (Stifter 2005). Ende des 19. Jahrhunderts fand die Idee der „Universitätsausdehnung“, unter anderem getragen durch einen wissenschaftlichen Fortschrittsglauben, auch in Österreich Anklang. Aufgrund zahlreicher Hinweise des Wiener Volksbildungsvereins und einer Petition zahlreicher Professoren und Dozenten verschiedener Fakultäten kam es 1895 zur Einrichtung volkstümlicher Universitätsvorträge an der Universität Wien. Früh tätig hervorgetan hatte sich in dieser Phase ein junger Universitätsdozent namens Ludo Moritz Hartmann. Im Geiste der Aufklärung sollten von nun an „von diesem Brennpunkt der Wissenschaft Strahlen ausgehen, die auch den exoterischen Kreis der Bevölkerung erleuchten“ (Hartmann, zitiert nach Stifter 2005: 41).

Es ging nicht zuletzt darum große Kreise der Bevölkerung mittels wissenschaftlicher, analytischer, rationaler Denkfähigkeit auf ihre zunehmenden demokratischen Rechte vorzubereiten. Bildungsbenachteiligte Schichten an den aktuellen Stand der Wissenschaft zu führen sowie Denken und geistige Selbständigkeit mittels wissenschaftlicher Logik und Rationalität zu lehren. Ein Ansatz der sich im als „Denkschule“ gegründeten Volkshochschul-Stammhaus, Volksheim Ottakring fortsetzen sollte.

Diese Bewegung stand im Gegensatz zu den Ideen klerikal-konservativer Bildung. Sie kann als Ausdruck eines Kulturkampfes „zwischen Katholizismus auf der einen Seite, und der liberalen, aufklärerischen Wissenschaft auf der anderen Seite“ (Altenhuber 1996: 70) gesehen werden. Es handelt(e) sich um zwei „Symbolische Sinnwelten“ (Berger, Luckmann 1969) - zwei Weltbilder, die zunehmend zueinander in Konkurrenz standen.

Ein Konflikt zwischen zwei Weltorientierungen der sich auch in der Untersuchung von Hertha Simmering zur Arbeiterbildung 1911 widerspiegelt. Eines der Hauptmotive der ArbeiterInnen zur Teilnahme an den volkstümlichen Universitätsvorträgen war die Suche nach Halt in den Naturwissenschaften, aber auch der Philosophie, nachdem sie vom Kirchenglauben abgefallen waren. (Altenhuber 1996) Hier löste eine Symbolische Sinnwelt die andere ab.

Was an dieser Darstellung bereits ersichtlich wird, ist die Besonderheit der Wurzeln der Volkshochschule in einer sozialen Bewegung (Volksbildung und Universitätsausdehnung), im Gegensatz zu politisch, staatlich oder privatwirtschaftlich initiierten Organisationen in der Erwachsenenbildungseinrichtung.

3.2. JAHRHUNDERTWENDE GRÜNDUNGSZEIT, VEREINSGRÜNDUNGEN

Die Geschichte der Organisation Wiener Volkshochschulen hängt direkt mit der Geschichte, ihrer drei oftmals als „*Stammhäuser*“ bezeichneten, Urvereine zusammen - den *Wiener Volksbildungsverein*, die *Wiener Urania* und das *Volksheim Ottakring*. Darüber hinaus wird auch die bereits erwähnte „*University Extension*“ – die Universitätsausdehnung - nicht selten als viertes historisch-institutionelles Standbein der Organisation der Wiener Volkshochschulen gesehen. Als eigenständige, voneinander unabhängige Vereine prägten die Stammhäuser auf ihre Weise die frühe Volkshochschularbeit in Wien. Die Wiener Volkshochschulen, mit einem gemeinsamen organisatorischen Rahmen, also etwa mit einem gemeinsamen Landesverband, oder wie gegenwärtig im Falle der Wiener Volkshochschulen GmbH als geschlossener Organisation, existierten also zum damaligen Zeitpunkt nicht.

Zwar hatten sich etwa der Wiener Volksbildungsverein, oder die Urania (anders verhielt sich das beim Volksheim) zur damaligen Zeit sicher nicht als Volkshochschulen verstanden, trotzdem werden diese Vereine als Wurzeln der organisierten Wiener Volkshochschularbeit herangezogen, da „vor allem der Zweigverein Wien und Umgebung“ - der spätere Wiener Volksbildungsverein - „von seinem Bildungsangebot her gesehen, sehr bald die Züge einer Volkshochschule annahm und sich – wie die Urania später auch – kontinuierlich im Sinne einer Volkshochschule entwickelte“ (Filla 1991: 31).

Als Gründungsdatum der Wiener Volkshochschulen wird somit oft der 22.Jänner 1887 genannt (Filla 1991). Jedoch wurde an diesem Tag kein eigener Wiener Volksbildungsverein, sondern lediglich ein „Zweigverein Wien und Umgebung“ des zwei Jahre zuvor in Krems gegründeten „Allgemeinen niederösterreichischen Volksbildungsvereins“ eingerichtet. Dieser Zweigverein sollte sich jedoch bald (1893) aus verschiedenen pädagogischen und organisatorischen Gründen sowie wegen der unterschiedlichen Herausforderungen an eine Volksbildung für Großstadt und -Land (Dostal 2007) vom Niederösterreichischen Verein abkoppeln, und so zum organisatorisch weitgehend autonomen „**Wiener Volksbildungsverein**“ werden. Der Wiener Volksbildungsverein

wurde in erster Linie von bildungsbürgerlichen Kräften getragen. Als Gründungsfigur gilt der Kunsthistoriker Eduard Leisching (Filla 1991). Anstoß für sein volksbildnerisches Engagement war nach eigenen Angaben vor allem die geringe Lese-, Rechen- und Schreibfähigkeit junger Männer, die er während seines Militärdienstes 1877 beobachtet hatte (Stifter 2005). Ziel war laut eines Aufrufes des Vereins „...die von der Schule in der Volksbildung gelassenen Lücken zu ergänzen und dadurch gegenwärtige, wie insbesondere die künftigen Generationen zum Kampfe ums Dasein zu stärken“ (Stern 1910; zitiert nach Stifter 2005: 38) Erreichen wollte man das erwähnte Ziel durch „Herausgabe volkstümlicher Schriften und durch Veranstaltung unentgeltlicher Vorträge in den Bezirken und Vororten Wiens, besonders aber durch Errichtung zahlreicher Freibibliotheken mit Freilesehallen“ (Stern 1910; zitiert nach Stifter 2005: 39). Der Volksbildungsverein war es auch, der als erster mittels seiner Sonntagsvorträge, für die viele Universitätslehrer gewonnen werden konnten, einen Brückenschlag zur Hochschulbildung (->Volks-hoch-schule) vollzog (Stifter 2005).

Die Urania, als zweites „Stammhaus“ der Wiener Volkshochschulen, wurde 1897, zunächst als Wirtschaftsunternehmen (Syndikat) gegründet. Ausgegangen war die Initiative zur Gründung von Reformkräften des Niederösterreichischen Gewerbevereins. Ohne die Brücken zum Gewerbeverein vollkommen abzurechen, wurde die Urania von ihrer organisatorischen Form her, bald vom Syndikat in einen Verein umgewandelt. Dies hauptsächlich, um bald auftretende wirtschaftliche Schwierigkeiten abzuwenden. Im Vereinsleben der Urania dominierten großbürgerliche Kräfte aus der Wirtschaft. Auch VertreterInnen des Hochadels spielten, zumindest bei der Geldbeschaffung eine Rolle (Filla 1991). Als Vereinszweck galt die „Verbreitung naturwissenschaftlicher und technischer Kenntnisse sowie die Verbreitung allgemeiner Bildung“ (Statuten der Wiener Urania 1909; zitiert nach Stifter 2005: 42). Der Wiener Verein orientierte sich dabei an der schon länger bestehenden Berliner Urania. In ihren Statuten schloss die Urania von Anfang an politische und nationale Zwecke aus ihrem Bildungsprogramm aus. Ein Hinweis auf den in der Wiener Volkshochschul-Volksbildung verwendeten „Neutralitätsbegriff“. Didaktisch setzte die Urania auf die Vorführung von Experimenten, Exkursionen aber vor allem auch auf Lichtbildvorträge und so genannte Kinematogramme (frühe Kinovorstellungen). Gegenwärtig könnte man hier von der Einbringung eines „Entertainmentaspekts“ in die Bildungsarbeit sprechen. Diese Art einer „bunten“ und „anschaulichen“ Bildungspraxis verschaffte der Urania gute BesucherInnenzahlen, rief aber auch Kritik seitens der sozialistischen Presse hervor, die ihr mangelnde Wissenschaftlichkeit vorwarf. Spezifisch für die Wiener Urania waren die ebenfalls in den Vereinsstatuten bereits festgelegten Dezentralisierungsbestrebungen. Als bald gegründete, zahlreiche Zweigvereine wie die Urania Linz, Urania Wr. Neustadt, Urania Baden oder die Urania Steyr zeugen davon. Als vorwiegend großbürgerlicher Verein ging die Urania in bestimmten Maße, stärker als die anderen beiden Stammhäuser, auf Distanz zur sozialdemokratischen ArbeiterInnenbewegung, was ihr, vor allem während der Regierungszeit des antisemitischen, christlich-sozialen Bürgermeisters Karl Lueger, als Volksbildungsverein das Handeln in der Stadt erleichterte und sie größtenteils vor Anfeindungen der konservativen Presse bewahrte (Stifter 2005).

Im Jahre 1901 wurde schließlich als drittes Stammhaus „die erste Volkshochschule ins Leben gerufen, die von ihren Gründern und Betreibern auch von Anfang an als solche verstanden wurde“ (Filla 1991: 31). Nicht zuletzt aufgrund dessen und wegen der Menge an geschichtlicher Forschung die von Seiten der Volkshochschulen dieser speziellen Institution und ihrer ProponentInnen gewidmet wurden, soll hier auf diesen Verein etwas näher eingegangen werden.

Die Gründung des **Volkshaus Ottakring** kann stark mit der Einführung der bereits erwähnten University Extension Bewegung in Wien in Verbindung gebracht werden. Die im Zuge der Universitätsausweitung abgehaltenen „volkstümlichen Vorträge“ führten zu einer „Akademisierung der neutralen, urbanen Volksbildungsarbeit in Wien“ (Stifter 2005: 42). Frühe Förderer der Bewegung wie etwa Emil Reich und vor allem der sozialdemokratisch orientierte Universitätsassistent Ludo Moritz Hartmann sahen jedoch das Problem, das es bildungsinteressierten Menschen mittels dieser Vorträge nicht möglich war, tiefer in das jeweilige Fach einzudringen. Den abgehaltenen Vorlesungen sollte etwas wie Seminare folgen, bei denen die TeilnehmerInnen ihre Kenntnisse selbstständig vertiefen konnten (Altenhuber 1996). Aber auch die HörerInnen der Volkstümlichen Vorträge selbst, wurden in ihrem Wunsch nach einer intensiveren Auseinandersetzung initiativ, und richteten ihre Anliegen an die vortragenden ProfessorInnen, was wiederum die Aufmerksamkeit von Leuten wie Reich und Hartmann erregte. Demnach kann hier also durchaus von einem Anstoß „von unten“ (vgl. Stifter 2005: 43), also von den zu Bildenden gesprochen werden. Um nun eine Organisation zu schaffen, die diese Möglichkeit bietet, sich kontinuierlich, auf akademischem Niveau mit einem Fach zu beschäftigen und Bildungsbestrebungen zu konzentrieren, wurde das Volkshaus als Verein geschaffen. In den damals auch von außen (sozialdemokratische und liberale Presse) zugeschriebenen Begriffen wie „Volkshochschule“, „Volkshaus“, „Volkshochschule“ oder eben „Volkshochschule“ dokumentiert sich die Wissenschaftszentriertheit und Orientierung an universitärer Bildung (Stifter 2005). Jedoch war es vorerst nicht möglich den Verein, wie ursprünglich intendiert, als „Volkshochschule“ zu gründen, da die repressive Statthalterei dies verbot. So musste auf den weniger verfänglichen Namen Volkshaus ausgewichen werden (Filla 1991). Der Verein Volkshaus war auch die erste der Wiener Stammvolkshochschulen, welche auch im Sinne einer sichtbaren institutionellen Repräsentanz über ein eigenes Gebäude verfügte.

Nicht zuletzt auf Grund des starken Besucherandrangs welcher die bisher zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten überlastete, wurde 1905, ausschließlich aus privaten Spenden finanziert, das Haus „Volkshaus Ottakring“ am heutigen Ludo-Hartmann-Platz eröffnet (Filla 1991). In dem neu gebauten, geräumigen Gebäude, konnte die Idee einer Volkshochschule, in der Kurse, die Möglichkeit der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, Lese-, Bibliotheks-, und Vortragsräume unter einem Dach zusammengefasst werden konnten, in die Tat umgesetzt werden. Im Volkshaus Ottakring trat spätestens mit der Errichtung des Gebäudes, die „Akademisierung der Volksbildung,(...), am deutlichsten zutage“ (Stifter 2002: 102). „Ein systematisch aufbauendes Kursprogramm, das sich von elementaren Fächern bis hin zu einzelwissenschaftlichen Seminaren erstreckte, eine große und gut bestückte Bibliothek samt attraktivem Lesesaal, wissenschaftliche Fachbibliotheken mit umfangreichen Handapparaten, im direkten Vergleich zur Universität, hochmodern eingerichtete Labors und Hörsäle, und –

sozusagen als Spitze des Leistungsangebotes – wissenschaftliche Fachseminare („Fachgruppen“) setzten im deutschen Sprachraum in der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung neue Maßstäbe“ (Stifter 2002: 102). Ob die Situierung des Volksheimes im ArbeiterInnenbezirk Ottakring, Zufall oder Intention war sei dahingestellt. Ebenso ist die Annahme, die Wiener ArbeiterInnenbildungsvereine wären die Wurzel der Volkshochschulen, falsch. Jedoch gehörten sie durchaus mit „zum Humus, der eine Volksbildung im modernen Sinn der Volkshochschulen, gedeihen ließ“ (Filla 1991: 33). Der Volksbildungsverein und vor allem das Volksheim entwickelten sich parallel zur ArbeiterInnenbildung in Wien. Oft entstand eine meist unbewusste Arbeitsteilung, deren Grenzen sich nicht selten fließend darstellten. Die Volkshochschulen widmeten sich der Massenbildung („Bildung für alle“), die ArbeiterInnenbildung fokussierte sich auf die ArbeiterInnenschaft und Funktionäre/-innen. Die Volkshochschulstammhäuser verstanden sich als politisch neutral, die Arbeiterbildungsvereine waren parteilich. ArbeiterInnenbildung hatte gesellschaftspolitische Ziele im Blick und wollte (klassen-)bewusstseinsbildend, sowie auf Organisationserfordernisse wirken, die Volkshochschulen wollten bildungsbenachteiligte Schichten an wissenschaftliches Wissen heranführen und selbstständige Denkfähigkeit schulen. Viele der damaligen Akteure, es gab auch Personen mit eher konservativen Hintergrund, aber niemals mit klerikaler Orientierung, hatten obwohl sie, schon aufgrund des Neutralitätspostulats, stets um eine Trennung ihres parteilichen und volksbildnerischen Engagements bemüht waren, ihren politischen Hintergrund in der Sozialdemokratie (Hartmann, Reich) bzw. im Sozialismus. Vor allem das Volksheim leistete in der ersten Republik auch Bildung von ArbeiterInnen und öffnete sich teilweise dem Austromarxismus (Filla 1991). Das Ziel, bildungsbenachteiligte Schichten an die Wissenschaft heran zuführen, und der emanzipatorische Ansatz, selbstständiges Denken und Kritikfähigkeit zu lehren verschaffte dem Volksheim auch die Unterstützung namhafter Sozialdemokraten wie Victor und Max Adler, die darin eine Ergänzung zu ihren eigenen kulturpolitischen Intentionen sahen. Die durch das Volksheim verbreitete Aufklärung, und das naturwissenschaftliche Wissen stellten nach Max Adler die soliden Vorbedingungen für den von ihm projektierten „neuen Menschen“ dar. Schlussendlich verpflichtete man sich aber auch im Falle des Volksheims den zwei obersten Prinzipien der Wiener Volkshochschulbewegung „Neutralität“ und „Wissenschaftlichkeit“.

Auch die Wiener Urania und der Wiener Volksbildungsverein verfügten bald ebenfalls über eigene Gebäude für ihre Bildungsaktivitäten. So ließ die Wiener Urania ein Gebäude von dem berühmten Architekten Max Fabiani planen, welches im Juni 1910 feierlich eröffnet wurde. Gebaut wurde am heutigen Julius-Raab-Platz am Rande des ersten Bezirks. Ob sich in der Nähe zur inneren Stadt auch die Nähe der Institution zu ihrer treibenden Kraft, dem Großbürgertum, manifestiert, ist nur eine Annahme. Die Urania jedenfalls als Gebäude repräsentiert heute nicht nur die Organisationen dahinter (Wiener Urania – damals, Wiener Volkshochschulen GmbH – heute), sondern ist allgemein zu einem architektonischen Wahrzeichen für die ganze Stadt Wien avanciert. Der Wiener Volksbildungsverein war ebenfalls um ein eigenes Gebäude bemüht, und so wurde im Jahre 1909 das Haus des Wiener Volksbildungsvereins in der Stöbergasse im 5. Wiener Gemeindebezirk eröffnet. Mit der Fertigstellung 1911 entwickelte sich auch hier, wie im Volksheim, ein Kurswesen in

Ergänzung zu den bis dahin abgehaltenen Einzelvorträgen. Dazu kam auch noch ein teilweise zielgruppenorientiertes (Volks)Bibliothekswesen (Filla 1991).

3.3. ERSTE REPUBLIK

Während des ersten Weltkriegs wurde der Betrieb in den Volkshochschul-Volksbildungsvereinen in eingeschränktem Maße aufrechterhalten. Nach Ende des Krieges entwickelten sich die Vereine und ihre Bildungsarbeit stetig und so kam es in den zwanziger Jahren zur Blütezeit der neutralen, wissenschaftszentrierten Volksbildung in Wien. Das es zu so einer Blütezeit überhaupt kommen konnte, ist unter anderem auch auf günstige politische und kulturelle Umstände zurückzuführen die die Volksbildung der Wiener Prägung zu dieser Zeit vorfand. Gemeint ist damit vor allem die substantielle Unterstützung durch das sogenannte „Rote Wien“ der 20er Jahre und ein Erlass des Staatsamtes, welcher die Heranziehung von Schullokalen in den Abendstunden möglich machte und so eine weitere räumliche Dezentralisierung der Bildungsarbeit für die Wiener Vereine ermöglichte (Stifter 2005). „Die Zeit des Roten Wiens, das als groß angelegtes sozial- und kulturpolitisches Projekt europaweite Vorbildwirkung erzielte, bot dem wissenschaftlich-edukativen Fortschrittsoptimismus durch zahlreiche Verbesserungen im Sozialen Wohnbau, im Schulwesen, im Krankenhaus- und Fürsorgewesen et cetera nicht nur einen adäquaten politischen Rahmen, sondern – und vor allem – erstmalig eine Stabilisierung der materiellen Ressourcen“ (Stifter 2005: 50).

Im Gegensatz zu Deutschland wo während der Weimarer Republik unter dem Einfluss der „Neuen Richtung“ in der Volksbildung , mit Slogans wie „Volksbildung durch Volksbildung“ (vgl. Filla 1991: 39), verstärkt über deutsch-völkische, und teilweise wissenschaftlich-irrationale Strömungen versucht wurde, durch Bildung Nationalbewusstsein und nationale Kohäsion zu schaffen, blieb die Volkshochschul-Volksbildung in Wien bei ihrer spezifischen, neutralen und wissenschaftszentrierten „Alten Richtung.“ Eine Volksbildnerische Gangart die aber auch zu einem innerösterreichischen Spannungsverhältnis führte, da die größtenteils konservativ regierten Länder, in ihrer Bildungsarbeit „Volkstum“, „bäuerliche Bildung“ und „Heimatschutz“ hervorhoben. Konservative Medien und Politik bildeten schnell einen reaktionären Gegenpol, mit nicht seltenem antisemitischem Unterton (viele Wiener VolksbildnerInnen waren jüdischer Herkunft) und wetterten gegen das als „rote Pestbeule“ bezeichnete Wien und seine Volkshochschul-Volksbildung. Hauptangriffspunkte waren die typischen Prinzipien der Wissenschaftlichkeit und Neutralität. Hier sah man eine Gefahr welche wiederum typische konservative oder nationalistisch-integrative Orientierungen wie deutsch-nationale Volkskultur, Religion oder Sittlichkeit untergraben könnte (Stifter 2005).

Jedoch waren auch viele VertreterInnen der Volkshochschul-Volksbildung neben ihrem teilweisen Engagement für die Sozialdemokratie politisch großdeutsch und ideologisch deutschnational eingestellt. Beides schloss sich zu diesem Zeitpunkt noch nicht unbedingt aus. Praktische

Auswirkungen - programmatisch orientierte man sich eindeutig an Neutralität und Wissenschaftlichkeit – auf die Bildungsarbeit durch jene ideologischen Orientierungen wären noch zu untersuchen (Filla 1991).

Das **Volkshaus Ottakring** blieb nach wie vor jener Verein, der sich am meisten gegenüber der ArbeiterInnenbewegung öffnete und auf eine aufklärerische, wissenschaftliche Bildung für und mit Laien, sowie auf den als Wissenschaft verstandenen Marxismus baute. Die Bildungsarbeit wurde stark systematisiert und eine Hierarchie von Bildungsformen geschaffen – *Einzelvorträge, Einführungs- und Aufbaukurse, Fachgruppen (langfristige, wissenschaftlich-forscherische Seminare)* – bei denen die TeilnehmerInnen ihr Wissen nach akademischen Muster selbständig vertiefen konnten. Wie auch die anderen Vereine versuchte das Volkshaus seine Bildungsarbeit zu dezentralisieren. So wurden in den 20er Jahren vier halbautonome Volkshaus-Zweigstellen (Simmering, Landstraße, Leopoldstadt, Brigittenau) eingerichtet. Der große BesucherInnenanstieg dieser Zeit, läßt sich sicherlich auch auf die lokale Verfügbarmachung von Bildung zurückzuführen. Im Zuge dieser Expansion ging man mit Bildung erstmalig in die Bezirke. Auch der **Volkshausverein** expandierte und dezentralisierte seine Bildungsarbeit. So wurde etwa im November 1923 in Favoriten ebenfalls eine Zweigstelle gegründet. Auch die Einführung von Fachgruppen fand statt, wobei diese Bildungsform, trotz einiger Erfolge, nicht jene Ausmaße erreichte die sie im Volkshaus annahm. Neben den Kursen und Vorträgen wurden, die Ende des 19 Jahrhunderts gegründeten Volksbibliotheken, als zweites Standbein des Volkshausvereins weitergeführt. Nach wie vor handelte es sich beim Volkshausverein um eine primär bildungsbürgerliche Organisation. Wobei der Volkshausverein eher eine Art Mittelstellung zwischen, dem sich der Sozialdemokratie öffnenden Volkshaus und der eher großbürgerlichen Urania einnahm. Die **Urania** war, wie bereits erwähnt, alleine durch ihren Standort beim ersten Bezirk, stark bürgerlich frequentiert. Sie vermochte aber durch ihre vielfältige Bildungs- und Kulturarbeit, die mitunter auch zum Populären und zur Unterhaltung neigte, auch ArbeiterInnen anzusprechen. Eine Besonderheit bzw. eine Attraktion – wenn man so will – war vor allem die in den 20er Jahren eingerichtete Sternwarte mit Planetarium. Wie bereits vor dem ersten Weltkrieg expandierte auch der Wiener Uraniaverein weiterhin. Interessanterweise ging hier die Expansion der Urania-Volkshausbildung über die Grenzen Wiens hinaus (z.B. Uraniavereine in Graz oder Innsbruck) (Filla 1991). Dies scheint wohl auch plausibel, da die Urania mit ihrem Konzept wohl am kompatibelsten zu den in den Bundesländern vertretenen Volkshausbildungsideen erschien.

Wie man aus den Ausführungen zu den einzelnen „Urvolkshochschulen“ sehen kann, entwickelten sich diese auch in der Zwischenkriegszeit auf unterschiedliche Art und Weise. „Unter Beibehaltung des Neutralitätspostulats differenzierten sich die drei Stammvolkshochschulen in ihrem Programmangebot, in ihrer Besucherstruktur und in ihrer bildungspolitischen Ausrichtung. Hinter dem Begriff Volkshochschule verbirgt sich durchaus Unterschiedliches, obgleich verbindende Konturen durchaus auszumachen sind“ (Filla 1991: 37). Was diese verbindenden Konturen waren, was HistorikerInnen und TheoretikerInnen aus dem Feld bei den immer wieder angeführten Vereinen von „Volkshochschulstammhäusern“ und nicht x-beliebigen Volkshausbildungsvereinen

sprechen lässt, soll noch in einem späteren Schritt, in der Konstruktion eines allgemeinen Typus „Wiener Volkshochschul-Volksbildung“ analysiert werden.

3.4. INSTITUTIONSGESCHICHTLICHER ANALYSETEIL - DIE FRÜHE WIENER VOLKSHOCHSCHUL-VOLKSBIKDUNG UND IHR ZU BILDENDES GEGENÜBER

Die ExpertInnen des Feldes sind maßgeblich an der theoretischen Wissensproduktion und theoretischen Outputs des Feldes beteiligt, und arbeiten an Dokumenten wie etwa Leitbildern mit. Dieses so produzierte Wissen schafft den theoretischen Wissensvorrat einer Institution. In der Produktion des historischen Wissens um die Organisation, wird besonders der Phase der Gründung sowie der Zeit der ersten Republik viel Aufmerksamkeit geschenkt. Hierzu gibt es mittlerweile reichhaltige Analysen von Seiten der Organisation, insbesondere des Wiener Volkshochschularchivs. Sie scheint daher von besonderer Relevanz für das historische Wissen um die Organisation. *Was war Volkshochschule aus der Perspektive der VHS-TheoretikerInnen und welcher Typ einer historischen Bildungsorganisation bildet sich damit ab? Welche Traditionsformen entstehen?*

3.4.1. DAS VOLKSHEIM ALS „DENKSCHULE“ – FALLSPEZIFISCHE ANALYSE (1)

An dieser Stelle soll nun exemplarisch, ein ganz spezifischer, jedoch auch besonders bedeutungsvoller Aspekt der Wiener Volkshochschul-Volksbildung, welcher auch immer wieder von den verschiedenen TheoretikerInnen aus dem Volkshochschul-Feld in verschiedenster Form Erwähnung findet, beleuchtet werden. Vertreten wurde er in erster Linie vom Volksheim Ottakring, also der ersten, sich auch aus eigenem Selbstverständnis heraus als „Volkshochschule“ (Filla 1991; Taschwer 1995, 2002) bezeichnenden Wiener Organisation. Schon bei der Konzeption ihrer organisierten Volksbildungsarbeit hatten die wichtigen Kräfte hinter dem Volksheim Ottakring, wie etwa Ludo Hartmann oder Emil Reich ein klar umrissenes Ziel vor Augen. Sie wollten etwas gründen was auch als „Denkschule“ für „DenkschülerInnen“ bezeichnet werden könnte. In einem Satz zusammengefasst könnte die Idee hinter einer solchen Denkschule auch so formuliert werden: *Die Denk-, Urteils- und Kritikfähigkeit durch neutrale, wissenschaftszentrierte Bildungsarbeit schulen.*

Ziel war es, nicht für berufliche Ausbildung zu sorgen und „Fachhochschulen zu errichten; den für das unmittelbar nützliche sorgt der Staat“ (Hartmann 1910: 115), sondern „gerade das leisten, was der offizielle Staat,..., bisher entweder übersieht, oder bewußt vernachlässigt“ (Hartmann 1910: 115). Es sollte ein Raum geschaffen werden, wo etwas geleistet werden konnte was der Staat und seine „Unterrichts-, Erziehungs und Drillanstalten“ (Hartmann 1910: 115) nicht zu leisten

vermochten, und das war vor allem „die Denkkräfte zu wecken, die in dem Menschen schlummern“ (Hartmann 1910: 115). Dies weist auf eine klar konzipierte Arbeitsteilung hin. Das öffentliche Bildungswesen sollte die Menschen auf ihren Beruf vorbereiten und die nötige Grundbildung zur Verfügung stellen (Hartmann 1910), Volkshochschulen sollten zu einer Heranführung an wissenschaftliches Wissen dienen, und zu einer *Emanzipation* des Denkens bzw. des Geistes führen.

Für die Heranführung der Menschen an ein emanzipiertes Denkvermögen, orientierte man sich an den zwei Schlagwörtern der damaligen Wiener Volkshochschul-Volksbildung. *Neutralität* und *Wissenschaftlichkeit*.

Über ein akademisches Prinzip zur Urteils-, Kritikfähigkeit bilden - Dies erscheint als tragendes Motto der Praxis der Volksheim-Bildung. Lernende (Studierende) sollten ermutigt werden zu hinterfragen, Skepsis zu üben und Thesen selbständig zu überprüfen. Sie sollten mit wissenschaftlichem „Handwerkszeug“ (Experimenten) ausgerüstet, durchaus im Geiste einer positivistisch-wissenschaftlichen Logik (*Hypothesen aufstellen, überprüfen, beweisen oder widerlegen*), Aussagen und Wissen widerlegen oder bestätigen können. In jedem Falle wurden sie zur Kritikfähigkeit ermuntert. „In den Wissenschaften dürfe es kein Schwören auf die Worte des Meisters geben. Das Handwerkszeug des Experiments und der Kritik reiche der Lehrer unterweisend seinen Hörern, deren Aufgabe es sei, das Vernommene selbstständig in sich weiter zu entwickeln, Denken zu lernen“ (Reich 1926: 97). Die Übung im Denken kann dabei über alle „wissenschaftlichen“ Wissensgebiete geschult werden. Wissenschaft ist hier in diesem Sinne das Mittel zum Zweck der Denkschulung. „Alle Wissensgebiete sind ihm prinzipiell gleich wertvoll, den an jedem kann die Übung im Denken gepflegt werden und nur darum handelt es sich, diese zu fördern, den einzelnen die Wege zu leiten welche die Wissenschaft in jahrtausendelanger Forschung gegangen ist und ihn dadurch zu selbstständigen Denken anzuregen, es ihm zu ermöglichen seine Gedanken der umgebenden Natur anzupassen, die Erfahrungen, die er und andere gemacht haben zu ordnen und dadurch wirklich kennenzulernen“ (Hartmann 1910: 115). Totes Fachwissen aus den Kursen mitzunehmen wäre alles andere als das Ziel der Bildungsorganisation Volksheim, und würde eher, beweisen, dass den Vortragenden und den Lernenden die Befähigung zu eigenem Denken fehlt (Hartmann 1910). Oberstes Ziel ist es den Menschen zur Bildung einer eigenen Weltanschauung zu befähigen. Deshalb darf Bildung im volksbildnerischen Sinne nicht bereits im Zeichen einer gewissen Weltanschauung stehen oder diese gar eintrichtern. Sie würde die Menschen in ihrem eigenen, freien Denken nur beengen (Hartmann 1910). Hier tritt der bereits erwähnte Neutralitätsbegriff auf. „Politischer Drill“, etwa der ArbeiterInnenbildung, „ist notwendig, aber zur Bildung eines eigenen Urteils gehört etwas anderes“ (Hartmann 1920: 132). Die geforderte Neutralität in der Bildung im Geiste des Volksheims und seiner ProponentInnen, wird wiederum über eine „voraussetzungslose“ Wissenschaftlichkeit als erreichbar erachtet. „Die Wahl zwischen verschiedenen Meinungen ist die Angelegenheit des Individuums, und um wählen zu können, muß es jene Anpassungsfähigkeit an die Tatsachen erwerben, die eben das Wesen der allgemeinen Bildung ist und vermittelt wird durch voraussetzungslose Wissenschaft, das heißt also durch die Wissenschaft, welche nicht von

Dogmen ausgeht, sondern in jedem Augenblick bereit ist, eine Voraussetzung, welche sich im Lauf der Untersuchung als im Widerspruch zu einer neuen Tatsache erweist, bedenkenlos aufzugeben, und neue vorläufige Hypothesen aufzubauen, die mit dem gegenwärtigen Stand der Kenntnis der Tatsachen übereinstimmen“ (Hartmann 1920: 132).

Das Konzept der Denkschule verweist auf das Thema der Aufklärung nach Immanuel Kant. Dem Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Es geht hierbei um „...eine Vermittlung von Wissen, anhand dessen die sich Bildenden sich selbst Urteile bilden können“ (Mende / Müller 2009: 6). Bewusstseinsbildung und selbstständige Erschließung von Zusammenhängen. „Sapere aude“ ist als Wahlspruch der damaligen ProponentInnen der „Denkschule“ Volksheim sicherlich denkbar. Es ging nicht um die Vermittlung eines vorgefertigten Wissenskanons, sondern „darum die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu ermutigen, sich dauerhaft ihres eigenen Verstandes zu bedienen,..., sich mit eigener Initiative und den eigenen Interessen und Möglichkeiten gemäß zu entfalten“ (Stifter 2005: 64). Insofern lässt sich behaupten, dass die Volksheim Bildung in einem bestimmten aufklärerischen Geiste und seiner Ideale gestanden hat. In jedem Menschen schlummert die Fähigkeit zu rationalem Denken. Über eine die Befassung mit Wissenschaft, über die Aneignung wissenschaftlicher Rationalität, kann diese erweckt werden. Vernunft und rationales Denken scheinen hier als Grundvoraussetzung für die Verwirklichung der-, und Teilhabe (vor allem auch der unteren Schichten) an Demokratie auf. „Demokratie und Volksbildung sind Begriffe, die einander ergänzen, denn weder wird sich die Demokratie jemals vollständig auswirken können, es sei denn auf der Grundlage allgemeiner Volksbildung, noch wird wirkliche Volksbildung jemals durchgeführt werden, außer auf dem Boden der Demokratie“ (Hartmann 1920: 131). All das fällt in eine Zeit, der zunehmenden Selbstermächtigung des sich konstituierenden Bürgertums und der Entstehung einer ArbeiterInnenklasse, als mobilisierter Klassen mit Interessen, sowie der Lösung aus einer feudalen, absolutistisch regierten Gesellschaft hin zu den ersten demokratischen Gehversuchen im Parlamentarismus der Kaiserzeit und der Ersten Republik.

Dieses demokratisch-egalitäre Verständnis spiegelte sich auch in der Organisationsform und der Unterrichtspraxis wider. Hier sollten sich Lehrende und Lernende stets auf Augenhöhe befinden können. Die Wahl von Vertrauensleuten, und später, einer HörerInnenvertretung aus dem Kreise der TeilnehmerInnen welcher eine Mitbestimmungsmöglichkeit bei den Vorstandssitzungen eingeräumt wurde, die direkte Erkundung von HörerInnenwünschen durch eine teilweise statistische Erhebung, egalitär strukturierte Lehr- und Lernformen und das gleichrangige Nebeneinander von ExpertInnen und Laien (Stifter 2005) waren Zeichen für eine angestrebte Demokratisierung der Bildung. Höhepunkt der systematisierten Bildungsarbeit und demokratisierten, volksuniversitären Bildungsarbeit im Volksheim waren sicherlich die so genannten Fachgruppen. Dort arbeiteten Laien und Fachleute auf demokratischer Basis zusammen. Die Mitglieder wählten die Fachgruppenleitung und –administration selbst. Resultate aus diesen langfristigen Forschungsk Kooperationen waren oft erstaunlich und fanden auch in der Öffentlichkeit, in Form von Festveranstaltungen, Ausstellungen und Publikationen beachtliche Resonanz (Filla 1991).

3.4.2. ORGANISIERTE WIENER VOLKSHOCHSCHUL-VOLKSBILDUNG BIS 1934 – ALLGEMEINER TYPUS (2)

Sieht man sich die geschriebene/erzählte Geschichte der einzelnen Volkshochschulstammhäuser an, so scheinen sie sich in vielen Gesichtspunkten voneinander zu unterscheiden. Soziale Lage und weltanschaulicher Hintergrund ihrer FörderInnen und AkteurInnen, Bildungsziele, -begriffe und -ideale sowie Programme sind Aspekte durch die sich die besonderen Fälle als eben solche herausstellen, und welche es nicht möglich erscheinen lassen einfach von einer vollkommen homogenen Wiener Volkshochschulorganisation der Gründungsphase bzw. 1. Republik zu sprechen.

Dennoch was lässt HistorikerInnen bzw. SozialwissenschaftlerInnen, größtenteils aus dem Feld der österr. Volkshochschulen, immer wieder dieselben drei „Stammhäuser“ anführen, wenn es um die institutionellen Wurzeln der Wiener Volkshochschule geht. Erwachsenenbildungsunternehmungen verschiedenster Art, gab es in Wien, neben der Urania, dem Wiener Volksbildungsverein und dem Volksheim Ottakring auch noch andere. Spricht man etwa mit WissenschaftlerInnen aus dem Volkshochschul-Archiv oder liest die Publikationen verschiedener TheoretikerInnen aus dem Feld - Christian Stifter (2002, 2005), Wilhelm Filla (1991), Thomas Dostal (2007), Michael Sturm (1987), Klaus Taschwer (1995), Wolfgang Speiser (1982) Wilhelm Bründl (1954) etc. - so werden immer wieder die gleichen drei bzw. vier⁴ „Urinstitutionen“ genannt.

Zu diesem Zwecke soll nachfolgend kurz ein Typus herauskristallisiert werden, dem die drei Stammhäuser als besondere reale Fälle, einmal mehr, einmal weniger angenähert werden können. Was ist das Allgemeine hinter diesen besonderen Volksbildungseinrichtungen und ihren jeweiligen AkteurInnen mit ihren Bildungsidealen, Bildungsformen und Weltanschauungen? Quellen für eine solche Typenbildung bilden (von den ExpertInnen veröffentlichte) Fachliteratur zum Thema (Festschriften und theoretische/historische „Standardwerke“ der Institution) sowie die mit Historikern aus dem Feld geführten ExpertInnengespräche. Erreicht werden soll auf diese Weise den spezifischen Charakter der Wiener Volkshochschularbeit in den historisch wichtigen Phasen der Gründung und Ersten Republik - vor allem auch wie er aus Sicht der FeldhistorikerInnen rekonstruiert wird (!) - abzubilden.

Bei der Bildung eines Typus „Wiener Volkshochschulvolksbildung“ scheinen vor allem zwei Begriffe, die immer wieder in der feldspezifischen Fachliteratur auftauchen, als grundlegend. **(1) Wissenschaftlichkeit** und **(2) Neutralität**. Neben diesen Begriffen zeigten sich die Aspekte **(3) Versöhnungstheorie**, **(4) Zugang für alle**, **(5) Demokratische Orientierung**, **(6) Abgrenzung gegenüber der „Neuen Richtung“**, **(7) Neuhumanistischer Bildungsbegriff** als für die Volkshochschul-Volksbildung der Zeit typisch. Diese Punkte, die oftmals aufeinander verweisen, aber auch durchaus ab und an ambivalent erscheinen, werden im Folgenden kurz näher erläutert.

⁴ ...einerseits werden an manchen Stellen auch die „Volkstümlichen Universitätsvorträge“ erwähnt, andererseits zählt einzig Bründl (1954) die erst 1934 gegründete VHS-Alsergrund hinzu.

(1) Wissenschaftlichkeit - „Wissenschaftliche Orientierung bedeutete keineswegs die Herablassung bürgerlicher Gelehrter zum Volk, sondern die Vermittlung von ‚Denkwerkzeugen‘ zum alltäglichen Gebrauch. Wissenschaft galt – ebenso wie Bildung – nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zum Zweck; es ging also nie um reine, zweckfreie Wissenschaft oder Bildung, sondern stets auch um praktische Anwendung erworbenen Wissens“ (Dvorak 1987: 37). Wissenschaftlichkeit im Sinne der damaligen VHS-Volksbildung wurde als eine Instanz der Aufklärung gesehen. Wissenschaftliche Rationalität sollte den Menschen als Denkwerkzeug in der Beobachtung ihrer Alltagswelt sowie beim Treffen von Entscheidungen und bei der Partizipation an Politik und Gesellschaft dienen. Nicht mehr die Religion sollte die (Alltags-)Welt erklären, sondern, dass in wissenschaftlicher Rationalität geschulte Individuum sollte sich auf vernunftgebundene Art und Weise selbst einen Reim auf die Welt machen können. Hier steckt der Kern der emanzipatorischen Haltung der Volkshochschul-Volksbildung. Mündige Individuen durch Wissenschaftliche Vernunft reifen lassen.

Wissenschaftlichkeit als Abgrenzung gegen konservativ-klerikale öffentliche Bildung - Die Welt mit den Augen der Wissenschaft erfassen - Die Vermittlung einer „wissenschaftlichen Weltauffassung“ (Dvorak 1987: 37) sollte vorangetrieben werden. Orientiert hatte man sich damals stark am Neopositivismus des Wiener Kreises, dessen VertreterInnen wie Ernst Mach oder Rudolf Carnap oftmals stark in die Wiener Volksbildungsarbeit eingebunden waren. „Die wissenschaftliche Weltauffassung kennt keine unlösbaren Rätsel“ (Dvorak 1987: 39). Auf diese Weise erhob Wissenschaft den Anspruch auf Erklärung der Wirklichkeit. VertreterInnen des Wiener Kreises waren nicht selten auch VertreterInnen einer „Gesamtwissenschaft“ – in der nicht mehr einzelne Philosophien oder Disziplinen gepflegt werden sollten, sondern „Der logische Aufbau der Welt“ (Carnap 1928; zitiert nach Dvorak 1987: 39) in einer mit einer logisch/rationalen Perspektive betriebenen Einheitswissenschaft erklärt werden sollte. Dieses Paradigma stand dabei im Konflikt zu dem in der Monarchie und ihren Institutionen noch sehr wirksamen konservativ-klerikalen, metaphysischen und theologisierenden Weltbild und den „...vorherrschenden politischen, religiösen und weltanschaulichen Strömungen...“ (Dvorak 1987: 37) In den Worten von WissenssoziologInnen ausgedrückt treffen hier Symbolische Sinnwelten (Berger/ Luckmann 1969) aufeinander. Auf der einen Seite die auf den „Geist der Aufklärung und der antimetaphysischen Tatsachenforschung“ (Dvorak 1987: 40) bauende, spezifische wissenschaftliche Welterklärung, und auf der anderen Seite die, zumindest während der Monarchie, vom politischen System gestützte religiös-konservative Weltauffassung (Franz Josef - „Kaiser von Gottes Gnaden“). Dieser Konflikt der Sinnwelten, und der von ihnen gestützten/legitimierten politischen Systeme (Demokratisch-emanzipatorisch orientierte Volkshochschul-Volksbildung und religiös/klerikal legitimierte Monarchie) wurde auch durch „die deutliche Ablehnung der wissenschaftsorientierten „neutralen“ Volksbildung seitens konservativer, klerikal-autoritärer Kreise“ (Stifter 2005: 52) deutlich.

Die starke Zurückweisung jeglicher Esoterik in der Bildungsarbeit findet sich bis heute im Feld der Wiener Volkshochschule, aber auch etwa auf Verbandsebene wider.

(2) Neutralität - Neutralität ist für den Bereich der Volkshochschul-Volksbildung vor allem als eine *politische- (Lager-)Neutralität* (vgl. Dvorak 1987: 37) zu deuten. Sie stellt sich im besonderem Maße als „Verbindendes Konzept der an sich unterschiedlich orientierten Volkshochschulen“ (Filla 1991: 34) dar. „Basis sollte objektive Wissenschaftlichkeit und die Absenz aktueller Politik sein“ (Filla 1991: 34). Individuen sollten sich, wie auch der frühe, wichtige Denker und Organisator der Wiener Volkshochschulbewegung Ludo Moritz Hartmann meinte, nicht unter dem Gesichtspunkt eines speziellen ethischen, moralischen oder religiösen Standpunktes heranbilden, sondern es sollte die eigene Intelligenz erweckt werden. Diese Intelligenz stand jedoch, wie bereits erörtert wurde, wiederum im Zeichen einer wissenschaftlichen Rationalität und Weltauffassung.

In der Neutralität wurde auch der grundlegende Unterschied zwischen Volksbildung und sozialistischer ArbeiterInnenbildung gesehen (vgl. Stifter 2005: 60). Zweitere bildete unter anderem im Sinne einer politischen Ideologie ArbeiterInnen zu einem Klassenbewusstsein und schulte Funktionäre/-innen für ihre spätere politische Tätigkeit. Jedoch lag „das ‚politische‘ Moment der neutralen Volksbildung“, wie Christian Stifter meint „gerade in der Konzentration auf die angenommene ‚Objektivität und Neutralität‘ der modernen Wissenschaften“ (Stifter 2005: 62). Dem Prinzip der absoluten Unparteilichkeit lag also durchaus zweierlei zugrunde. Erstens der spätaufklärerische Glaube an eine quasi evolutionäre Verbesserung der Welt durch die gesellschaftliche Anwendung moderner (Natur-)Wissenschaft. Zweitens die doch nicht so ganz unpolitische Hoffnung „...dass eine möglichst breite gesellschaftliche Diffusion wissenschaftlicher Kenntnisse sowie deren aktive, selbsttätige Aneignung imstande wären, den Bewusstseinsstand der breiten Masse entsprechend anzuheben, sodass damit der Grundstein für eine moderne, egalitäre und auf rationalen Prinzipien beruhende Gesellschaftsordnung geschaffen würde“ (Stifter 2005: 63).

Insofern verliert natürlich die Behauptung völliger Neutralität an Konsequenz und ist auch unter dem Blickwinkel strategischer Bemühungen zu sehen. Ging es doch um multilaterale Handlungs- und Unterstützungsoptionen durch die gesellschaftliche-politische Umwelt der Volkshochschul-Volksbildungsvereine. Während der Zeit der Monarchie und unter der Regierung des christlich-konservativen, antisemitischen Wiener Bürgermeister Karl Lueger, ging es auch darum mit aufklärerischer Volksbildungsarbeit trotzdem politisch unauffällig zu bleiben und als Bildungsverein unter teilweise widrigen Umständen überleben zu können. Die inhaltliche Politikabstinenz hatte „ihre Wurzeln zumindest in der Monarchie, auch in den politischen Umständen“ (Stifter 2005: 64) und kann zumindest zu dieser Zeit als pragmatisch, formelles Zugeständnis an die herrschende politische Umgebung gesehen werden. Diese Umstände änderten sich wie bereits erwähnt, während der Zeit der Ersten Republik des „Roten Wiens“.

(3) Versöhnung der Klassen - „Es ist evident, dass dem Konzept einer wissenschaftlich orientierten Volksbildungsarbeit ... eine klare bildungspolitische Absage an den Klassenkampf zu

Grunde lag“ (Stifter 2005: 55). „Im Gegenteil basierte die Volkshochschularbeit implizit auf einer edukativen Versöhnungstheorie der Klassen, die in der Popularisierung von Wissenschaft das entscheidende Mittel für eine friedvolle Lösung der sozialen Frage sah“ (Stifter 2005: 55). Sobald einmal alle unteren Schichten in den Genuss höherer Bildung kämen, so die Denkweise der VertreterInnen dieses Ansatzes, würde sich die soziale Frage sozusagen von alleine lösen. Ein sozialer Ausgleich über die Umverteilung ökonomischer Ressourcen schien aus dieser Sicht nicht zielführend (Stifter 2005). Auch hier wird, wie auch schon bei dem Aspekt der Neutralität, eine Abgrenzung zur parteilichen ArbeiterInnenbildung deutlich.

(4) Zugang für alle - Dieser Punkt erfährt im folgenden Analysepunkt: „Das Gegenüber der Wiener Volkshochschul-Volksbildung bis 1934“ eine etwas detailliertere Betrachtung. An dieser Stelle sei nur so viel erwähnt, dass frei nach dem damaligen und auch heute noch geläufigen Volksbildungs-Credo „Bildung für alle“ der Zugang zu Wissenschaft und (Hochschul-)Bildung für alle Bevölkerungsschichten ermöglicht werden sollte. Geschlecht, Religion und soziale Herkunft sollten dabei kein Hindernis mehr darstellen. Ein sicherlich, zu dieser Zeit, emanzipatorischer Ansatz wenn man bedenkt, dass Frauen an der Wiener Universität erst ab der Jahrhundertwende (zum 20. Jhdt.) – und selbst da auch nur an bestimmten Fakultäten - zugelassen wurden. Insofern bot die Wiener Volkshochschul-Volksbildung einen Zugang zu Bildung für alle die vom öffentlichen Bildungssystem ausgeschlossen wurden.

(5) Demokratische Orientierung - Volkshochschulen als „andere Orte“ einer Gegenöffentlichkeit. - *„Macht in der Gesellschaft schließt die Macht ein, über Sozialisationsprozesse zu verfügen, und damit die Macht, Wirklichkeit zu setzen“* (Berger, Luckmann 1969: 128). In der spezifischen Volkshochschul-Volksbildungsarbeit lässt sich eine Orientierung an demokratischen Idealen erkennen. Bildung als Mittel zur Emanzipation und demokratischen Befähigung der Menschen findet im bereits ausgeführten fallspezifischen Ansatz der Denkschule, in Form organisatorischer Entscheidungsfindungsprozesse aber auch etwa in den praktizierten, partizipativen Lehr- und Lernformen wie etwa den Fachgruppen ihren Ausdruck. Bildung als demokratische Bildung so zu praktizieren war sicherlich etwa noch zu Zeiten der Monarchie nichts Selbstverständliches. An dieser Stelle soll auch Christian Stifters (2005) These zu den Volkshochschulen als „anderen Orten“ einer Gegenöffentlichkeit Eingang finden: „Trotz oder gerade wegen all dieser Implikationen der sozialreformerischen Versöhnungstheorie und der grundsätzlichen Ausklammerung politischer Inhalte, funktionierten die Volkshochschulen in der Zeit vor Austrofaschismus und Nationalsozialismus in einzigartiger Weise als heterotropische, demokratisch organisierte, *andere* Orte öffentlicher Wissens- und Bildungsvermittlung. Der von Michel Foucault in einem anderen Zusammenhang geprägte Begriff der Heterotropie scheint die demokratische Dimension der Volkshochschule vor 1934 präzise zusammenzufassen“ (Stifter 2005: 58). Wiener Volkshochschul-Volksbildung fungierte aus dieser Perspektive als alternativer Ort emanzipatorisch verstandener Bildungsvermittlung. Als ein Ort demokratischer Sozialisation an

dem Partizipation der TeilnehmerInnen am Bildungsgeschehen Teil der Praxis, und „selbständiges Denkenlernen“ als Bildungsziel schon teilweise in den Programmen (etwa des Volksheims) verankert war.

Kritisch –schöpferisches Denken sollte auf organisatorisch-inhaltlicher Ebene in dreifacher Weise befördert werden, „nämlich durch Kompensation, Integration und Kooperation sowie durch spezifische soziale Interaktion. Ziele, die sich, wenn auch in unterschiedlich abgeschwächter Form, auch jeweils für den Volksbildungsverein und die Urania nachweisen lassen“ (Stifter 2005: 66). Eine rationale, wissenschaftliche Denkweise sollte Eingang finden in die Alltagswirklichkeit bzw. Weltauffassung der TeilnehmerInnen. Auch alltägliche Dinge, sollten nicht mehr aufgrund religiöser/traditioneller Deutungsmuster erfasst, sondern durch die Perspektive rationaler Wissenschaftlichkeit beobachtet werden und auf dieser Basis zu Handlungsentscheidungen verhelfen. Auf diese Weise erfahren Lebenswelten und Alltagswirklichkeit Veränderung. Sie werden unter neuen (wissenschaftlichen) Prinzipien beurteilt. Orte an denen solcherart Sozialisation stattfindet, können zumindest noch Rahmen der Monarchie/Jahrhundertwende mit einer konservativ-klerikal dominierten öffentlichen Bildung durchaus als Orte einer „anderen“, wirklichkeitssetzenden Resozialisation verstanden werden.

Einige Menschen verbrachten viel Zeit in den Einrichtungen, Kursen, Vorträgen und Fachgruppen welche zum Teil ihres Alltags wurden. So waren viele BesucherInnen anscheinend, in einer heutzutage kaum denkbaren Art und Weise, in ihren Rollen als Lernende stark an diese Institutionen angeschlossen und unterlagen hier einer spezifischen Sozialisation die sie für ihr weiteres Leben prägte. Als berühmtes Beispiel einer solchen Volkshochschulgeneration wird unter anderem der spätere Bundespräsident Franz Jonas genannt. (Filla 1991)

(6) Abgrenzung gegenüber der „Neuen Richtung“ - Im Gegensatz zu Deutschland, wo während der Weimarer Republik unter dem Einfluss der „Neuen Richtung“ in der Volksbildung, verstärkt über deutsch-völkische, und teilweise wissenschaftlich-irrationalen Strömungen versucht wurde durch Bildung Nationalbewusstsein und nationale Kohäsion zu schaffen, blieb die Volkshochschul-Volksbildung in Wien bei ihrer spezifischen, neutralen und wissenschaftszentrierten „Alten Richtung.“

(7) Dynamischer Bildungsbegriff des Neuhumanismus - Der an den Wiener Volkshochschul-Volksbildungsstätten gehandelte Bildungsbegriff entstammt einer neuhumanistischen Denkweise. In den Worten Emil Reichs ist Bildung „edle Kultur der vornehmen Fähigkeiten“ (Reich, zitiert nach Stifter 2005: 65). Sie fördert, nach Reich, innerlich, lenkt hin zu freier, höherer Lebensauffassung und ermöglicht eine bewusster Lebensführung, „da sie den Menschen aus der dumpfen Gewalt dämmernder Triebe loslöst“ (Reich, zitiert nach Stifter 2005: 65). An diesem Bildungsbegriff lässt sich unschwer die Herkunft vieler damaliger Akteure aus dem Bildungsbürgertum erkennen. Der dynamische Aspekt dieses Bildungsbegriffes tritt dann hervor wenn davon die Rede ist das, wie

schon bei der Analyse zur „Denkschule“ beschrieben, Bildung/Wissenschaftlichkeit als Mittel zum Zweck gesehen wurde. Es ging nicht darum „totes Wissen“, „Vielwisserei“ und „in Stein gemeißelte Fakten“ zu verbreiten, sondern Menschen auf spezifische wissenschaftliche Art und Weise zum Denken anzuregen.

3.4.3. DAS GEGENÜBER DER WIENER VOLKSHOCHSCHUL-VOLKSBILDUNG BIS 1934 (3)

Hier stellt sich die Frage auf welche Weise das damalige zu bildende Gegenüber vorrangig von heutigen Feld-HistorikerInnen in ihrer Rekonstruktion einer Wiener Volkshochschulgeschichte erfasst wird. Wer wird als das traditionelle, geschichtliche Gegenüber der Organisation in den für die FeldtheoretikerInnen bedeutsamen Phasen der Jahrhundertwende und ersten Republik gesehen? Welches historische Wissen wird zu diesem Aspekt der Organisationsgeschichte geschaffen? In Welchen Kategorien wird das Gegenüber (ge-)erfasst?

Um sich diesen Fragen etwas zu nähern wurden eine exemplarische Auswahl von Dokumenten wie Fest- und Jubiläumsschriften („Bildung bewegt – 100 Jahre Wiener Volksbildung“) und die historischen „Standardwerke“ und Artikel der gegenwärtig rezipierten FeldtheoretikerInnen, zu den Wiener -, und Österreichischen Volkshochschulen (Filla 1991; Stifter 2005; Dostal 2003; Taschwer 1995,...) etwas genauer unter die Lupe genommen.

Wichtig ist hier anzumerken, dass die Dokumente nicht „zufällig“, sondern von einigen ExpertInnen des Feldes selbst, nach deren Relevanzen und Empfehlungen ausgewählt wurden. Was also „wichtig“ zur Darstellung der Volkshochschultradition ist, wurde von den theoretischen Akteuren und ExpertInnen selbst entschieden.

Ohne in diesem kleinen analytischen Nebenteil methodischen Ansprüchen einer Dokumentanalyse exakt entsprechen zu können, dazu fehlen hier leider Zeit und Ressourcen, soll versucht werden mittels einer Literatur- und Dokumentauswertung wichtige Kategorien herauszuarbeiten und somit sich diesem dokumentierten, weitergegebenen, historisch-theoretischen Wissen, und geschichtlichen Bild der Wiener Volkshochschule und ihrer von den TheoretikerInnen beschriebenen Traditionen zumindest auf manifester Ebene zu nähern. Anleitende Fragen mit denen die Dokumente untersucht wurden, waren hier etwa - Welche damaligen Typen/Kategorien von historischen TeilnehmerInnen werden aus heutiger institutionshistorischer Sicht gesehen? Wer wurde (von wem) besonders angepeilt? Wen erreichte man, wen nicht?

Wie beobachten/rekonstruieren die (heutigen) TheoretikerInnen des Feldes das „historische Gegenüber“ der Wiener Volkshochschulen? Welches traditionell-historische Gegenüber wird dabei geschaffen?

(1) „Bildung für alle“, und das „Volk“ in Volksbildung:

Sobald man sich etwas näher mit (historischer) Volks- bzw. Erwachsenenbildung auseinandersetzt, stößt man auf den damaligen, und auch heute noch geläufigen Volksbildungswahlspruch: „Bildung für alle“. Ein Leitsatz an dem sich auch die damalige Wiener Volkshochschul-Volksbildung orientierte. Was bedeuten nun die Begriffe „Volk“ und „Alle“ in Bezug auf das beschriebene Gegenüber?

AdressatInnen von Bildung im Sinne von Volksbildung war, wie der Name „bereits verrät, das gesamte ‚Volk‘.“ (Dostal 2003: 33) Der Begriff „Volk“ richtete sich dabei „erstmal an alle einzelnen Staatsbürger, unabhängig von sozialer Herkunft, Besitz, religiöser Überzeugung oder Geschlecht“ (Stifter 2005: 52). Der hier verwendete Volksbegriff wird als einer dargestellt, welcher die Gesamtheit der Bevölkerung einer gewissen Region oder Nation als zumindest virtuell gleichgestellte BürgerInnen umfasst (Stifter 2005). Volk als Bevölkerung impliziert des Weiteren keinen in erster Linie ethnischen oder rassischen Volksbegriff. Es sind eben alle die einen gewissen Ort bevölkern, und genau diesen soll Bildung zugänglich gemacht werden. Es ist hier der Volksbegriff der Aufklärung mit dem an ihn gebundenen Freiheits- und Gleichheitsbegriff, der als eine historisch, geistige Wurzel der Wiener Volksbildung rekonstruiert wird. Volksbildung war aus dieser Sicht als „Massenbildung“ gedacht die sich nicht wie etwa die ArbeiterInnenbildung auf eine bestimmte Gruppe („die Funktionäre“) oder Klasse („die Arbeiter“) konzentrierte.

Anschließend an den Volksbegriff kann auch der Leitsatz „**Bildung für alle**“ betrachtet werden. Mittels dessen grenzte sich Volksbildung etwa von der Standesbildung des 19 Jahrhunderts ab „... , wo bestimmte gesellschaftliche Klassen, wie der Adel und das gehobene Bürgertum, bevorzugt waren...“. Bildung, und vor allem auch höhere Bildung sollte zum ersten mal nicht nur für gewisse Stände in die man nach göttlichen Willen hineingeboren wird, sondern für sprichwörtlich „alle“ zugänglich sein. „Bildung des Volkes mittels Volksbildung stellte damit den Emanzipationsaspekt der Aufklärung in das Zentrum ihrer Bemühungen: Bildung sollte als Hebel zur Durchsetzung der allgemeinen Menschenrechte im Geiste der Aufklärung dienen“ (Dostal 2003: 33). Der Satz „Bildung für alle“ wird so ebenfalls in eine aufklärerische Tradition mit ihrem Gleichheitsgrundsatz gestellt. Die Wiener Volksbildung zielte in dieser Darstellung damit „auf eine formal gleichgestellte Staatsbürgerschaft ab“ (Dostal 2003: 33) bei der allen, „gleich welchen Geschlechts, gleich welcher Religion, gleich welcher Nationalität, gleich welcher Klasse und gleich welcher politischen Anschauung“ (Dostal 2003: 33) die Möglichkeit gegeben werden sollte an Bildung teilzuhaben.

Dies gilt auch für den Wissensbegriff, welcher in einem weiteren Leitsatz „Wissen für alle“ seinen Ausdruck findet: „Das bisher exklusive Wissen war für ‚alle‘ Menschen eines Volkes zu popularisieren“ (Dostal 2003: 33) Mit exklusiven Wissen ist im Falle der Volkshochschul-Volksbildung vor allem wissenschaftliches Wissen gemeint, welches bis dato fast ausschließlich über ein äußerst exklusives öffentliches Hochschulsystem weitergegeben wurde. Im Sinne der Wissenschaftspopularisierung sollte dieses Wissen „allen“ zugänglich gemacht werden.

So offen weit und allumfassend das „Volk“ in „Volksbildung“ und das „Alle“ in „Bildung für alle“ grundsätzlich gefasst sind, wird doch im Weiteren differenziert, enggeführt und werden gewisse Kategorien als bevorzugte BildungsadressatInnen der Wiener Volkshochschul-Volksbildung priorisiert. Prinzipiell sollte jede(r), im Sinne eines „offenen Zugangs“, in die Volkshochschule kommen können. Es sind aber eben, nach den Beschreibungen der HistorikerInnen und TheoretikerInnen, dann doch nicht immer „Alle“ welche die Volkshochschul-Volksbildung im Auge hatte, wenn es um die Erreichung ihrer „priorisierten BildungsadressatInnen“ ging.

Der breite Begriff Masse wird so in ersten Schritten differenziert: die Wiener Volksbildung war als Massenbildung konzipiert wobei unter „Masse“ nicht bloß die große Zahl, „...sondern die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung, vor allem die lohnabhängigen Arbeiter, Angestellten und Beamten, verstanden wurde“ (Dvorak 1987: 42). Die „Masse“, mit der es Volkshochschul-Volksbildung zu tun hatte war die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung (aber eben nicht „alle“). Diese Mehrheit der Bevölkerung wird in einem zweiten Schritt nach spezifisch, benannten Berufskategorien aufgegliedert. Volkshochschul-Volksbildung zielt in diesem Falle vor allem auf ArbeiterInnen, Angestellte, BeamtInnen ab. Im Hinblick auf die „Universitätsausdehnung“ sollten auch, oder eben gerade die beschriebene „breite Masse“ an ArbeiterInnen, Angestellten und BeamtInnen an höherer Bildung teilhaben können. Universität sollte, „von der überwiegenden Mehrzahl der Wiener Bevölkerung, nicht mehr als eine Einrichtung zur Erziehung der privilegierten Klassen, sondern als gemeinsame Angelegenheit aller Volksschichten betrachtet“ (Stifter 2005: 71) werden.

Das Ziel der Erreichung der „breiten Masse“ an ArbeiterInnen, BeamtInnen und kleinen Angestellten ist unter anderem durch die antizipierte Kompensationsfunktion der Volkshochschulen gegenüber dem selektivem und zum Teil exklusiven öffentlichen Bildungssystem zu verstehen. „Die Kompensationsfunktion bestand darin, jenen ‚bildungsfreundlichen und bildungssuchenden Kreisen der Bevölkerung, denen durch die soziale Lage die Erwerbung einer höheren Bildung auf normalen Wege durch Mittel- und Hochschule unerreichbar ist, die Möglichkeit zu bieten zu einer Erweiterung und Vertiefung ihrer Kenntnisse und ihres Bildungsbesitzes“ (Rothe, zitiert nach Christian Stifter 2005: 66).

(2) Benachteiligten Gruppen

Eine besondere Bedeutung wird in der Geschichtsschreibung den so genannten „benachteiligten Gruppen“ als BildungsadressatInnen und Zielsubjekten volksbildnerischer Tätigkeit in Wien zugeschrieben. Volkshochschul-Volksbildung der Gründungsphase und Ersten Republik wird, nicht nur in ihrer Kompensationsfunktion, zum sozialreformatorischen Projekt. Aus dieser Perspektive „...bedeutet das bildungspolitische Gleichheitsprinzip jedoch in erster Linie die Hilfestellung für die sozial unterprivilegierten Schichten. Die Volksbildung wurde damit primär zu einer Angelegenheit für gesellschaftlich Benachteiligte und deren Anliegen, ohne sich damit klassenmäßig zu definieren“ (Dostal 2003: 34). Geistige Emanzipation gesellschaftlich benachteiligter Schichten,

Analphabetismusbekämpfung und Basisbildung werden zum integralen Teil einer Wiener Volksbildungs-tradition.

ArbeiterInnen - Eine dieser benachteiligten Gruppen die vor allem den Traditionen der beiden „Stammhäuser“, „Wiener Volksbildungsverein“, und dem mitten in einem „Arbeiterbezirk“ erbauten (Filla 1991) „Volksheim Ottakring“ zugeschrieben werden, sind die ArbeiterInnen. Sie werden in den Standardwerken verstärkt thematisiert und oft als Zielgruppe angegeben. Unter den sozial deprivierten Schichten war es aus dieser Warte gesehen, sehr stark die Arbeiterschaft, welche die ErwachsenenbildnerInnen vor und nach 1900 „als eine der vornehmlichsten Zielgruppen im Auge ihrer Bildungsbemühungen hatten“ (Taschwer 1995: 13); (vgl. auch Stifter 2005:76).

So werden ArbeiterInnen als eine historische Zielgruppe der Wiener Volksbildung rekonstruiert. ArbeiterInnen hatten aufgrund ihrer sozialen Herkunft, ungünstigen Arbeits(zeit-)verhältnisse und miserablen Wohnverhältnisse besonders unter Bildungshemmnissen zu leiden. Für sie gab es „zielgruppenspezifische“, explizite Bildungsangebote wie etwa AnalphabetInnenkurse und Kurse zu Arbeitsschutz und Arbeiterversicherung (Stifter 2005; Dostal 2003), sowie ermäßigte Eintritte etwa bei den Volkstümlichen Universitätsvorträgen (Dostal 2003).

Unterschieden wird aus heutiger Sicht aber auch zwischen den Zielen, beziehungsweise der idealistischen Orientierung der damaligen Volksbildungsproponenten und der statistischen Realität, also der Frage, wie groß war der Anteil der ArbeiterInnen „tatsächlich“. „Die Frage ist, in welchem Ausmaß die Arbeiterschaft tatsächlich die Veranstaltungen der neutralen Volksbildungshäuser frequentierte“ (Stifter 2005: 76). Hierfür werden in der Literatur Statistiken der damaligen Zeit angeführt und etwa festgestellt: „In den zwanziger Jahren lag im Volksheim Ottakring der Anteil der Arbeiterinnen und Arbeiter sowie kleinen Angestellten zwischen 40 und 50 Prozent, und entsprach damit bestenfalls ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung in Wien“ (Dostal 2003: 47). Anspruch der Wiener VolksbildnerInnen und Realität klaffen so gesehen also etwas auseinander. ArbeiterInnen nahmen dann doch nicht ganz im erhofften Ausmaß an Volksbildung teil. Des Weiteren wird unter den ArbeiterInnen eine relativ hohe Drop Out Rate beobachtet (Dostal 2003). „nicht einmal die Hälfte der ArbeiterInnen die begonnen hatten, hielten um die Jahrhundertwende auch bis zum Ende durch“ (Taschwer 1995: 14). Gründe dafür werden wiederum in bereits erwähnten Bildungshemmnissen wie den anstrengenden Arbeitsverhältnissen, schlechten Wohnbedingungen, stetigen Wohnungswechseln, und der geringen Mußezeit die den ArbeiterInnen zur Verfügung stand verortet (Dostal 2003; Taschwer 1995).

ArbeiterInnen sind aber auch nicht immer gleich ArbeiterInnen sondern werden differenziert wahrgenommen und beschrieben. Eine Gruppe waren ArbeiterInnen mit tschechischem Migrationshintergrund. Für sie gab es spezielle Kursangebote wie „Deutsch für Tschechen.“ Eine weitere Gruppe die unterschieden wird ist die sogenannte damalige Arbeiteraristokratie (Dostal 2003). Hier nicht unbedingt im streng marxistisch-leninistischen Sinne, aber doch als vage definierte Gruppe die aufgrund ihrer entweder gehobenen hierarchischen Stellung innerhalb der Arbeiterschaft (Vorarbeiter) und/oder der Zugehörigkeit zu Branchen mit komplexeren Tätigkeitsprofilen als affin für bestimmte Bildungsinhalte, wie Fremdsprachen oder

Naturwissenschaften, galten. So werden etwa die Buchdrucker als Avantgarde der Arbeiter benannt die aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit ein besonderes Interesse an Literatur hatten. Überhaupt hing laut der rezipierten historischen Studien wie jener von Lotte Radermacher (1932), das Bildungsinteresse der ArbeiterInnen mit ihrem jeweiligen Berufsbild und somit deren lebensweltlichen Bezügen zusammen. Diesbezüglich werden die ArbeiterInnen auch nach Berufsgruppen, wie Metallarbeiter, Buchdrucker, Schneider, Bau- und Holzarbeiter, unterschieden. MetallarbeiterInnen, die vor allem mit Maschinen zu tun hatten, bevorzugten demnach technisch-physikalische und mathematische Kurse (Dostal 2003). Für einen großen Teil der sozial schlechter gestellten ArbeiterInnenschaft waren aber vor allem grundlegende Kurse zur Alphabetisierung relevant. Bei einer Halb- und AnalphabetInnen Rate bei über 10 jährigen in Wien von 18, 7 Prozent (Dostal 2003) schienen derartige Bildungsangebote für bildungs-benachteiligte ArbeiterInnen äußerst sinnvoll.

Trotz des besonderen Interesses an den ArbeiterInnen wird jedoch stets ein Unterschied zur parteilichen ArbeiterInnenbildung, etwa der Sozialdemokratie oder der Gewerkschaften gemacht. Interesse an ArbeiterInnen ist hier auch im Licht von neutraler Volksbildung und Versöhnungstheorie zu sehen.

ArbeiterInnen und Bürgertum - Die besondere Thematisierung dieser zwei „Schichten“ findet ihren Ausdruck, etwa in einem eigenen Artikel „Zwischen Arbeiterbewegung und Bürgertum“ von Wilhelm Filla (1987).

Das „Bürgertum“, welches in Kategorien wie „Bildungsbürgertum“, „Großbürgertum“ beschrieben wird, bekommt in der geschichtlichen Betrachtung der Wiener Volksbildung hauptsächlich die Rolle von ProponentInnen, Organisatoren und Gründern zugewiesen. „Obwohl die Arbeiterbewegung in Österreich eine Vielzahl aktiver Bildungsvereine aufgebaut hat, ist die ‚neutral‘ ausgerichtete Volksbildung eine Schöpfung des liberalen Bürgertums“ (Michael Sturm 1987: 43). So entsteht für das historische Feld der Wiener Volksbildung ein Geschichtsbild, in dem das liberale Bildungsbürgertum, den ArbeiterInnen, die vormals keinen Zugang zu höherer Bildung hatten die Möglichkeit dazu bietet.

Frauen - „Neben Arbeitern waren“, es „im besonderen Maße die Frauen“ (Dostal 2003: 48) welche sich im Fokus volksbildnerischer Bildungsbemühungen befanden. Sie werden in der historischen Betrachtung als bedeutende Zielgruppe benannt. Dabei ging es den damaligen ProponentInnen darum frauenpolitische Aktivitäten zu unterstützen. Es wurden aber gleichzeitig auch, an einem traditionellen Frauenbild orientierte Bildungsveranstaltungen angeboten (vgl. Stifter 2005: 79-80). Die Frauenbildung der Wiener Volksbildung hatte also sowohl emanzipatorische, als aber eben auch konservative Momente. Im Volksbildungsverein angebotene Kurse offerierten etwa „in der Regel Bildungsinhalte, welche dem klassischen (bürgerlichen) Frauenbild entsprachen“ (Dostal 2003: 49). Themen dieser Kurse waren Hygiene, Hauswirtschaft, Gesundheit, pädagogische Fragen bzw. Kindererziehung oder auch Fremdsprachen als typische Bildung „höherer Töchter“.

Prinzipiell wird aber die Geltung der Gleichrangigkeit der Geschlechter in der historischen Wiener Volksbildung betont (Stifter 2005, Dostal 2003). „Lange Zeit von einer höheren Bildung ausgeschlossen, stießen die Frauen in den Volksbildungseinrichtungen auf keine Bildungsbarrieren“ (Dostal 2003: 33). Auch der Frauenanteil, als statistische Kategorie, sowie die Art der Kurse an denen Frauen teilnahmen wurden quantitativ-empirisch beobachtet. So frequentierten diese, nach einer von der heutigen Geschichtserfassung rezipierten Studie, vor allem Kurse zu Frauenhygiene, Literatur, Kunst- und Musikgeschichte (Dostal 2003). In Punkto Teilnahme von Frauen und Schichtzugehörigkeit, seien es hauptsächlich Frauen aus dem Bürgertum/Kleinbürgertum, und weniger die Arbeiterinnen gewesen welche die Angebote der Wiener Volkshochschul-Volksbildung in Anspruch nahmen.

Arbeitslose - Arbeitslose als dritte bedeutende *benachteiligte Gruppe* finden vor allem im Zuge, der von der Wiener Volksbildung während der Ersten Republik initiierten Arbeitslosenkurse (Sturm 1987, Dostal 2003, Stifter 2005) Erwähnung. „Die sich mit der Weltwirtschaftskrise von 1929 dramatisch verschlechternde Arbeitsmarkt- und sozialpolitische Lage ließ eine andere Gruppe in das Zentrum der Volksbildungsbemühungen rücken: die der Arbeitslosen“ (Dostal 2003: 50).

(3) Laien und Spezialisten

Zwei weitere Typen von AkteurInnen die in der geschichtlichen Betrachtung der Wiener Volkshochschul-Volksbildung eine Rolle spielen sind die der „Laien“ auf der Seite des Gegenübers von Bildung, also die zu Bildenden als Laien, und die der Lehrenden als „Spezialisten“ bzw. „Experten“ auf der anderen Seite. Als „Laien“ verfügen die TeilnehmerInnen über maximal rudimentäre, oberflächliche Wissensbestände zu den angebotenen Bildungsinhalten. Die „Lehrenden“ als Spezialisten verfügen dagegen über ein spezifisches Spezialwissen in ihrem Fach, welches es gilt den Laien näherzubringen bzw. sie auch zur selbstständigen Erarbeitung dieses Wissens im weiteren Sinne anzuregen. Sie sind aber eben nicht Allwissende, und Fachmänner/-frauen für alles, sondern „...jeder Gelehrte ist heutzutage Fachmann auf einem engen Spezialgebiet, auf allen anderen Wissensgebieten aber Laie“ (Otto König zitiert nach Stifter 2005: 66). Die Differenzierung von Wissensbeständen auch, oder besser vor allem unter den TheoretikerInnen einer Gesellschaft, wird hier durchaus wahrgenommen. Thematisiert wird vor allem das Verhältnis der beiden Gruppen zueinander. Dieses Verhältnis der beiden zeichnete sich durch egalitäre Verkehrsformen, Gleichrangigkeit/Gleichstellung von Laien und Spezialisten, und ein kooperatives Miteinander aus. Bei den Volkshochschulhäusern wird von einer „gemeinsamen Inbesitznahme“ („unser Volksheim“) durch Lehrende und Lernende gesprochen (vgl. Stifter 2005: 66). Das traditionelle asymmetrische Lehrer-Schüler Verhältnis sollte aufgehoben werden (vgl. Dostal 2003: 37). Bei der graduellen Aufweichung der Lehrer-Schüler-Dichotomie sollten auch die Lehrenden von dem gemeinsam gestalten Bildungsprozess profitieren (Dostal 2003: 54). Sie sollten ebenfalls auf ihrer Seite etwas aus der Lehrsituation mitnehmen-, und für ihr Leben, ihre Tätigkeit als Unterrichtende und ihr Fachgebiet etwas lernen können. Das Verhältnis von „Laien“ und „Spezialisten“ bzw. „Experten“ war also auch durch gegenseitiges Lernen geprägt.

Was Didaktik und Unterrichtspraxis betraf, so war man darum bemüht an Sprache, Alltagspraxis und Lebenswelten der TeilnehmerInnen anzuknüpfen. Wissenschaftliche Spezialsprache sollte „übersetzt“ und somit relevant für Laien gemacht werden, jedoch ohne, dass Inhalte verloren gehen, und an seriöser „Wissenschaftlichkeit“ einbüßen. „Voraussetzung war,...., dass der jeweilige Vortragende imstande sein musste, möglichst ohne technische Ausdrücke und Fremdwörter frei vorzutragen“ (Stifter 2005: 70). „Es gibt für den jungen Dozenten keine bessere Schulung klaren Vortrags und klarer Anordnung, keine bessere Art, in der er zu der Erkenntnis von der Relativität unserer wissenschaftlichen Ausdruckweise kommen könnte, als die volkstümlichen Universitätskurse, auch daß er gezwungen ist, aus seinem vielleicht kleinen Spezialgebiet hervorzutreten und größere Wissensgebiete zu umspannen, ist für seine Entwicklung nur ein Vorteil“ (Hartmann, zitiert nach Dostal 2003: 54).

Ihre ideale Umsetzung fand das Gleichrangigkeitsprinzip von Laien und Spezialisten aus heutiger geschichtlicher Rekonstruktion in den so genannten „Fachgruppen“. „In den Fachgruppen arbeitenden Fachleute mit Laien auf demokratischer Basis“ (Filla 1991: 33).

(4) Alter

Eine spezifische Art und Weise der Beobachtung des historischen Gegenübers ist es, es über die (statistische) Kategorie des „Alters“ zu fassen. Demnach waren vor allem „Junge Erwachsene“ (17-30) besonders stark vertreten. Angeblich waren im Schnitt über die Hälfte der TeilnehmerInnen an Wiener Volkshochschul-Volksbildungsangeboten unter 25 Jahre alt. „Die Radermacher Studie zeigt, dass Männer zwischen 17 und 30 Jahren (vor allem in den frühen Zwanzigern) am stärksten im Volksheim vertreten waren. Bei den Frauen lag das durchschnittliche Alter noch niedriger“ (Dostal 2003: 46). Das niedrige Alter dieses Großteils der TeilnehmerInnen, hing unter anderem mit dem niedrigen Durchschnittsalter der Wiener Gesamtbevölkerung zusammen. Es ist aber auch davon die Rede, dass es den jungen Menschen darum ging Versäumnisse der Schulzeit nachzuholen und sich durch die unterschiedlichen Angebote an allgemeinen und praktischen Kursen auf ihr weiteres (Berufs-)Leben vorzubereiten (Dostal 2003). Hier tritt wiederum die Kompensationsfunktion welche die Wiener Volkshochschul-Volksbildung für junge Menschen gegenüber einer unzureichenden staatlich-öffentlichen Bildung hatte, hervor.

(5) Schichten

Eine weitere Art und Weise das historische Gegenüber der Wiener Volkshochschul-Volksbildung zu beobachten ist seine Erfassung in „Schichten“. Der Schichtbegriff kommt in der ausgewählten Literatur häufig zur Anwendung ist aber nicht unbedingt theoretisch starr festgelegt. Er umfasst in der Regel Kategorien („Schichten“) wie Arbeiter, Bürgertum, Adel aber auch eine klassische vertikale Stufung von Unter-, Mittel- und Oberschicht. Mit dieser Beobachtung wird versucht die soziale Lage der TeilnehmerInnen zu fassen. Vor allem im Hinblick auf ihren ökonomischen Status,

aber auch etwa in Bezug auf ihr Kulturelles Kapital, also etwa ihren milieu-/feldspezifischen Bildungshintergrund.

VHS als Ort der Begegnung verschiedener „Schichten“ - Die Wiener Volkshochschule der Jahrhundertwende sowie der Ersten Republik gilt nach der Beobachtung der heutigen FeldhistorikerInnen/-theoretikerInnen, als ein Ort der Begegnung verschiedener Schichten, der „durch seine besondere Organisation und Atmosphäre soziales Lernen ermöglicht, indem Angehörige der verschiedensten Bevölkerungsschichten ohne soziale Scheidewände, ohne Voreingenommenheit in Wechselwirkung treten können“ (Stifter 2005: 67). Die Wiener Volkshochschulen wurden dabei, „als kompensatorische dezentral arbeitende Bildungseinrichtung für *alle* Schichten der Bevölkerung gegründet“ (Filla 1987: 23). Hier sei wiederum auf den damaligen Leitspruch „Bildung für alle“ verwiesen. Auch wenn die Priorität bei den sogenannten „Benachteiligten Schichten“ gelegen hatte, so sollte es prinzipiell für Angehörige aller sozialen Lagen ohne Barrieren möglich sein, an Wiener Volkshochschul-Volksbildung teilzunehmen. Hier kommt auch das zum Ausdruck was bereits mit dem Begriff „Versöhnungstheorie“ beschrieben wurde. „Unparteiische Wissenschaftspopularisierung wurde so zum Mittel gegen den parteiischen Klassenkampf, die Bildung der Arbeiter ein Mittel ihrer Sozialpazifizierung, die Vermittlung von Literatur und Kunst ein Mittel zur Diffundierung (hoch-)kultureller Werte einer bürgerlichen Gesellschaft in proletarische und nicht-deutschsprachige (vor allem tschechische) Bevölkerungsschichten“ (Dostal 2003: 33). „Durch das gemeinsame Lernen und das gegenseitige Kennenlernen sollten die Klassenkonflikte tendenziell überwunden werden“ (Dostal 2003: 38).

Zuschreibung bestimmter Schichten an bestimmte Stammhäuser - Nun gilt die historische Wiener Volkshochschulvolksbildung aber nicht nur als ein einziger Ort an dem sich alle Schichten treffen. Gleichzeitig wird von den TheoretikerInnen des Feldes auch eine Unterscheidung getroffen, die den verschiedenen Häusern der Wiener Volksbildung vornehmlich unterschiedliche Schichten zuweist. Widmete sich das Volksheim in erster Linie den „ArbeiterInnen“ und „Unterprivilegierten“, so setzten sich die BesucherInnen der Urania tendenziell stärker aus Angehörigen des „Bürgertums“ zusammen. Dem Volksbildungsverein wird in dieser Hinsicht eine Mittelstellung eingeräumt (Dostal 2003, Filla 1991). Die „Stammhäuser“ bekommen unter diesem Aspekt unterschiedliche historische Traditionen zugeordnet. Nun scheint diese Aufteilung der Schichten nach „Stammhäusern“ auch in der historischen Darstellung nicht zufällig. „Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Volksbildungseinrichtung korrespondierten mit dem Selbstverständnis der jeweiligen Bildungsinstitution“ (Dostal 2003: 44). Es ist aber nicht nur allein dieses genannte institutionelle Selbstverständnis der unterschiedlichen Volksbildungsvereine sondern auch die unter Umständen damit in Zusammenhang stehende Situierung der einzelnen Bildungsbauten, die eine anscheinende Aufteilung der Schichten zu den „Stammhäusern“ begünstigt. So wurde etwa das Gebäude des Volksheims im deklarierten „Arbeiterbezirk Ottakring“ (Filla 1991: 32) errichtet. Hingegen: „Die Urania ist, allein schon durch ihren Standort im 1. Bezirk, am stärksten bürgerlich orientiert“ (Filla 1991: 37). Es ist also auch die räumliche Nähe durch die dieses Phänomen des Zusammenhangs von Schicht und Bildungshaus erklärt wird. In einer der folgenden Kategorien,

„Unterscheidung der TeilnehmerInnen nach örtlicher Situiertheit“, wird dieses Phänomen noch einmal aufgegriffen werden.

(6) Nach Teilnehmendenstatus

Das zu bildende Gegenüber wird auch nach dem Teilnehmendenstatus beobachtet. Eine Unterscheidung, die im Zuge dessen getroffen wird, bezieht sich auf eine entweder verbindliche, oder unverbindliche Teilnahme der BesucherInnen an Lehrveranstaltungen bzw. auf eine Teilnahme mit Anmeldung oder ohne Anmeldung. Diese Unterscheidung spielt insofern eine Rolle, als das etwa eine verbindliche Teilnahme bzw. die formelle Anmeldung zu einem Kurs als Schritt in Richtung der Verstetigung der Mitgliedschaft von TeilnehmerInnen an der jeweiligen Volksbildungsinstitution wahrgenommen wird. Die Verstetigung der Mitgliedschaft wird auch in Zusammenhang mit dem abgestuften Bildungsangebot der Volksbildungsstätten gesehen. „Es wurden Einzelkurse abgehalten, die man frei und ohne Anmeldung besuchen konnte. Es wurden ‚Course‘ veranstaltet, die eine Verstetigung nicht nur im Bildungserwerb, sondern auch in der Teilnahme bewirkten“ (Dostal 2003: 36). Terminologischer Ausdruck für diese sich in einem fortgeschrittenen Status der Verstetigung befindlichen Akteure waren Bezeichnungen wie „Volksstudent“, „Volksheimler“ aber auch „Arbeiterhörer“.

Mit der Verstetigung der Mitgliedschaft und der Intensität des TeilnehmerInnenstatus korreliert aus historischer Sicht auch die Intensität der individuellen Bildungsbemühungen: „Tatsächlich markiert es einen beträchtlichen Unterschied, ob jemand bloß einen Vortrag, oder einen Rezitationsabend in einem dislozierten Vortragssaal der Urania besucht hat, oder ein reguläres Mitglied im Volksheim war und dort an mehreren Kursen oder gar einer Fachgruppe teilnahm“ (Taschwer 1995: 10). Organisatorisch fand diese Verstetigung der TeilnehmerInnen unter anderem in den erwähnten Fachgruppen des Volksheims ihren Ausdruck. Die Teilnahme war stark formalisiert, dauerte entsprechend dem Aufbau der Lehrveranstaltung oft mehrere Jahre, und machte aus bloßen TeilnehmerInnen echte „Volksheimler“ (Dostal 2003; Taschwer 1995; Filla 1991).

Geselligkeit - Historische VolkshochschulbesucherInnen werden von Seiten der FeldhistorikerInnen nicht selten als „gesellige Wesen“ typisiert, die in den Volksbildungseinrichtungen, den Kursen, den Fachgruppen, also vor allem den langfristigen Lehrveranstaltungen (-> „Verstetigung der Mitgliedschaft“) Gemeinschaft/Geselligkeit suchten und fanden. Sie besuchten die Bildungseinrichtungen also nicht nur wegen der Bildungsinhalte, sondern auch um Kontakte zu knüpfen, Freundschaften zu pflegen, andere „VolkshochschülerInnen“ wieder zu treffen, und sich auszutauschen. Kursgruppen und Fachgruppen wurden so zu eingeschworenen Gruppen mit eigener Geschichte und dauerhafter, von den Mitgliedern gewählter, Struktur. Vor allem die Fachgruppen stehen als Paradetyp der verstetigten historischen Volkshochschulgemeinschaft. „Selbstorganisation und die Ermöglichung von Gemeinschaftserlebnissen waren gleichfalls Prinzipien aller Fachgruppen“ (Filla 2001: 26). Es

war die Dreiheit von Bildung, Erbauung und Erholung, die durch Wissenschaft, Kunst - und eben auch Geselligkeit, die die Besonderheit von Wiener Volkshochschultätigkeit darstellte (Filla 2001).

(7) Motivation (der TeilnehmerInnen)

Historische TeilnehmerInnen werden auch über typische Motivationen zur Bildungsteilnahme erfasst. Den damaligen OrganisatorInnen wird dabei zugeschrieben ihr Gegenüber aus einer bildungsidealistischen Perspektive gesehen zu haben. Sie hatten das „...bildungswillige Individuum vor Augen, welches sich nach einem langen Arbeitstag zu ihrer geistigen Bereicherung und Erweiterung ihrer intellektuellen Persönlichkeit weiterbilden wollte“ (Dostal 2003: 50). Aus heutiger Betrachtung hatten die damaligen Proponenten jedoch den praktischen Nutzen den die TeilnehmerInnen mit der gebotenen Bildung verbanden unterschätzt. Die damaligen BesucherInnen interessierten sich demnach, neben bildungsidealistischen Zielen auch für die praktische Verwertbarkeit von Bildung. Motive wurden teilweise in Form erhobener Aussagen damaliger TeilnehmerInnen dokumentiert. In einer Analyse dieser Dokumente kommt unter anderem Klaus Taschwer zum Schluss „...daß – entgegen dem idealistischen Bild von der hehren emanzipativen Erwachsenenbildung – auch handfeste praktische Motive durchaus nicht außer Acht zu lassen sind“ (Taschwer 1995: 23).

Typische Motive die den TeilnehmerInnen zugerechnet werden sind zum Beispiel Wissensdurst, innere Befriedigung und Bildungserlebnis, Aufklärung, Erweiterung des Gesichtskreises aber eben auch Praktische Verwertbarkeit in Beruf und Privatleben. (Taschwer 1995; Dostal 2003; Stifter 2005)

(8) Örtliche Situiertheit – TeilnehmerInnen und Wohnort

Ein wesentliches Beobachtungskriterium in Bezug auf das historische Gegenüber der Organisation scheint die örtliche Situiertheit, also der jeweilige Wohnort der TeilnehmerInnen zu sein. Um dies etwas zu veranschaulichen, hier ein paar ausgewählte Aussagen aus den Dokumenten.

„Der Wohnort schien ganz wesentlich über Teilnahme und Nichtteilnahme zu entscheiden“ (Taschwer 1995: 8).

„Die günstige Lage der Vortrags- bzw. Kurslokale ist für den Besuch einer Bildungsveranstaltung von essentieller Bedeutung. Dies erkannte bereits die 1904 durchgeführte Untersuchung über den Nutzen der Volkstümlichen Universitätsvorträge“ (Dostal 2003: 41) - „um die volkstümlichen Bildungseinrichtungen möglichst zu dezentralisieren, und daß es in einem volkreichen Bezirke liegen müsse, in welchem kleinbürgerliche und arbeitende Bevölkerung in Massen wohnt, um für diese leicht zugänglich zu sein“ (Jodl 1909, zitiert nach Dostal 2003: 41).

„Zusammenhang zwischen dem Ort der Volksbildung und der Zusammensetzung des Publikums“ (Taschwer 1995: 17). „für viele HörerInnen ist die Lage des Vortragslokals im Hinblick auf die Wahl eines Kurses ausschlaggebend gewesen“ (Taschwer 1995: 17).

Aus dieser Art von Beobachtungen lassen zusammenfassend folgende mögliche, implizite Thesen der FeldhistorikerInnen zu den damaligen TeilnehmerInnen herauslesen - These 1: *Es besteht Zusammenhang zwischen sozialer Lage und örtlicher Situiertheit.* - ArbeiterInnen und kleinbürgerliche Bevölkerung sind hauptsächlich in bestimmten Bezirken zu finden. These 2: *Teilnahme an Bildung hängt mit räumlicher Nähe und Verfügbarkeit zusammen.* – Bildung muss leicht erreichbar sein. These 3: *Es besteht ein Zusammenhang zwischen Ort der Volksbildung(stätte) und Zusammensetzung des Publikums.* – Das Publikum (Verweis auf These 1 und 2) einer Volkshochschule setzt sich ihrem Standort entsprechend zusammen. Es sind dies nicht nur allein Thesen der FeldtheoretikerInnen zu den historischen Teilnehmenden, sondern, wenn etwa Friedrich Jodl zitiert wird, steckt in der Geschichtsschreibung auch die Aussage, dass dies bereits teilweise von den damaligen VolksbildnerInnen so wahrgenommen wurde. Also auch die damaligen Proponenten erkannten bereits diese Zusammenhänge.

Als Begründung für die Annahme welche in der zweiten These enthalten ist, wird nicht selten die Zeitknappheit der potentiellen TeilnehmerInnen angegeben, die bei langen Arbeitstagen und schlecht ausgebautem Verkehrsnetz Bildungsveranstaltungen dann besuchten, wenn sie schnell und leicht erreichbar waren.

Es ist wahrscheinlich nicht allzu weit hergeholt, hier zu behaupten, dass die in den Thesen formulierte Haltung den Ausbau eines Zweigstellennetzes und die Dezentralisierungsbemühungen der Wiener Volkshochschul-Volksbildung in den zwanziger Jahren begünstigte. Man war darum bemüht **Bildung „vor Ort“** anzubieten. Bildung musste regional verfügbar sein, wollte man gewisse, vor allem jene in der Kategorie „benachteiligte Gruppen“ beschriebenen Schichten/Bevölkerungsgruppen erreichen. Dies erkannte, nach den heutigen FeldhistorikerInnen, eben bereits die Gründergeneration der Wiener Volkshochschulen. So wurden vorwiegend in Arbeiterbezirken Filialen des Volksheims Ottakrings und des Volksbildungsvereins errichtet (vgl. Dostal 2003: 43). Diese Thesen und Aussagen werden auf statistische Beobachtungen der Gründergeneration gestützt. Von den damaligen Proponenten durchgeführte Erhebungen zur Zusammensetzung etwa der HörerInnen des Volksheims nach Bezirken, werden von den heutigen ExpertInnen in ihrer Geschichtsschreibung dargestellt (vgl. Taschwer 1995:17).

(9) Empirische Erfassung – Der Mensch in statistischen Kategorien

Laut der Geschichtsschreibung der Wiener Volkshochschule, wurde die Beobachtung der TeilnehmerInnen bereits früh auf eine wissenschaftlich/empirische Basis gestellt. Dies könnte wohl auch mit der generellen Wissenschaftsorientierung (Erfassung von Welt mittels wissenschaftlich-rationaler Perspektive) der maßgebenden historischen AkteurInnen zu tun haben. Das Gegenüber der Wiener Volksbildung wurde dabei mittels statistischer Kategorien erfasst. Diese empirische

bzw. statistische Beobachtung einer Bildungsinstitution ihrer TeilnehmerInnen stellt sich als ganz spezifische Art und Weise dar „wie“ das Volkshochschul-Gegenüber beobachtet wurde. Dabei erscheint die wissenschaftlich-statistische Erfassung der TeilnehmerInnen als (gepflegte) Tradition der Institution. „Statistik und Empirie hat in der Wiener Volksbildungsgeschichte eine lange Tradition. Seit Gründung des Wiener Volksbildungsvereins im Jahr 1887 gab es bereits kontinuierlich geführte Statistiken zur Bibliotheksarbeit und Vortragstätigkeit des Vereins“ (Dostal 2003: 39).

Jedoch wird bei dieser Tradition statistischer Erfassung auch zwischen den „Stammhäusern“ unterschieden. Sieht man sich nämlich laut Taschwer die drei bzw. vier Volkshochschulinstitutionen an, so ist die „statistische Dokumentation sehr unterschiedlich durchgeführt“ (Taschwer 1995: 9) worden. In der Urania wurden die TeilnehmerInnen nur sehr rudimentär erfasst, wobei vieles an vorhandenen Aufzeichnungen höchstwahrscheinlich wohl auch durch die beträchtlichen Kriegsschäden an der Urania verloren ging. Volksbildungsverein und Volkstümliche Universitätskurse sind dagegen recht gut dokumentiert. Das Volksheim verfügte über detaillierte Statistiken. VolksheimbesucherInnen wurden hierbei auch öfters zum Thema zeitgenössischer, sozialwissenschaftlicher Untersuchungen (Taschwer 1995). Christian Stifter meint jedoch darüber hinaus auch noch: „dass trotz allem Bemühen um, Self Monitoring‘ über die Frequentierung der Vorträge, Kurse und Fachgruppen zum Teil erhebliche Lücken im Datenmaterial bestehen und erst zu Beginn der Ersten Republik damit begonnen wurde, eine genauere Sozialstatistik zu führen“ (Stifter 2005: 74).

Erfasst wurde das Gegenüber im Zuge dieser Erhebungen meist mittels gängiger statistischer Kategorien „die klassischen Variablen der Demographie: Geschlecht, Alter und Schichtzugehörigkeit bzw. Beruf“ (Taschwer 1995: 12). Die Merkmalsverteilung der TeilnehmerInnen wurden dabei auch in Relation zur Gesamtbevölkerung gesetzt. Hier ein paar Beispiele empirischer Untersuchungen (vgl. Dostal 2003: 39) zu den TeilnehmerInnen durch Wiener Volkshochschulinstitutionen, oder Akteure/Akteurinnen aus deren Umfeld:

- Erste HörerInnenbefragung im deutschsprachigen Raum durch den Wiener Ausschuss für Volkstümliche Universitätsvorträge im Arbeitsjahr 1903/1904. Abgefragte Kategorien Geschlecht, Geburtsjahr (Alter), Berufszweig, Berufsstellung, Wohnort, Vorbildung. Gründe und Nutzen des Besuchs.
- Fragebogenauswertung von 627 TeilnehmerInnen der Vorträge des Wiener Volksbildungsvereins 1904.
- Wissenschaftliche Dissertation von Luitpold Stern zur sozialen Zusammensetzung der HörerInnen an den volkstümlichen Universitätsvorträgen 1895-1905 .
- Hertha Siemering 1911 – umfangreiche statistische Auswertung zum Arbeiterbildungswesen.
- 1921 Statistische Auswertung von zirka 9000 eingeschriebenen HörerInnen des Volksheims zu deren sozialen Zusammensetzung.

- 1931 Veröffentlichte Untersuchung von Lotte Radermacher, betreut von Paul Lazarsfeld zu KursteilnehmerInnen des Volksheims. Versuch Zusammenhänge zwischen Kategorien Geschlecht, Alter oder Beruf und Motiven und Interessen zu untersuchen.

In den empirischen bzw. statistischen Blickwinkel der Organisationen gerieten dabei anscheinend hauptsächlich die tatsächlichen TeilnehmerInnen, und nicht potentielle Zielgruppen. Als Gegenüber von Bildung waren hier also in erster Linie jene im Blick, die schon da waren, die „Volksstudenten“, und nicht die die noch kommen könnten.

Die statistische Bestätigung über die Teilnahme von unterprivilegierten Schichten (Arbeiter, Kleinbürger) als einer, wie bereits erwähnt, besonders anvisierten Kategorie von TeilnehmerInnen, war von „besonderer legitimatorischer Bedeutung“ (Dostal 2003: 31). Als Mittel der Planung und als Kontrolldispositiv gewann es für das organisierende Bildungsbürgertum zunehmend an Bedeutung, das „seine Ideale von der Aufklärung und einer modernen Bildungsgesellschaft („bessere Gesellschaft“/ „der neue Mensch“) verwirklichen wollte“ (vgl. Dostal 2003; Taschwer 1995: 10).

BesucherInnen als Anzahl - Bei der Durchsicht der Quellen fällt auf, dass bei der Form der Erhebung, der bloßen Anzahl der TeilnehmerInnen anscheinend eine besondere Rolle zukommt. Darstellung der Entwicklung der TeilnehmerInnenzahl, der puren Quantität, ohne diese zusätzlich in weitere Kategorien aufzugliedern, könnte unter Umständen etwas mit dem Versuch, Wachstum und historische Größe bzw. Relevanz, einer Organisation darzustellen zu tun haben (Filla 1991; Stifter 2005; etc.).

3.5. FASCHISMUS

Die anhaltende Wirtschaftskrise, steigende Arbeitslosenzahlen, die eskalierenden Konflikte zwischen den politischen Lagern, und eine schleichende Faschisierung der Politik sorgten für ein Ende der Hochblüte der wissenschaftszentrierten, neutralen Wiener Volksbildung (Stifter 2005). Nach den Februarereignissen im Jahre 1934 und der Errichtung des austrofaschistischen Ständestaats verschlechterten sich die politischen Rahmenbedingungen für die typische Wiener Volkshochschulbildungsarbeit drastisch.

Nach seiner Etablierung versuchte das austrofaschistische Regime die Volksbildung auf neue organisatorische und inhaltliche Grundlagen zu stellen (vgl. Filla 1991: 41). Vor allem die Wiener Volkshochschul-Volksbildung galt wie im Falle des Volksheims wegen ihres Näheverhältnisses zur sozialdemokratischen ArbeiterInnenbewegung als rotes Bollwerk, welches wenn nicht ausgemerzt, so zumindest den neuen austrofaschistischen Verhältnissen angepasst werden sollte (Göhring 1987). Zu diesem Zweck wurde als Dachverein für alle volksbildnerischen Aktivitäten – auch die der nicht Volkshochschul-Volksbildung – der Verein „Wiener Bildungswerk“ gegründet. Im Interesse verstärkter Kontrollierbarkeit, wurde eine Zentralisierung und Hierarchisierung der Wiener Volkbildungsinstitutionen vorangetrieben. Inhaltlich sollte eine Neuorientierung stattfinden. Weg

von der typischen wissenschaftszentrierten Bildungsarbeit mit und für Laien, welche die wissenschaftlich-rationale Verstandeskultur in den Vordergrund stellte, hin zu einer Bildungsarbeit welche die Erziehung der Menschen zu braven Mitgliedern der ständischen Gesellschaft im Visier hatte (Filla 1991). Es ging also um eine Integration in eine austrofaschistisch-ständische Gesellschaftsordnung.

Besonders der Begriff der Neutralität war den politischen MachthaberInnen ein Dorn im Auge. Wahrer Frieden, so damals einer der heftigsten austrofaschistischen Kritiker der Volkshochschularbeit –Leo Gabriel, und Versöhnung könne nicht durch eine lagerneutrale Haltung sondern nur durch eine Gleichheit der Gesinnung hergestellt werden. Dementsprechend wurden auch personelle Änderungen im bei Unterrichtenden und FunktionärInnen eingeleitet (Filla 1991).

Eine wichtige Funktion ihrer Bildungsarbeit sah die neue Volksbildung, bei einer Wiener Arbeitslosenrate von etwa 50 Prozent, im Wegholen von Arbeitslosen von der Straße durch Arbeitslosenkurse. Mittels Volksbildung sollte aber nicht nur so etwas wie Beschäftigungstherapie geleistet-, sondern auch die Herauslösung von ArbeiterInnen aus dem sozialdemokratischen Gedankengut erreicht werden (Göhring 1987).

Bis ins Jahr 1936 konnte aber noch durchaus so etwas wie oppositionelle, wissenschaftszentrierte-antimetaphysische Bildungsarbeit geleistet werden. So etwa im Volksheim unter Viktor Matejka, welcher versucht hatte demokratische Bildungsformen zu erhalten (Filla 1991; Stifter 2005).

Bereits während der Zeit des Ständestaats wurden Erwachsenenbildungsinstitutionen von illegalen NationalsozialistInnen unterwandert. Nach der Annexion Österreichs im März 1938 wurden dann unverzüglich tiefgreifende organisatorische sowie programmatische Änderungen eingeleitet. Dabei gingen die NationalsozialistInnen wesentlich konsequenter und brutaler vor als ihre austrofaschistischen VorgängerInnen. Auch die Entfernung von Juden aus dem Bildungswesen setzte unmittelbar ein. So wurde beispielsweise die „Rassenzugehörigkeit“ von KursleiterInnen und FunktionärInnen im Wiener Volksheim „erhoben“, um auf dieser Grundlage die Organisation im nationalsozialistisch-rassistischen Sinne zu „säubern“. Den Volkshochschulvereinen wurden die letzten Reste an Entscheidungsautonomie entzogen. Sie wurden in die nationalsozialistische Freizeitorganisation „Kraft durch Freude“ eingegliedert und somit vollkommen den organisatorischen Netzwerken des politischen Regimes unterstellt. Mit den „Arbeitsrichtlinien des deutschen Volksbildungswerkes“ welche vom Oktober 1938 bis März 1939 erstellt wurden sollte die faschistisch-barbarische Weltanschauung der Nationalsozialisten in ein Volksbildungsprogramm umgesetzt werden. Volksbildung wurde also endgültig zu nationalsozialistisch-weltanschaulicher Erziehung degradiert. Dabei hatten ein Fünftel der am Volksheim angebotenen Lehrveranstaltungen direkten, formellen Bezug auf nationalsozialistische Inhalte (Filla 1991).

Ziel einer nationalsozialistisch diktierten Volksbildung war es, nach Ausschaltung jeglicher politischer Opposition und der Entfernung von Juden/Jüdinnen und anderen sogenannten „rassisch Minderwertigen“, jene Menschen welche den „rassischen Anforderungen“ des Nationalsozialismus

entsprachen in den vom Nationalsozialismus und seinen „TheoretikerInnen“ konstruierten Volkskörper zu integrieren und weltanschaulich auf Linie zu bringen. Die Rolle die der Volksbildung war jedoch im Komplex der Propagandaeinrichtungen eine eher bescheidene. Zu gering schätzte man ihre Massenwirkung innerhalb der Propagandamaschinerie ein. Derart vom Nationalsozialismus verstümmelte Bildungsprogramme dürften sich schlussendlich auch keiner besonderen Beliebtheit erfreut haben, „zumal die Teilnehmer/innen der Volkshochschulen noch immer mit den Füßen abstimmen konnten“ (Filla 1991: 44). Und so ging der BesucherInnenandrang bei Lehrveranstaltung mit dezidiert nationalsozialistischen Inhalten im Laufe der Zeit drastisch zurück (Filla 1991).

Die von 1934 bis 1945 anhaltende Phase des Faschismus sorgte für einen signifikanten Bruch in der Institution Wiener Volkshochschul-Volksbildung und ihrer Bildungstätigkeit. Vor allem die Wirkung nationalsozialistischer Bildungspolitik mit der die typische wissenschaftszentrierte Wiener Bildungsarbeit mit und für Laien zerstört wurde, versetzte der Wiener Volkshochschul-Volksbildung einen Schlag, der keine Kontinuität ihrer Bildungsarbeit zuließ. „Die Vertreibung der Vernunft“ (Stadler 1987; zitiert nach Filla 1991: 44) sorgte für einen Kahlschlag in der Volksbildungslandschaft, der dazu führte, dass nach 1945 nie wieder bruchlos an die Hochzeit wissenschaftszentrierter Volksbildungsarbeit angeknüpft werden konnte (Filla 1991).

3.6. NACHKRIEGSJAHRE

Tatsächlich gab es kurz nach Ende des zweiten Weltkrieges Versuche an die „...große Tradition der Wiener Volksbildung“ (Stifter 2005: 100) anzuknüpfen. Dies war jedoch alleine schon wegen der vom Nationalsozialismus betriebenen Vernichtungspolitik und der Vertreibung vieler maßgeblicher OrganisatorInnen und DenkerInnen der Wiener Volksbildungsbewegung nicht mehr möglich. Als wesentliche Erschwernisse kamen die teilweise erhebliche Kriegsbeschädigung vieler Volksbildungsstätten, die Lahmlegung städtischer Infrastruktur, die schlechte materielle Versorgung, sowie die allgemeine Not der Bevölkerung hinzu. Eine Bevölkerung die, auch aus Sicht der VolksbildungsakteurInnen, zu aller erst daran interessiert war ihr (Über-)Leben in den, von Krieg und Diktatur hinterlassen Trümmern zu meistern.

An dieser Stelle verorten viele der HistorikerInnen und TheoretikerInnen einen signifikanten Bruch in der Entwicklung der Institution der Wiener Volkshochschul-Volksbildung. Christian Stifter (vgl. 2005: 103) spricht hier von einem erheblichen institutionellen „Traditionsverlust“ der die Entwicklung der Volkshochschule in der zweiten Republik nachhaltig kennzeichnete, und welcher umso mehr zu einer kritischen Reflexion sowie kontinuierlicher historischer Standortbestimmung verpflichtete.

Neben der Frage wie und ob man an die „alte Tradition“ anknüpfen könne, musste auch das Konzept der Neutralität neu hinterfragt werden. Im Angesicht der erst jüngst geschehenen

Schrecken des Austrofaschismus und des Nationalsozialismus, entschied man sich für eine Aufgabe der politischen Neutralität, und bekannte sich auch offiziell zu aktivem demokratiepolitischem Engagement (Stifter 2005).

Bis auf einige personelle, trotz Entnazifizierung, stattfindende Kontinuitäten aus der Zeit des Nationalsozialismus und des Austrofaschismus, befanden sich an den Schlüsselpositionen der Wiederaufbauarbeit hauptsächlich die, wenn auch wenigen, vor dem Nationalsozialismus geflohenen und nach Österreich zurückgekehrten EmigrantInnen. Sie setzten sich, unter der erwähnten Aufgabe der Neutralität, für eine auf „Weltbürgerschaft“ als Schwerpunkt setzende, Erwachsenenbildung ein. Eine Schwerpunktsetzung die sich durch viele Angebots- und Arbeitsbereiche zog (Stifter 2005).

Ein Konzept, welches dabei diskutiert und durchaus auch gegen die vom damaligen Unterrichtsminister Hurdes vertretene, harmonisierende, Großkoalitionäre Bildung eingesetzt wurde, war das der, von dem deutschen Theoretiker Fritz Borinski entworfenen „Mitbürgerlichen Bildung“. „Die Erwachsenenbildung dient der Völkerverständigung ebenso wie der echten nationalen Volkserziehung, wenn sie die Minderwertigkeitsgefühle der ‚zu spät gekommenen‘ Völker bekämpft und überwindet, wenn sie uns frei macht von den Rückgefühlen und Empfindlichkeiten der lauten Selbstanpreisung und Selbstbeweihräucherung nationaler Unsicherheit. Wir müssen zu einer Kritik erziehen gegen die billigen summarischen Verallgemeinerungen, die Kollektivurteile über ein Volk (den Österreichern, Italienern, Franzosen, Deutschen), die durch Propaganda und unkritische Verallgemeinerung zufälliger persönlicher Eindrücke in unser Denken eingedrungen sind, ... , und den Weg zum Menschen des anderen Volkes versperren“ (Borinski, zitiert nach Stifter 2005: 106).

Aber auch die wirtschaftliche Not, der beobachtete Wunsch nach Ablenkung und Unterhaltung sowie ein daraus resultierender, in der Gesellschaft verorteter Bildungs-Defätismus, gaben den Anlass über neue Bildungsziele nachzudenken. Statt den Menschen ein natur- und geisteswissenschaftliches Weltbild zu vermitteln, und ArbeiterInnen an den Werten von Wissenschaft und Kunst teilhaben zu lassen, sollte der Mensch mit seinen vielfachen Existenzproblemen in den Mittelpunkt gerückt werden. Demnach konzentrierte sich auch ein guter Teil des Bildungsprogramms an einer Not- bzw. Lebenshilfe, und auf praktische, auf das tägliche Leben gerichtete Kurse (vgl. Stifter 2005: 113).

Eine weitere Veränderung in der Angebotsstruktur bedingte sich aus Sicht der Volkshochschulhistoriker aus dem Ausbau des öffentlichen Bildungssystems und der schrittweisen Öffnung der Universitäten, welche zu einer stärkeren Demokratisierung von Bildung und Wissen führte und somit ein Kernthema der Volkshochschul-Volksbildung, nämlich die Bereitstellung einer Bildungsalternative in Bezug auf das exklusive öffentliche Bildungssystem, berührten. Dieses Thema erschien der Institution teilweise als von zunehmend geringerer Bedeutung. Daneben wurde auch so etwas wie eine Wissenschaftsskepsis erkennbar (Stifter 2005). Wissenschaft und wissenschaftliche Rationalität wurden im Angesicht militärischer- und industrieller Forschung, der Entwicklung von Massenvernichtungswaffen vor dem Hintergrund der Weltkriege und dem Kalten

Krieg, sowie dem, mit kalter Genauigkeit von den Nationalsozialisten durchgeführten Holocaust, dem millionenfachen Mord an Juden, zunehmend reflektiert, kritisiert und in Frage gestellt.

Trotz der Umorientierung, unter anderem auf praktisch-verwertbare und unterhaltungsorientierte Angebote, spielten wissenschaftliche Inhalte in der Nachkriegszeit aber weiterhin eine bedeutende Rolle. Inhalte, etwa zur Atomforschung oder Computer- und Automationstechnik, wurden jedoch im öfters auch, unter dem Aspekt gesellschaftlicher Risiken diskutiert (Stifter 2005). Hier zeigen sich das neue demokratiepolitische Engagement, und die Demokratiezentriertheit der Wiener Volkshochschulen, als Gegensatz zur neutralen Volksbildung vor 1934. Hier werden Menschen nicht mehr nur zur rationalen Denkfähigkeit hingeführt, sondern auch explizit auf gesellschaftliche/ökologische Risiken aufmerksam gemacht, und demokratische Werte vermittelt.

Zur Zeit der fünfziger Jahre wird auch der Typ des über Bildung zu emanzipierenden Gegenübers, der „klassischen DenkschülerInnen des Volksheims“ durchaus weiter gepflegt. Nun jedoch unter neuen Begrifflichkeiten. War die Nomenklatur der Wiener Volksbildung vor 1934 im Sinne ihrer propagierten Wissenschaftlichkeit und Universitätsanbindung noch stark dem universitären Feld entlehnt (vgl. Dostal 2003: 36), wurden aus Kursleitern „Dozenten“ und aus Lernenden „Hörer“, so grenzte man sich teilweise in den frühen Fünfzigern von dem „Hörerbegriff“ zugunsten eines „Teilnehmerbegriffes“ ab. Und das im ersten Hinblick in durchaus typisch, emanzipatorisch gemeinter Art und Weise. So berichtet der langjährige Direktor der Favoritner Volkshochschule und Funktionsträger des Wiener Verbands, Karl Foltinek über die aus einer Zusammenkunft von mehreren österreichischen Volkshochschul-LeiterInnen angeregte begriffliche Transition. „Der Hörer ist passiv, er nimmt den gebotenen Vortrag zur Kenntnis und beteiligt sich höchstens in einer anschließenden Diskussion mit Fragen an der Klärung des gestellten Problems. Der Teilnehmer dagegen muss aktiv mitwirken, er soll aus seiner eigenen Erfahrung zu den Problemen Stellung nehmen, nicht widerspruchlos die Meinung des Dozenten, der dann besser Kursleiter heisst, annehmen, sondern von diesem in reger Aussprache unter Zuhilfenahme aller Studienbehelfe dazu gebracht werden, sich selbst eine Anschauung zu bilden“ (Foltinek 1952: keine Seitenzahl im Dokument).

Noch vor dem Ende der Besatzungszeit kam es, wie auch schon in der Ersten Republik, zu einer weiteren Dezentralisierung der Bildungstätigkeit. So begannen die Volkshochschulen mit einem weiteren Ausbau des Zweigstellennetzes. Neugründungen waren die Volkshochschulen Favoriten, Simmering, Wien-West, Hietzing, Döbling, Brigittenau und Floridsdorf. Gründe dafür scheinen vor allem die steigenden TeilnehmerInnenzahlen aber auch der nicht ganz neue Wunsch „Bildung vor Ort“ anbieten- bzw. verfügbar machen zu können gewesen zu sein. Nicht vergessen werden sollte, dass Theorien zu Bildungsbeteiligung und örtlicher Verfügbarkeit/Nähe schon in der Gründergeneration (Ludo Hartmann, Emil Reich, Friedrich Jodl) verankert waren. Lange Anfahrtszeiten wurden nach wie vor als wesentliche Bildungsbarrieren, und –hemmnisse gegenüber den potentiellen TeilnehmerInnen beobachtet (vgl. Filla 1991: 105). Vor allem ein noch relativ schlecht ausgebautes öffentliches Verkehrsnetz machte es für viele nicht leicht an die Bildungsstätten zu gelangen.

Dieser Dezentralisierung von Bildungsarbeit (Bildung zu den Menschen bringen) stand als Novum eine erstmals konkrete Diskussion zur Zentralisierung von Organisation gegenüber. Wurde 1946 ein erster Versuch zur Gründung einer Dachorganisation, noch von ein paar am traditionellem Autonomiestatus der einzelnen Volkshochschulvereine festhaltenden Funktionäre abgelehnt, so kam es Anfang 1950 nach einem längeren Prozess der administrativen Zentralisierung schließlich zur Gründung des Landesverbandes der Wiener Volkshochschulen. Als „Verband Wiener Volksbildung“ integrierte er erstmalig alle lokalen Wiener Volkshochschulen, inklusive der der Stammvereine, Volkshaus Ottakring, Wiener Volksbildungsverein, Urania Wien und deren Zweigstellen. Wie auch schon bei den Grundsatzdiskussionen zu Bildungsauftrag, Bildungskonzepten und Neutralität der Volkshochschulen, wird auch bei der administrativen Zentralisierung und der Gründung des Dachverbands eine starke Koppelung an die Bundes bzw. kommunale (Partei-)Politik und ihrer Interessen sichtbar. So meint auch Christian Stifter (2005) das „Verhandlungskomitee, bestehend aus Dr. Friedrich Korger (ÖVP), Dr. Karl Lugmayer (ÖVP), Karl Mark (SPÖ) und Dr. Wolfgang Speiser (SPÖ), arbeitete bereits im proporzmäßigen Stil der Zweiten Republik das Statut des Verbandes aus“ (Stifter 2005: 112). Inwiefern diese Akteure in ihren Rollen als Volkshochschulfunktionäre auch Parteiinteressen vertreten haben bleibt hier reine Spekulation. Alleine aber die Tatsache, dass hier von Seiten der VHS-TheoretikerInnen von einem „Proporzsystem“ gesprochen wird, zeigt einen beobachteten Wandel im Verhältnis der Wiener Volksbildung zur Politik an.

Die Möglichkeit politischer Einflussnahme scheint in dieser Zeit gegenüber der ersten Republik oder etwa der Gründungsphase - wo trotz Parteizugehörigkeit, von vielen Akteuren eher unter der allgegenwärtigen Neutralitätsorientierung, als einer der obersten Werthaltungen der Volkshochschul-Volksbildung, gehandelt wurde - erleichtert. Die Koppelung an die kommunale Politik wurde auch durch die zunehmende öffentliche Förderung verstärkt, welche die Organisationen für ihre Bildungstätigkeiten, ihr finanzielles Überleben und somit als Grundvoraussetzung für ihre gemeinnützige Bildungsarbeit benötigten. Zum komplexen Verhältnis von kommunaler Politik und den Wiener Volkshochschulen in der Nachkriegszeit sei hier auch noch auf einen interessanten Artikel von Gerhard Bisovsky mit dem bezeichnenden Titel „Ohne den Bezirksparteiobmann geht gar nichts.“ hingewiesen, welcher sehr detailliert, die gängige Praxis zwischen den einzelnen Volkshochschulhäusern und der lokalen stadt- bzw. bezirkspolitischen Führung beschreibt. So wurde das Amt des Vereinsvorsitzenden einer Volkshochschule nicht selten von dem jeweiligen Bezirksparteiobmann/Bezirksvorsteher bekleidet.

Zu Finanzierung und Deckung der Personalkosten trugen auch verstärkt organisierte Großveranstaltungen mit bekannten Vortragenden und filmischen Blockbustern bei. Traten vor dem Zweiten Weltkrieg noch viele dem liberalen und Großbürgertum entstammende Akteure als Mäzen und Förderer des Volksbildungswesens auf, und konnte ein guter Teil der Bildungsarbeit noch über Mitgliedsbeiträge finanziert werden, so musste in der Nachkriegszeit nach neuen Finanzierungsmöglichkeiten gesucht werden.

3.7. REALISTISCHE WENDE, PROFESSIONALISIERUNG, DIENSTLEISTUNGSORIENTIERUNG

In den 60er und 70er Jahren kam es zu einer weiteren Dezentralisierung der Bildungstätigkeit und einem Ausbau des Volkshochschul-Netzes. Auf politischer Seite wurde dieser Ausbau vor allem von dem damaligen Kulturstadtrat Hans Mandl sowie der Stadträtin und späteren Vizebürgermeisterin Gertrude Fröhlich-Santner getragen. Die Errichtung der Gebäude bedurfte bis in die 80er Jahre wesentlicher Subventionen. (Stifter 2005; Filla 1991)

Ein neues Konzept das dabei zum Einsatz kam war das der „Häuser der Begegnung“. In diesen neu errichteten Häusern sollte Bildungs- und Kulturarbeit in organischer Weise verknüpft werden. Neben der Volkshochschule beherbergten sie auch andere Volksbildungseinrichtungen sowie Veranstaltungszentren für Theatervorstellungen, MieterInnenversammlungen und Vorträge auf Basis von Saalvermietungen. Die organisatorische Zentralisierung wurde zu dieser Zeit weiter vorangetrieben. So schlug Gertrude Fröhlich-Santner noch in den 60er Jahren vor die gesamte Buchhaltung, sowie die zentrale Anstellung des leitenden Personals von einzelnen Vereinen in den Dachverband zu überführen. In den 70er Jahren wurde dies auch in dem Sinne realisiert, dass von diesem Zeitpunkt an VolkshochschulmitarbeiterInnen zentral angestellt wurden, und einzelne Personalmaßnahmen (Einstellungen, Versetzungen) im Einvernehmen zwischen Verband und den jeweiligen Vereinen herzustellen waren (Filla 1991). Hier setzt auch jenes Phänomen ein, welches unter dem Stichwort „Professionalisierung“ der Wiener Volkshochschul-Volksbildungstätigkeit gehandelt wird. Beruhte die Mitarbeit in den Volkshochschule bis dato zu einem großen Teil noch auf Ehrenamtlichkeit, so wurden nun sukzessive pädagogisches- und leitendes Personal, zentral, als hauptberufliche MitarbeiterInnen angestellt und die berufliche Qualifikation der Belegschaft gehoben. Um die Qualifikation nachhaltig zu gewährleisten, wurde in den achtziger Jahren ein umfangreiches MitarbeiterInnenaus- und Weiterbildungssystem entwickelt, welches aktuell in der „Weiterbildungsakademie“ für ErwachsenenbildnerInnen ihren Ausdruck findet. Initiiert wurde diese „Professionalisierung“ neben der Stadträtin/Vizebürgermeisterin Gertrude Fröhlich-Santner auch durch den Zentralsekretär des Wiener Verbands und Landtagsabgeordneten Leopold Wiesinger, sowie durch die Personal- und Finanzreferentin und gleichzeitige Landtagsabgeordnete und Gemeinderätin Hermine Fiala (Filla 1991). Ein Umstand der wiederum neulich auf die komplexe Verquickung zwischen Gemeindepolitik und den Volkshochschulen hinweist. Als Entscheidungsträger auftretende Akteure nehmen hier sowohl politische Ämter als auch Funktionärsposten innerhalb der Vereine oder des Verbandes ein. Inwiefern politische Interessen Entscheidungen innerhalb des Volkshochschulfeldes beeinflusst haben, bleibt hier auch weiter Gegenstand reiner Spekulation, und würde wohl einer genaueren Untersuchung bedürfen. Der Umstand des Auftretens von deklarierten (partei-)politischen Akteuren die gleichzeitig entscheidende institutionelle Rollen innerhalb der Volkshochschule einnehmen, ist jedoch im Gegensatz zu der Zeit vor 1934 neu. Als „VermittlerInnen“ spielten Akteure diese Typus, also jene die sowohl ein politisches Amt als auch eine Position innerhalb des Verbands innehatten, vor allem beim Lukrieren finanzieller Mittel und Subventionen eine wichtige Rolle. Volkshochschule in der

60

zweiten Republik ließ sich wie gesagt nicht mehr vor allem durch private, bildungsbürgerliche Mäzen und Mitgliedsbeiträge finanzieren, sondern hier wurde eine finanzielle Koppelung mit der Politik als zunehmend überlebensnotwendig erachtet.

Auch die Wissenschaftliche Durchleuchtung der Institution wurde weiter organisiert. So gründete der Verband bereits 1954 im Zentralsekretariat eine Pädagogische Arbeitsstelle welche sich vor allem methodisch-didaktischen Fragen widmete und regelmäßige Tagungen für MitarbeiterInnen zur Weiterentwicklung der Volkshochschularbeit veranstaltete (Filla 1991). Es wurde „immer wieder experimentiert, man versuchte Neues, setzte Arbeitsschwerpunkte und führte Reorganisationsmaßnahmen durch“ (Filla 1991: 107). In Kooperation mit dem ÖGB entstand so unter anderem das politisch-pädagogische Experiment der sogenannten „Lebensschulen“ welches jedoch nur rund ein Jahrzehnt bestand hatte. Zu dieser Experimentierfreudigkeit werden aber auch gleichzeitig „beharrende Kräfte unter Kursleiter(n)/innen, Direktor(en)/innen und Funktionär(en)/innen“ (Filla 1991: 107) beobachtet welche Entwicklungen schlussendlich in überschaubare Bahnen lenkten.

In die Zeit der 60er Jahre fallen auch zunehmend empirische, sozialwissenschaftliche bzw. soziologische Untersuchungen, die zwar zu dem Zeitpunkt noch weniger organisiert und „eher zufällig, sehr von Intentionen der Autoren getragen“ (Filla 1991: 107). wurden, jedoch unter anderem zu einer erneuten⁵ Beobachtung des zu bildenden Gegenübers der Organisation auf wissenschaftlicher Basis führte. Erwähnt sei hier etwa die Studie von Dr. Norbert Kutalek: „Die Wiener Volkshochschulen – Kursprogramme, Kursbesucher, Einzugsgebiet, Einfluss des Fernsehens“ (Kutalek/ Fellingner 1969). Mittels dieser empirischen Untersuchung bildete Dr. Kutalek, eine auf vier Faktoren beruhende These zur Bildungsbeteiligung an den Wiener Volkshochschulen aus. Laut der Studie sind für die Beteiligung an Volkshochschul-Volksbildung im Wiener-städtischen Raum folgende Faktoren entscheidend:

Die lange Tradition einer Volkshochschule - Der (historischen) Tradition eines Volkshochschulhauses wird eine bedeutende Rolle zugeschrieben. Sie wird auf Seiten des Bildungsgegenübers, so die Beobachtung, als Prestige der Institution wahrgenommen, und ist emotional besetzt und begünstigte die Bildungsteilnahme.

Die soziale Schichtung des potentiellen Einzugsgebiets einer Volkshochschule - Sie ist laut der Studie dann optimal wenn sie weder zu viel „Grundschichtangehörige“, noch zu viel obere Mittelschichts-, und Oberschichtsangehörige aufzuweisen hat. Auf die Frage - „Warum? (...ist sie optimal)“ wird nicht näher eingegangen. Ein Hintergrund dafür, könnte allerdings vielleicht das sein was bereits mit dem Begriff der *Versöhnungstheorie* beschrieben wurde.

Die Nähe der Volkshochschuleinrichtung zu einer Konzentration von Arbeitsstätten - Die Nähe eines Volkshochschulhauses zu einer Ansammlung von Arbeitsstätten begünstigt die Teilnahmezahlen an den Bildungsangeboten. Dies erklärt laut Studie auch die Häufung von

⁵ Verwiesen sei hier nochmals auf die bereits seit der Gründungsphase an einigen Häusern durchgeführten statistischen Erhebungen der TeilnehmerInnen und empirische bzw. sozialwissenschaftliche Arbeiten.

Bildungsteilnehmenden der kleinen- und mittleren Angestellten. Verwiesen sei hier auf einen noch nach wie vor beobachteten hohen Mittelschichts- und Angestelltenanteil in der statistisch erfassten TeilnehmerInnenstruktur der Wiener.

Die Nähe bzw. Entfernung der Volkshochschule zu dichtbesiedelten Wohnvierteln - Nähe einer Volkshochschule zu einem Wohnort begünstigt Bildungsteilnahme.

In den letzten zwei Punkten scheint erneut die These des Zusammenhangs zwischen Bildungsbeteiligung und örtlicher Verfügbarkeit auf. Interessant ist, dass hier nach wie vor rein auf örtlich/räumliche Nähe als Faktor für Bildungsbeteiligung Bezug genommen wird und noch nicht die Erreichbarkeit von Bildung (also etwa über örtliche Verkehrsanbindung) thematisiert wurde. Grund dafür mag schlichtweg sein, dass zur damaligen Zeit das Verkehrsnetz im heutigen Sinne noch nicht ausgebaut war. Veränderungen in der Bildungsbeteiligung konnten einfach noch nicht unter diesem Blickwinkel (noch nicht relevant) beobachtet werden. Heute wird dem Faktor der Infrastruktur und Verkehrsanbindung in Bezug auf Bildungsbeteiligung und Einzugsgebiet einer Volkshochschule große Aufmerksamkeit geschenkt. So schildert etwa der ehemalige pädagogische Assistent der VHS Brigittenau und heutige Mitarbeiter des Wiener Volkshochschularchivs, Dr. Stefan Ganglbauer, dass die Eröffnung einer neuen U-Bahnstation wie etwa Jägerstraße (U6) bei der VHS Brigittenau, ihr Einzugsgebiet in einer gewisse räumlichen Richtung erheblich erweitert und Bildungsbeteiligung begünstigt hat.

Weitere empirische Studien aus dem Umfeld der Volkshochschule beschäftigten sich etwa mit sogenannten Bildungs-„Drop Outs“ und deren schichtspezifischer Verteilung (von Heinz Christian Schalk, 1974 – ehemaliger pädagogischer Referent des Wiener Verbandes) oder mit dem Konzept der „Häuser der Begegnung“ und dem Image der Volkshochschulen (von Wilhelm Filla, 1977 – ehemaliger Präsident des VÖV) (vgl. Filla 1991: 107). Was einigen Arbeiten gemeinsam ist, ist die empirische Auseinandersetzung, also eine empirisch-wissenschaftliche Art der Beobachtung ihres vermeintlichen, Gegenübers von Bildung und des Gegenübers der Institution.

Anfang der 70er Jahre erfasste die aus der deutschen Erwachsenenbildung kommende **Realistische Wende** auch Österreich inklusive der Wiener Volkshochschulen. Sie bedeutete erstmals auch bei den Volkshochschulen einen stärkeren Fokus auf berufsbildende Inhalte (Stifter 2005). Wurde noch vor dem zweiten Weltkrieg die Integration von Berufsbildung in die Volkshochschularbeit von vielen der damaligen ProponentInnen strikt zurückgewiesen - das öffentliche Bildungswesen sollte die Menschen auf den Beruf vorbereiten, Volkshochschulen sollten einer Heranführung an wissenschaftliches Wissen dienen, und zu einer Emanzipation des Geistes führen (Hartmann 1910) – so wurde im Zuge neuer beobachteter politischer, ökonomischer und sozialer Rahmenbedingungen, die Aufnahme von Berufsbildung in die Wiener VHS-Erwachsenenbildung akzeptiert. Forciert wurde im Zuge dessen vor allem die Einführung abschlussorientierter Veranstaltungen sowie die Implementierung von Zertifikatskursen, die jedoch interessanterweise ab Mitte der achtziger Jahre wieder zunehmend an Bedeutung verloren. Grund dafür könnten die starke Konkurrenzsituation im Bereich der verwertbaren und beruflichen (Aus-)Bildung und ihrer zahlreichen Institutionen (berufsbildende öffentliche Schulen, private Anbieter,

BFI, WIFI...) sowie die nie vollkommen durchgesetzte staatliche Anerkennung von Volkshochschulzertifikaten sein (Filla 1991).

Neben dieser neuen inhaltlichen Orientierung auf „verwertbare“ Bildung, kam in den siebziger Jahren ein neuer Schub, an einem durch die späten 60er geprägten/politisierten Typus von MitarbeiterInnen in leitende Funktionen. Sie versuchten ihre Bildungsarbeit auf innovative, dezentralisierte Zielgruppenarbeit hin auszubauen. Mit einem solchen emanzipatorisch gedachten Ansatz bemühte man sich um eine stärkere Einbeziehung unterprivilegierter Schichten. Gezielte Stadteitarbeit sollte unter der Vermeidung von Lehr- und Lernhierarchien zum Abbau gesellschaftlicher und bildungsbezogener Hemmschwellen beitragen (Stifter 2005). Diese „Tradition“ des Einbezugs benachteiligter Schichten, als erkanntes und benanntes Gegenüber und Zielgruppe hatte ja schon in den frühen Tagen der Volkshochschularbeit in Wien Bestand.

Als markantes politisches Umweltphänomen der Erwachsenenbildung im Allgemeinen, und der Wiener Volkshochschule im Besonderen in der zweiten Republik, wird von einigen FeldtheoretikerInnen (etwa Stifter 2005; Filla 1991; Bisovsky 1991) eine Versäulung beobachtet. Die unterschiedlichen Interessen, Machtansprüchen und Zuordnungen der beiden regierenden Großparteien in ökonomischen und sicherheitspolitischen Bereichen bewirkte eine Verlagerung des ideologischen Konflikts unter anderem auf die Kultur- und Bildungspolitik. Bildungspolitik wurde auf diese Weise, wie auch schon zum Teil für die Erste Republik beobachtet „zum substitutiven Austragungsort parteipolitisch-öffentlicher Konkurrenz, während die beiden Seiten belastenden Realkonflikte hinter ‚geschlossenen Türen‘ stattfanden“ (Stifter 2005: 125). Angesichts dieser „Versäulung“ wurde eine breitere, sachliche Diskussion in Bildungs- und Bildungsinstitutionsfragen weitgehend unmöglich. Als besonders betroffen erscheint der Bereich der „traditionell unterprofessionalisierten Erwachsenenbildung“ (Stifter 2005: 126) Gerhard Bisovsky (1991) sieht hier eine „doppelte Versäulung“ welche durch parteipolitische Segregation, strikte Trennung von allgemeiner und beruflicher Erwachsenenbildung entstanden war, und eine nicht-parteiliche Institutionalisierung der Erwachsenenbildung sowie eine sachliche, wissenschaftliche Diskussion verhinderte.

Erst durch die Reformpolitik der siebziger Jahre unter dem damaligen Bundeskanzler Bruno Kreisky wird ein teilweiser Aufbruch in der Erwachsenenbildungsdiskussion verortet. Sie brachte einen Modernisierungsschub und neue Impulse für Qualifizierung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Institutionelles Ergebnis dieses Rucks war die Gründung der KEBÖ „Konferenz für Erwachsenenbildung Österreichs“, eine Art loser Dachverband aller österreichischen Erwachsenenbildungseinrichtungen, welche etwa eine Terminologie der Erwachsenenbildung zur begrifflich geklärten Beschreibung der unterschiedlichen österreichischen Erwachsenenbildungsinstitutionen ausarbeitete und die Subventionspraxis mit dem Antrag zu einem Erwachsenenbildungsförderungsgesetz 1973 legalisierte. Längerfristig konnte dieses staatliche Engagement jedoch seitens des Erwachsenenbildungsfeldes nicht für eine offensivere Interessenvertretung genutzt werden. Eine von vielen AkteurInnen gewünschte Integration der Erwachsenenbildung als vierte Säule, in das öffentliche Bildungssystem, und eine somit erhoffte

Vergrößerung des gesellschaftlichen Stellewertes blieben aus. Gründe dafür werden in der Erwachsenenbildung selbst, in Form von fehlender Diskussionskultur, politischer Lagerbindung, Heterogenität und organisatorischer Zerrissenheit, sowie der Trennung von beruflicher und allgemeiner Erwachsenenbildung verortet (Stifter 2005).

Im Jahr 1986 kam es durch Überzeugungsarbeit bei der Stadt Wien, von der bildungspolitischen Notwendigkeit einer Personalaufstockung zu einem Ausbau der personellen Ressourcen der Wiener Volkshochschulen. (Stifter 2005) Die Betreuung der, durch die Dezentralisierung der Bildungstätigkeit entstandenen, neuen Einrichtungen und Standorte, sowie die durch die Einführung von Ganztagesangeboten angezogenen neuen BildungsinteressentInnen, ließen dies unumgänglich erscheinen. Zu dieser Zeit wurden auch das „Österreichische Volkshochschularchiv“ und das „Jüdische Institut für Erwachsenenbildung“ als Vereine gegründet. Sie wurden als Spezialeinrichtungen mit dem Wiener Verband assoziiert (vgl. Stifter 2005: 130).

Weitere neue Arbeitsfelder und somit neue „Zielgruppen“ entwickelten sich in den achtziger Jahren mit der Maturavorbereitung, der Studienberechtigungsprüfung („Zweiter Bildungsweg“) sowie der Vorbereitung zur Berufsreifeprüfung (Stifter 2005). Hier wird zum erneuten Male die Volkshochschule in ihrer kompensatorischen Funktion zum öffentlichen Bildungssystem sichtbar. Die Frage, die sich schon mit Ludo Moritz Hartmanns Feststellung zur Aufgabentrennung von Volkshochschul- und öffentlicher Bildung⁶ stellt, scheint hier mehr denn je virulent.

In den achtziger Jahren weiteten die Wiener Volkshochschulen erstmals ihre Aktivitäten über ihren unmittelbaren Kernbereich aus. So etwa mit der Einrichtung „Umweltberatung“, welche in Folge der Ökologiebewegung, Informationen zur Mülltrennung, Umweltrisiken und gesunder Lebensführung anbot. Weitere Beispiele für diese Angebotsausweitung über den reinen Erwachsenenbildungsbereich hinaus sind das gemeinsam mit der Arbeitsmarktverwaltung in den 90er Jahren ins Leben gerufene „Reparatur und Service-Zentrum R.U.S.Z“ für Elektrogeräte sowie das 2000 initiierte Projekt „Med-Tech-Plus“. Mittels dieser, als kommerzielle Unternehmen geführten Projekte sollten Langzeitarbeitslose wieder in den Arbeitsmarkt integriert werden (Stifter 2005).

Auch innerinstitutionell kam es in den neunziger Jahren zu Neugründungen und Umstrukturierungen, welche über den traditionellen engeren Bereich der Volkshochschule hinauswiesen. So zum Beispiel mit der Neuorganisation des Pädagogischen Referats im Wiener Verband, welches im Folgenden neben didaktisch-, methodischer Betreuung der Unterrichtsformen, auch Schulungs- und Weiterbildungsprogramme (EDV, Kundenservice) der eigenen MitarbeiterInnen organisierte. Vor dem Hintergrund einer Diskussion zur Notwendigkeit interkultureller Bildung, wurde aus einem, zuerst als Lernhilfe für Kinder nichtdeutscher Muttersprache gegründeten Projekt die „Interkulturelle Lernbetreuung (IKL)“ aufgebaut, welche vor allem in Folge des Flüchtlingsstroms aus dem ab 1991 zerfallenden Jugoslawien an Bedeutung gewann. 1997 richtete der Verband Wiener Volksbildung die Stabstelle „Büro für Kunst und

⁶ ...was das (anscheinend kompensierungsbedürftige, selektive und „Drop Outs“ produzierende) öffentliche Bildungssystem und was Volkshochschulen zu leisten hätten.

Kommunikation“ zur Verstärkung des kulturpolitischen Profils und der Kunst- und Kulturvermittlung ein. In kurzer Zeit etablierte diese Einrichtung in Zusammenarbeit, etwa mit der Hochschule für Musik und Dramatische Kunst oder mit dem Konservatorium der Stadt Wien, ein Ausbildungsangebot für Kunstberufe sowie ein Angebot an künstlerisch-kulturellen Veranstaltungen (Stifter 2005).

In loser Anknüpfung an die historische „Universitätsausdehnung“ kam es unter dem Namen „University goes Public“ Ende der Neunziger zu einer Wiederbelebung der Kooperation von Wiener Volkshochschulen und den Universitäten. Unter dem Verbandsvorsitz von LABg. Dr. Ludwig wurde zuerst eine Beteiligung der Wiener Hauptuniversität erreicht. Später kamen noch die Technische - und die Veterinärmedizinische Universität hinzu. Dabei halten Lehrende der Universitäten im Rahmen der Volkshochschulen Vorträge zu neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen und gesellschaftlichen Fragestellungen. Ebenfalls als Schnittstelle zwischen universitärer und außeruniversitärer Lehre versteht sich das vom Wiener Verband eingerichtete „Internationale Zentrum für Kultur und Sprachen“ (IZKS). Als Drehscheibe für multikulturellen Informationsaustausch gedacht, werden dort Lehrgänge zu Interkultureller Kommunikation mit akademischen Abschluss, und Schulungen für Einrichtungen mit multikulturellen Zielgruppen angeboten (Stifter 2005).

Auch die Beschäftigung mit frauenspezifischen Inhalten und feministischen Themen erfuhr in den ausgehenden Neunziger Jahre, in Form des „Rosa Mayreder College“, ihre organisatorische Verfestigung innerhalb der Wiener Volkshochschulen. Hier wird unter anderem ein Lehrgang „Feministisches Grundstudium“ mit universitärem Charakter angeboten. Das „Rosa Mayreder College“ bietet seinen TeilnehmerInnen die Möglichkeit, ihre berufs- und fachspezifischen Ausbildungen mit feministischen Fragestellungen zu verbinden, ihre Handlungsspielräume zu erweitern, sowie ihr Wissen zu politisch-/ökonomischen Entwicklungen unter einer emanzipatorischen Perspektive zu betrachten (Stifter 2005).

Mit der hier dargestellten zunehmenden Differenzierung des Angebots, und der Institution Wiener Volkshochschule an sich, mit all ihren Spezialeinrichtungen, Projekten, Kooperationen und neuen Arbeitsfeldern rücken verschiedenste Typen von „Zielgruppen“ in die Perspektive der Wiener Volkshochschule. Viele dieser Zielgruppen und Typen des Gegenübers (etwa *Benachteiligte Gruppen*) scheinen bei einem ersten Blick auf die bereits erstellte Typologie des Gegenübers der historischen Volkshochschule der Jahrhundertwende und der Ersten Republik, „schon immer dagewesen“ zu sein. Die dargelegten Entwicklungen der letzten Jahrzehnte, werden in gewissen Punkten von den TheoretikerInnen des Feldes begrüßt (Stichwort: Professionalisierung der Institution/Erwachsenenbildung und Qualifizierung von MitarbeiterInnen und Lehrenden). Einige Aspekte werden aber durchaus auch aus einem kritischen Blickwinkel betrachtet. Insgesamt führte der laufende Modernisierungsprozess der Nachkriegszeit zu einem veränderten Rollenverständnis der Erwachsenenbildung, und der Institution Wiener Volkshochschule. Es wird hier die Transition einer bildungsidealistischen Institution zu einem „Dienstleistungsbetrieb“ mit Gemeinnützigkeitsanspruch beschrieben, welcher einem wachsenden Konkurrenzdruck anderer

Bildungsanbieter ausgesetzt zwischen „subjektiven (teilnehmerorientierten) und objektiven (finanzadministrativen) Ansprüchen hin und her gerissen wird“ Stifter 2005: 131). Diese Hin und Her Gerissenheit zwischen den Polen eines persönlich engagiertem Bildungsidealismus einzelner Akteure und normativen Qualitätsmanagement, teilnehmerInnenorientierten Empowerment und „ISO“-Betriebszertifizierung⁷ wird etwa bei Christian Stifter (2005) als ökonomisch diktiert beschrieben. Eine Transition die sich laut Christian Stifter auch in der Bezeichnung des Gegenübers der Bildungsinstitution niederschlägt. Aus „TeilnehmerInnen“ und „HörerInnen“ werden „KundInnen“ und „KlientInnen“, für welche entsprechend nicht mehr in erster Linie „Bildungsangebote“, sondern „Produkte“ und „Dienstleistungen“ erstellt werden (Stifter 2005).

4. DIE WIENER VOLKSHOCHSCHULEN IN DER GEGENWART

Die „VHS neu“

„Mit einem Fest im Wiener Rathaus schlossen die Wiener Volkshochschulen am 5. September 2008 die bisher tiefgreifendste Strukturreform der Zweiten Republik ab. Aus 18 Volkshochschulen und ihrem Verband wurde die ‚Wiener Volkshochschulen GmbH‘“ (Pedarnig 2008: 15).

Als „tiefgreifendste Strukturreform der Zweiten Republik“ (Pedarnig 2008: 15), so werden die im Jahre 2007 begonnen Umstrukturierungsprozesse in einer Presseinformation der Wiener Volkshochschulen bezeichnet. Am Ende dieses Prozesses steht die so genannte „VHS neu“. Laut eben erwähnter Presseinformation bedeutet diese „VHS neu“: „- ein abgestimmtes Grundangebot in ganz Wien, - noch einfachere Kursanmeldung, - maßgeschneiderte Angebote für bildungsferne Zielgruppen, -neue Kooperationen und Lernen vor Ort in den Bezirken, -vier neue Kompetenzzentren“ (Pedarnig 2008: 15).

Tatsache ist, dass die vormalig, als im hohen Maße autonome, selbständige Vereine organisierten und unter einer als Service-, und Vermittlungseinrichtung gedachten Landesverband vereinten einzelnen Wiener Volkshochschulen, zusammengefasst wurden und nun geschlossen in Form der neu gegründeten „Wiener Volkshochschulen GmbH“ auftreten. Eigentümer dieser gemeinnützigen Gesellschaft mit beschränkter Haftung sind zu 74,9 Prozent der Verband Wiener Volksbildung, also der ehemalige Dach- bzw. Landesverband, sowie zu 25,1 Prozent die Stadt Wien als größte Fördergeberin.

Nachfolgend nun ein paar weitere Information zu den, durch die, ab 2007 einsetzenden Umstrukturierungsmaßnahmen bedingten, neuen, formalen Strukturen der Wiener Volkshochschulen GmbH.

⁷ ...heute durch „LQW“ und „eduQua“-Zertifizierung abgelöst.

Formale Gliederung und Struktur der Wiener Volkshochschulen GmbH

Seit dem Jahr 2008 sind die Wiener Volkshochschulen als gemeinnützige GmbH organisiert. Davor traten die einzelnen Wiener Volkshochschulen, sowie der Wiener Landes-/Dachverband jeweils als selbständige Vereine auf. Die Wiener Volkshochschulen bestehen also nun aus einer Volkshochschulträgerorganisation – der gemeinnützigen GmbH – und mehreren teilautonomen Zweigstellen, die jedoch nach außen hin weiter als eigenständige Einrichtungen auftreten. Aus diesem Grunde werden sie, etwa in der Strukturanalyse 2010, der Verbands Österreichischer Volkshochschulen, weiterhin einzeln erfasst (Löderer 2010). Gemäß den Leistungsvereinbarungen mit der Stadt Wien gibt es sechzehn, als Volkshochschulen geführte Hauptstandorte in den einzelnen Bezirken. Dazu kommen bei einigen dieser Hauptstandorte so genannte Nebenstellen in manchen Bezirken. Sie sind jedoch „dem Selbstverständnis der Verantwortlichen“ (Löderer 2010: 9) nach den einzelnen Volkshochschul-Hauptstandorten zugeordnet.

Folgende Hauptstandorte lassen sich auflisten: 1, VHS Wiener Urania; 3, VHS Landstraße; 4, VHS polycollege - Wieden; 5, VHS polycollege - Margareten; 6, VHS Mariahilf, Neubau, Josefstadt; 9, VHS Alsergrund, Währing, Döbling; 10, VHS Favoriten; 11, VHS Simmering; 12, VHS Meidling; 13, VHS Hietzing, 14; VHS Penzing; 15, VHS Rudolfsheim-Fünfhaus; 16, VHS Ottakring, 17; VHS Hernals; 20, VHS Brigittenau; 21, VHS Floridsdorf, 22, VHS Donaustadt; 23, VHS Liesing.

Unterstützt wird die Arbeit der einzelnen Volkshochschulen durch ehrenamtlich tätige Fördervereine in den Bezirken. So soll den einzelnen Volkshochschulen im Angesicht, der zunehmenden organisatorischen Zentralisierung eine gewisse organisatorische, an die Bedürfnisse des Bezirks ausgerichtete Dezentralität erhalten bleiben (Pedarnig 2008). Die einzelnen Hauptstandorte werden in der Regel durch ein bis zwei DirektorInnen geleitet. Dazu kommen als weitere Belegschaft jeweils Programm ManagerInnen auf der Leitungsebene⁸, sowie MitarbeiterInnen in den Bereichen Büroleitung/Verrechnung, Anmeldung/Kundenbetreuung/Beratung, Haustechnik/Reinigung, sowie in manchen Fällen den Sonderanforderungen (Projekte, Kompetenzzentren) mancher Standorte entsprechende MitarbeiterInnen. Nebenstellen verfügen ebenfalls über eine(n) Zweigstelleneiter(in) sowie MitarbeiterInnen im administrativen und haustechnischen Bereich (www.vhs.at 2011).

Einige dieser Hauptstandorte fungieren gleichzeitig als so genannte Kompetenzzentren. So etwa die VHS Ottakring in Kooperation mit der VHS Brigittenau („Sprachenlernen“), die VHS Favoriten („Migration und Integration“), die VHS Meidling („Innovatives Lernen mit den Medien der Kommunikationsgesellschaft“) und die VHS Donaustadt („Demokratie und Partizipation“). Mit der Leitung der Kompetenzzentren sind meist Programm ManagerInnen des entsprechenden VHS-Standortes betraut (www.vhs.at 2011). Die Aufgabe dieser Kompetenzzentren ist laut der Geschäftsführung der Wiener Volkshochschulen GmbH „die bestehenden Bildungsprogramme auf der Basis aktueller Trends und Entwicklungen weiterzuentwickeln und die Volkshochschulen bei der Umsetzung neuer Lernangebote zu unterstützen“ (Rieder, zitiert nach Pedarnig 2008: 15).

⁸ Die Anzahl differiert je nach Größe und Anzahl der Spezial/Fachgebiete des jeweiligen Standorts.

Neben den regulären Hauptstandorten, verfügt die Wiener Volkshochschul GmbH über acht sogenannte, spezialisierte Sondereinrichtungen: 1, *Urania Sternwarte*; 2, *Jüdisches Institut für Erwachsenenbildung*; 2, *Planetarium Wien*; 5, *filmcollege*; 9, *Künstlerische VHS*; 9, *Rosa Mayreder College*; 10, *Umweltberatung*; 14, *Sozialökonomischer Betrieb (D.R.Z.)*; 16, *Kuffner Sternwarte*; 21, *Österreichisches Volkshochschularchiv*

Diese Sondereinrichtungen verfügen ebenfalls, über eine jeweils eigene Leitung sowie MitarbeiterInnen im administrativen, planerischen sowie haustechnischen Bereich.

Die Wiener Volkshochschulen bieten neben den normalen Bildungs-Standorten und -Spezialeinrichtungen in 14 ihrer Einrichtungen mietbare Veranstaltungszentren an. Dabei handelt es sich hauptsächlich um die, bereits in ihrer baulichen Konzeption, multifunktional ausgerichteten Häuser der Begegnung und Volksheime. Diese Veranstaltungszentren verfügen jeweils über ein eigenes Veranstaltungsmanagement (LeiterIn, administratives Personal) (www.vhs.at 2011).

Diesen teilautonomen Einrichtungen übergeordnet, ist die Zentrale der Wiener Volkshochschulen GmbH. Sie setzt sich personell zusammen aus der Ebene der Geschäftsleitung, mit einem Geschäftsführer und eine Aufsichtsratsvorsitzenden, und zurzeit fünf BereichsleiterInnen (Personalmanagement & Personalentwicklung, Pädagogik, Marketing & Kommunikation, Gebäudemanagement, IT-Management). Eine besondere Stabstelle der Geschäftsführung wurde 2011 mit dem „Lernraum Wien“ ins Leben gerufen. Ihre Aufgaben sind die Themen Mehrsprachigkeit, Integration und Bildung. Entwicklung - Professionalisierung – Transfer (vgl. www.vhs.at 2011).



(vgl. „Organigramm Wiener Volkshochschulen“, www.vhs.at 2013)

Laut eigenen Angaben, beschäftigte die Wiener Volkshochschul GmbH 2011 insgesamt 670 MitarbeiterInnen und ca. 3000 KursleiterInnen (vgl. VHS_Unternehmensfolder 2011). Im Jahr 2010 war laut des Strukturberichtes des Verbands Österreichischer Volkshochschulen das gesamte Leitungspersonal vollzeitbeschäftigt. MitarbeiterInnen im pädagogisch-planenden Bereich waren etwa zu 54 Prozent vollzeitbeschäftigt, und zu etwa 46 Prozent teilzeitbeschäftigt. MitarbeiterInnen im administrativen Bereich waren zu etwa 63 Prozent vollzeitbeschäftigt, und 37 Prozent teilzeitbeschäftigt. In diesen Bereichen gab es, wie bei einigen anderen Österreichischen Volkshochschulen üblich, keine Mitarbeit auf ehrenamtlicher oder Honorarbasis (Löderer 2010).

5. ERGEBNISSE - DIE WIENER VOLKSHOCHSCHULE UND DAS VON IHR ZU BILDENDE GEGENÜBER

Die Wege der Konstruktion - Stellt man im Feld zur Eröffnung eines qualitativen Gesprächs die Frage „...wen die Wiener Volkshochschulen bilden?“ kommt es im Zuge der ersten Strukturierungs- und Konstruktionsleistungen der AkteurInnen, aber auch in späteren Sequenzen eher selten zu einer direkten Benennung oder unmittelbaren Thematisierung des Gegenübers im Feld. Es werden also keine direkten Kategorien oder Typisierungen a la „Unsere BesucherInnen sind zu einem großen Teil Menschen der Mittelschicht, weiblich, mittleren Alters, die sich ihre Freizeit mit Bildung gestalten wollen“, oder „Wir machen hauptsächlich Bildung für Angestellte, ArbeiterInnen oder Frauen zwischen 30 und 45“ aufgezählt/expliziert. Vielmehr scheint es, dass das Gegenüber, über für das Feld und seine AkteurInnen äußerst relevante Themen, - Phänomene hergestellt, und innerhalb spezifischer Sinnzusammenhänge konstruiert wird. Es ist also weniger die Frage danach „Wer benannt wird?“, als die Frage danach „...welcher Hilfsmittel/Brücken/Sinnzusammenhänge sich die AkteurInnen im Feld *typischerweise* bedienen um ihr Gegenüber herzustellen?“. Es ist die Frage nach dem WIE der Konstruktion die sich als bedeutungsvoll herausgestellt hat. Welches Wissen frequentieren Feldakteure wenn sie (etwa in einer Interviewsituation) vor das Problem gestellt werden ein Gegenüber ihrer Bildungstätigkeit zu konstruieren. Auf diese Weise ließ sich auch ein Einblick darauf gewinnen welche Bezugspunkte ganz allgemein in der beruflichen Alltagspraxis von Volkshochschul-BildungsorganisatorInnen bedeutungsvoll sind. Die Thesen geben also nicht nur Auskunft über die Konstruktion des Gegenübers und damit zusammenhängende Typisierungen, sondern auch ganz allgemein darüber

welche Phänomene in der alltäglichen Praxis von in der (Bildungs-)Organisation – der Organisation von Bildung - der Volkshochschulen tätige Personen relevant und bedeutungsvoll erscheinen.

Kurz und übersichtlich stellen sich die aus der Feinstrukturanalyse gewonnenen **Thesen** folgendermaßen dar:

Die Konstruktion des Gegenübers vollzieht sich über-, und im sinnhaften Zusammenhang mit...

- **Wissen zur formellen Organisation** in Form von (z.B.) Leitbildern, offiziellen Planungsdokumenten - wie dem Weißbuch Programmplanung, und/oder der Tradition/Geschichtsschreibung der VHS
- **Der typischen beruflichen Praxis** und für den beruflichen Alltag lebensweltlich relevanten, spezifischen Phänomenen:
 - Angebote, Formate, Programm-, Kursplanung, Projekte, Schwerpunkte (typische, berufliche Praxis von BildungsorganisatorInnen)
 - Der eigene Standort mit seinen speziellen Tätigkeitsbereichen und Schwerpunkten (als Subsystem und eigenes beruflich relevantes Wirkungsfeld innerhalb der Organisation)
 - Die Region und der Standort, bzw. das Haus (als örtlich/räumliche Relevanzbereiche)
 - Persönliche Begegnungen und Erfahrungen

Im Weiteren sollen diese Thesen genauer vorgestellt, sowie durch Ergebnisse aus der Themenanalyse und Beschreibungen und Themenanalysen⁹ von bedeutungsvollen, formellen Organisationendokumenten ergänzt werden.

Darüber hinaus wird in dieser Arbeit in Form von **einem Zusatz**, mit dem Thema - *Die Volkshochschule - Eine „Mittelschichtorganisation“?* - ein weiteres Ergebniss aus der Themenanalyse präsentiert.

5.1. FORMELLES WISSEN - DOKUMENTE, HISTORISCHE TRADITIONEN, LEITSÄTZE – „DER EINFACHE WEG“

These: *Die Konstruktion des Gegenübers vollzieht sich über-, und im sinnhaften Zusammenhang mit Wissen zur formellen Organisation in Form von (z.B.) Leitbildern, Leistungsvereinbarungen, dem Weißbuch Programmplanung, und/oder der Tradition/Geschichtsschreibung der VHS.*

⁹ (Bsp. Analyse des aktuellen Leitbilds)

Wissen zur formellen und theoretischen Organisation (in Form von Dokumenten) als (latenter) Hintergrund vor dem Konstruktionen (zu Phänomenen/des Gegenübers) stattfinden. - Leitsätze und formelle Inhalte der Organisation scheinen von besonderer Relevanz bei der Konstruktion des Gegenübers zu sein. Der Aspekt der Häufigkeit ist bei qualitativen Analysen nicht unbedingt ein ausschlaggebender, jedoch ist es augenscheinlich, dass man sich in fast allen Fällen der Interviews in irgend einer Art und Weise zu einem gewissen Zeitpunkt – meist zu Beginn - auf formalisiertes Wissen und typische Leitsätze bezieht um das Gegenüber zu thematisieren. Leitsätze werden dabei jedoch nicht 1:1 wiedergegeben sondern unterliegen als egologisch beobachtete Phänomene, einer individuell, lebensweltlichen Interpretation des/der jeweiligen Akteurs/Akteurin! Das Gegenüber wird selten direkt thematisiert, sondern quasi über etwas, oder im Zusammenhang mit etwas hergestellt/konstruiert. In diesem Falle sind es eben Leitbilder, formelle Dokumente und traditionelle Leitsätze, also Formen des Wissens zur formellen Organisation welche als Brücke zum Gegenüber dienen.

Aktuelles Leitbild oder interpretierte VHS Tradition? - Dieser Weg zum Gegenüber, ist jedenfalls ein „einfacher“ (Bezeichnung aus dem Feld) Weg. Man kann sich schnell und vor allem am Anfang von Strukturierungsleistungen auf diese Art von Wissen beziehen. Leitsätze und Schlagworte derer man sich bedient entstammen möglicherweise entweder 1) den mit den Wr. Volkshochschulen in Verbindung gebrachten *Geschichtsschreibungen und Traditionen*, oder 2) dem *Leitbild* und anderen formellen Dokumenten - wie etwa dem Weißbuch Programmplanung - der Gesamtorganisation Wiener Volkshochschulen bzw. den Österreichischen Volkshochschulen. Ein besonders markantes Beispiel für eine wahrgenommene historische Tradition wäre ein bekannter historischer Wahlspruch der Volksbildungsbewegung: „Bildung für alle“. Dem „alle“ kommt dabei eine besondere Rolle in der Thematisierung des Gegenübers zu, wie später noch zu zeigen sein wird.

„Also jetzt könnt ich's mir einfach machen und sagen für alle . ah (lächelnd) ähm . ich würd's aber doch etwas differenzieren!“

Die **Haltung** gegenüber diesem formellen Aspekt von Organisation kann entweder **affirmativ** - Das Leitbild ist zutreffend, richtig, repräsentiert die Organisation sowie ihre Akteure, und man kann es auch nach außen hin vertreten/dahinterstehen - **und/oder kritisch sein**. Ambivalente („sowohl als auch“) Haltungen sind dabei durchaus Gang und Gäbe. Man kann diesen Leitsätzen also gleichzeitig in gewisser Weise zustimmen, um sich dann im gleichen Moment auch von ihnen abzugrenzen. In der Abgrenzung zu den formellen Inhalten wird an manchen Stellen auch eine Art Gegenhorizont konstruiert. Dieser beinhaltet den beruflichen Alltag, eigene Erfahrungen und den Wert der Beobachtungen aus der Praxis. Die Wirklichkeit stellt sich hier differenzierter dar als in Leitbildern. Leitbilder und offizielle Dokumente allein sind nicht ausreichend um Realität adäquat abzubilden. In dieser Abgrenzung zu offiziellem-formellen Wissen und Bild des Gegenübers, begründet sich so teilweise die Konstruktion des Gegenübers auf informeller Ebene. Auf diese wird etwas später, etwa im Zuge der Thesen zur Relevanz des beruflichen Alltags und seiner Themen sowie des Wertes eigener, praktischer Erfahrungen, noch genauer eingegangen.

Erwähnt werden sollte in Punkto Leitbild, Leitsätze und offizielle Dokumente auch noch der, etwas weiter oben bereits angedeutete Aspekt der Außenrepräsentanz. Leitbilder bieten den Akteuren bei Formen der Kommunikation nach außen, wie etwa im Falle eines Interviews oder vielleicht auch bei der Pressekommunikation, Strategien und Handlungsmuster um Aussagen zur Organisation zu formulieren. Sie geben in solchen Situationen als Anhaltspunkte, Sicherheit und Halt um Aussagen im Sinne, und aus der Sicht der Organisation tätigen zu können. Im Sinne einer Strategie – wie kann man einem Laien seine Organisation näherbringen – gibt etwa das Leitbild auch die Möglichkeit ein erstes relativ kompaktes, unkompliziertes Bild der Organisation zu vermitteln. Nichtsdestotrotz kommt in diesen Fällen auch meist das zu Tragen was bereits mit dem Stichwort Haltung, als subjektiver Standpunkt zu formellen Formulierungen beschrieben wurde. Aussagen werden so meist im gleichen Atemzug aus eigener reflektierter Sicht, zustimmend und/oder hinterfragend/kritisch beurteilt.

Im Folgenden soll nun auf ein paar dieser formalisierten Aspekte und offiziellen Dokumente der Organisation, die in den Interviews als bedeutungsvoll erscheinen, näher eingegangen werden. Es sind unter anderem die Tradition im Sinne einer von der Organisation gepflegten offiziellen Geschichtsschreibung und -verwaltung, das Leitbild und das Weißbuch Programmplanung welche von den interviewten Akteuren thematisiert wurden und hier exemplarisch Erwähnung finden sollen. Die hier präsentierte-, aus der Feinstrukturanalyse stammende These wird dabei durch ein paar konkrete Ergebnisse aus der Themenanalyse der Interviews ergänzt. Speziell dem Leitbild, als Beispiel eines Dokuments der formellen Organisation soll in Form einer kurzen Themenanalyse Aufmerksamkeit geschenkt werden.

In Form eines Exkurses zum Thema Professionalisierung, soll ein besonderes Licht auf Entwicklungen der Gegenwart und näheren Vergangenheit der Organisation geworfen-, und eine spezifische Perspektive unter der sich formelle Dokumente, organisatorischer Wandel und damit zusammenhängende Formen der Konstruktion des Gegenübers betrachten lassen, eröffnet werden.

5.1.1. TRADITIONEN UND GESCHICHTSSCHREIBUNG

Wie bereits in Kapitel 3. gezeigt beruft sich die offizielle Geschichtsschreibung der Wiener Volkshochschulen vor allem auf die Traditionen der Wiener Volksbildung, oder zumindest auf den für die Volkshochschulen als relevant abgesteckten Teil der Institutionsgeschichte der Wiener Volksbildungsbewegung und ihren Ideen und Motivationen. Vor allem der Gründungsphase um die Jahrhundertwende, der Zwischenkriegszeit vor 1934 und der Entwicklung der drei Wiener „Volkshochschul-Stammhäuser“ (Volkshaus Ottakring, Wiener Urania, Volksbildungsverein) sowie der „Universitätsausdehnung“ wird eine entsprechende Bedeutung beigemessen. Trägerin dieses Wissens innerhalb der Organisation ist unter anderem die extra für die Erforschung der volkshochschulrelevanten Erwachsenenbildungsgeschichte und Verwaltung des historischen Wissens eingerichtete Stelle des Österreichischen Volkshochschularchivs. Das

Volkshochschularchiv verwahrt eben nicht nur Wissen, es schafft auch - durch diverse Forschungsaktivitäten - welches. Es ist unter anderem für die Erwachsenenbildungshistorische Publikation „Spurensuche“ verantwortlich und versorgt sowohl die Wiener Organisation, als auch den Österreichischen Volkshochschulverband und andere österreichische Volkshochschulorganisationen mit Wissen. Es ist maßgeblicher Akteur in der Geschichts- und Traditionsbildung der Institution Volkshochschule in Österreich (im Allgemeinen) und Wien (im Speziellen). Im Volkshochschularchiv produziertes und aufbereitetes Wissen findet Eingang in verschiedene österreichische Volkshochschulpublikationen, Jubiläums- und Festschriften, Eröffnungsreden bei Kongressen und Leitbilder. So war auch das Archiv an der Verfassung des neuen Leitbildes der Wiener Volkshochschul GmbH beteiligt. Wenn es um das Wissen von Geschichte der Organisation geht wird von den Interviewten auch fallweise direkt Bezug auf das Volkshochschularchiv und seine ExpertInnen genommen.

„Alle“ – ein institutionelles, historisches Wissensderivat? - Ein besonders markantes Beispiel für die „gewusste“ historische Tradition wäre der bekannte Wahlspruch „Bildung für alle“. Dieser plädierte besonders in der Zeit des ausgehenden 19. Jahrhunderts von der Volksbildungsbewegung (auch und besonders im Sinne der Wiener Volkshochschulbewegung) für einen offenen Zugang aller Bevölkerungsschichten zu höherer Bildung. Die besondere Bedeutung dieses Begriffs – „Alle“ – hat sich bereits während der Feinstrukturanalyse abgezeichnet. Das Wort „alle“, bzw. der Satz „Volkshochschule macht Bildung für alle“ (sinngemäß) scheint in den Interviews bedeutungsvoll. Zwar quantitativ gesehen nicht unbedingt permanent zur Konstruktion des Gegenübers verwendet, scheint es dafür an umso markanteren Stellen und in bedeutungsvollen Zusammenhängen auf. So vor allem oft zu Beginn der Interviews, und im Zuge erster Antwort- und Erzählstrukturierungen auf die Eingangsfrage. Wie bereits hier, als auch in Kapitel 3. erläutert, leitet sich der Anspruch - Volkshochschule macht „Bildung für alle“ - unter anderem aus der Geschichtsschreibung der Wiener Volkshochschulen ab, und kann in dem dort gemeinten, und auch oben genannten Sinne (u.a. als Bildungszugang schaffen) interpretiert werden. Man kann aber auch, mittels des Begriffes „alle“ Kritik üben. Dies geschieht vor allem wenn der Anspruch, Bildung für alle zu machen von den AkteurInnen eine Re-Interpretation erfährt - er also nicht mehr rein im historisch gemeinten Sinne gesehen wird. In dieser Re-Interpretation wird der mit der Volkshochschule und ihrem Gegenüber in Zusammenhang gebrachte Begriff „alle“ problematisiert. Er wird in einen anderen Sinnkontext eingebettet. „Alle“ bedeutet dann nicht mehr im oben genannten historisch-traditionellen Sinn einen barrierefreien Bildungszugang, vor allem auch für jene, denen dieser weitgehend fehlt, zu schaffen - also einen sogar sehr spezifischen Bildungsauftrag wahrzunehmen - sondern deutet Beliebigkeit an. Er kritisiert so eine Undifferenziertheit des eigenen Programms und des eigenen Gegenübers. „Alle“ wird hier zu einer Art „Mischmasch“, und einem „Durcheinander“ welcher es verhindert, dass sich die Volkshochschule an ihren Stärken, und an ihren, (bestimmten, jeweils beobachteten) Funktionen entsprechenden Aufgabengebiete orientiert. Es ist dies dann die Kritik an einer fehlenden Spezifizierung im eigenen Bildungsauftrag, - der eigenen Aufgabe, und der Wunsch nach einem klareren Profil und Zuständigkeitsbereichen. Dies ist auch für die beobachtete Außenwahrnehmung

der Volkshochschulen problematisch. Für Außenstehende Akteure¹⁰, scheint es – aus dieser kritischen Sicht beobachtet - aufgrund der Formulierung: „Die Volkshochschulen machen Bildung für alle.“, manchmal schwierig beurteilen wofür Volkshochschulen genau stehen, welche Art von Bildung sie machen, und vor allem wer sich konkret angesprochen fühlen soll.

Der Begriff „alle“ wird aber auch als direkte Beschreibung des Gegenübers (also als direkte Antwort auf die Frage „Für wen die Volkshochschulen Bildung machen“) problematisiert. Er ist zu stark vereinfachend, verkürzend und lässt bei weitem nicht die differenzierte Realität sichtbar werden. Man kann nicht einfach „alle“ antworten, sondern muss der Realität und dem Gegenüber in seiner Differenziertheit Gerecht werden. Die Volkshochschulen machen einerseits durch Schwerpunkte und spezielle Angebote, Bildung für konkrete Gruppen (Typen), und werden andererseits von spezifischen Menschen besucht die wiederum in ihrer Individualität als Lernende ernstgenommen werden sollen.

Alle Varianten (Sinneinbettungen) sowohl die traditionelle, für Bildungszugang plädierende, als auch die der Kritik und den Begriff „Alle“ problematisierende, scheinen relevante-, zur Disposition stehende Deutungsmuster für den Begriff „alle“ zu sein, und werden je nachdem, ob man etwa gerade den als undifferenziert wahrgenommenen Bildungsauftrag kritisieren, oder den Anspruch Zugang für gesellschaftlich unterprivilegierte zu schaffen, vertritt aktualisiert. Es geht sozusagen je nach Kontext mal mit „allen“ und manchmal lieber ohne „allen“. Man kann in einem Fall für den Begriff „alle“ sein, und im nächsten wiederum dagegen.

Der Begriff „alle“ ist aber nicht der einzige, mögliche, sinnhafte Bezug zur geschriebenen Geschichte der Wiener Volkshochschulen. Weitere Themen, die für die Konstruktion des Gegenübers bedeutend sind, und die über das jeweilige Wissen von Traditionen der Volksbildung angesprochen werden sind etwa Emanzipatorische Bildung und der oben schon angestrichelte Anspruch den Bildungszugang zu verbreitern. Im Folgenden ein paar, in Zusammenhang mit Tradition und Geschichte, weitere, bedeutend erscheinende Ergebnisse aus der Themenanalyse.

Thema Emanzipatorische Bildung

Aus ihrem historischen Selbstverständnis und ihrer Geschichtsschreibung sehen sich die Wiener Volkshochschulen vor allem auch als Bildungseinrichtung, welche Emanzipation, Kritik – und Demokratiefähigkeit fördert. Dies wurde bereits im Kapitel 3.4.1. mit dem Begriff der Wiener Volkshochschul-Volksbildung als „Denkschule“ gezeigt. Mittels wissenschaftszentrierter Bildung sollen Menschen kritisches Denken üben und ihren Geist emanzipieren, was wiederum als Grundvoraussetzung für Partizipation an Gesellschaft und Demokratie gesehen wird. Selbständiges Denken und Vernunft sind unter anderem, wichtige Bildungsziele im Hinblick auf die verfassten institutionalisierten Traditionen der Wiener Volkshochschulen.

¹⁰ ... unter anderem eben die BildungsadressatInnen.

Emanzipatorische Bildung wird auch in den Interviews, im Zusammenhang mit den Traditionen der Wiener Volkshochschulen thematisiert. Somit wird Bezug auf dieses institutionalisierte, historische Wissen um Traditionen genommen. In Zusammenhang mit dem historischen Anspruch der Emanzipatorischen Bildung steht auch der Begriff des mündigen Bürgers als Zielvorstellung eines Gegenübers welches sich aktiv an Gesellschaft bzw. Politik/Demokratie beteiligt. Der Begriff „BürgerInnen“ an sich, könnte hier auch mit dem englischen Begriff „citizen“ bzw. "Citizenship Education" – also StaatsbürgerInnenbildung - in Verbindung gebracht werden. Er bietet aber in Form des „Bildungsbürgertums“ auch Abgrenzungspotential.

Thema Bildungszugang schaffen

Ganz im oben bereits erwähnten historischen Sinne des Satzes „Bildung für alle“ war es, der Geschichtschreibung der Wiener Volkshochschulen nach, der historischen Volkshochschul-Volksbildung in Wien ein Anliegen Zugang zu (höherer) Bildung vor allem für jene Menschen und Gruppen zu schaffen die bisher von dieser ausgeschlossen waren. Bildungszugang schaffen gehört zu den Traditionen der Wiener Volkshochschulen und scheint im Wissen der Akteure als solche auch präsent zu sein. Geht es also darum etwaige Funktionen der Wiener Volkshochschulen zu thematisieren, kann auf die geschichtliche Tradition Bezug genommen werden. Stark im Zusammenhang mit dem Thema Bildungszugang schaffen steht der Begriff der „Bildungsungewohnten“, als eine Klassifikation eines relevanten Gegenübers der Organisation. Hier wird in einer geschichtlichen Verbindung, in einem Beispiel auch von Urgruppen der Wiener Volkshochschul-Volksbildung gesprochen. Es sind vor allem die ärmeren Schichten, denen Bildungszugang ermöglicht werden soll und die in den Volkshochschulen stärker repräsentiert sein sollten.

Thema Brüche

Geht es um Traditionen und Geschichte werden diese nicht nur im Sinne einer Kontinuität gehandelt, sondern es werden auch so etwas wie *Brüche* in einem Kontinuum der geschichtlichen Entwicklung gesehen. Brüche zur Tradition, werden unter anderem um den Zeitpunkt der Re-Organisation der Wiener Volkshochschulen zur Wiener Volkshochschulen GmbH verortet. Diese Brüche werden jedoch nicht als spontan auftretende punktuelle Schnitte, sondern eher mehr als Ergebnisse von längeren Prozessen wahrgenommen. Auf welche Themen sich diese Brüche in der Tradition beziehen wird zumindest auf einer manifesten Ebene nicht im Detail angesprochen. Grund dafür könnte sein, dass die Umstrukturierungsprozesse der Organisation zum Erhebungszeitpunkt noch relativ frisch sind bzw. noch nicht abgeschlossen sind.

Welche Brüche? - Die äußerst interessante Frage der „Geschichte, Traditionen und Brüche“ ist durchaus eine wichtige Rahmenbedingung des Forschungsinteresses, steht aber nicht im Fokus der Arbeit. Über dieses, hauptsächlich aus der Themenanalyse stammende Thema können

aufgrund der Analyseart – im Gegensatz etwa zu den Ergebnissen der Feinstrukturanalyse - auch nicht wirklich tiefgehende Aussagen getätigt werden, die über eine manifeste Ebene hinausgehen. Grundsätzlich lässt sich zusammenfassend hier nur so viel sagen, dass nicht überall und in jedem Bereich ein vollkommenes Kontinuum (Kontinuum würde stark vereinfacht heißen: „Wir machen/handeln im Grunde auf den gleichen Grundlagen wie vor 150 Jahren.“) von den Inhalten der historischen Wiener Volkshochschulen zur gegenwärtigen Organisation gesehen wird.

Thema das „historisch-traditionelle Gegenüber“

- *aus gegenwärtiger Beobachtung der Organisierenden.* Was Aussagen zu dem traditionellen Gegenüber anbelangt gibt es durchaus ambivalente Haltungen. Einerseits werden sehr wohl Kategorien des Gegenübers wie etwa „Bildungsungewohnte“ oder „ArbeiterInnen“ als klassisches Ziel historischer Volkshochschul-Volksbildung in Wien gesehen. Sie werden dabei mit den Zielen Emanzipatorische Bildung bzw. Schaffung von Bildungszugang und Bildung als Sozialprojekt, als ebenfalls traditionelle Themen der Wiener Volkshochschulen in Verbindung gebracht. Argumentiert man also für diese Bildungsziele im Sinne der Wiener Volkshochschulen, kann auf historische Traditionen und Ideale Bezug genommen werden. Andererseits kommt bereits auch in dieser historischen Beobachtung das zu tragen, was in einem späteren Teil der Arbeit, mit dem Phänomen der „Mittelschichtorganisation“ benannt werden wird. Anspruch und Realität der historischen Wiener Volkshochschulen drifteten demnach auseinander. Eigentlich fühlten sich schon immer hauptsächlich jene Gruppen, wie Angestellte oder Beamte, angesprochen, welche sich unter dem Begriff „Mittelschicht“ subsumieren lassen. Die Beobachtung der Historie lässt also unterschiedliche Blickwinkel aufscheinen.

Geht es darum was Volkshochschule ist, was sie ausmacht und wer von ihr gebildet wird-, und werden soll, bieten Wissen um historische Traditionen sowie die offizielle Geschichtsschreibung relevante Bezugsmomente für die Akteure. Mit ihnen kann Identität der Organisation konstruiert-, und für oder gegen etwas argumentiert werden. Sie können in Frage gestellt werden oder als sinnvolle Anknüpfungsmomente für Gegenwart und Zukunft der Organisation gesehen werden. Gleich wie diese Tradition interpretiert wird, ob „richtig“ oder „falsch“, sie spielt jedenfalls eine Rolle wenn es um Identität, Ziele und die Bestimmung des zu bildenden Gegenübers der Organisation geht.

5.1.2. LEITBILD

Fast alle untersuchten Fälle bedienen sich in der Strukturierung ihrer unmittelbaren Antwort auf die Einstiegsfrage (Handlungsstrategie), Formen formalisierten Wissens und gehen dann in jeweils

fallspezifischer Weise mit diesem formalisierten Wissen um. Dieses formalisierte Wissen beinhaltet Phänomene wie die Geschichtsschreibung und die offiziellen Traditionen der Organisation. Der jeweilige Umgang mit – und die konkrete Interpretation dieses Wissens – dieser Phänomene – scheint fallspezifisch. Jedoch das Wissen der Feldakteure um Historie, Traditionen und Leitbilder als relevante Bezugspunkte für Realitätskonstruktionen scheint feldtypisch. Auch in späteren Abschnitten der Interviews wird immer wieder auf diese Formen des formellen institutionellen Wissens Bezug genommen.

Auch das Leitbild bietet einen wichtigen Bezugspunkt, wenn es um Konstruktionen dessen geht was die Organisation darstellt, was sie tut, welche Funktion sie hat und schlussendlich wer ihr relevantes zu bildendes Gegenüber ist. In Leitbildern, genauso wie in der offiziellen Geschichtsschreibung und Traditionsschaffung spiegeln sich so zu sagen formalisierte (also formal gemachte) Werte der Organisation wieder. So etwa ein egalitärer Bildungszugang: „Die VHS ist für alle offen.“ „Bildung soll für alle zugänglich sein.“ Es ist ein Wissensvorrat, der von den, beruflich an die Organisation gekoppelten Organisationsmitgliedern je nach Relevanz beobachtet und interpretiert wird.

Der oben erwähnte Aspekt der Geschichte und Tradition spielt auch im offiziellen Leitbild der Wiener Volkshochschulen eine Rolle. Zumindest manifest betrachtet bezieht sich einer der vier thematischen Absätze des Leitbilds (sinngemäß) auf die „Tradition als Basis Wiener Volkshochschularbeit“ als ein Identitätsstiftendes Merkmal der Organisation. Zu beachten ist hier auch noch einmal, dass das Volkshochschul-Archiv, als Verwalterin und Produzentin institutionell-historischen Wissens, bei der Verfassung des Leitbilds mit einbezogen wurde. Tradition und Geschichte wird also in der Verfassung der formalen Organisation Rechnung getragen. Dieses Verschwimmen von historischen Inhalten und Leitbild macht es schwer, entsprechende Aussagen aus den Interviews getrennt zuzuordnen, und auch die hier vollzogene Trennung von offizieller Geschichtsschreibung und Leitbild als formale Bezugspunkte zur Organisationskonstruktion ist eher einer übersichtlichen analytischen Trennung geschuldet. In der „Realität“ scheinen beide Bezugspunkte aneinandergekoppelt zu sein.

5.1.3. DAS NEUE, GEMEINSAME LEITBILD - EINE LEITBILDANALYSE

Wie bereits erörtert wurde im Jahr 2008 die Wiener Volkshochschulen GmbH gegründet. Vormalig stärker autonome-, als einzelne Vereine organisierte-, und in einem Wiener Landesverband zusammengefasste Volkshochschulen wurden als Standorte einer stärker zentralisierten, und auch nach außen hin einheitlich auftretenden Gesamtorganisation „Wiener Volkshochschulen GmbH“ vereinigt. Vor diesem Zeitpunkt verfügten die einzelnen Vereinsvolkshochschulen Großteils über jeweils eigene Leitbilder welche ihnen auch noch bis vor kurzem erhalten blieben. Ein einheitliches Leitbild wurde also nicht sofort mit der formalen Umformung der Volkshochschulen in die Wiener Volkshochschulen GmbH implementiert. Die meisten der verschiedenen Vorgänger-Leitbilder der

einzelnen Standorte konnten bis vor einiger Zeit noch von deren Homepages abgerufen (Stand: Februar 2011) und somit für diese Arbeit als Daten archiviert, werden.

Die alten (Interims-)Leitbilder

„Die Volkshochschule Wiener Urania ist eine Bildungsinstitution im Rahmen der ‚Die Wiener Volkshochschulen GmbH‘. Der trägerspezifische Auftrag umfasst die Planung und Durchführung von Erwachsenenbildungsangeboten für eine möglichst breite Zielgruppe. Der selbstgewählte Auftrag besteht in der Unterstützung und Förderung der individuellen Ziele der BesucherInnen. Die Wiener Urania setzt sich zum Ziel, Bildung für alle Schichten und Gruppen der Bevölkerung zugänglich zu machen, unabhängig von sozialer und kultureller Herkunft, Geschlecht und Alter“ („Leitbild Wiener Urania“, www.vhs.at, Stand: 15.02.2011).

Damalige, noch im Jahre 2011 abrufbare Leitbilder, können zum Großteil auch als „Interimsleitbilder“ bezeichnet werden. So weisen die meisten bereits auf ihre Zugehörigkeit zur neu gegründeten GmbH hin. Manche sprechen sogar den Strukturwechsel direkt an. Es dürfte sich also bei diesen weder um alte vor Gründung der GmbH erstellte Leitbilder handeln, noch handelt es sich bei diesen um das neue einheitliche Leitbild, so wie es mittlerweile generell übernommen wurde. Diese Leitbilder unterschieden sich auf den ersten Blick, zumindest inhaltlich gesehen, grundlegend nicht stark voneinander, weisen aber an bestimmten Stellen beispielsweise auf die eigene Identität des Hauses hin. Fallweise wurde auch das Eigenständige der Häuser gegenüber ihrem Träger bzw. der GmbH in den eigenen Leitbildern - einmal mehr, einmal weniger -betont. In drei Leitbildern fand sich die Berufung auf Tradition und Geschichte der Wiener Volkshochschul-Volksbildung als bindendes Moment wieder. Aber auch die Geschichte des eigenen Hauses/Vereines wurde in manchen Leitbildern - vor allem bei jenen Volkshochschulen die, wie die VHS Ottakring („Volkshaus Ottakring“) über eine lange, historische Tradition verfügen - explizit ausgewiesen. Manche Häuser betonten sowohl verbindende als auch eigenständige/abgrenzende Aspekte im gleichen Maße. Grundlegende Werte und Ziele wie die Demokratisierung des Zugangs zu Wissen und Bildung, Verbreiterung des Bildungszugang, die Förderung von Toleranz und Diversity, sowie die Ablehnung antidemokratischer, rassistischer, antisemitischer oder sexistischer Inhalte und Äußerungen, scheinen allen diesen Leitbildern gemeinsam gewesen zu sein.

Dem Aufbau und der Gestaltung nach unterscheiden sich diese Leitbilder stark voneinander. Manche waren länger-, manche eher kurz und pointiert gehalten. Auch die Themenstruktur (...also, wann werden welche Themen in welcher Reihenfolge angesprochen?) erscheint unterschiedlich. Bestimmte Formulierungen finden sich jedoch immer wieder in den verschiedenen Leitbildern. Vor allem bei den Interimsleitbildern, was vielleicht mit bereits möglichen vorausgegangen Empfehlungen der Zentrale zur Leitbildgestaltung zusammenhängen könnte. Was die Interimsleitbilder betrifft könnte es, so gesehen, das Leitbild betreffende Empfehlungen von der Zentrale oder dem Österreichischen Dachverband gegeben haben. Ein paar der Standorte verfügten zu dem Zeitpunkt der Datensammlung auch noch über ihr altes, Pre-GmbH Leitbild.

Beispielhaft dafür etwa das ehemalige Leitbild der VHS Hietzing, welches nach eigenen Angaben von den MitarbeiterInnen sowie den VertreterInnen der KursleiterInnen gemeinsam 2005 verfasst wurde (vgl. „Leitbild der VHS Hietzing“, www.vhs.at, Stand: 15.02.2011) und sich durch eine eigenständige Gestaltung sowie besondere Inhalte auszeichnete.

Wie sah es mit der Thematisierung des Gegenübers in diesen alten (Interims-)Leitbildern aus? Die Bezeichnung „**Alle**“ zieht sich, wie ein roter Faden durch die meisten dieser Leitbilder. Sie tritt häufig dann auf wenn es um Themen wie die Verbreiterung des Bildungszugangs, Bildungsdemokratisierung und die Ermöglichung von Bildung für alle Menschen - unabhängig ihrer Geschlechtszugehörigkeit, ihres kulturellen Hintergrunds, ihre Alters oder ihrer Milieuzugehörigkeit - ging. Also etwa im Sinne von: *„Bildung für alle Schichten und Gruppen der Bevölkerung zugänglich zu machen, unabhängig von sozialer und kultureller Herkunft, Geschlecht und Alter“* („Leitbild Wiener Urania“, www.vhs.at, Stand: 15.02.2011). Die Bezeichnung „alle“ tritt in diesem Sinne auch in Form der historischen-traditionellen Formulierung „Bildung für alle“ auf.

Von **KundInnen** wird ebenfalls in manchen Leitbildern gesprochen. Dies passiert vor allem dann, wenn das Gegenüber im Zusammenhang mit Dienstleistungsaspekten (im Dienstleistungskontext) thematisiert-, und marktökonomisch argumentiert wird. Also meist dann wenn Bildung, und damit in Zusammenhang stehende Leistungen warenförmig angeboten werden.

Aber auch von den für eine pädagogische/andragogische Organisation typischen **Lernenden** und (Kurs-) **TeilnehmerInnen** ist die Rede. Sie scheinen vor allem dann auf, wenn es um pädagogische Themen wie den gelungenen Lernprozess oder innovative Lehr-Lernformate geht. Der Begriff der „Lernenden“ ist oft mit dem Bild von mündigen und aktiven PartnerInnen verbunden. Ein Bild das durchaus dem bereits dargestellten traditionellen, emanzipatorischen Verständnis eines Lehr-Lern-Verhältnisses der Volkshochschul-Volksbildung entspricht. *„Die Lernenden stehen im Mittelpunkt unserer Arbeit. Für uns sind sie nicht nur KonsumentInnen unseres Bildungs- und Kulturangebots, sondern aktive PartnerInnen in der Gestaltung von individuellen Lernprozessen“* („Leitbild der VHS Favoriten“, www.vhs.at, Stand: 15.02.2011). In einem anderen Leitbild (Volkshochschule Ottakring – „Volksheim Ottakring“) wurde diesbezüglich sogar direkt Bezug auf die eigenen Traditionen genommen: *„Wir müssen eine Konzentration der verschiedenen Bildungsbestrebungen durchführen, durch welche die Selbständigkeit der Einzelnen nicht geschmälert wird, weiteren Ausbau des freien Unterrichtssystems, wobei die Selbsttätigkeit der Lernenden durch persönlichen Umgang mit den Lehrenden geleitet wird, eine Organisation, in der die Bildungsbedürfnisse ihren Ausdruck und zum Teile auch, soweit nicht anderswo geschieht, ihre Befriedigung finden.“* (Aus dem *„Aufruf zur Konstituierung einer Volksuniversität“*, welcher der Gründung der Volkshochschule Wien Volksheim voranging) („Leitbild der VHS Ottakring“, www.vhs.at, Stand: 15.02.2011).

Interessant wäre es auch noch einen weiteren vorkommenden Absatz anzuführen, welcher so etwas wie ein grundlegendes **philosophisch-anthropologisches Menschenbild** der Organisation formuliert. *„Unsere Arbeit basiert auf einem Bild des Menschen als entwicklungsfähiges und eigenverantwortliches Individuum, das von sich aus an Bildung interessiert ist und nach Autonomie*

und Selbstverwirklichung strebt und einem Bild der Gesellschaft, die geeignete Rahmenbedingungen dafür zur Verfügung stellt“ („Leitbild der VHS Simmering“, www.vhs.at, Stand: 15.02.2011). Eine solch artige Thematisierung des Gegenübers ist, wie weiter unten zu sehen sein wird nicht mehr Teil des gemeinsamen Leitbildes der Wiener Volkshochschulen.

Man sieht also dass die Bezeichnungen des Gegenübers in diesen – zum aktuellen Leitbild – unmittelbaren Vorgängerleitbildern verschiedenartig waren, und wiederum damit zusammenhängen, in welchem sinnhaften Kontext/Thema sie getätigt wurden. Mal wird der ökonomische Aspekt betont, dann wieder der traditionelle, der pädagogisch-fachliche, der emanzipatorische, der bildungsdemokratische. Ja sogar die unter Umständen aus den Traditionen der Volksuniversitäten bekannte Bezeichnung **HörerInnen** lässt sich finden.

Die Vielzahl an Bezeichnung des Gegenübers verweist somit auf die verschieden relevanten Sinnkontexte, in denen Volkshochschultätigkeiten bzw. die Tätigkeiten der Organisation den Leitbildern nach formal eingebettet sind. Man kann diese Organisationstätigkeit ökonomisch, bildend-pädagogisch, arbeitsmarktrelevant-ausbildend, gemeinwohlorientiert, sozialreformerisch, emanzipatorisch, historisch-traditionell sehen. Alle diese hier (mehr oder weniger typisch getrennten) Kontexte wechselten sich, manchmal auch in Kombination (etwa Tradition und Erweiterung des Bildungszuganges), meist mit den ihnen entsprechenden Bezeichnungen des Gegenübers gemeinsam-, manchmal nach Absätzen ab, und fanden so in den Leitbildern Platz.

Das neue Leitbild der Wiener Volkshochschulen GmbH

Zum Zeitpunkt der Verschriftlichung der Arbeit (Herbst/Winter 2012) wurde das gemeinsame Leitbild, bis auf ein paar Ausnahmen, von den meisten Volkshochschulen auf deren jeweiligen Homepage übernommen und nach außen hin ausgewiesen. Einzelne Standorte verfügen zusätzlich über eigene „Mission Statements“, und/oder eigene kurze Standortbeschreibungen auf den Profildseiten der jeweiligen Standort-Homepages. Sie stehen inhaltlich oft in Zusammenhang mit der jeweiligen Schwerpunktsetzung, oder dienen etwa zur Beschreibung des eigenen Standorts, zur Formulierung standortspezifischer Aspekte und - Identität, oder werden für Gedanken zum Thema Bildung genutzt.¹¹

Das neue gemeinsame Leitbild der Wiener Volkshochschulen GmbH gliedert sich in vier Absätze. Die Überschriften der vier Absätze bestehen aus jeweils einer von vier Sinneinheiten, eines einzelnen, aufgespalten Satzes. Auf diese Art und Weise – alle vier Überschriften ergeben einen zusammenhängenden Satz bzw. eine Aussage - werden die vier thematisch unterschiedlichen Absätze des Leitbildes relativ explizit in ein sinnhaftes Ganzes integriert. Jeder dieser Themenabsätze erscheint als Teil einer Einheit (4 Überschriften/Sinneinheiten = Leitsatz der Wiener Volkshochschulen GmbH), äußerst elementar um das Auszudrücken was die Organisation

¹¹ siehe beispielsweise: www.vhs.at/vhshietzing.html, www.vhs.at/zweigstellehernals.html, www.vhs.at/vhsbrigittebau.html, www.vhs.at/vhspenzing.html; Stand: 14.11.2012

ist, und wofür sie in ihrer Ganzheit steht. Soweit zur Interpretation einer möglichen durch die Struktur des Textes gestalteten Metaphorik.

„**Überschriftenleitsatz**“ der Wiener Volkshochschulen GmbH:

„Wir verwirklichen unsere Vision ...“ - „... auf der Basis unserer Tradition ...“ - „... durch Vielfalt und Erfindungsgeist...“ – „... in einem effektiven Unternehmen“ (vgl. „Leitbild“, www.vhs.at, 2012)

Die (semantische) Struktur des Satzes und seiner Teile gibt die manifest sinnhafte Grundaussage und die Struktur des Leitbildes vor. Ziel ist es die Visionen der Organisation zu verwirklichen. In der Folge wird expliziert wie-, und aufgrund welcher Umstände dies möglich gemacht wird. Die Kommentare unter den derart entstandenen Überschriften explizieren die Sinneinheiten inhaltlich weiter aus und komplettieren das Leitbild.

Der *erste*, mit der Überschrift „Wir verwirklichen unsere Vision...“ betitelte Absatz, bezieht sich auf **Werte und (gesamtgesellschaftliche) Ziele** der Organisation und ihrer Tätigkeit.

*„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,“ („Leitbild“, www.vhs.at, 2012).*

Die Überschrift bedient sich der, für Organisationen zur Beschreibung ihrer Ziele, Pläne und Ideale nicht unüblichen Metapher der „Vision“. Der Verfassung von „Visionen“ kommt laut dem Organisationssoziologen Alfred Kieser (1998) vor allem in Reorganisationsprozessen bzw. in der Kommunikation zur Initiierung Organisatorischen Wandels eine wichtige Rolle zu. In modernen Organisationen werden sie oft zu diesem Zwecke eingesetzt. „Leitbilder, die in anschaulicher Weise zentrale Grundannahmen und Ziele für umfassende Reorganisationsprogramme enthalten, eignen sich in besonderer Weise, um Individuen zur Modifikation ihrer subjektiven Theorien über das Organisieren zu bewegen“ (Kieser 1998: 56). In so fern wäre vielleicht eine Funktion, intendiert oder nicht intendiert, dieser „Vision“ – dieses neuen Leitbilds - angesichts der jüngsten Umstrukturierungsprozesse der Wiener Volkshochschulen, benannt. Leitbilder beschreiben dabei die anzustrebende Organisation nicht im Detail. Sie geben nur eine grobe Richtung vor. Die „Realität“ einer Organisation ist an sich viel zu komplex, als das man sie einer umfassenden, präzisen Beschreibung unterwerfen könnte. Leitbilder geben meist keine zwingenden Vorgaben in Bezug auf Handeln innerhalb der Organisation. Sie machen jedoch bestimmte Handlungen wahrscheinlicher, und manche unwahrscheinlicher (Kieser 1998).

Um ihre Akzeptanz zu erhöhen, sind Ziele in Leitbildern des Weiteren oft mit jeweils hochgeschätzten gesellschaftlichen Werten verknüpft. (Kieser 1998) In einer für das Gemeinwohl

tätigen Bildungsinstitution wie den Volkshochschulen und ihren AkteurInnen, ist die Betonung von Werten wie die Anstrengung einer offenen, sozial gerechten Gesellschaft, oder das Auftreten gegen Diskriminierung und Ausgrenzung sicherlich passend und anschlussfähig.

Im ersten Absatz des Leitbildes findet sich die Bezeichnung „**Alle**“ bzw. „Alle Menschen“ wieder. Sie steht hier im Zusammenhang mit dem Ziel der **Ermöglichung von Bildungschancen für alle**. Ein durchaus klassischer Zusammenhang, und traditionelles Thema der Wiener Volkshochschul-Erwachsenenbildung, deren Ziel es, auch laut der verschiedenen Quellen und der Geschichtsschreibung, immer wieder war, Bildungsgerechtigkeit herzustellen und den **Zugang zu (Weiter-)Bildung zu verbreitern**. Ob es sich hier um eine reine barrierefreie Bereitstellung von Bildung („Wer will kann kommen“) oder um den Auftrag zu einer aktiven Bemühung um Bildungspartizipation etwa so genannter bildungsungewohnter Milieus, in Form von zum Beispiel „Aufsuchender Bildung“ handelt scheint vage. Hier bleibt die Formulierung in Bezug auf eine mögliche aus diesem Wert resultierende Handlungsvorgabe – zumindest manifest - relativ offen und lässt Raum für verschiedene Auslegungen und Interpretationen, was für die Funktion von Leitbildern vor allem auch in Umstrukturierungsprozessen von Organisationen, laut dem Organisationssoziologen Alfred Kieser nicht untypisch ist (Kieser 1998). „Leitbilder beschreiben die Organisation nicht im Detail – die Details liegen noch gar nicht fest -, sondern geben nur grob die Richtung vor. Leitbilder sind ‚Deutungsmuster‘, die ihre Stärke gerade aus der Unbestimmtheit gewinnen“ (Kieser 1998: 307). Organisationsmitglieder finden über individuelle und kollektive Interpretationen von Leitbildern zu neuen Interaktionsmustern. Welches Handeln nun zum Leitbild passt ist offen für eine stetige Diskussion und Interpretation in Reorganisationsprozessen (ebd.).

Bei dem hier vertretenen Anspruch einer Form von „Bildung für alle“ kann vielleicht noch auf den Begriff der „**Bildungschancen**“ aufmerksam gemacht werden. Der Begriff *Chance* kann in diesem Rahmen leider nicht ausführlich besprochen werden. Für eine interessante Diskussion zu diesem Thema sei aber vielleicht als Anregung auf den Artikel „Chancen - im Bildungs- und Beschäftigungssystem“ des Bildungswissenschaftlers Helmut Heid (1991) verwiesen. Nach Helmut Heid legitimiert der vermeintliche Vorteil eine Chance gehabt zu haben, die zugrundeliegende Konkurrenz und Ausgestaltung der konkreten Bedingungen für Erfolg. Die naive Einwilligung zu Rahmenbedingungen in denen Chancen gegeben werden, befördert vornehmlich den objektiven Nutzen jener Interessengruppen, welche die Rahmenbedingungen der Chancen hergestellt haben und sie kontrollieren. *Individualisierung* - So können Interessen von TeilnehmerInnen ideologisch ausgehebelt und die notwendigerweise ergebende Versagerquote als Bündel persönlicher Schuldfragen diskutiert werden. Die Einwilligung zum „Spiel“ (gesellschaftliche Rahmenbedingung) der Chancen legitimiert so gesehen Rahmenbedingungen und Machtverhältnisse (Heid 1991).

In der ersten Hälfte des Absatzes stecken, in impliziter Form, **vage Andeutungen zu einem pädagogisch-relevanten Menschenbild**. Menschen verfügen über Potenziale. Diese können durch Bildung entfaltet werden. Der Begriff der Potentiale - also wie diese Potentiale aussehen, ob und wie unterschiedlich sich diese von Mensch zu Mensch darstellen, wie sie (quantitativ) verteilt sein könnten - bleibt wiederum leitbildtypisch offen für Deutungen.

Im letzten Satz wird der **lokale Aspekt des Gegenübers** mittels der Bezeichnung „Wiener und WienerInnen“ angesprochen. Die Wiener Volkshochschulen GmbH, als lokal/regional agierende Organisation sieht ihren Zuständigkeitsbereich und somit ihr Gegenüber in Wien, wo sie durch ihre Tätigkeit einen Beitrag zum Zusammenleben bzw. miteinander „aller“ WienerInnen leisten will. Anschließend an die inkludierende Bezeichnung „alle“, tritt sie gegen Ausgrenzung von Gruppen auf. Die Tätigkeit der Wiener Volkshochschulen wird darüber hinaus als Beitrag zur Lebensqualität gesehen.

Im *zweiten* der vier Absätze wird die Rolle der **Tradition und Geschichte** der Organisation thematisiert. Damals nur vereinzelt vertreten ist dieser Aspekt nun fixer Bestandteil der formellen Organisation, soweit sie durch das Leitbild beschrieben wird.

„... 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. „ („Leitbild“, www.vhs.at, 2012)

Dem Aspekt der Geschichte und Tradition der Organisation wird im Leitbild einer von vier Absätzen gewidmet. Er wird hier als wesentlicher Teil der Organisation, ihrer Identität und als Wurzel ihrer grundsätzlichen Zweckorientierung (*Einsatz für einen demokratischen Wissens-, und Bildungszugang*) ausgewiesen. Der Ursprung der Organisation wird hier in der spezifischen Geschichte der Wiener Volksbildung und der Volksbildungsbewegung gesehen. Dies entspricht (siehe historische Analyse) dem Selbstverständnis der Geschichtsschreibung der Organisation, und weist so möglicherweise auch auf deren Rolle hin. Organisationinterne Geschichtsschreibung findet statt, und Wissen über Tradition wird im Leitbild sichtbar gemacht. Sie ist auf formaler Ebene als relevant ausgewiesen. Im letzten Satz vermittelt das als Grundsatz bezeichnete Anliegen um demokratischen Bildungszugang, dem man bis heute treu bleibt, eine Kontinuität der Organisation. Gewisse Dinge ändern sich, bestimmte Grundsätze bleiben. Über Geschichtsschreibung kann so institutionelle, sinnhafte Kontinuität hergestellt werden. Des Weiteren wird hier auch auf historischem Wege der Bund mit der Stadt Wien, als maßgeblicher Partnerin, unterstrichen und legitimiert. Die Volkshochschulen erscheinen als etwas historisch mit der Stadt Ge-, und Verwachsenes. Welche intendierte/unintendierte Funktion die Erwähnung von Tradition und Geschichte im Rahmen des Leitbildes darüber hinaus haben könnte, lässt sich nur mutmaßen. Nach innen könnte sie etwa der Schaffung/Festigung einer gemeinsamen Identität (gemeinsame Geschichte) dienen. Nach außen kommuniziert, könnte sie auch PR-Zwecken dienlich sein. - Es wäre so eine Bildungseinrichtung die ihren Wert, ihre Reife und ihre Erfahrung durch ihr historisches Wachstum erlangt. Sie gewinnt durch Geschichte Beständigkeit, Verlässlichkeit und wird bildlich gesehen zum Gegensatz der „Eintagsfliege“ konstruiert. Eine direkte Benennung von Kategorien eines historisch-traditionellen Gegenübers der Volkshochschulbildung in Wien erfolgt nicht. Es wird also, anders als beim historisch benannten, als Kontinuität konstruierten

Bildungsauftrag der Bildungszugangsdemokratisierung, über Tradition kein namentlich benanntes, typisches Gegenüber im Leitbild geschaffen. Wenn dann nur auf indirektem Wege, mit der Stadt als historische Partnerin und Wirkungsraum - mit allen WienerInnen, denen eben Bildungszugang gewährleistet werden soll.

„... 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.“ („Leitbild“, www.vhs.at, 2012)

Der *dritte* Absatz spricht die **pädagogisch-unternehmerischen Vorzüge und Stärken** der Organisation an. Hohe Qualitätsstandards, Kreativität/Erfindungsgeist, Diversität, Spezialisierungen, Engagierte MitarbeiterInnen, Networkingkompetenz und stetige Weiterbildung beschreiben die Wiener Volkshochschulen mit jenen Werten und Attributen wie sie eine moderne – professionalisierte, auch ökonomisch-, flexibel agierende - Organisation auszeichnen. Es gilt mittels Weiterbildung, Flexibilität, Beweglichkeit, Innovativität und einer Haltung des „permanent an sich Arbeitens“, bereit für aktuelle und zukünftige Herausforderungen-, sowie wachsende und wechselnde Ansprüche zu sein.

Die hier gesprochene Sprache unterscheidet sich von jener des vorigen Absatzes der Traditionen, alten Werte, des Pflagens von Wurzeln und traditionellen Qualitäten. Es zeigen sich zwei Seiten. 1) **Die Ruhende:** Kontinuität/Beständigkeit/Verlässlichkeit der Organisation durch Tradition, sowie Treue an Grundsätzen aber auch das Verwachsen mit der Stadt nach einem über 120 Jahre andauernden Prozess. 2) **Die moderne sich bewegende Seite:** Innovation und Fortschritt für neue Herausforderungen. Beides hat Platz - das Innovative/Fortschrittliche Moment, gleich - wie die Besinnung auf traditionelle Tugenden, Werte und das Bewusstsein der eigenen Geschichte. Durch die unmittelbare Abfolge der Themen lässt sich ein, für eine Erwachsenenbildungsorganisation besonderes Profil schaffen. *Tradition und Innovation. Relevanz der eigenen Geschichte und Orientierung an neuesten Qualitätsstandards. Bildungsidealistische Grundsätze und ökonomischer Zeitgeist. Zurücksehen und Voraussehen.* Die Ambivalenz dieser Themen wird durch eine bestimmte semantische Struktur bildhaft aufgehoben. So können die Themen für das Leitbild, als wesentliche Bestandteile sinnhaft integriert werden: - Traditionen und historische Ideale sind das ruhende Fundament/Basis von dem aus man sich um Innovation, Fortschritt und Innovation kümmern kann.

Was die Herausforderungen betrifft, so werden diese nicht benannt oder gar deren Ursprung erwähnt (Wo liegen typische aktuelle Herausforderung, Was könnten zukünftige sein? Wo kommen diese her?). Aktuelle und zukünftige Herausforderungen, vage zu halten, - eben nicht gleich beim Namen zu nennen, könnte der gewünschten Flexibilität und Offenheit der Organisation förderlich

sein. Auch hier wieder der Verweis auf das was bereits zur Vagheit von Formulierungen und Begriffen in Leitbildern geschrieben wurde.

Interessanterweise werden wenige Metaphern gebraucht, was für Leitbilder von Organisationen im Wandel-, und Umstrukturierungsprozess eher untypisch ist. Metaphern fungieren in diesem Sinne oft als kognitive Instrumente, indem sie einen Aspekt oder einen Bereich, der noch wenig bekannt war, in der Sprache eines bekannteren, unproblematischeren sekundären Bereichs beschreiben, und auf diese Weise eine neue Perspektive nahelegen. Sie können so die Modifikation der subjektiven Theorien von Individuen zur Organisation – was sie ist, was sie tut, wie sie es tut etc. - begünstigen (Kieser 1998). Dinge hier hingegen, werden eher direkt - wenn auch mit teilweise aus bereits erwähnten Gründen wahrscheinlich vage gehaltenen Begriffen - und selten bildhaft angesprochen. Sieht man einmal von sich ver-selbstverständlichten Metapher-Begriffen wie „Bildungslandschaft“ oder dem Wort „Vision“ als Synonym für Leitbild, Ziele und Ideale ab, gibt es keine/wenig explizit verwendete Metaphern. „Metaphern, die in die Alltagssprache übernommen wurden, sind tot, d.h. so selbstverständlich geworden wie der organisatorische Stab, bei dessen Nennung niemand mehr an eine Gehhilfe denkt“ (Kieser 1998: 61). Metaphern ergeben sich eher im übertragenen, verweisenden Sinn, etwa wie vorher beschrieben über semantische Strukturen, wie der Tradition (dem Ruhenden, Kontinuität) als Basis und der darauf aufbauenden Flexibilität und Innovationsbereitschaft (der Bewegung) als Handlungsorientierung.

„... 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.“ („Leitbild“, www.vhs.at, 2012)

Der vierte und letzte Absatz spricht ebenfalls eine teils **(markt-)wirtschaftliche Sprache** und vermittelt eine **Dienstleistungsorientierung** der Organisation. Bereits in der Überschrift ist von den Wiener Volkshochschulen als einem effektiven Unternehmen, ergo effektiven Bildungsunternehmen die Rede. Das Gegenüber wird im Sinne einer wirtschaftlichen Dienstleistungsorientierung als KundInnen benannt. Diese profitieren von Flexibilität, methodischer Vielfalt, wirkungsvoller Betreuung, Beratung und pädagogisch-fachlichen Kompetenzen. Die Organisation wird in diesem Zusammenhang zum Unternehmen, welches sich an aktuellen pädagogischen Standards orientiert und so nachhaltige Lernerfolge erreicht. Nachhaltige Lernerfolge wären in diesem Sinne auch die Leistung, die das effektive Unternehmen den *KundInnen* verspricht. KundInnen (als eine bestimmte Kategorie des Gegenübers) sind dabei nicht nur alle in Wien lebenden Menschen, sondern auch Organisationen wie Vereine oder Betriebe.

Im letzten Absatz steht aber auch der pädagogisch-qualitative Anspruch an die Organisation und ihre Mitglieder selbst verdeutlicht. Fachliche Qualitätsstandards und die Orientierung an ihnen werden thematisiert, und sind maßgeblicher Teil der Organisation, und der Erwartungen an ihre MitarbeiterInnen.

Mit der Phrase: „*Unsere KundInnen sind alle in Wien lebenden Menschen*“ (ebd.) wird auch noch einmal der Wien-spezifische, lokale Aspekt und die lokale Relevanz in Bezug auf das Gegenüber der Wiener Volkshochschulen thematisiert.

Interessant erscheint - in gewisser Weise quergelesen - dass in diesem letzten Teil (letzten zwei Sätze) zum Abschluss **zwei prägnant erscheinende Themen** (hier: Ziele) des Leitbildes noch einmal Erwähnung finden. Es ist einerseits **die professionelle, unternehmerische Dienstleistungsorientierung** der Organisation, und andererseits der - unter anderem aus Traditionen und Bildungsauftrag abgeleitete - (sozialreformerische, demokratische und bildungsidealistische) **Anspruch Bildung für alle Bevölkerungsgruppen offen zu halten bzw. zugänglich zu machen.**

Leitbilder im Wandel

Ein klarer Vergleich, „one on one“, zwischen den alten Vereinsleitbildern und neuem Leitbild der Wiener Volkshochschulen GmbH erscheint äußerst komplex. Unter anderem deswegen, da das neue Leitbild nicht auf ein einzelnes sondern auf eine Vielfalt von, in manchen Aspekten, heterogenen Leitbildern einzelner Volkshochschulen folgt. Es bleibt hier sicher nicht der Platz jedes einzelne Vorgängerleitbild der verschiedenen Vereinsvolkshochschulen mit dem aktuellen gemeinsamen Leitbild zu kontrastieren. Struktureller Wandel und Analyse der Leitbildentwicklung sind dazu auch nicht Kernpunkte der Forschungsfrage, sondern sind Rahmenbedingungen zur Behandlung dieser Frage. Eine eingehende Analyse der Leitbilder würde den Rahmen der Arbeit sprengen. Was sich aber auf formeller Ebene in Form der Leitbildentwicklung zeigt, ist **das mit dem Rückgang der Vielfalt verschiedener, vereins- oder standorteigener Leitbilder sich auch die Vielfalt der Bezeichnungen und damit verbundenen Sinnkontexte vermindert hat.** Dies ist sicherlich nicht zuletzt auch der vergangenen Heterogenität der Organisationsstruktur mit ihren verschiedenen Vereinsvolkshochschulen,- und damit zusammenhängend - schier textlichen Quantität die sich durch die vielen verschiedenen Leitbilder ergeben hat, geschuldet. Der Rückgang an Bezeichnungen, Themen und mit ihnen verbundenen Sinnkontexten kann so auch als Ausdruck der durch den Strukturwandel eingeleiteten Zentralisierung gesehen werden.

Mit den vielen verschiedenen Leitbildern der damaligen Vereinsvolkshochschulen war eine gewisse Heterogenität der Auseinandersetzung mit dem Phänomen Gegenüber mittels des Mediums Leitbild vertreten. So gab es etwa im alten Leitbild der VHS-Hietzing eine angedeutete Auseinandersetzung mit dem Thema des KundInnenbegriffs in der Volkshochschul-Erwachsenenbildung. „**1.1.6. Mehr als nur KundInnen** Die VHS Hietzing ist offen für alle Bildungsinteressierten, für alle Altersgruppen. Die Hälfte der BesucherInnen kommt aus Hietzing

und den angrenzenden Bezirken. Spezielle Angebote richten sich an Menschen mit Behinderung und jene, die in Geriatriezentren oder Pensionistenwohnheimen leben. Emanzipation ist keine Frage des Geschlechts und des Alters. Unser Maßstab ist der Mensch, nicht als Konsument, sondern in seiner Individualität“ („Leitbild der VHS Hietzing“, www.vhs.at Stand: 15.02.2011).

Nach wie vor vertreten sind der **KundInnenbegriff** mit seinen ökonomischen-, dienstleisterischen-, und die Bezeichnung **WienerInnen**, mit ihren lokalen Implikationen. Der Anspruch bzw. Leitsatz „Bildung für alle“, „Bildungschancen für alle“, „Bildungszugang für alle“ bzw. die Bezeichnung „**alle**“ ist eine Konstante in den Leitbildern, und auch in verschiedenen Kombinationen/Variationen im neuen Leitbild vorhanden. **Lokaler Bezug des Gegenübers** - Unterschieden werden kann nur, dass das Gegenüber im lokalen Zusammenhang früher oftmals mit dem Bezirk in dem die jeweilige Volkshochschule ansässig war thematisiert wurde. Eine zusammengefasste Wiener Volkshochschulen GmbH spricht in ihrem Leitbild von WienerInnen. Damit wird ihr örtlicher Zuständigkeitsbereich im Leitbild deklariert. Vorwiegend auf Bezirksebene tätige Vereinsvolkshochschulen brachten ihren damaligen primären Zuständigkeitsraum mit Formulierungen wie: *„Die Volkshochschule Wien-West wendet sich an alle Menschen, die im Einzugsgebiet der Bezirke 6., 7. und 8 leben, arbeiten bzw. ihre Ausbildung absolvieren. Sie spricht auch Institutionen und Unternehmen mit ihrem Angebot zum Weiterlernen an. Darüber hinaus steht der Besuch von Kursen und Veranstaltungen der VHS Wien-West allen Menschen, unabhängig von Ihrer Wohnadresse und Bezirkszugehörigkeit offen“* („Leitbild der VHS Wien West“, www.vhs.at, Stand: 15.02.2011) zum Ausdruck. Zwar nicht Teil des gemeinsamen Leitbildes, wird auf die lokale Relevanz des Gegenübers auf Bezirksebene jedoch dafür nach wie vor auf einigen Profelseiten der Standorte hingewiesen.

Nicht mehr vorhanden sind vormals durchaus typische, im Zusammenhang mit der Volkshochschulbildung oft gebrauchte Bezeichnungen wie **TeilnehmerInnen** oder die oft in einem pädagogisch-didaktischen Zusammenhang gebrauchte Bezeichnung **Lernende**. Auch die Bezeichnung **HörerInnen**, welche unter anderem auf die Universitätsausweitungsbewegung verweist, scheint im neuen Leitbild nicht auf. Das Wegfallen des Begriffs „TeilnehmerInnen“ scheint besonders prägnant da sie im Kontext der Volkshochschulen, wie sich auch in den Interviews zeigte, wahrscheinlich zu den gängigsten, allgemein gebrauchten Standardformulierungen gehört(e), wenn es um die Benennung des Gegenübers ging. Verwiesen sei hier auf das Kapitel zur Geschichte, die themenanalytischen Ergebnisse aus den Interviews und auf die Ausführungen zu den alten Leitbildern. Die Frage warum gerade der prägnante Ausdruck TeilnehmerInnen nicht mehr Eingang in das Leitbild gefunden hat kann hier sicherlich nicht ausreichend beantwortet werden. Was aber durchaus plausibel erscheint, ist das die prägnanten Themen des Leitbildes „Bildungschancen schaffen bzw. Bildungsgerechtigkeit“, „Dienstleistungsorientierung“ und „Lokale Relevanz, Lokalität – Volkshochschulen als Teil der Stadt“ die verwendeten Ausdrücke „Alle“, „KundInnen“ und „WienerInnen“ begünstigen und das Auftreten anderer Begriffe weniger wahrscheinlich machen. Auch die Thematisierung „pädagogisch-fachlicher Kompetenzen“ oder „didaktisch-methodischer Vielfalt“ können mitunter, wie im letzten Absatz, im Kontext einer

„gelungenen Dienstleistung“ gelesen werden und legen so den KundInnenbegriff nahe bzw. werden durch diesen sinnhaft in einen Dienstleistungskontext eingebettet. Hier hätte beispielsweise die Verwendung des Begriff der „Lernenden“ wahrscheinlich auch eine Modifikation des sinnhaften Gesamtkontextes zur Folge. Grundaussage wäre hier wiederum: Wie das Gegenüber benannt wird, hängt stark mit den auftretenden, ins Spiel gebrachten Themen und Botschaften zusammen.

Auch die ehemals in verschiedenen Kontexten thematisierte Kategorie der Geschlechtlichkeit des Gegenübers scheint nicht mehr auf. So traten **Geschlechterkategorien** zum Beispiel im Zusammenhang mit dem Einsatz für Bildungschancengleichheit auf, oder es wurde mit *„Die Kursbesucher sind zu zwei Drittel Frauen“* („Leitbild der VHS Penzing“, www.vhs.at, Stand: 15.02.2011) die starke Partizipation von Frauen angesprochen.

Bezeichnungen bzw. Kategorien des Gegenübers scheinen dazu im neuen kompakteren globalen Leitbild vor allem im Vergleich zu den insgesamt, in Summe textlich umfangreicheren Ex-Leitbildern, auch allgemeiner gehalten zu sein. So fanden früher in manchen Leitbildern noch, fallspezifisch, wahrscheinlich auch durch jeweilige Projekte/Schwerpunkte anvisierte - **spezifische Gruppen** wie „PensionistInnen“, oder „Menschen mit Behinderung“ denen man den Zugang zu Bildung mit speziellen Angeboten erleichtern möchte, sowie andere Typisierungen die im Zusammenhang mit zielgruppenspezifischen Angeboten stehen, extra Erwähnung.

Dies könnte wiederum mit dem Wegfall der verschiedenen – durch die Heterogenität der Leitbilder vertretenen - Themen/Kontexte in Zusammenhang stehen. Die Vielzahl an Bezeichnung, die sich aus den verschiedenen alten Leitbildern der Standorte bzw. ehemaligen Vereinsvolkshochschulen ergibt ist aber wohl auch damit zu erklären, dass in den damaligen Leitbildern teilweise auch Beschreibungen der jeweils vorhandenen Schwerpunkte und spezifischen Angebote integriert wurden. Vormalig, auf die jeweiligen Schwerpunkte der einzelnen Vereinsvolkshochschulen sinnhaft bezogene Bezeichnungen – wie etwa Jugendliche (Hauptschulabschluss, 2er Bildungsweg – VHS Meidling) die aufgrund ihrer Schwerpunktspezifität nicht Teil des Gesamtleitbildes sind, treten aber meist nach wie vor in den jeweiligen Mission Statements oder Standortprofilbeschreibungen im Zuge der Thematisierung der spezifischen Schwerpunkte oder standortspezifischen Angebote auf.

Interessant wäre es hier vielleicht auch noch nachzugehen, welchen Umständen die Verfassung von Leitbildern in den Volkshochschulen geschuldet war. Volkshochschulen in Wien verfügten (laut MitarbeiterInnen des VHS-Archives) als Vereine sehr wohl über Statuten, waren aber lange Zeit teilweise ohne Leitbilder geblieben. Ein solches Leitbild könnte nicht nur der internen Kommunikation und wie bereits, im Anschluss an den Organisationssoziologen Alfred Kieser, dargelegt, dazu dienen, die Organisationsmitglieder zur Modifikation ihrer subjektiven Theorien zur Organisation im Wandlungsprozess anzuregen, sondern es könnte auch der Außenkommunikation dienen - also in Bezug auf eine Aussenkommunikation verfasst sein. Das Leitbild könnte somit sowohl eine kommunikative Innen-, als auch eine kommunikative Außenfunktion haben. Immerhin

wird das Leitbild auch nach außen ausgewiesen, ist über die diversen Homepages der Wiener Volkshochschulen öffentlich abrufbar, und nimmt gleichzeitig als Informationstext, graphisch ansprechend gestaltet eine Hälfte des PR-Unternehmensfolders ein. (...dieser ist ebenfalls u.a. über die offizielle Homepage der Wiener Volkshochschulen GmbH abrufbar; www.vhs.at/11147.html 2012)

Antwortend auf die Fragen: Wofür stehen wir? Was tun wir? Was können wir? - kann ein solcherart nach außen kommuniziertes Leitbild als eine Art Leistungs- und Kompetenzportfolio auch repräsentative Zwecke übernehmen. Vergleichsweise fällt einem hier assoziativ auch die mittlerweile geläufige Praxis des Verfassens von so genannten „Firmenphilosophien“ marktwirtschaftlicher Unternehmen zu Public Relations Zwecken ein. Das Leitbild hätte so gesehen eine Public-Relations Funktion. An wen sich diese Kommunikation richtet, kann nur vermutet werden. So kann sie sich auf Grund ihrer Verfügbarkeit über das Internet und Werbefolder etwa an potentielle TeilnehmerInnen/KundInnen richten. Ihnen wird auf diese Weise kommuniziert welche (Dienst-)Leistungen sie von Seiten der Organisation in etwa erwarten können, und dass sie in der Wiener Volkshochschulen GmbH eine kompetente Partnerin für ihre Bildungsangelegenheiten vorfinden. Sie kann sich aber genauso gut an weitere Akteure ihrer relevanten Umwelt, wie diverse Institutionen/Organisationen aus den Bereichen der Gemeinde, Politik, Arbeitsmarkt/Arbeitsmarktmarktservice oder Wirtschaft richten. Die im Leitbild gesprochene Sprache von Sozialem Auftrag, Qualität mit historischer Basis und Dienstleistungsorientierung könnte feldintern als anschlussfähig für eine solche Umwelt beobachtet werden. Eine Organisation die sich so expliziert könnte auch als geeignete Kooperationspartnerin für diese Umwelt mit ihren verschiedenen sozialen Feldern, Organisationen und Institutionen auftreten wollen.

EXKURS: EINE BILDUNGSINSTITUTION UND DIE PROFESSIONALISIERUNG IHRER TÄTIGKEIT

„Wandel forciert Professionalisierung

Die Volkshochschulen, wie die Erwachsenenbildung überhaupt, befinden sich in einem Prozess des Wandels. Die Bedeutung der Steuerung nimmt zu und erfordert gut begründete Planung und professionelle pädagogisch/andragogische Kompetenz, um neue Adressatengruppen anzusprechen und zeitgemäße Programme zu entwickeln und umzusetzen“ (Bisovsky 2012: 1).

Die Betrachtung des Phänomens Leitbild vor dem Hintergrund des Stichwortes *Professionalisierung...*

Ein Stichwort, welches eine mögliche Perspektive für das Auftreten des Phänomens Leitbild, den darin enthaltenen Bezeichnungen des Gegenübers, und zur *Sprache* der „Qualitätsstandards“, „Innovationen“, „nachhaltigen Lernerfolge“, „kompetenten MitarbeiterInnen“ und

„KundInnenorientierung“ des Leitbilds liefern könnte, welche von der Organisation als einem „effektivem Unternehmen“ sprechen lässt, ist das der „Professionalisierung“. Schon in der Feinstrukturanalyse der Interviews deutete sich die Professionalisierung als relevanter Hintergrund an, vor dem Aussagen, die Verwendung einer bestimmten Sprache oder generell soziales Handeln besser verstehbar werden. Sie scheint also nicht nur beim Leitbild eine Rolle zu spielen sondern ist auch teilweise in den Interviews „gegroundet“. Die Professionalisierung der eigenen Tätigkeit sowie der Erwachsenenbildung generell ist wohl eines der virulentesten Themen der Volkshochschulen in der zweiten Republik. Recherchiert man dazu etwas in einschlägigen Literaturdatenbanken wie etwa dem Online-Archiv des Österreichischen Volkshochschularchivs, lassen sich dazu eine Vielzahl von Artikel, Publikationen sowie ein lebendig geführter Diskurs in der Volkshochschullandschaft (im Besonderen) und im Erwachsenenbildungsfeld (im Allgemeinen) entdecken. Vor allem auch in Wien wird dieser Diskurs seit den Jahrzehnten nach dem zweiten Weltkrieg – allgemein ab Ende der 60er Jahre, und verstärkt ab den frühen 90er Jahren (Stifter 2010) geführt. Wie bereits geschichtlich dargelegt hatte Volksbildungs- und Volkshochschultätigkeit lange Zeit fast ausschließlich auf ehrenamtlicher Basis stattgefunden, und auch heute noch ist Erwachsenenbildung kein vollkommen professionalisiertes (und verberuflichtes) Feld. „So wird heute, wie zu Beginn ihrer Institutionalisierung um die Jahrhundertwende, Erwachsenenbildung überwiegend von Menschen betrieben, die für diese Arbeit weder ausgebildet noch in der Regel vorbereitet wurden. Nur wenige üben sie als Hauptberuf aus“ (Peters 1991: 11). Diese Entwicklung - weg von der Ehrenamtlichkeit hin zu einer Professionalisierung erwachsenenbildnerischer Tätigkeit geht - wie dies der deutsche Erwachsenenbildungsforscher Dieter Nittel bemerkt - mit einem Wechsel der Akteurstypen – von der Mission zum Beruf - in der Erwachsenenbildung einher. So verstanden sich frühe VolksbildnerInnen noch hauptsächlich als ProtagonistInnen einer sozialen Bewegung, welche ihr edukatives Engagement an moralische Zwecke banden und in der geringen Verberuflichung kein veränderungswürdiges Defizit sahen. Dies gilt primär für die Entwicklungen in Deutschland, lässt sich aber auch zum guten Teil für Österreich behaupten (Stifter 2008)

Professionalisierung als ein Begriff zwischen den Bedeutungsebenen der Verberuflichung, Verwissenschaftlichung und Ökonomisierung.

Professionalisierung lässt sich in Bezug auf das Feld der Organisation Volkshochschulen als eine Ver(haupt)beruflichung der Tätigkeit, vor allem auch von den-, für Planung und Koordination (also für das Organisieren von Erwachsenenbildung) zuständigen MitarbeiterInnen verstehen. „Hauptberufliche MitarbeiterInnen in der Programmplanung und –koordination ermöglichen ein Abgehen von der Methode ‚Versuch und Irrtum‘. Mit mehr hauptberuflichen MitarbeiterInnen ist es möglich, systematischer zu planen, gleichzeitig können aber auch Evaluationen durchgeführt werden. ‚Eintagsfliegen‘ entziehen sich der Evaluation. Nie abgehaltene Veranstaltungen ebenso. Beide geben keine Auskünfte über die tatsächlichen Interessen der Zielgruppen“ (Bisovsky, Brugger, 1991: 73).

Damit zusammenhängend geht es aber auch um eine stärkere Verwissenschaftlichung und Akademisierung der erwachsenenbildnerischen Tätigkeit an sich. Es ist die Verknüpfung von Theorie und Praxis, die hier gemeint ist. „Als Qualitätsstandard beruflichen Handelns bezeichnet Professionalität nach berufssoziologischem Verhältnis ganz allgemein die zweifache Fähigkeit, sowohl relativ abstraktes Wissen (Theorie) auf Handlungssituationen/-erfordernisse zu beziehen und nach spezifischen Mustern oder Regeln anwenden zu können, als auch im Einzelfall / in der einzelnen Situation das Verallgemeinerbare/Typische zu erkennen, zu reflektieren und in (theoretische) Erklärungszusammenhänge einordnen bzw. diese gegebenenfalls revidieren zu können“ (Peters 1991: 26). In diesem Sinne meinte auch der ehemalige/damalige Generalsekretär des Verbands Österreichischer Volkshochschulen Wilhelm Filla: „Ist in der Volkshochschule von Professionalisierung die Rede, wird damit zumeist die ‚Verberuflichung‘ bisher ehrenamtlich oder nebenberuflich besetzter Organisations- und Planungsfunktionen gemeint – ein nicht ganz professionelles Verständnis. Ein Blick in die einschlägige Literatur zeigt nämlich, dass unter Professionalisierung etwas anderes verstanden wird: die systematische und methodisch fundierte Verknüpfung von Praxiserfahrung und wissenschaftlichen Wissen mit dem Ziel einer wechselseitigen Durchdringung, Anreicherung, Korrektur und Revision dieser beiden Erfahrungsbereiche, um Alternativen zum jeweils Gegebenen aufzuzeigen, die Handlungsmöglichkeiten zu verbreitern und reflektiertes Handeln zu fördern. Anders formuliert bedeutet dies: Wer hauptberuflich eine Leitungstätigkeit ausübt und jahrein und jahraus das gleiche macht, Volkshochschulprogramme bestenfalls von Jahr zu Jahr mit unwesentlichen Retuschen versieht und sich durch nichts anderes als die eigenen unmittelbaren Erfahrungen herausfordern lässt, handelt nicht unbedingt professionell. So gesehen lässt sich der aufgebaute Gegensatz von Haupt- und Nebenberuflichkeit sowie Ehrenamtlichkeit auf das jeweils unterschiedliche Zeitausmaß reduzieren, das damit für die Volkshochschultätigkeit verwendet wird und auf diese Weise überwinden. Professionell im erwähnten Sinne können auch ‚Nicht-Hauptberufler‘ arbeiten. Dieses Verständnis von Professionalität hat Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung der Volkshochschulmitarbeiterinnen und –mitarbeiter. Lernen allein durch Praxis ist ungenügend. Es gehören die Weiterbildung in Seminaren und Veranstaltungen ebenso dazu und – wie bisher weitgehend übersehen – Selbststudium“ (Filla 1993: 1). Dieses längere Zitat sowie jenes weiter oben ersichtliche Zitat des gegenwärtigen VÖV-Generalsekretärs Gerhard Bisovsky und der gegenwärtigen Pädagogischen Programmleiterin der Wiener Volkshochschulen GmbH Elisabeth Brugger bringt die typische Behandlung des Themas Professionalisierung innerhalb – zumindest der Leitungsebene - der Volkshochschulen vielleicht ganz gut auf den Punkt. Es geht einerseits um die Verberuflichung, andererseits aber auch um die Verwissenschaftlichung von-, und qualitative Ansprüche an Volkshochschultätigkeit.

Diese Art von Professionalisierungsverständnis betrifft natürlich jene die in der Planung und Organisation tätig sind, aber auch die ErwachsenenbildnerInnen in Lehrfunktionen. Professionalisierung verlangt theoretische Reflexion des eigenen beruflichen Handelns. Sie verlangt auch Qualifikation, - und um diese transparent zu machen Zertifizierung und Einführung von Standards. So soll für pädagogische/andragogische Qualität gebürgt werden. Zu diesem

Verständnis von Professionalisierung als Verwissenschaftlichung, Verberuflichung und Qualitätssicherung gehören auch zum Beispiel die Schaffung der weiter unten dargestellten „Weiterbildungsakademie (WBA)“, und die anhaltenden Bemühungen um die Errichtung bzw. den Ausbau von Erwachsenenbildungsinstituten/-studiengängen an den Universitäten.

Im Zusammenhang mit dem Thema Professionalisierung und Verberuflichung steht wohl auch, dass sich die Volkshochschulen, sowie wohl die meisten Erwachsenenbildungseinrichtungen, immer stärker als Player auf einem Markt beobachten, auf dem sie der Konkurrenz durch andere Bildungs-, aber auch sonstige Dienstleistungsanbieter, um Zeit und Interesse der „KundInnen“ ausgesetzt sind. Volkshochschulen in Österreich sind zwar meist öffentlich geförderte Einrichtungen, müssen sich aber zu einem guten Teil auch aus den Einnahmen von Kursgebühren selbst finanzieren. Zu diesem Thema meinte Herwig Schmidbauer, (ehemaliger) Leiter der Gruppe Berufliche Weiterbildung des WIFI (Wirtschaftsförderungsinstituts): „Erwachsenenbildung konkurrenziert mit anderen Dienstleistungen um Geld und Zeit potentieller Kunden. Hohes Service, Qualität und Kundennähe sind daher gefragt. Organisationsentwicklung als Optimierung der Ressourcen soll dazu beitragen, für quantitative und qualitative Herausforderungen gerüstet sein“ (Schmidbauer zitiert nach Lenz, 1991: 67). Dies nur mal soweit zur Veranschaulichung einer, das Erwachsenenbildungsfeld betreffenden marktwirtschaftlichen Logik. Bildungsorganisationen bieten demnach auch ihre Produkte (Bildung - Kurse, Lernformate etc.), „professionell“, von nachweisbarer und entsprechender Qualität an, um am Markt bestehen zu können. Von Seiten der Volkshochschulen wird dieses Phänomen einerseits vergleichbar wahrgenommen, es wird aber auch immer wieder kritisch betrachtet und unterliegt einer stetigen (theoretischen) Reflexion und verschiedenartiger Betrachtung. Es wird also nicht vollends affirmativ, „selbstverständlich“ – „*Es ist wie es ist*“ – wahrgenommen. Dies zeigen auf der Diskursebene diverse Publikationen, oder die Themen von Tagungen, aus dem Volkshochschulbereich wie die erst kürzlich stattgefundene Konferenz (08.11.-09.11.2012): „Mit Bildung ist zu rechnen - Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von ökonomischen Zwängen und Wissensvermittlung.“ („*Mit Bildung ist zu rechnen...*“, *Konferenzfolder*, 2012), an der Wiener Urania. Zum Umgang mit der Vermarktwirtschaftlichung von Bildungstätigkeit gehört oft kritische Reflexion, welche in verschiedenen Formen zum Ausdruck kommt, und sich auf verschiedenste Weise artikuliert. Dies macht vielleicht auch eine Besonderheit der Volkshochschulen aus. „Erwachsenenbildung funktioniert zum überwiegenden Teil nach Angebot und Nachfrage. Das Marktprinzip hat allerdings den Haken, daß meist nur die, die sich am deutlichsten artikulieren, gehört und gesehen werden. Bekannter weise sind es gerade Menschen mit einem ausgeprägten oder ‚höheren‘ Bildungsweg, die ihre Bildungsbedürfnisse am sichtbarsten dokumentieren: Sei es durch ihre Nachfrage oder durch unmittelbares Eintreten dafür. Die Volkshochschule bietet an weil Bedürfnisse artikuliert werden. Je mehr diese Menschen mit ihren Interessen auftreten, umso mehr wird die Volkshochschule diesen nachzukommen versuchen. Andere Teilnehmerschichten können verdrängt werden. Die Volkshochschule läuft Gefahr, ihren Bildungsauftrag zu vernachlässigen“ (Bisovsky, Brugger 1991:73).

Verberuflichung einer Tätigkeit in einem gewissen Feld, hier eben die Erwachsenenbildung, kann selten in einem rein feldautonomen Kontext gesehen und realisiert werden, sondern ist stark unter dem Aspekt *des Gekoppelt-seins an andere Felder* – etwa der EU-, Bundes- und Gemeindepolitik (hier als maßgebliche, potentielle/tatsächliche Fördermittelgeberin) zu betrachten. „Nach den Berufssoziologen Beck/Brater/Daheim,..., sind für die Entstehung von Berufen in politisch und ökonomisch nach marktwirtschaftlichen Prinzipien verfassten Gesellschaften zwei Ursachen maßgeblich; Entweder verspricht die berufsförmige Befriedigung eines Bedürfnisses oder Lösung eines Problems wirtschaftlichen Gewinn, oder ein Anliegen muss den Anerkennungsprozess eines ‚öffentlichen Problems‘ – sei es durch den Staat, die Kirchen oder Großverbände – erfolgreich Bestanden haben, um in Form eines Berufes bearbeitet werden zu können“ (Peters 1991: 12). Geht man davon aus, dass finanzielle Fördergaben des Staates eine professionelle Ausübung von Volkshochschultätigkeit erst möglich machen (vor allem unter der Betrachtung ihres gemeinwohlschaftlichen/gesellschaftspolitischen Auftrags, der unter anderem Bildung für alle leistbar machen soll), wird es für das Feld der Erwachsenenbildung und im speziellen für die Volkshochschulen notwendig, ihre Tätigkeit in eine für andere Felder relevante Sprache zu übersetzen, damit wie angemerkt seitens des Feldes thematisierte Probleme zu öffentlichen Probleme werden bzw. diese dort (also in den anderen relevanten Feldern – Staat/Politik, Großverbände etc.) als solche erkennbar werden.

Hier sei noch mal auf den bereits aufgeworfenen Aspekts des Leitbilds unter dem Gesichtspunkt der Außenkommunikation verwiesen. Sprache und die Art und Weise wie man über Themen kommuniziert sollen hier anschlussfähig für die Kommunikation anderer relevanter gesellschaftlicher Felder, wie - sehr pauschal ausgedrückt- etwa Politik (als Fördergeberin von der Gemeinde bis zur EU-Ebene), Arbeitsmarkt, Wirtschaft oder Kreise verschiedener TeilnehmerInnen/KundInnen/InteressentInnen sein. Ohne die Einführung von Qualitätsstandards oder die Zertifizierung etwa durch LQW („Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“)¹² welche eine Sprache von „Lernerorientierung“ und „gelungenen Lernen von TeilnehmerInnen“ nahelegt, scheint die Subventionspraxis nicht sichergestellt zu sein. Ja eine öffentliche Subventionierung abseits von verbürgten und zertifizierten Qualitätsstandards und -kriterien findet de facto nicht mehr statt.

Bildung bzw. Erwachsenenbildung als öffentliches Problem zu begreifen ist zumindest ein möglicher Weg sie nicht vollkommen einer marktwirtschaftlichen Logik auszusetzen bzw. sie dieser zu entziehen und somit die Wahrnehmung eines am Gemeinwohl orientierten Bildungsauftrags zu ermöglichen. Die Bestrebungen Erwachsenenbildung als ein öffentliches, die gesamte Gesellschaft betreffendes Problem begreifbar zu machen halten genauso, wie der Kampf, Erwachsenenbildung endlich als vierte Säule des öffentlichen Bildungssystems zu etablieren an. Schon Ludo Moritz Hartmann, einer bedeutendsten Gründerpersönlichkeiten der Wiener Volkshochschul-Erwachsenenbildung formulierte dieses Anliegen, wie Christian Stifter – Leiter des Österreichischen Volkshochschularchivs bemerkt, bereits Anfang des 20 Jahrhunderts: Wie auch

¹² ...Beschreibung siehe weiter unten

die Universitäten als selbständige Körperschaft, sollten auch die Volkshochschulen, bei gleichzeitiger Wahrung ihrer Autonomie vom Staat finanziert werden (Stifter 2008).

Der hier von Hartmann getätigte Zusatz und Anspruch der Autonomiewahrung des Feldes dürfte wohl eine der größten und komplexesten aber auch wichtigsten Herausforderungen für die öffentlich geförderte Bildung und Erwachsenenbildung darstellen.

Maßnahmen die mit dieser *Professionalisierungsorientierung* in Zusammenhang gesehen werden können sind zum Beispiel – wie bereits angekündigt - die Errichtung einer Weiterbildungsakademie für die Qualifizierung von im Bereich der Erwachsenenbildung tätigen Personen, oder etwa die Einführung von Qualitätszertifizierungsverfahren wie LQW („Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“). Dies sind nur zwei Indikatoren für die Professionalisierung innerhalb der Organisation. Die **Weiterbildungsakademie** Österreich (wba) überprüft und zertifiziert Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen nach definierten Standards und vergibt einen zweistufigen Abschluss. Damit soll ein nachhaltiger Beitrag zur Professionalisierung von Erwachsenenbildungstätigkeit geleistet werden. Dazu wird einerseits die Testung/Anrechnung informell erworbener Kompetenzen ermöglicht, andererseits können auch Lehrveranstaltungen an verschiedenen Orten bei anerkannten Bildungseinrichtungen besucht werden. Spezielle Zielgruppen sind Lehrende und im Organisationsprozess tätige Personen, wie etwa LeiterInnen/BildungsmanagerInnen, BildungsberaterInnen und BibliothekarInnen. Ihnen steht jeweils innerhalb des Curriculums der Weiterbildungsakademie im zweiten Aufbauteil ein eigener Schwerpunkt mit zertifiziertem Abschluss zur Verfügung. Universitäre Anschlussfähigkeit ist über eine Zusammenarbeit mit der Donau-Universität Krems verwirklicht. Dort kann nach Abschluss des zweistufigen Zertifikatssystems der Weiterbildungsakademie im Masterlehrgang Erwachsenenbildung (Master of Life Long Learning) absolviert werden. Die Weiterbildungsakademie ist eine partnerschaftliche Einrichtung an der verschiedene Institutionen der österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft beteiligt sind. Entwickelt wurde sie beginnend mit dem Jahr 2003, unter der Federführung des VÖV (Verband Österreichischer Volkshochschulen). Träger der Weiterbildungsakademie ist das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (BIfEB) („Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba)“ <http://wba.or.at>, 2012); (Filla/ Heilinger 2008).

LQW (Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung) ist ein Verfahren zur Qualitätsentwicklung- und -testierung, welches von der ArtSet Qualitätstestierung GmbH für den Bildungsbereich – speziell für Weiterbildungsorganisationen entwickelt wurde. Sie ist vor allem *TeilnehmerInnen-/Lernenden-/KundInnen-*, sowie an einem ausdefinierten/operationalisierten Begriff von *gelungenen Lernen* orientiert. Die *Lernenden* werden in den Mittelpunkt gestellt. „Kernelement der Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) ist die Definition gelungenen Lernens. Sie spiegelt das pädagogische Selbstverständnis der Organisation wider und stellt dar, was die *Teilnehmenden* einer Bildungsveranstaltung im optimalen Fall am Ende des Lernprozesses erreicht haben. Alle durch die Organisation initiierten Qualitätsmaßnahmen sind darauf ausgerichtet, dass das Lernen für die *TeilnehmerInnen* auch

gelingen kann. Damit sind die Wiener Volkshochschulen aufgefordert, sich immer wieder aus der Perspektive der *Lernenden* zu beobachten und daraus Konsequenzen für die Qualitätsentwicklung abzuleiten“ („Informationen für KursleiterInnen“ www.vhs.at 2012). Als Pendant zu Qualitätszertifizierungsverfahren der Industrie liegt in der Orientierung an den Lernenden und dem gelungenem Lernen die Besonderheit von LQW. „Derzeit führen wir mit der Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW®) ein auf unsere Bedürfnisse abgestimmtes Qualitätsmanagementsystem ein. In insgesamt elf Qualitätsbereichen, die sämtliche Aspekte der Planung, Organisation und Durchführung von Bildungsmaßnahmen beinhalten, werden Qualitätsmaßstäbe definiert, in Maßnahmen umgesetzt, dokumentiert und für die externe Testierung nachgewiesen. Im Mittelpunkt all dieser Qualitäts-Checks stehen die Lernenden und deren Lernprozesse“ (Pig / Schiller, 2011: 13-2). Bildung ist nach LQW wie auf der Homepage von ArtSet zu lesen ist: „ein besonderes "Produkt" und daher benötigen Bildungsorganisationen ein Qualitätsmanagementmodell, das dieser Besonderheit gerecht wird“ („Das LQW-Model“, www.artset-lqw.de 2012). Das gerade das Wort „Produkt“ in Zusammenhang mit Bildung unter Anführungszeichen gesetzt worden ist, ist aus sozialwissenschaftlich-hermeneutischer Sicht mitunter bemerkenswert und reizvoll, eine eingehende Analyse dessen würde aber den Rahmen der Arbeit sprengen. Vielleicht kann aber so viel gesagt werden, dass dies möglicherweise auf die Ambivalenz hindeuten könnte, mit der von Bildungsprozessen als „Ware“ oder „Produkt“ gesprochen wird, oder es weist zumindest auf die Beobachtung dieser Ambivalenz im Erwachsenenbildungsfeld von Seiten eines Qualitätstestierungsunternehmens hin. LQW ist nicht das erste Qualitätszertifizierungsverfahren welches in den Volkshochschulen angewandt wurde – schon seit den 90er Jahren wurden zunehmend Qualitätstestierungsverfahren von einigen Volkshochschulen und Verbänden eingeführt („Die Wiener Volkshochschulen – Hoch im Kurs“, 1999). Sie ist jedoch die erste systematisch und einheitlich eingesetzte. Mit Unterstützung des Österreichischen Dachverbandes wurde LQW von fast allen österreichischen Volkshochschulen und Landesverbänden eingeführt. Auch die Wiener Volkshochschulen GmbH hat, mit all ihren Standorten dieses System mit dem Strukturwandel 2008 einheitlich übernommen. Diese einheitliche Übernahme vermittelt Vergleichbarkeit sowie die Verhinderung von Beliebigkeit innerhalb einer stärker zentralisierten Organisation.

Weitere Beispiele für Großprojekte und Maßnahmen, welche im Zusammenhang mit den neuesten Professionalisierungsbestrebungen der Organisation und den verschiedenen Bedeutungsebenen des Professionalisierungsbegriff gesehen werden können sind etwa die „Knowledge Base“ (www.adulteducation.at), als Onlinedatenbank und „Wissensdepot“ zu aktuellen Entwicklungen und Geschichte der österreichischen Erwachsenenbildung, das „Netzwerk Qualitätssicherung“, durch welches der VÖV die Einführung des erwähnten Qualitätssicherungsmodells LQW bei den Volkshochschulen und den Landesverbänden unterstützt („Netzwerk Qualitätssicherung“, www.vhs.or.at, 2012), oder die Testierung durch Ö-Cert (<http://oe-cert.at>) als ein weiteres, momentan noch auch auf die Wiener Volkshochschulen angewandtes Qualitätszertifizierungsverfahren für die pädagogischen/andragogischen Kompetenzen von Erwachsenenbildungseinrichtungen.

Professionalisierung in all ihren, oben angeführten Bedeutungsfacetten hat sich als ein im Laufe der letzten Jahrzehnte zunehmend relevantes Thema im Bereich der Erwachsenenbildung im allgemeinen-, und im Feld der Volkshochschulen und Wiener Volkshochschulen im speziellen etabliert. Innerhalb dieses sinnhaften Rahmens der Professionalisierung wird organisatorischer Wandel begünstigt und über Phänomene wie das Gegenüber von Bildung kommuniziert. Dies zeigt sich an formalen Inhalten wie etwa dem Leitbild der Organisation. Unter diesem Blickwinkel der Professionalisierung komprimiert lässt sich im Leitbild unter anderem davon lesen, dass in einem ... *effektiven Unternehmen mit hohen Qualitätsstandards und kompetenten, engagierten MitarbeiterInnen mittels Weiterbildung, Netzwerkarbeit und Erfindungsgeist die Voraussetzung für Innovationen geschaffen wird. Die Orientierung an aktuellen pädagogischen Standards ermöglicht hier nachhaltige Lernerfolge von KundInnen. KundInnen sind dabei alle in Wien lebenden Menschen, öffentliche Einrichtungen sowie Vereine und Betriebe. Individuelle Bedürfnisse von KundInnen werden durch Beratung erkannt (vgl. „Leitbild“, www.vhs.at, 2012).* In einem anderen ebenfalls unter dem Thema Professionalisierung betrachtbaren Zusammenhang wie etwa LQW erfährt man dann unter anderem von *Lernerorientierung und gelungenen Lernen von TeilnehmerInnen*. Diese Sprache kommuniziert – auch gegenüber einer entsprechenden relevanten Umwelt (Gemeinde-, kooperierende Partnerorganisationen, KundInnen/TeilnehmerInnen) Professionalität. Es ist ein beruflicher Jargon eines Bildungsunternehmens welches nach rationalen, und auch von außen nachvollziehbaren - teilweise etwa von fördergebenden - Institution von der Gemeinde- bis zur Europäischen Ebene geforderten - Kriterien und zertifizierten Qualitätsstandards agieren soll.

Ja man kann sich vielleicht fragen ob nicht schon das Verfassen von Leitbildern selbst, als PR-Tool und Mittel zur Initiierung/Unterstützung organisatorischen Wandels – bzw. Mittel des Organisationsmanagements zur Innen- und Außenkommunikation eines modernen Unternehmens, als Anzeichen für die Professionalisierungstendenz der Organisation gesehen werden kann bzw. die Verfassung von Leitbildern als Akt, durch eine Professionalisierungsorientierung begünstigt wird. Wie bereits erwähnt wurde ist die systematische Verfassung von „Leitbildern“ ein für die lange Geschichte der Volkshochschulen relativ junges Phänomen. Volkshochschulen verfügten zwar über Vereinsstatuten kommunizierten auch früher schon über Ziele/Zwecke der Organisation in Publikationen, auf Konferenzen und gegenüber ihrer relevanten Umwelt, wie etwa dem Staat/der Gemeinde. Die typische Form des Leitbildes als Anzeichen einer *modernen Organisationsentwicklung* und *Managementstrategie* zur *positiven Öffentlichkeitsarbeit* und Entwicklung einer *corporate identity* ist aber ein relatives Novum, das nach und nach, zeitgleich mit der Professionalisierungs-debatte Einzug in die Organisationspraxis genommen hatte.

Zusammenfassung Leitbild

Mit der Gründung der Wiener Volkshochschulen GmbH wurde auch ein gemeinsames Leitbild für alle zugehörigen Standorte und Einrichtungen verfasst. Vorher verfügten die ehemaligen

Vereinsvolkshochschulen größten Teils über eigene Leitbilder die sich in vielen Bereichen inhaltlich überschneiden, aber insgesamt auch eine größere Heterogenität an Themen und damit verbundenen Bezeichnungen des Gegenübers sowie Gestaltungsformen aufwiesen. Ehemals, nicht nur in offiziellen Dokumenten, geläufige Bezeichnungen wie „TeilnehmerInnen“ oder „Lernende“ scheinen nicht mehr auf, andere Benennungen wie der Begriff „Alle“, „WienerInnen“ oder „KundInnen“, und bestimmte mit diesen Begriffen in Zusammenhang stehende Themen sind nach wie vor Teil des Leitbilds.

Bedeutende Themen welche durch das aktuelle, gemeinsame Leitbild kommuniziert werden sind:

- **Werte und (gesamtgesellschaftliche) Ziele der Organisation**, wie die **Ermöglichung von Bildungschancen für alle, und die Verbreiterung des Zugangs zu (Weiter-)Bildung**. Sie können auch in Zusammenhang mit einem gemeinwohlorientierten Bildungsauftrags gesehen werden.

- Die **Tradition und Geschichte** der Organisation als Basis und Quelle grundlegender Werte, und Fundament auf dem Organisationsentwicklung, Innovation und Fortschritt stattfinden kann. Sie legitimiert desweiteren auch den Bund mit der Stadt Wien (Gemeinde) mit der sie historisch ge-, und verwachsen ist. Der verwendete Begriff „**Alle**“ („Bildung für alle“, „Bildungszugang für alle“) kann dabei als historisches-institutionelles Wissensderivat sowohl mit den Traditionen der Organisation als auch mit den Zielen, dem öffentlichen., gemeinwohlschaftlichen Bildungsauftrag, im obigen Sinne in Verbindung gebracht werden.

- **Regionale Orientierung** – Beschrieben unter anderem durch den historisch gewachsenen Bund mit der Stadt Wien und der direkten Benennung des Gegenübers als „**WienerInnen**“.

- **Pädagogisch-unternehmerischen Vorzüge, Qualitäten und Stärken** der Organisation. Hohe Qualitätsstandards, Innovation/Kreativität/Erfindungsgeist, Diversität, Spezialisierungen, Engagierte MitarbeiterInnen, Networkingkompetenz, stetige Weiterbildung.

- Die **marktwirtschaftliche Dienstleistungsorientierung** der Organisation. Welche ihren Ausdruck unter anderem in der Bezeichnung des Gegenübers als „**KundInnen**“ findet.

Bei der Betrachtung dessen wie man die aktuelle Form des Leitbilds – ja seine Entstehung selbst, die darin vertretenen Themen, - Sprachen und seine mögliche Funktion als modernes Mittel der Organisationsentwicklung (Innenkommunikation) und der Public Relation (Außenkommunikation) besser verstehen könnte, bot sich der, bereits in der Interviewanalyse als bedeutender Hintergrund erscheinende, und im Bereich der Volkshochschulen seit einigen Jahrzehnten äußerst virulente Begriff der- (...und Diskurs zur) **Professionalisierung** an.

Das Leitbild, dessen Themen und damit verbundene Thematisierungen des Gegenübers lassen sich so vor allem im Zusammenhang mit zwei – für die letzten Jahre der Wiener Volkshochschultätigkeit relevanten -Phänomenen/Tendenzen beobachten:

- Der seit den Nachkriegsjahren fortschreitende Prozess der „**Professionalisierung**“ und „Rationalisierung“ der Organisation, und damit womöglich auch teilweise verbunden...

- der Prozess der **Zentralisierung** welcher in der Gründung der GmbH seinen Ausdruck fand. - Ein gemeinsames Leitbild anstatt vieler vereinseigener - Ein gemeinsames Qualitätssystem anstatt vieler verschiedener. etc.

Das Gegenüber und seine formalen Bezeichnungen erscheinen durch diesen zusätzlichen Blickwinkel schlussendlich in einem Spannungsfeld zwischen den Themen Professionalisierung, Ökonomisierung, Tradition, sozialen Engagement, gemeinwohlschaftlichen und gesellschaftspolitischen Bildungsauftrag.

Die Analyse des Stichworts Professionalisierung, wie es in den Volkshochschulen in seinen Bedeutungsfacetten (*Verberuflichung, Verwissenschaftlichung und Ökonomisierung*) auftritt, ist sicher nicht die einzige Perspektive mittels derer sich Phänomene wie Leitbild und die damit in Zusammenhang stehende Konstruktion des Gegenübers betrachten lassen. Es scheint aber genauso wie andere, teilweise verwandte - relevante Themen -Tradition, soziales Engagement oder gemeinwohlschaftlicher und gesellschaftspolitischer (Bildungs-)Auftrag - einen lohnenden Blick dafür zu bieten um das Phänomen „Gegenüber“ und die Art und Weise wie über es im Volkshochschulbereich kommuniziert wird zu verstehen. Vor allem könnte es - als sinnhafte Rahmenorientierung verstanden - einen Beitrag dazu leisten den (aktuellen) organisatorischen Wandlungsprozess und damit verbundener Phänomene wie das Auftreten eines modernen Leitbilds, die Weiterbildungsakademie, die Erstellung eines Weißbuches Programmplanung, die Einführung von Qualitätstestierungsverfahren wie LQW, die Sprache von Qualitätsstandards, kompetenten MitarbeiterInnen, KundInnen- und LernerInnenorientierung besser zu verstehen.

5.1.4. WEITERE FORMELLE BEZUGSPUNKTE

Das „Weißbuch Programmplanung“

Aufgrund der sich in den Interviews darstellenden Relevanz von Leitbildern und Traditionen sowie der offiziellen Geschichtsschreibung, wurden diese als Beispiele von formellen Bezugspunkten zur Konstruktion der Organisation sowie ihrem Gegenüber stärker herausgegriffen. Nun sind natürlich Leitbilder nicht die einzigen Dokumente, Artefakte der formellen Organisation. Ein weiteres Beispiel eines möglichen formellen Bezugspunktes, der in den Interviews relevant erscheint und auch direkt benannt wird ist etwa das „Weißbuch Programmplanung“. Es soll hier als kleiner exemplarischer Zusatz für formelle organisatorische Bezugspunkte zur Konstruktion von Organisation und Gegenüber – wie sie etwa auch das Leitbild oder die offizielle Geschichtsschreibung darstellen – kurz Erwähnung finden.

Das „Weißbuch Programmplanung“ wurde im Jahr 2009, also kurz nach der Gründung der Wiener Volkshochschulen GmbH, vom Grazer Institut für Aus- und Weiterbildung EDUCON im Auftrag

von-, und in Zusammenarbeit mit der Wiener Volkshochschulen GmbH fertiggestellt. „Die Entstehung der Wiener Volkshochschulen GmbH ging mit einer Neubestimmung der pädagogischen Leitlinien für das Bildungsprogramm der Wiener Volkshochschulen einher. Die Entwicklung von pädagogischen Perspektiven und strategischen Überlegungen sollte die aktuellen gesellschaftlichen Problemstellungen in ihrer internationalen Dimension einbeziehen und die zentrale Rolle der Lernenden betonen“ (Brugger 2009: 7). In ihrem Artikel „Qualität ist kein Zufall - Einblick in die Qualitätsentwicklung der Wiener Volkshochschulen“ (2009) beschreiben Christiane Pig (Leiterin der VHS Simmering) und Renate Schiller (Qualitätsbeauftragte der VHS Favoriten) das Weißbuch Programmplanung – neben Unterrichtsreflexion und internen Entwicklungs-/Evaluationsworkshops -als eines der drei maßgeblichsten Instrumente für den aktuell laufenden Qualitätsentwicklungsprozess der Wiener Volkshochschulen. Es handelt sich beim Weißbuch Programmplanung um ein umfangreiches Paper (110 Seiten), welches auf die Weiterentwicklung, Ergänzung und Modifikation des Programmangebotes der Wiener Volkshochschulen, unter der Voraussetzung bestimmter Qualitätskriterien, zielt. „Es soll, ..., als kompetenzorientiertes Referenzsystem ProgrammplanerInnen, LernberaterInnen und Unterrichtende dabei unterstützen, der Heterogenität und Diversität der Lernenden mit einem entsprechenden Lernangebot zu begegnen“ (Rieder 2009: 6). Womit wir auch schon beim Kernbegriff des Weißbuches wären, nämlich den Kompetenzen bzw. den *Schlüsselkompetenzen*. Im Zuge der Konzipierung des Weißbuches Programmplanung einigte man sich für die inhaltliche Ausrichtung auf den Begriff der Kompetenzen. Inhaltliche Positionen ließen sich mit verschiedenen europäischen Dokumenten zu Lebenslangem Lernen – Mitteilung der Europäischen Kommission „Man lernt nie aus“ (Brüssel 2006), der Aktionsplan Erwachsenenbildung (Brüssel 2007), der Vorschlag der Kommission für europäische Schlüsselkompetenzen zum Lebenslangem Lernen (Brüssel 2005) - verbinden. Konkret entschied man sich dementsprechend auch für die europäischen Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen als Kernelement (vgl. Brugger 2009: 7).

Die Orientierung an den Schlüsselkompetenzen sowie an europäischen Dokumenten lässt an diesem Fall die Relevanz einer **politisch-europäischen Ebene** für das organisatorische Handeln innerhalb einer Bildungseinrichtung wie der Wiener Volkshochschulen GmbH sichtbar werden. So lokal die Wiener Volkshochschulen agieren, so eingebunden sind sie mittlerweile auch in einen gesamteuropäischen Kontext. Sie können also nicht mehr isoliert, alleine im Zusammenhang mit kommunaler- oder Bundespolitik gesehen werden, sondern der Horizont der Beobachtungen hat sich wohl – wie für viele andere fördernehmende Institutionen – auf eine europäische Ebene erweitert. Nicht nur das was regional-, sondern zunehmend auch das was im Rahmen der EU auf bildungspolitischer Ebene formuliert wird, ist für organisatorisches Handeln bedeutungsvoll. Einen internationalen Austausch zwischen verschiedenen europäischen Akteuren der Erwachsenenbildung, also innerhalb der internationalen Erwachsenenbildung, gab es wohl in Form von Konferenzen, Dienstreisen oder der wechselseitigen Rezeption internationaler Fachliteratur, schon immer. Neu ist jedoch das verstärkte relevant werden (bildungs)politischer Geschehnisse auf einem europäischen Level im Rahmen der EU. Sprich, das was in der EU-Kommission

formuliert wird tangiert – mehr oder weniger - das Handeln von ProgrammplanerInnen in den einzelnen Wiener VHS Standorten.

Transparenz von Angeboten sowie die Anschlussfähigkeit und Vergleichbarkeit von in den Lehrveranstaltungen vermittelten Qualifikationen/Kompetenzen gewinnen für eine Bildungseinrichtung wie die Volkshochschulen immer stärker an Bedeutung. Ein Beispiel wie über die politische Ebene Vergleichbarkeit hergestellt werden soll, ist der Nationale Qualifikationsrahmen **NQR**. Es „... ist ein System, in dem alle Ausbildungsniveaus eines Staates miteinander in Beziehung gesetzt und dadurch vergleichbar gemacht werden sollen.“ („Hintergrundinformationen zum Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR)“, www.bmwf.gv.at, 2012) Dieser ist wiederum am **EQR** (Europäischen Qualifikationsrahmen) orientiert, wobei das langfristige Ziel die Anbindung des NQR an den EQR sein soll. Eine dermaßen gemeinwohltätige und geförderte, sich professionalisierende Einrichtung wie die Volkshochschulen berücksichtigt bildungspolitische Rahmenbedingungen wie den NQR. Die Wahl der Schlüsselkompetenzen als Kernelement kommt einer Vergleichbarkeit und Anerkennung von Bildungsniveaus und Lernerfolgen in diesem Rahmen entgegen.

Die 8 europäischen Schlüsselkompetenzen wurden von der Wiener Volkshochschulen GmbH bereits 2008 als Leitkonzept für die thematische Gliederung des bestehenden Programmangebots gewählt. Bei der Definition von Kompetenzen bzw. Schlüsselkompetenzen orientiert sich das Weißbuch Programmplanung an jener der Europäischen Kommission und deren Empfehlung aus dem Jahr 2006. Sie können demzufolge verstanden werden als „...eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die an das jeweilige Umfeld angepasst sind. Schlüsselkompetenzen sind diejenigen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen.“ (Europäische Kommission 2006, L 394/13; zitiert nach Rieder, Brugger 2009: 10) Jede Schlüsselkompetenz stellt dabei eine idealtypische Beschreibung dar. In der Realität erscheinen sie aber als nicht trennscharf, sind eng miteinander verwoben und gelten als eher allgemeine Richtziele und Leitlinien zur Planung von Lehr-Lernprozessen. Sie stellen laut Weißbuch Programmplanung eine hilfreiche Vereinfachung für die Administration dar. Einzelne Bildungsangebote aber exklusiv einer Schlüsselkompetenz zuzuordnen, würde der Praxis nicht gerecht. Die europäischen Schlüsselkompetenzen sollen als Begriffe flexibel Interpretationsspielräume offen lassen und keine starren Richtlinien vorgeben. Auf diese Weise sind sie auch auf die Breite des Volkshochschulangebots anwendbar. Ohne hier Raum für eine detaillierte Beschreibung zu haben, benennen sie sich wie folgt: SK 1: Kompetenz in der Erstsprache/den Erstsprachen, SK 2: Kompetenz in der Fremd- oder Zweitsprache, SK 3: Mathematische, Naturwissenschaftliche und Technische Kompetenz, SK 4: Digitale Kompetenz, SK 5: Lernkompetenz (Lernen lernen), SK 6: Gesellschaftskompetenz und Selbstkompetenz, SK 7: Eigeninitiative und Unternehmerische Kompetenz, SK 8: Kulturbewusstsein und Künstlerische Kompetenz (Rieder/ Brugger 2009). Durch die Berücksichtigung der Europäischen Schlüsselkompetenzen soll weiters eine bewusste Programmplanung ermöglicht werden, „...die

nicht ausschließlich nachfrageorientiert erfolgt, sondern sich auch an längerfristigen und gesellschaftspolitisch relevanten Zielen orientiert“ (Rieder/ Brugger 2009: 9).

Erstellt wurde das Paper in einem zweiteiligen Prozess. Erstens als Top-Down Entwicklung aus den Zielen, formuliert in erster Linie durch den Einbezug der 8 europäischen Schlüsselkompetenzen Lebenslangen Lernens. Zweitens als Bottom-Up Entwicklung durch den Einbezug der Praxis. Hierzu wurden zum Beispiel acht Fokusgruppen bestehend aus pädagogischen MitarbeiterInnen und ProgrammplanerInnen der Wiener Volkshochschulen gebildet. Diese wurden extern durch Mitglieder von Educon moderiert, und widmeten sich jeweils einer Schlüsselkompetenz um diese differenziert, mit Rückbezug zur in den Wiener Volkshochschulen gelebten Praxis auszugestalten (vgl. Rieder/ Brugger 2009: 9).

„Das Weißbuch greift die acht Europäischen Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen auf, interpretiert diese im Kontext unseres Bildungsauftrags der Stadt Wien und stellt sie in Beziehung zum

Bildungsangebot der Wiener Volkshochschulen. Es berücksichtigt aktuelle Leitlinien der Bildungspolitik

und stellt die Anschlussfähigkeit an den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) her“ (Pig/ Schiller 2011: 13-3). Bestehende Angebote werden diesen Schlüsselkompetenzen zugeordnet, in Hinsicht auf die Schlüsselkompetenzen fehlende Angebote werden im Programm hinzugefügt oder ergänzt. Das Weißbuch wird mittlerweile als unterstützendes Planungsinstrument eingesetzt. Dabei wird darauf geachtet, dass die im Weißbuch vertretenen und für die Zwecke der Wiener Volkshochschulen ausgearbeiteten 8 Europäischen Schlüsselkompetenzen zum Lebenslangen Lernen im ausreichenden Maße durch das Angebot abgedeckt werden. Das Weißbuch unterstützt durch die Anwendung des Schlüsselkompetenzenmodells, bei der Aufdeckung von Angebotslücken, im Sinne individueller Bedürfnisse und gesellschaftlicher Bedarfe (vgl. Pig/ Schiller 2011: 13-3).

5.1.5. FORMELLE DOKUMENTE IN DER THEMENANALYSE

Nach dieser kursorischen Analyse formaler Dokumente der Organisation, nun jedoch wieder zurück zur Ebene der FeldakteurInnen und zur Relevanz formeller Inhalte bei der Konstruktion des Gegenübers. Ein paar Ergebnisse aus der Themenanalyse der Interviews sollen an dieser Stelle, die in der Feinstrukturanalyse generierte These der Relevanz formeller Inhalte bei der Konstruktion des Gegenübers ergänzen. Auf spezifische Ergebnisse zum Thema: Tradition, Geschichtsschreibung, und historischen Leitsätze („Bildung für alle“) wurde bereits unter Punkt 5.1.1. genauer eingegangen. Folgende Zusätze beziehen sich auf die Themen - *Leitbild*, *Weißbuch* und *sonstige Formen aktueller Dokumente* als relevante formelle Bezugspunkte der Akteure zur Konstruktion von Organisation und ihrem Gegenüber.

Thema Leitbild

Zu Anfang scheint es wichtig noch einmal einen Aspekt zu klären, der nicht zuletzt schon während der Feinstrukturanalyse deutlich geworden ist. Demnach unterliegt auch der Begriff Leitbild einer Idealisierung und Interpretation der jeweils Handelnden. Wenn also vom Leitbild gesprochen wird, dann ist nicht immer auch alleine vom „reellen“, tatsächlichen Leitbild die Rede, sondern oft von einem Wissen bzw. einer Beobachtung zu beispielsweise verschiedenen offiziellen Dokumenten die oft mit dem Leitbild in einem sinnhaften Zusammenhang stehen können. Das Leitbild kann in manchen Fällen auch als ein Synonym für ein „Konglomerat offizieller Papiere“ – z.B. Leitbild, Weißbuch, LQW-Handbücher, Mission Statements - gesehen werden. Das Wort Leitbild bindet diese offiziellen Aussagen/Papiere dann symbolisch. Das was hier angesprochen wird ist nicht zuletzt aus wissenssoziologischer Sicht als etwas zu sehen, was nicht 1:1 objektiv wiedergegeben wird, sondern etwas, was auf das Wissen, die Interpretation und typische Konstruktion von bestimmten Phänomenen seitens der Akteure verweist. Bestimmte Aussagen sind aus dieser Sicht auch nicht in jedem Fall immer hundertprozentig einem ganz bestimmten Papier/Dokument zuordenbar, sondern beziehen sich dann zum Beispiel auf das – was gerade mit dem Begriff „Konglomerat offizieller Papiere“ angesprochen wurde. Eine Aufteilung in Themenblöcke nach spezifischen Dokumenten dient hier eher der Übersichtlichkeit.

Leitbild als (erster einfacher) Bezugspunkt um das Gegenüber zu konstruieren - Wie bereits in den Feinstrukturthesen dargestellt, bietet das Leitbild, als eine bestimmte Form von offiziellen Dokumenten, die Möglichkeit eines ersten Bezugspunktes zur Konstruktion von Organisation und Gegenüber. Vor allem zu Beginn von Antwortstrukturierungsvorgängen kann das Wissen vom Leitbild und anderen formellen Papieren die mit dem Leitbild verbunden werden eine Rolle spielen. Es ist also so etwas wie ein erstes mögliches „Go To“ wenn es darum geht Fragen dazu zu klären was die Organisation und ihr Gegenüber ist. Als offizielles Mittel der Außenrepräsentation gibt es den Akteuren auch die Möglichkeit die Organisation Außenstehenden in einem ersten Schritt näherzubringen. Mit dem Leitbild kann dem Laien oder der Laiin als Einstieg ein erstes relativ kompaktes, unkompliziertes Bild der Organisation gegeben werden. Der Akteur behält dabei die Sicherheit Dinge im Sinne bzw. aus der Sicht der Organisation zu schildern. Dies soll aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass dazu immer auch ein subjektiver Standpunkt formuliert werden kann und formuliert wird. Leitbilder werden in diesem Sinne nicht nur einfach so gut wie möglich „runter gelesen“, sondern es wird immer wieder eine Gelegenheit wahrgenommen Abstand zu nehmen, zu reflektieren und Inhalte in überdenkender Weise zustimmend und/oder hinterfragend/kritisch zu beurteilen.

Einer dieser Standpunkte kann sich darauf beziehen, dem Leitbild bzw. den darin enthaltenen ideellen Ansprüchen - das was als Realität beobachtet wird, gegenüberzustellen. Aus dieser Perspektive betrachtet, divergieren diese beiden Ebenen an gewissen Punkten. Einer dieser so angesprochenen Punkte lautet auch in Hinsicht auf das Gegenüber, dass noch immer manche jener Gruppen tatsächlich unterrepräsentiert sind, die laut Leitbild und Bildungsauftrag eigentlich eine priorisierte Gruppe darstellen müssten. Tatsächlich vertreten sind aus dieser Sicht, aufgrund

von Statistiken eher andere-, vor allem von Haus aus erwachsenenbildungs-affinere Gruppen die seit geraumer Zeit schon den Großteil der VolkshochschulbesucherInnen ausmacht. So etwa Menschen im Alter von 25 bis 50 Jahren, Angestellte und Beamte, Angehörige der Mittelschicht. Die beobachtete Realität weicht hier noch vom Anspruch des Leitbildes ab. An dieser Stelle besteht fallweise weder der Wunsch sich der beobachteten Realität zu beugen und diese Divergenz einfach hinzunehmen, noch die bis jetzt gut vertreten Gruppen auf Kosten der im Leitbild anvisierten Gruppen zukünftig zu vernachlässigen. Es besteht vielmehr der Wunsch nach einer guten Durchmischung zwischen den reell bereits in der Volkshochschule vorhandenen-, und den laut offizieller Dokumente, anzusprechenden Menschen. Eine gute Durchmischung von Milieus ist auch das was aus dieser Sicht gerade für die Volkshochschulen als einem Ort der Begegnung interessant und gewinnbringend wäre.

Um gewissen Ansprüchen aus den Leitbildern und formellen Papieren gerecht zu werden - diese *theoretischen Ansprüche also besser in die Praxis übersetzen* zu können, werden auch teilweise, vor allem von Seiten der zentralen Leitungsebene, Strategien thematisiert. So etwa das Projekt der Unterrichtsreflexion, welches einen wertschätzenden Umgang mit den Lernenden, das bessere Erkennen individueller Bedürfnisse, und die Stärkung eines lernförderlichen Unterrichtsklimas unterstützen soll.

Ein weiterer Punkt der aus einer kritisch-reflektierten Haltung öfters erwähnt wird ist der, dass Leitbilder als alleinige Mittel zu einfach und nicht ausreichend genug sind, um die als vielschichtiger wahrgenommene Realität und Praxis adäquat beschreiben zu können. Es ist die Unterscheidung einfach-differenziert die hier auf Leitbild und Realität angewandt wird. Diesem Manko das dem Informationsgehalt von Leitbildern zugeordnet wird, wird durch eine differenzierte Sichtweise und Erfahrungen aus der Praxis entgegengewirkt. Wie bereits eingangs zu diesem Kapitel erwähnt, begründet sich in dieser beobachteten Unzulänglichkeit auch teilweise die informelle Sicht auf die Phänomene Organisation und Gegenüber, auf die im nächsten Kapitel noch genauer einzugehen sein wird.

Aus zustimmender Sicht, spiegeln das Leitbild und andere formelle Papiere aber auch einige grundlegende positive Werte wider. Die Identifikation damit wird als wichtig erachtet. Nur so kann gewährleistet werden, dass diese formalisierten Werte in Handlungen umgesetzt werden und in die Praxis übergehen. Ein „Leitbild muss gelebt sein.“ heißt ein Standpunkt der zentralen Ebene. Es ist die Antithese dazu, dass es sich bei Leitbildern und offiziellen Dokumenten um leere Worte und Worthülsen handelt, und der Anspruch den formalisierten und teilweise institutionell tradierten Werten Leben einzuhauchen - sie zur gelebten Praxis werden zu lassen. MitarbeiterInnen sollten wissen in welcher Art von Einrichtung sie sich befinden, wofür diese steht, und was dort getan wird. Leitbilder und offizielle Dokumente sind so gesehen als Gouvernancestrategie eine Art, grundlegende Werte und Handlungsorientierungen zu den Mitgliedern zu kommunizieren. Die Identifikation mit den Grundsätzen ist auch Voraussetzung für Mitgliedschaft. Wie bereits angemerkt ist die Unterrichtsreflexion ein, von der Leitungsebene initiiertes Mittel der

Qualitätsentwicklung, um positive Werte aus dem Leitbild und entsprechenden offiziellen Papieren in der Praxis zu realisieren. Ausrichtung am Lernprozess und den Lernenden, sowie Wertschätzung gegenüber den lernenden Personen sind beispielsweise zwei dieser positiven Handlungsorientierungen und Werte. Gelungenes Lernen und ein wertschätzender Lehr-/Lernprozess etwa funktioniert aus dieser Perspektive nicht mit Kontrollblick und Sanktionen sondern mit der Bereitschaft zum Dialog, zum Zuhören und mit Gesprächen. Die Fähigkeit die TeilnehmerInnen und ihre Bedürfnisse, ihre Geschichten und Lebensumstände kennenzulernen - über diese Dinge Wissen aufzubauen -welches wiederum die Basis für ein am lernenden Individuum orientiertes andragogisches Handeln darstellen soll, sind praktische Ziele dessen was mit wertschätzenden Lehr/Lernprozess in den Leitbildern und Dokumenten gemeint ist.

Eine grundlegende demokratische Haltung welche sich auch in der pädagogisch/andragogischen Praxis, und in Form der Gleichberechtigung aller Menschen widerspiegeln soll, ist ein weiterer dieser grundsätzlichen, auch in der Praxis zu vertretenden Werte aus dem Leitbild und anderen offiziellen Dokumenten.

Dieser Art von tätiger Organisationsentwicklung steht aber auch die Einsicht der Leitungsebene der Zentrale gegenüber, dass Leitbilder und ähnliche Dokumente eben schlussendlich doch nur Orientierungspunkte sind und keine Tools um eine Organisation im trivialen Sinne steuern zu können. An eine solche 1:1 Umsetzbarkeit von formalisierten Werten in die Praxis zu glauben, wäre aus dieser Sicht Selbstbetrug. Nichtsdestotrotz wird auch weiterhin versucht werden gewisse Werte und Projekte besser in die Praxis umzusetzen. Unter anderem durch ein Arbeiten an-, und eine Verbesserung der Kommunikationskultur innerhalb der Organisation. Dies betrifft die Kommunikation zwischen den verschiedenen Ebenen und Funktionsbereichen aber auch die Kommunikation zwischen der Zentrale und den Volkshochschulstandorten, der vor allem im Zuge der Umstrukturierungsprozesse jüngster Vergangenheit, sowie der GmbH Gründung eine wichtige Rolle zukommt. Besonders in einer Einrichtung wie den Volkshochschulen, mit ebenso vielen Traditionen und verschiedenen, traditionsreichen Einrichtungen, wie verorteten Brüchen im Wandel der Organisation(en), ist Kommunikation und gegenseitige Antizipation wichtig. Die Volkshochschulen sollten sich in einem solchen kommunikativen Prozess auch immer wieder neu die Frage stellen können wofür sie eigentlich da sind, und was sie tun sollen. Historisch-Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Akteure ändern sich permanent und die Volkshochschulen selbst sollten ein stetiges Bewusstsein über ihre eigene Rolle in diesem Prozess gewinnen und aufgrund dieses Bewusstseins handeln –manches weiterhin pflegen – manches ändern – manches neu schaffen.

Die praktische Umsetzung der in den Leitbildern und offiziellen Dokumenten formulierten Werte und des dort beschriebenen Bildungsauftrags ist jedoch nicht allein abhängig von der Organisation selbst. Auch äußere Faktoren spielen hier bei der Wahrscheinlichkeit der Umsetzbarkeit eine Rolle. Es geht hier um die Schaffung passender Rahmenbedingungen die eine gewisse Bildungstätigkeit begünstigen, ja teilweise erst ermöglichen. Es geht um die Schaffung günstiger Strukturen und die

Bereitstellung von notwendigen Ressourcen. Ohne dass beispielsweise die - unter anderem materiellen - Rahmenbedingungen für Milieus aus den Gemeindebauten verbessert werden und Strukturen und Netzwerke vor Ort aufgebaut werden, ist es auch schwer, dass dort einem entsprechenden Bildungsauftrag nachgegangen werden kann, und Menschen motiviert werden an Bildung teilzuhaben, und begeistert werden zu lernen. Hier sind auch politische Akteure weiterhin zur Zusammenarbeit aufgerufen.

Bewusst ist auch bei Standorten und Zentrale, dass die Verfassung eines gemeinsamen Leitbildes (anstatt wie vorher, vieler jeweils standorteigener Leitbilder) den organisatorischen Wandel und die Umstrukturierungsprozesse symbolisiert. Die Schaffung eines gemeinsamen Leitbildes ist somit ein beobachteter Indikator an dem sich dieser Wandel manifestiert - an dem er abgelesen lassen kann.

Thema Weißbuch

Eine weitere Strategie der Umsetzung des formellen Bildungsauftrags, und der Umsetzung von formalisierten Organisationswerten, seitens der zentralen, leitenden Ebene, geht einen anderen „gegenläufigen“ Weg. Dieser bezieht sich auf die Schaffung neuer handlungsleitender offizieller Dokumente. Er deduziert also nicht adäquate Handlungsweisen und zu vertretende Werte von bereits existierenden Papieren bzw. sucht nach weiteren Mitteln die, wie die Unterrichtsreflexion, deren Umsetzung begünstigen, sondern schafft neue Papiere in welchen Werte und Bildungsauftrag auf neue Art diskutiert- und Handlungsempfehlungen für die entsprechenden Akteure ausformuliert werden. Ein hierfür in den Interviews gebrachtes Beispiel für ein solches Papier ist das bereits erwähnte Weißbuch Programmplanung. Hier wurde ein Rahmencurriculum entwickelt und entlang des Konzepts der Europäischen Schlüsselkompetenzen für Life Long Learning aufgefächert. (Eine Beschreibung des Dokuments findet sich weiter oben) Teil dieses Papers war es nach eigenen Aussagen sich vorzustellen, wie bestimmte Personengruppen über Inhalte und Formate in die Volkshochschulen kommen könnten. Es geht in diesem Punkt nicht darum sich Gedanken über jene Gruppen zu machen, welche bereits in den Volkshochschulen vertreten sind, sondern welche Gruppen verstärkt durch die Volkshochschulen angesprochen werden sollen. Es wird also somit auch ein Bildungsauftrag neu formuliert, und zwar im Sinne einer verstärkten Bildungsbeteiligung von fünf Personengruppen. Es ist dies so gesehen auch eine Art das zu priorisierende Gegenüber (bzw. Kategorien dessen) neu zu bestimmen und sie neu in formeller Weise zu dokumentieren. Wie müssten Bildungsangebote beschaffen sein, dass bestimmte Personengruppen erreicht werden können? Das war sinngemäß eine der leitenden Fragen zur Verfassung des Papiers. Besondere Bedeutung scheint dabei der Art und Weise zuzukommen mit welcher diese Personengruppen angesprochen werden sollen. Hier ist vor allem von geeigneten Formaten als Methode die Rede. Recherchetätigkeiten im Vorlauf des Weißbuches bezogen sich auch zu einem guten Teil auf Best Practice Beispiele aus dem ganzen europäischen Raum zu geeigneten Formaten für bestimmte Gruppen. Genannte Personengruppen die hierdurch priorisiert werden sind zu gutem Teil in Zusammenhang mit einem gemeinwohlorientierten Bildungsauftrag zu sehen. Einige genannte Beispiele dafür sind etwa

generell *Ältere Menschen*, das Thema *Frauen und technisches/naturwissenschaftliches Wissen* oder eine Kategorie auf die später noch zu sprechen sein wird – *Menschen im Gemeindebau*. Mittels dieses neuen Dokuments wird nun auch aktuell und praktisch in der Programmplanung versucht, diese Gruppen anzusprechen. Also eben das Verschriftlichte, Praxis werden zu lassen.

Thema Sonstige formelle Bezugspunkte

- (*Politische Umwelt, Bildungsauftrag-Leistungsvereinbarungen, Zielsetzungen*)

Leistungsvereinbarungen/Stadt Wien - Bei der Frage woher der in die offiziellen Dokumente eingegangene Bildungsauftrag stammt wird unter anderem als weiterer Akteur auch die Stadt Wien relevant. Hieraus werden dann auch zum Teil offizielle Zielsetzungen und Spezifizierungen abgeleitet. Dieser mit der Stadt Wien in Zusammenhang gebrachte Bildungsauftrag wird unter anderem auch als ein Auftrag für eine bessere Ermöglichung von Bildungspartizipation so genannter bildungsbenachteiligter Milieus gedeutet. Dieser Bildungsauftrag verweist so einerseits auf ein gewisses historisch/traditionelles Selbstverständnis, als auch auf eine spezifische relevante Umweltbeziehung der Organisation. Gewisse Zielgruppen werden so gezielt gefördert. Diese Art von Auftrag erfährt wie es scheint im Allgemeinen eine hohe Akzeptanz, und wird von der Organisation und ihren Akteuren ernst genommen. Durch Förderungen der Stadt Wien soll vor allem der Faktor Preis als Hindernis und Ausschlussgrund für Bildungsbeteiligung abgebaut werden. Volkshochschulbildung soll für bestimmte Gruppen leistbar sein. Der Preis soll keine Barriere darstellen. Gezielt gefördert werden zum Beispiel Angebote aus den Bereichen Sprachen und berufliche Bildung. Unter anderem von Seiten der Arbeiterkammer durch die Vergabe von Bildungsgutscheinen.

Eine weitere Quelle für einen in die offiziellen Dokumente eingegangenen Bildungsauftrag ist wie, bereits erwähnt das historische Selbstverständnis und die Tradition der Organisation. Der auf dieser Ebene thematisierte Bildungsauftrag wird wie eben erläutert, zum Beispiel auch als Verbreiterung des Zugangs zur Weiterbildung beschrieben.

Zielsetzungen und Papiere von EU Ebene (Commitments) - Auch die Bildungspolitik auf EU Ebene wird mittlerweile als eine Quelle für den formalisierten Bildungsauftrag und die Formulierung von offiziellen Dokumenten erkannt. Entsprechende Projekte, Beschlüsse und gewisse Commitments auf EU Ebene werden als starke Einflüsse auf die Einrichtung gesehen. Ein Beispiel dafür wurde bereits an anderer Stelle mit der Übernahme der 8 *Schlüsselqualifikationen* des Life Long Learnings als Hauptelement des Weißbuches Programmplanung erläutert. Die Volkshochschulen in Wien werden in diesem Zusammenhang nicht mehr von solchen Geschehnissen isoliert-, sondern als, *in ein europäisches Geschehen eingebettet*, wahrgenommen. Geschehnisse auf EU-Ebene haben etwa in Form der Ausformulierung der Schlüsselqualifikation nicht nur Auswirkungen auf den formulierten Bildungsauftrag, sondern haben auch indirekt Auswirkungen auf neue Bilder von den Lernenden, innerhalb der Organisation - so eine Feststellung aus den Interviews.

5.2. INFORMELLES WISSEN DER ORGANISATION – DIE TYPISCHE ALLTÄGLICH-BERUFLICHE PRAXIS UND EIGENE ERFAHRUNGEN - „DER DIFFERENZIERTER WEG.“

These: *Konstruktion des Gegenübers vollzieht sich über-, und im sinnhaften Zusammenhang mit der typischen beruflichen Praxis und für den beruflichen Alltag lebensweltlich relevanten, spezifischen Phänomenen, wie...*

- Angeboten, Formaten, Kursplanung, Projekten, Schwerpunkten (Die typische, berufliche Praxis von BildungsorganisatorInnen)
- Den eigene Standort (als Subsystem und eigenes beruflich relevantes Wirkungsfeld innerhalb der Organisation)
- Region und Standort/Haus (als örtlich/räumliche Relevanzbereiche der Beobachtung)
- Eigene persönliche Erfahrungen (...in der Praxis mit dem Gegenüber)

Diese These bezieht sich auf die Beschaffenheit¹³ der typischen beruflichen Praxis¹⁴ von BildungsorganisatorInnen als (latenter) Hintergrund vor dem Aussagen/Konstruktionen (des Gegenübers) stattfinden können.

Leitsätze und Schlagwörter stellen sich aus einer informellen Perspektive oft einfach, unterkomplex und unzureichend dar, um eine als viel differenzierter wahrgenommene Realität adäquat abbilden zu können. Quellen für die informelle Sichtweise können andere akteursrelevante Erfahrungsräume wie etwa akademische Felder (Pädagogik, Politikwissenschaft Soziologie etc.), das Erwachsenenbildungsfeld generell und/oder vor allem eigenes Erfahrungswissen aus der beruflichen Praxis sein. Bei dieser komplexeren, praxiserfahrenen Sichtweise handelt es sich jedoch wie's scheint um ein eher a-theoretisches Wissen, das nicht sofort einfach expliziert werden kann. Es kommt in manchen Fällen nicht wie sprichwörtlich „aus der Pistole geschossen“, sondern Bedarf einer Phase der Reflektion und wird eher über das, was hier als „geistige Umwege“ bezeichnet werden soll, erschlossen. Hier wird also ebenfalls die Frage nach dem „Wie“ der Konstruktion aktuell. Wichtig ist es anzuführen, dass es ein Problembewusstsein dazu gibt, sich Dingen nicht allein über vermeintlich unterkomplexe Leitsätze und Formeln zu nähern, sondern sie mittels eigener lebensweltlicher Erfahrungen zu hinterfragen. Es ist eine differenzierte Sichtweise für ein als fein differenziert wahrgenommenes Phänomen, das Gegenüber.

Ein Beispiel für die Wahrnehmung von Komplexität und Differenzierung lässt sich anhand der Thematisierung von Bedürfnissen, Motivationen und Interessen anführen. Sie scheinen bei der Beobachtung des Gegenübers von besonderer Bedeutung zu sein. Das Gegenüber hat Bedürfnisse, Motivationen und Interessen, und wird über diese thematisiert. Bedürfnisse werden als individuell verschiedenartig eingestuft. Über das Phänomen der Bedürfnisse beobachtet, finden

¹³ ...in der Beobachtung der Befragten

¹⁴ Bedeutung/Wichtigkeit des Angebots, der Planung, des Standorts, der Region etc.

sich selbst in spezifischen Kursangeboten die unterschiedlichsten, individuellen Bedürfnisse unter den TeilnehmerInnen. Ganz im Gegensatz zu einer anderen typischen Konstruktionsform, die ebenfalls zu einem späteren Punkt noch detailliert dargestellt wird, bei der ein Zusammenhang zwischen der Art des Kursangebotes und bestimmten Motivationen/Interessen sowie Typen von TeilnehmerInnen hergestellt wird.

Wie bereits erwähnt wird das Gegenüber auch im informellen Sinne, oft über „geistige Umwege“ erschlossen. Danach gefragt wird es also meist nicht direkt benannt, oder werden gerade heraus bestimmte Typen aufgezählt, sondern erst über Zusammenhänge und Umwege rekonstruiert. Es handelt sich bei diesen Umwegen vor allem um besonders relevante Themen des Feldes und seiner AkteurInnen. Diese Themen können dabei auch als Brücken - Sinnhafte Zusammenhänge bezeichnet werden mit, und in denen das Gegenüber hergestellt wird. Diese Zusammenhänge verweisen dabei auf besonders relevante Phänomene und spezifische Handlungsmuster des Feldes. Sie geben einen Wink in die Richtung was nun im beruflichen Alltag von Volkshochschul-BildungsorganisatorInnen typischerweise wichtig und bedeutend ist.

Informelle Bezugspunkte und Wissen über alltagspraktisch relevante Phänomene können sich bis zu einem gewissen Grad natürlich auch mit Wissen zu formellen Dokumenten/Handlungsempfehlungen /Papieren/Programmplänen (Weißbuch Programmplanung) überschneiden bzw. sind mit diesem verbunden. Ein Beispiel dafür wäre etwa ein Dokument wie das Weißbuch Programmplanung (Theorie - Formelles Dokument) und die Erstellung von Angeboten und Programmplanung (Berufliche - Alltagspraktische Tätigkeit). Eine hier vorgenommene Trennung zwischen der akteurstypischen Konstruktion der Organisation und seines Gegenübers über formelle Dokumente einerseits, und informelle Bezugspunkte aus der beruflichen Alltagspraxis und -Erfahrung, soll hier in erster Linie eine bessere Übersichtlichkeit schaffen, und ist eher im Sinne einer für die Darstellung geschaffenen, idealtypischen Modellhaftigkeit zu verstehen.

Anschließend folgen nun weitere Ausführungen zu den Details der These sowie jeweils inhaltliche Ergänzungen aus den Themenanalysen.

5.2.1. DIE TYPISCHE, BERUFLICHE ALLTAGSPRAXIS VON BILDUNGSORGANISATORINNEN UND DEREN TÄTIGKEITEN

- Angebot, Angebotsplanung, Kursformate, Kursplanung, Schwerpunkte und Projekte –

Eines dieser beruflich-alltäglich typisch, bedeutenden Phänomene und Themen scheint vor allem das **Angebot** zu sein. Zum Thema Angebot lässt sich sofort etwas sagen. Es ist ein relevantes und bedeutendes Thema. Die AkteurInnen treten dabei als ExpertInnen des VHS Angebots auf.

Angebot und Programmplanung erscheinen als das „key business“ im Feld. Es ist das was man als OrganisatorIn in diesem Beruf vor allem tut. Im Zusammenhang mit dem Angebot wird auch das Gegenüber thematisiert/konstruiert. (Im Sinne von: „Wir haben das und das Angebot, für die und die Zielgruppe.“) Angebots-Schwerpunktsetzungen und besondere Angebote des eigenen Standorts scheinen besonders relevant für die Konstruktion des Gegenübers. Sie werden stolz hervorgehoben. Es sind klare spezielle Schwerpunkte die andere Ebenen der Organisation nicht haben, und über die sich der Standort vom Rest der Organisation differenziert. Schwerpunkte, und besondere Angebote des eigenen Standortes, als etwas Eindeutiges, klar Abgestecktes machen das Gegenüber wiederum in seiner Differenziertheit greifbar. Aus eigenen Schwerpunkten kann am leichtesten auf ein Gegenüber geschlossen werden. Spezialisierungen bedingen in der Logik des Felds ein besonderes Klientel. Ja es kann teilweise fast schon eine Kausalität, im Sinne von „aus Schwerpunktbildungen ergeben sich unsere/bestimmte Zielgruppen“ hergestellt werden.

Aus diesem Priorisieren des Angebotes kann auch ein in Bezug auf das Gegenüber interessanter Handlungstypus abgeleitet werden: Angebot und Schwerpunkte sind im Handlungsfeld von äußerster Relevanz. Über die Praxis mit dem Angebot, seiner Erstellung, seiner Umsetzung und das Reflektieren über seine Zusammensetzung werden andere relevante „Dinge“ konstruiert. Im Zusammenhang mit dem Angebot lässt sich auch das Gegenüber fassen. Und zwar vor allem als Zielgruppen, in einer typischen Logik und Semantik die bereits die Sprache/Rede von Angeboten impliziert. Angebote werden für Zielgruppen erstellt (Angebote-Zielgruppen). Dies scheint eine gängige Handlungslogik im Feld darzustellen. Man muss als LeiterIn oder Programm-ManagerIn Angebote für seinen Standort erstellen bzw. sich um diese kümmern. Dies scheint Handlungspriorität zu sein. Alle anderen Beobachtungen schließen sich dieser Logik an. Wer A sagt, sagt auch B und in Folge C. Wer Angebot sagt, sagt auch Zielgruppe. Wer ein bestimmtes Angebot nennt, nennt eine (oder mehrere) spezifisch zugehörige Zielgruppe(n).

Erreichung neuer Gruppen mittels des Mediums Angebot - Eine wichtige Rolle scheint das Angebot bzw. dessen Planung auch als ein Mittel einzunehmen um neue, zukünftige, anvisierte Zielgruppen zu erreichen. Es ist so gesehen ein Weg zum noch nicht (ausreichend) erreichten aber – etwa durch einen Bildungsauftrag - thematisierten Gegenüber. Die typische Feldlogik/-theorie könnte diese Strategie betreffend so lauten – Schon die Art des Angebots an sich, seine Inhalte und Formen/Formate, und nicht etwa nur PR-Arbeit, Marketing und Werbung machen die Erreichung neuer Zielgruppen möglich. Die gezielte Erstellung von Angeboten ist also eine Art methodische Handlungsoption, Chance und Möglichkeit um ein konkretes Ziel zu erreichen. Ein Beispiel dafür wäre etwa die Erwähnung von besonderen, innovativen, didaktischen Formaten und Angeboten, um neue Zielgruppen - im speziellen sogenannte „Bildungsferne“ zu erreichen. Ein „Paradebeispiel“ für einen solchen Typus neuer Lehr/Lernformen, innovativer Methoden und Angeboten zu diesem Zweck, könnten die so genannten Minikurse, wie sie etwa in der VHS Meidling eingeführt wurden, darstellen. Die Minikurse sind zwei- bis maximal dreistündige, in sich abgeschlossene Einheiten, die die Mitnahme von Wissen und Fertigkeiten ermöglicht. Sie enthalten teilweise Bildungsberatung und dienen dazu, dass sich Menschen in einem zeitlich überschaubaren Rahmen (wieder) mit Bildung und gemeinschaftlichen Lernen vertraut machen

können. Es stellt „ein Format für das Andocken an das Weiterlernen dar“ („Minikurse“, <http://files.adulteducation.at>, 2013: 1).

Bedeutende berufliche Tätigkeiten und deren Rolle bei der Konstruktion des Gegenübers

An dieser Stelle ein paar Ergänzungen aus der Themenanalyse zu den bedeutenden Eckpunkten der Tätigkeit und beruflichen Praxis von VHS BildungsorganisatorInnen. In der Feinstrukturanalyse hat sich vor allem das **Angebot**, seine Beschaffenheit, seine Erstellung und seine Funktionalität, etwa wie beschrieben - als Weg zu bestimmten Zielgruppen - als bedeutender Hintergrund und Bezugspunkt für Realitätskonstruktionen und Aussagen zum Gegenüber der Volkshochschulen herausgestellt. Aber auch andere Phänomene wie Kurse, Formate, Projekte und deren Beschaffenheit, Struktur, Planung und Durchführung sind scheinbar eng mit dem verbunden was eben gerade mit der typischen alltäglich-beruflichen Praxis und dem Angebot als Hintergrund für Realitätskonstruktionen beschrieben wurde.

Angebot

Breite und Spezifizierung - Das Angebot an sich, und seine Beschaffenheit, weißt den Akteuren (Befragten) nach *zwei Dimensionen* auf. Als erstes die Dimension der *Breite des Angebots*. Das Angebot wird hier als besonders „breit gefächert/abdeckend“, „querbeet“ und „von vielem, etwas“ rekonstruiert. Diese Eigenschaft des Angebots wird als etwas gesehen, was typisch für die Volkshochschulen ist, und kann unter anderem mit dem traditionellen Leitsatz „Bildung für alle“ (also auch für alle Menschen und verschiedenste Bedarfe/Bedürfnisse), und allem was dazu bereits erörtert wurde in Zusammenhang gebracht werden. Der Aspekt der Breite erfährt, wie so viele andere Phänomene eine, wenn man so will, sowohl positive-, als auch kritische Deutung. Die Kritik geht beispielsweise mit einem Wunsch nach stärkerer Spezifizierung, Differenzierung und einem klareren Profil der Organisation einher. Man hat in der Einnahme dieser Position, oft Schwierigkeiten zu klären für wen man, welche Bildung macht. Ein klarer Bildungsauftrag mit klaren Zielgruppen denen sich die Organisation, als Bildungsakteurin mit ihren spezifischen dafür notwendigen, Kompetenzen und abgestimmten, qualitativ hochwertigen Angeboten widmen kann, existiert hier als Gegenhorizont zu einer eher undifferenzierten Breite. Auf der positiven Seite, wird die Breite des Angebots unter anderem als eine Art Erfolgsrezept gesehen. Sie bietet die Möglichkeit verschiedenartigste Bedürfnisse abzudecken und bietet so für jeden/jede etwas. Die Breite ist aus dieser Perspektive etwas einzigartiges, und macht es unter anderem in weiterer Hinsicht möglich, dass viele verschiedene Menschen in der Einrichtung versammelt werden können. Die Volkshochschulen werden so zu einem Ort der Begegnung, an dem sich viele Menschen, verschiedenster Herkunft und mit verschiedenen Hintergründen treffen können.¹⁵ Die Unterscheidung, *Breit-Spezifisch* wird aber nicht ausschließlich im Zusammenhang mit einer

¹⁵ Auf diese (soziale) Funktion der Volkshochschule, als einem *Ort des sozialen Miteinanders*, wird an späterer Stelle noch einzugehen sein.

wertenden Stellungnahme getroffen, sondern spielt auch in der Weitergabe faktischen Wissens zum Angebot und seiner Zusammensetzung eine Rolle. So kann zum Beispiel anhand der Unterscheidung *Allgemeines Angebot und Spezifikationen/Schwerpunkte*, das Volkshochschul-Angebot in deskriptiver Form dargestellt werden. Die Unterscheidung bietet sich als strukturierendes Merkmal an, um durch sie übersichtlich über das Angebot berichten zu können. Man teilt also zwei Bereiche und berichtet über jeden separat. Das allgemeine Angebot, etwa mit den Bereichen Sprachen und Gesundheit tritt auch als „normales-“ oder „Standardprogramm“ auf, über welches alle Volkshochschulen verfügen. Was etwa den Bereich der Sprachen betrifft so wird, durchaus mit Stolz, von den Volkshochschulen als der - österreichweit größten Sprachenschule - mit über sechzig angebotenen Sprachen, berichtet.

Die zweite Dimension in welcher das Angebot erscheint ist, wie bereits erwähnt, die der *Spezifizierung und Differenzierung* in Form besonderer Angebote und Schwerpunkte. So etwa im Bereich mancher, als spezifische Kompetenzzentren fungierenden Standorte, oder bei Standorten mit eigenen spezifischen Bildungszentren. Einige Beispiele dafür wären das „Institut für Kindergarten-, und Hortpädagogik“ an der VHS Brigittenau, die Volkshochschule Ottakring bzw. Hernals mit den Angebotsschwerpunkten „innovative Modellprojekte“ (Jugendbildungszentrum - JUBIZ), „Zweiter Bildungsweg“, „Bildungsarbeit mit MigrantInnen“ und „Diversität“, die Volkshochschule Floridsdorf mit dem Schwerpunkt „Zweiter Bildungsweg“, die Volkshochschule Meidling als Kompetenzzentrum für "Innovatives Lernen mit den Medien der Informationsgesellschaft", oder die Volkshochschule Donaustadt als Kompetenzzentrum für „Partizipation und Demokratie“ (www.vhs.at 2012). Diese zweite Dimension kann auch in gewisser Art als eine Aufhebung des kritischen Aspekts der Angebotsbreite gesehen werden. Auf die Bedeutung von Angebotsschwerpunkten und besonderen Angeboten wurde schon eingangs zu diesem Kapitel hingewiesen. Standortsspezifische Angebots- und Kompetenzzschwerpunkte werden als etwas gesehen, an dem man maßgeblich mitgeschaffen hat. Zu ihnen gibt es auch ein ausführliches Wissen. Die eigenen Schwerpunkte des eigenen Standortes, als etwas Eindeutiges, „klar“ abgestecktes machen auch das komplexe Phänomen Gegenüber greifbarer. In diesem Zusammenhängen kann das Gegenüber detailreicher erfasst werden. Sei es bei besonderen Bildungsprojekten, und aufsuchender Bildungsarbeit in Parks oder Gemeindebauten oder bei Ausbildungen für Kindergarten-, und HortpädagogInnen. Spezifizierungen werden aber auch in Zusammenhang mit dem Bildungsauftrag und konkreten, formellen Zielsetzungen der allgemeinen Organisation erkannt. Sie geben definitive Aufgaben und Ziele vor, und mit ihnen (Ziel-)Gruppen denen man sich spezifisch widmen soll/kann. Es wird mit bestimmten Typen, und Gruppen von Menschen gearbeitet von denen man versucht klare Bilder zu entwickeln.

Differenzierung im Angebotsbereich - Ein Projekt welches teilweise als möglicher Schritt in Richtung Differenzierung des Angebots gesehen wird und dem Wunsch nach Differenzierung und einem klaren Organisationsprofil nachkommt, war die Entwicklung eines Rahmencurriculums – in Form des Weißbuches Programmplanung - für die Angebotserstellung in Wien. Gegen die Bilder/Metaphern des „Waldes den man vor lauter Bäumen nicht mehr sieht“ und die

sprichwörtlichen „Kraut und Rüben“, wurde dadurch versucht, ein klareres Bild von Volkshochschule, ihrem Angebot und ihrem Curriculum zu schaffen. Die klare Strukturiertheit und das deutliche Tätigkeitsprofil, sind auch die positiven Eigenschaften, die Schulangeboten zugeschrieben werden, die - wenn von außen beobachtet - sofort einen Eindruck darüber verschaffen, woran man ist und was man sich erwarten kann. Es wird dadurch als leichter gesehen, genau das zu vermitteln, was Volkshochschule ist und was sie bietet.

Angebot und Gegenüber – Wie schon erwähnt wird das Gegenüber im Zusammenhang mit dem Angebot thematisiert. Mit dem Reden über das Angebot wird auch das Gegenüber in einem kommunikativen Zusammenhang konstruiert, erklärt und erschlossen. Das Wissen zu ihrem Angebot – ein, wie es scheint Schlüsselement der typischen beruflichen Praxis - ist bei BildungsorganisatorInnen der Volkshochschulen sehr detailliert und ausgeprägt. Das Angebot als ein im Feld besonders bedeutend erscheinendes Thema, wird unter diesen Voraussetzungen auch zu einer von mehreren möglichen „*Brücken*“ zum Gegenüber.

Das Gegenüber, die Art und Typen der TeilnehmerInnen, unterscheiden sich, aus dieser Beobachtung mit der Art und Typik der Angebote. Seien es nun Kochkurse, Gitarren- oder Schlagzeugunterricht, Bewegungskurse oder Kurse zu beruflicher Bildung und Zweitem Bildungsweg, überall lassen sich bestimmte Kategorien des Gegenübers zuordnen. Einem speziellen Typ des Angebots können also bestimmte Typen des Gegenübers, über Kriterien wie Alter oder Schichtungszugehörigkeit, aber auch Motivation zugeordnet werden. *Über Angebote lässt sich etwas zu den Menschen erzählen.* Bei den Musikkursen werden beispielsweise tendenziell mehr Jugendliche beobachtet, bei den Gesundheits- und Bewegungskursen sind es eher SeniorInnen. In den Kreativkursen, speziell bei Mahl- und Zeichenkursen sind eher Menschen aus dem mittleren-, bis älteren Alterssegment vertreten. Rhetorikkurse werden stark von Menschen mit beruflicher-, und Aufstiegsorientierung besucht. Zertifikatskurse, mit formalem Abschluss ziehen ebenfalls berufsorientiertes Publikum an.

Es gibt aber auch Angebote bei denen das Gegenüber „querbeet“ vertreten ist, und gerade diese Kategorie spielt eine besondere Rolle. In dieser Art von Angebotsbereichen oder spezifischen Kursen finden sich alle möglichen Menschen mit den verschiedensten Hintergründen wieder. Der Bereich der Sprachkurse, der einen besonders wichtigen Anteil an der gesamten Angebotspalette der Volkshochschule ausmacht, etwa, wird von verschiedensten Menschen mit verschiedensten Motiven und Bedürfnissen frequentiert. Hier ist es eher die Kursform und die Frage ob es sich um einen Zertifikatskurs handelt oder nicht, mittels welcher die TeilnehmerInnen wieder differenziert werden. Sprachen im Allgemeinen, werden so von allen möglichen, verschiedenen Menschen mit unterschiedlichsten Motiven in den Volkshochschulen gelernt. Sprachkurse mit Zertifikaten, als bestimmte Form von Sprachangeboten, werden in erster Linie von Menschen aus beruflichen Gründen oder in Hinblick auf Anrechenbarkeiten und Studienzugangsberechtigungen in anderen Ländern gewählt. Sprachkurse ohne Zertifikate dafür eher von freizeitorientierten TeilnehmerInnen mit privaten Interessen, wie zum Beispiel PensionistInnen die etwa für ihren nächsten Italienurlaub-

, oder Menschen die wegen privater, freundschaftlicher, partnerschaftlicher Beziehungen Sprachen lernen wollen. Bei den Angeboten deren TeilnehmerInnen sich als „querbeet“ darstellen, kommt auch wieder jener Aspekt ins Spiel, bei dem, von Volkshochschulen als „Ort der Begegnung“ und des gegenseitigen Kennenlernens die Rede ist. In diesem Typ des „Querbeetangebots“ oder „Queerbeetskurs“ versammeln sich die unterschiedlichsten Menschen, nicht nur in einem generellen Angebotsbereich – dafür aber dort in unterschiedlichen Kurstypen aufgeteilt (Beispiel: Sprachen), sondern kommen tatsächlich in ein und demselben Kurs zusammen. Ein „Paradebeispiel“ dafür, welches auch in mehreren Fällen erwähnt wird, sind die Gospelchöre. Sie werden als ein besonderes Exempel angeführt. Diese gut besuchten Angebote bieten so etwas wie ein „*Abbild einer Gesellschaft*“ im Kleinen. Von ManagerInnen, MinisterialrätInnen bis zu StudentInnen und Hausfrauen, von reich bis arm, von alt bis jung, Frauen und Männer – alles ist dort vertreten. Die vierhundert TeilnehmerInnen des Gospelchores lassen sich den verschiedensten Schichten und Hintergründen zuordnen.

Klare Zuordenbarkeiten zu Angebotstypen lassen in manchen der Fälle, wiederum vor allem die jeweiligen, an unterschiedlichen Standorten angebotenen Schwerpunkte zu. Schwerpunkte erscheinen als klar differenzierte Angebote für klar differenzierte Zielgruppen. *In Zusammenhang mit den spezifischen Schwerpunkten ergeben sich meist klare Kategorien und Bilder des Gegenübers.* Der Schwerpunkt Kindergarten und Hortpädagogik etwa, hat die beruflichen Zielgruppen, noch nicht, oder schon beschäftigter KindergartenpädagogInnen, KindergartenassistentInnen, KindergruppenbetreuerInnen, Tageseltern oder Beschäftigte in der schulischen Nachmittagsbetreuung. Der Schwerpunkt „Partizipation und Demokratie“ hat (zumindest als Zielbegriff) die Kategorie des Gegenübers, als mündige, kritische BürgerInnen.

Angebot und Zielgruppe – Eine besondere Kategorie und Bezeichnung des Gegenübers in Zusammenhang mit dem Thema Angebot, stellt wohl der Begriff *Zielgruppe* dar. Bei der Frage wie man Angebot und Formate gestalten soll, können die Konstruktion von Zielgruppen und Wissen zu ihnen und ihren Eigenschaften wohl mögliche Orientierungspunkte geben. Der Begriff scheint in der Bezeichnung des Gegenübers recht gebräuchlich zu sein. Besonders häufig tritt er im direkten oder indirekten thematischen Zusammenhang mit dem Angebot auf. Auf diesen Zusammenhang – spricht man über das Angebot, tritt das Gegenüber oft als „Zielgruppe“ auf – wurde bereits eingegangen. Dieser Zusammenhang scheint auch nicht verwunderlich, ist der Begriff Zielgruppe doch auch stark dem Marketingbereich zuordenbar. Zielgruppen werden hier etwa als „Kreis von aktiven oder potenziellen Kunden, auf die Marketingaktivitäten ausgerichtet werden“ („Glossar: Werbung & Marketing – Z“, www.desig-n.de, 2013) beschrieben. „Die Zielgruppenbildung, d.h. die Differenzierung der Kunden nach relevanten Merkmalen, ist die Grundlage der Marktsegmentierung“ (ebd.). *Zielgruppen und Marketing* - Auch bei den Volkshochschulen geht es unter anderem in eine Richtung von Zielgruppenansprache und Marketing. Um finanziell fortbestehen zu können, sind die Wiener Volkshochschulen, trotz Subventionierung auch auf Einnahmen aus Kursgebühren angewiesen. In dieser Hinsicht gibt es auch etwa Angebotsbereiche, wie zum Beispiel Teile des Sprachenangebots, die als „Cashcows“ bezeichnet

werden, und zu dieser Art der Finanzierung ihren Beitrag leisten. Abgesehen von diesen Cashcows gibt es aber auch einen großen Teil geförderter Angebote, bei denen keine Gewinne erwartet werden, sondern bei welchen der gemeinwohlschaftliche Auftrag im Vordergrund steht. Sie können beispielsweise durch Förderungen der Stadt Wien auch besonders günstig angeboten werden. Bildung wird so für jene leistbar, für die der Preis eine Barriere zur Bildungspartizipation darstellt. *Zielgruppen, Gemeinwohl und Bildungsauftrag der Gemeinde* - Die Verwendung der Begriffe Zielgruppe und Zielgruppenansprache sind also nicht allein in einem rein „gewinnorientierten Marketingkontext“ zu verorten. Bei einer gemeinnützigen Organisation wie den Volkshochschulen treten hier auch einige andere Kontexte auf, wie etwa Absprachen zu einem gemeinwohlschaftlichen Bildungsauftrag mit der Fördergeberin Stadt Wien, wo zu fördernde Zielgruppen definiert werden. Auch kann hier wohl nicht davon ausgegangen werden, dass das Wort Zielgruppe ausschließlich in seiner reinen marktwirtschaftlichen Bedeutung Verwendung findet. Der Zielgruppenbegriff scheint längst in die Alltagssprache, oder eben die Sprache des Bildungsfeldes diffundiert zu sein, einfach zum Beispiel um dort aus einem pädagogisch/andragogischen Anspruch heraus qualitätvolle Bildung und Lernkontexte, ansprechend und passend für bestimmte, spezifische Bedürfnisse von (definierten) Gruppen gestalten zu können. Der Gebrauch des Begriffs kann wohl mittlerweile breiter gesehen werden. Er trägt sicherlich auch Merkmale der Rationalisierung einer Organisation und ihrer Tätigkeit. Man macht sich klare, oft methodisch-empirisch untermauerte Vorstellungen darüber, wer etwa eine gewisse Gruppe ist die es zu erreichen gilt, und wie passende pädagogisch/andragogische Formate auszusehen haben.

Zielgruppen und Projekte – Das Wort Zielgruppe tritt aber auf der Ebene der Praxis auch in Zusammenhang mit konkreten Projekten auf. So etwa bei aufsuchender Bildungsarbeit, oder bei dem Projekt der Bildungsberatung, bei denen man sich an Orte begibt an denen man bestimmte anvisierte, definierte Zielgruppen aufgrund von Planung und eigener *Zielgruppenlandkarten* vermutet.

Drinnen und Draußen -Ein weiterer Kontext (auch in Zusammenhang von Angebot und Bildungsauftrag) in dem die Bezeichnung Zielgruppe auftritt, ist jenes Phänomen bzw. relevante Thema, welches man auch als „*Drinnen und Draußen*“ bezeichnen könnte. „*Drinnen*“ bezeichnet hier jene Gruppen und Kategorien des Gegenübers die bereits gut in den Bildungseinrichtungen der Volkshochschule vertreten sind. Sozusagen das Kern-, oder Stammpublikum¹⁶. „*Draußen*“ bezeichnet jene Gruppen oder Kategorien von Menschen, die noch nicht, oder nicht in genügendem Maße in den Volkshochschulen vertreten sind. *Zielgruppen* bezeichnen dabei wiederum eher den Anteil des „*Draußen*“ der bereits am Relevanzhorizont, man könnte auch sagen „Radar“ der Organisation aufscheint. Also jener Anteil der bereits sichtbar ist und anvisiert wird. Der andere Anteil des *Draußen* kann als jener Teil von Gruppen, Typen von Menschen verstanden werden, welche sich (noch) außerhalb des Relevanzbereichs der Beobachtung der Organisation befinden – die (noch) „*Unsichtbaren*“. Dieses Problem/Phänomen des „nicht Sehens“

¹⁶ -> Siehe hierzu auch die späteren Ausführungen zum Begriff „Mittelschichtorganisation“

von Gruppen“ wäre sozusagen die Rückseite der sichtbaren, anvisierten Seite des „Draußen“. Gruppen der sichtbaren Seite des „Draußen“ welche zukünftig verstärkt durch das Volkshochschulangebot angesprochen werden sollen wären etwa SeniorInnen, Männer¹⁷, Frauen für technisch/naturwissenschaftliche Inhalte, oder jene Gruppen die auch unter anderem mit dem Attribut „bildungsungewohnt“ versehen werden. Sie stellen quasi Schwerpunkte in Sachen „Zielgruppe“ oder auch priorisierte Gruppen dar. Um sie vermehrt anzusprechen kann auf der Handlungsebene wiederum, das zum Zuge kommen, was bereits eingangs mit dem Beispiel der Minikurse beschrieben wurde und als ein „Agieren über Angebote“ bezeichnet werden kann. Mittels der Erstellung spezieller Angebotsformen, innovativer Lehr/Lernformate und Bildungsprojekte wird versucht ein gewisses Ziel zu erreichen. Das Erstellen spezieller Angebotsformen fungiert als Strategie, nicht nur um wie vielleicht typisch für Angebote – Gewinne zu lukrieren, sondern darüber hinaus Ziele wie Bildungspartizipation und Erfüllung eines Bildungsauftrags zu verfolgen. Also bei der Frage wie könnte man priorisierte Gruppen verstärkt in die Volkshochschulen holen denkt man auch sehr stark über die Erstellung attraktiver, passender Angebote und Formate nach. Angebote sind hier sozusagen ein wichtiges „tool“ von BildungsorganisatorInnen. Ein möglicher sinnhafter Hintergrund – auf den auf diesem Wege noch einmal verwiesen sei, und der auch den Gebrauch des Begriffes Zielgruppe besser verständlich machen könnte - könnte abschließend auch das sein, was bereits bei der Analyse der formellen Bezugspunkte (Leitbild etc.) mit dem Stichwort „*Professionalisierung*“ diskutiert wurde. Eine professionalisierte, verberuflichte Organisation handelt nicht mehr unter dem vermeintlichen Anschein der Beliebigkeit, sondern zeigt sich mit klaren Vorstellungen (definierten Zielgruppen) zu ihrem Handeln.

Angebotsplanung – Bildungsauftrag, Emanzipatorischer Bildungsbegriff und Nachfrage.

Was die Erstellung von Angeboten als bedeutende Tätigkeit von BildungsorganisatorInnen betrifft, so gibt es grob gesagt wohl drei Orientierungspunkte für BildungsorganisatorInnen. Diese drei Aspekte teilen sich (wohl mehr oder weniger „idealtypisch“ getrennt) in *öffentlichen Bildungsauftrag, Emanzipatorischen Ansatz, und Nachfrage (KundInnenorientierung) auf*. Der *öffentliche Bildungsauftrag* steht im Zusammenhang mit der Stadt Wien und der mit ihr ausverhandelten, zu fördernden Zielgruppen. Sie sind entsprechend der Vereinbarung mit geeigneten Formaten und Angeboten anzusprechen und mit Bildung entsprechend ihren Bedürfnissen und Bedarfen zu versorgen. Der *Emanzipatorisch-Demokratische Ansatz* kann wohl unter anderem in Form von öffentlichem Auftrag (politische Bildung), und positiven, geteilten Werten von Akteuren und Organisation (auch ihrer Tradition) gesehen werden. Demokratiepolitische Bildung, Aufklärung, „Denkschule“, „active Citizenship“ und emanzipatorisches Lernen werden über diesen Ansatz Teil der Programmplanung, und zu Überlegungen bezüglich der Erreichung der Menschen. Der dritte Ansatz beinhaltet vor allem *wirtschaftliche Überlegungen* aus finanziellem Interesse. Wie sieht die Nachfrage aus? Welche Angebote laufen gut, wo liegen unsere Cashcows? Was wird von einer signifikanten Anzahl von KundInnen gewünscht? Nachfrage kann hier zum Beispiel über TeilnehmerInnenzahlen beobachtet

¹⁷ -> Zwei Drittel der VolkshochschulbesucherInnen sind Frauen.

werden. Sie kann aber auch im direkten Kontakt mit den TeilnehmerInnen bzw. KundInnen – auf einer direkten Interaktionsebene - beobachtet werden. Vor allem wenn es um die Entstehung von Nachfrage und die Entdeckung neuer Bildungswünsche geht. Hier spielt auch der administrative Bereich im direkten Kontakt mit den Menschen eine besondere Rolle. KundInnen deponieren dort immer wieder Rückmeldungen und Wünsche nach bestimmten Inhalten und Kursen. Wenn sich Wünsche nach einem gewissen Inhalt bei der administrativen Stelle eines Standortes anhäufen, so fällt das den dortigen KollegInnen auf. Solche Inhalte/Informationen können dann registriert, festgehalten -, sowie an die Programmleitung des Standortes weitergeleitet werden, und fließen so in die Programmplanung ein.

Unter diesem Gesichtspunkt der Planung erscheint das Phänomen Angebot zusammenfassend gesehen nochmal in im **Dreieck** - *Öffentlich subventioniert (Bildungsauftrag), Demokratische Emanzipatorische Bildung, Markt und Nachfrage* – welches für die Volkshochschule als Organisation generell immer wieder in Bezug auf mehrere Phänomene bedeutungsvoll scheint.

Formate und Kurstruktur

Formate und Innovative neue Formate - Das Thema Bildungsformate und die Gestaltung von günstigen Rahmenkontexten in denen Bildung stattfinden kann, nehmen im Feld als Teil der Berufspraxis von BildungsorganisatorInnen der Wiener Volkshochschulen GmbH und ihrer Standorte, einen großen Stellenwert ein. Nicht nur die Inhalte der Angebote, sondern auch deren Art und Weise der didaktischen Umsetzung, Form und Struktur¹⁸ sind von Bedeutung. Dieses Thema der Formate von Bildung kann, wie auch schon das generelle Thema Angebot, oder formelle Dokumente (Leitbilder etc.), einen günstigen Rahmen/Zusammenhang bieten, um auf Phänomene wie das Gegenüber von Bildung Bezug zu nehmen. *Innovative, neue Formate* scheinen einen besonderen Stellenwert in der alltäglichen Berufspraxis der BildungsorganisatorInnen zu haben. Auf das „Paradebeispiel“ der Minikurse an der Volkshochschule Meidling wurde bereits verwiesen. Dieses Format „Minikurse“ ist beispielhaft für den Typ des innovativen Formats, und ist in Wien auch über die Grenzen des Standortes bekannt.

Innovative Formate machen auch das möglich was schon als „*Agieren über Angebote*“ bezeichnet wurde. Man erstellt Angebote nicht nur rein, um sie sprichwörtlich an den Menschen zu bringen – sie abzusetzen, sondern verfolgt mit Angeboten und speziellen Formaten vielerlei Ziele, die auch etwa mit dem Bildungsauftrag oder Werten wie Bildung (als Wert an sich), Emanzipation durch Bildung, oder Demokratiebildung in Verbindung gebracht werden können. Sie werden so zu einem „Tool“ von BildungsorganisatorInnen mit dem sich in der Praxis etwas bewegen/bewirken lässt - nach dem denkbaren Motto: „Wenn wir als BildungsorganisatorInnen etwas gesellschaftlich,

¹⁸ Kurse, Einzelvorträge, Workshops, Kursdauer/-umfang, spezielle Lehr-Lernsettings und Unterrichtsformen, aufsuchende Bildungsarbeit bei Zielgruppen vor Ort etc.

bildungspolitisch oder auch für die Organisation wirtschaftlich günstiges bewirken wollen, dann mit den Tools der Angebotserstellung, Programmplanung und vor allem der Gestaltung von innovativen, didaktisch/pädagogisch/andragogisch geeigneten Formaten.“ Geeignet gestaltet, lassen sich über sie anvisierte Zielgruppen ansprechen, Interesse wecken, Begeisterung für Bildung schaffen und Menschen langfristig in Bildungsprozesse einbinden.

Formate und Gegenüber – Ähnlich wie auch bei der Kategorie „Angebot und Gegenüber“, kann das Gegenüber auch im Zusammenhang mit dem Phänomen Formate thematisiert werden. Mit dem Reden über Formate, deren Beschaffenheit, Planung und Erfahrungen mit ihnen, kann auch hier das Gegenüber in einem kommunikativen Zusammenhang konstruiert, erklärt und erschlossen werden. Eines dieser Zusammenhänge ist beispielsweise *die Kursstruktur und das Gegenüber* – Hier werden von den BildungsorganisatorInnen Typen der Kursstruktur mit Typen des Gegenübers und deren Motiven in Verbindung gebracht. Vor allem bei Angebotsbereichen wie Sprachen, welche ein Breites Spektrum an Typen von TeilnehmerInnen anspricht, lässt sich auf diese Weise differenzieren. Intensivkurse werden so gesehen von Menschen besucht die für einen bestimmten Anlass schnell eine berufliche Qualifikation brauchen, oder bei denen eine Auslandsaufenthalt kurz bevor steht. Dort wird dann mit entsprechendem Biss gelernt um sich Kompetenzen anzueignen. Speziell bestimmte Zertifikatskurse oder etwa „Deutsch als Fremdsprache“ werden von TeilnehmerInnen absolviert, für die formelle Nachweise und der unmittelbare Verwendungszweck im Vordergrund stehen. Jugendliche tendieren oft zu Kursen mit klaren Zeitstrukturen – ein Semester lang, einmal wöchentlich, um die gleiche Uhrzeit am gleichen Ort. Andererseits haben auch Formate mit Workshopcharakter Zukunft. Sowohl bei Jugendlichen als auch PensionistInnen, werden flexiblere Formate mit geringeren zeitlichen Verbindlichkeiten wichtiger, da auch deren Zeitplan und Tagesabläufe immer fragmentierter/entgrenzter erscheinen. Formate des neuen „flexiblen“ Typus werden so in Zukunft nicht Formate des alten „regelmäßigen“ Typus vollständig ablösen, sondern beide Formen werden sich so gesehen ergänzen müssen.

Lebenswelt/Sozialisation und Formate - Dies betrifft Beobachtungen und Erwägungen zur Lebenswelt und Sozialisation verschiedener Typen der TeilnehmerInnen in Zusammenhang mit dem Phänomen der Formate. Bei solchen Annahmen werden oft gleichzeitig weitere Annahmen zu Lerngewohnheiten, Sozialisation und Lebenswelt verschiedener Typen des Gegenübers thematisiert. So etwa zum Beispiel beim Verhältnis von TeilnehmerInnen zu „klassischen Unterrichtsformen“. Schon Jugendliche lernen, aus dieser Sicht, durch den Eintritt in das öffentliche Schulsystem eine bestimmte Form des Unterrichts – wie den Frontalunterricht – kennen, die sie folglich als selbstverständlich erachten. Diese Vorstellungen von Lernformaten aufzubrechen wird oft als schwierig eingeschätzt. Schon kleine Modifikationen des Lehr-Lernsettings, wie zum Beispiel eine kreisrunde Sitzordnung, oder der Unterricht im Freien – können hier aufgrund des relativ verfestigten Wissens der Menschen zur Institution Unterricht für Verwirrung sorgen. Dies überfordert Jugendliche, PensionistInnen oder tendenziell lernungewohnte Menschen manchmal. Hier gibt es ein starkes Anliegen der BildungsorganisatorInnen Lernen auch auf andere Weise und

unter anderen Bedingungen stattfinden lassen zu können. Etwa in Form von Projekten und Workshops, welche nicht von vornherein gleich Assoziationen mit der Institution „Unterricht“ wecken, Lernen aber trotzdem möglich machen. Je moderner wiederum bestimmte Milieus eingestuft werden, desto weniger spielt die Erwartung von klassischen Formen des Unterrichts eine Rolle. Diese beruflichen- und Lebensstilmilieus, wie „*Angehörige des mittleren Managements*“ oder „*moderne Performer*“, sind es aufgrund ihrer günstigen Bildungsbiographie gewohnt an verschiedenen Lernsettings teilzunehmen, und kennen teilweise neue didaktische Methoden, wie etwa gewisse Lernspiele, bereits aus anderen erlebten Lernzusammenhängen. Wichtig sei anzumerken, wenn von den Interviewten von Zusammenhängen, Hypothesen und Typen gesprochen wird, dann oft im gleichzeitigen Bewusstsein, dass hier zwangsläufig pauschalisiert wird. Realität stellt sich auch hier meist viel differenzierter dar. Im Blickfeld steht dann trotz aller Typen und Kategorien, das Individuum, seine spezifische Verfasstheit und individuellen Bedürfnisse.

Für SeniorInnen, als eine der zukünftig stärker anzupeilenden Gruppen (priorisierte Gruppe), wiederum müssen Bildung und Bildungsformate räumlich leicht verfügbar sein. Sie sind im Alltag nicht mehr so mobil. Das bedeutet auch, dass man mittels aufsuchender Bildungsarbeit sich zu den älteren Menschen, etwa in die Geriatriezentren begeben muss um diese Bildungshürde zu überwinden. Der Vorteil der Wiener Volkshochschulen ist hier auch, dass sie über viele verschiedene-, über die Bezirke verteilte Standorte verfügt und somit gut erreichbar ist.

Informationen und Planung – Wenn es um die Planung von Formaten geht so nimmt neben eigenen Erfahrungen und Know-How der BildungsorganisatorInnen, vor allem auch der kommunikative, fachliche Austausch mit anderen relevanten Institutionen und generell dem Bildungsfeld eine wichtige Rolle ein. Netzwerke, Tagungen, Fachpublikationen, Forschungsinstitute, Hochschulen, relevante Magistratsämter der Gemeinde können hier einige Bestandteile und PartnerInnen dieser fachlichen Kommunikation sein, aus der Möglichkeiten für die konkrete Planung abgeleitet werden können.

Projekte

Spezielle Projekte – Spezielle Initiativen der Wiener Volkshochschulen GmbH und ihrer Standorte sind ein weiterer wichtiger Eckpunkt des beruflichen Alltags von BildungsorganisatorInnen des Feldes. Auch über sie wird das Gegenüber von Bildung in spezieller Weise erfahrbar und für die Akteure konstruierbar.

Stellvertretend für eine Vielzahl an Projekten, welche von den Wiener Volkshochschulen initiiert wurden und/oder an welchen die Volkshochschulen zusammen mit anderen Kooperationspartnern beteiligt sind, sollen hier ein paar Beispiele aus den Interviews, welche auch in Zusammenhang mit der Konstruktion des Gegenübers bedeutungsvoll erschienen, kurz erläutert werden.

Aufsuchende Bildungsarbeit – Bedeutet hier ein Typ spezieller Bildungsangebote mit denen sich die Volkshochschule in andere Räume außerhalb ihrer Stammgebäude-, und somit an Orte begibt,

an denen eine (oder mehrere) bestimmte, anvisierte Zielgruppe(n) vermutet wird (werden). Diese Zielgruppe kann sich dabei sogar über den Ort ihrer Auffindbarkeit selbst definieren, wie zum Beispiel die GemeindebaubewohnerInnen (Bildung im Gemeindebau). Projekte, und speziell dieser Projekttyp steht hauptsächlich mit gemeinwohlorientierter und weniger gewinnorientierter Bildungsarbeit in Verbindung. Als wichtige Hintergründe für die Initiierung solcher Projekte, lassen sich also oft der gemeinwohlorientierte Bildungsauftrag - und damit in Verbindung stehende spezielle Zielgruppen, sowie von den Organisationsmitgliedern geteilte - positive Werte der Organisation, wie Emanzipation/Bildung beobachten.

Mit den Projekten und Formaten aufsuchender Bildungsarbeit begibt man sich so an belebte Orte wie Parks oder Wohnhausanlagen, wo ein bestimmtes Klientel erwartet wird, oder auch an generell belebte öffentliche Plätze wie Museen oder Büchereien. Um Jugendliche zu erreichen kann man in Parks gehen, SeniorInnen findet man in Pensionistenwohnhäusern, Pensionistenklubs und Geriatriezentren, MigrantInnen mit muslimischem Hintergrund und muslimischer Identität im Umfeld von Moscheen. Für ein Bildungsberatungsprojekt auf das noch eingegangen wird, wurde im Sinne dieses Zusammenhangs - *bestimmter Zielgruppentypen mit bestimmten Örtlichkeiten* - in Kooperation mit einigen anderen Partnerorganisationen der Bildungslandschaft, sogar eine Landkarte verfasst. Auf dieser wurden spezielle Zielgruppen in Wien räumlich verortet, um diese beispielsweise besser mit Bildungs- und Beratungsangeboten versorgen zu können. Aufsuchende Bildungs- und Beratungsarbeit bietet BildungsorganisatorInnen und AndragogInnen/PädagogInnen auch eine gute Möglichkeit, Menschen zu erreichen, die sonst typischerweise selten in Bildungseinrichtungen wie den Volkshochschulen vorfindbar sind. Besonders jene Menschen die mit dem Attribut „bildungsungewohnt“ versehen werden, oder Menschen die über die Möglichkeiten und Organisationen der Erwachsenenbildungslandschaft in Wien nicht so gut Bescheid wissen, können an diesen Orten erreicht werden. Dort existieren oft manche Schwellen, die vielleicht schon mit dem administrativen Prozessen der Anmeldung und der Bekanntgabe von Daten in den Einrichtungen gegeben sind, nicht. *„Hier kann der Mensch und seine Bedürfnisse, und nicht sein formaler Status, im Vordergrund stehen.“* – so sinngemäß eine Aussage aus den Interviews.

Oft geht es darum, relativ niederschwellig neue Gruppen von Menschen anzusprechen und neugierig für Bildung und Beratung zu machen. An Orten wie Parks oder Gemeindebauten trifft man die Menschen darüber hinaus in ihren eigenen gewohnten Umfeldern. Dort ist die Vertrautheit höher, und sind Barrieren geringer an Bildungs- und Beratungsprozessen teilzunehmen. Aufsuchende Bildungsarbeit bietet die besondere Erfahrungs- und Beobachtungsebene, der direkten Begegnung mit den Menschen vor Ort. Man begibt sich an diese Orte und macht dort Erfahrungen die man mit diesen Orten und den dort anzutreffenden Menschen verbindet.

Bildung im Gemeindebau – Ein Beispiel Aufsuchender Bildungsarbeit bietet die Aktion „Schlau im Gemeindebau“ (vgl. Kreilinger, <http://erwachsenenbildung.at>, 2011) der Volkshochschule Donaustadt. Hier stellten sich MitarbeiterInnen der Volkshochschule in Zusammenarbeit mit MietervertreterInnen zur Verfügung um in Räumlichkeiten der Gemeindebauten Fragen zu Bildungsangeboten zu beantworten und gemeinsam mit den BewohnerInnen über deren Wünsche

und Interessen zu diskutieren. Dabei geht es aber nicht nur um Info- und Diskussionsveranstaltungen, sondern auch die Angebote selbst sollen in die Räumlichkeiten des Gemeindebaus verlagert werden können. Die Anmeldung zu solchen Veranstaltungen kann ebenfalls über, in den Wohnbauten ausgehängten Listen stattfinden. Möglichkeiten für konkrete Kurs- und Projekträume bieten etwa Hobbyräume der Gemeindebauten. Bei den Kursen steht nicht nur das Lernen an sich im Vordergrund, NachbarInnen sollen über gemeinsame Aktivitäten auch eine Möglichkeit finden, einander besser kennenzulernen und Gemeinschaftliches zu entdecken („*Infoveranstaltung: Die Volkshochschule geht in den Gemeindebau*“, <http://www.wohnpartner-wien.at>, 2013).

Die vertraute Atmosphäre und Umgebung sind aus dieser Sicht für die Teilnahme von Vorteil. Dabei ist es wichtig den dortigen BewohnerInnen zuzuhören, deren Bedürfnisse kennenzulernen und dementsprechend Programme zu gestalten. Angebote müssen dabei nicht immer klassischen Kurscharakter besitzen. Hier werden wiederum *innovative Formate und Projekte* interessant. Bei einem Projekt zu „Virtual Storytelling“ können TeilnehmerInnen zum Beispiel ein Portrait ihres Gemeindebaus gestalten. Hier wird ein für die BewohnerInnen relevantes Thema bearbeitet. Interessensorientiert, und praxisnah wird dabei der Umgang mit bestimmten Medien, das Führen von Interviews und Filmschneiden gelernt, sowie Kommunikation zwischen den BewohnerInnen gefördert, ohne dass eben das Lernen im schulischen Sinne offensichtlich im Vordergrund steht. Vielmehr zählt das gemeinsame Produktivsein, mit einem gemeinsam geschaffenen Endergebnis.

Deutsch im Park – Das Projekt "Deutsch im Park" findet seit dem Jahr 2008 als Sommerprojekt in der Umgebung der Volkshochschule Meidling statt. In unmittelbarer Nähe der VHS Meidling liegt der Steinbauer Park. Er bietet mit einem großen Kinderspielplatz, alten Bäumen, Nischen mit Parkmöblierung, Ballspielkäfigen und einem großen Sitzbereich einen neuen Lernraum. „Ziel des Projektes ist Sprachunterricht dort durchzuführen, wo wir Erwachsene erreichen, die aus den unterschiedlichsten Gründen an reguläre Deutschkursen nicht teilnehmen oder teilnehmen können“ („*Deutsch im Park - Sommerprojekt in Meidling*“, www.vhs.at, 2012). KursleiterInnen der Volkshochschule laden ParkbesucherInnen ein, oder geben mehrsprachige Einladungen für interessierte Bekannte und Verwandte weiter. „Sowohl Deutschlernen als auch der psychologisch schwierige Bereich der Alphabetisierung rücken dadurch sehr positiv – und sommerlich leicht - in den Blick der Öffentlichkeit. So wird im Park nicht nur Werbung für Erwachsenenbildung gemacht sondern auch ganz unprätentiös interkulturelle Begegnung gelebt und vorgelebt“ („*Deutsch im Park - Sommerprojekt in Meidling*“, www.vhs.at, 2012). In Hinsicht auf den erwähnten „Blick der Öffentlichkeit“ bzw. auf eine gelungene Öffentlichkeitsarbeit war dieses Projekt ziemlich erfolgreich. So berichtete unter anderem auch die Zeitschrift „Der Standard“ darüber (*Al-Kattib*, <http://dastandard.at>, 2010). Schlüssel zum Erfolg dieses kostenlosen Angebots sind vor allem die ungezwungene Möglichkeit spontan Mitmachen zu können und die gut funktionierende Mundpropaganda.

Empathie und Sensibilität gehören zur notwendigen Haltung mit der auf die Menschen im Park zugegangen wird. Es sind dies vor allem Menschen für die eine Teilnahme oder ein Besuch der

Volkshochschule als Ort des Lernens sonst aus verschiedenen Gründen nicht relevant - (die vielleicht von der Existenz entsprechender Erwachsenenbildungskurse und –einrichtungen gar nichts wissen), oder vielleicht mit Barrieren behaftet ist, für die aber der Park als vertrauter Raum einen idealen Lernort bietet, wo sie in einer alltäglichen Situation mit den KursleiterInnen ihre Deutschkenntnisse verbessern. Menschen lernen dort gerne, nähern sich dem Kursgeschehen - und dort angekommen - bleiben sie auch. Dieses Projekt wurde, wie im Interview angemerkt wurde, unter anderem von einer Forscherin aus der Kultur und Sozialanthropologie evaluiert und kann als gelungenes Beispiel angeführt werden.

Bildungsberatung – Die Initiative „Bildungsberatung in Wien“ besteht aus einem Netzwerk von Wiener Bildungs- und Beratungseinrichtungen. Maßgeblich beteiligt an diesem Netzwerk sind, neben dem BFI-Wien (Berufsförderungsinstitut Wien), ABZ* (Austria- kompetent für frauen und wirtschaft), BIV (Akademie für integrative Bildung), WIFI Wien (Bildungsberatung für Karriere & Unternehmen), WUK (Werkstätten und Kulturhaus) - auch die Volkshochschule Meidling, die Volkshochschule Floridsdorf, sowie die pädagogische Zentrale der Wiener Volkshochschulen GmbH. Die Gesamtkoordination des Netzwerkes Bildungsberatung obliegt dabei der Volkshochschule Meidling. Die Bildungsberatung soll übersichtliche Informationen zu Möglichkeiten der Aus-, Fort- und Weiterbildung für alle Lebensbereiche – im privaten und beruflichen Alltag bieten. In einem Netzwerk verschiedenster Träger und Organisationen der Erwachsenenbildung, fungiert die Bildungsberatung als trägerneutraler „Wegweiser in der Bildungslandschaft“, und soll helfen aus einer komplexen Vielfalt von Angeboten das Passende für einzelne Personen zu finden. Sie ist kostenlos, und soll leicht und unbürokratisch für die Menschen zugänglich sein. Die Angebote sind dabei über ganz Wien verstreut, an verschiedenen Bildungseinrichtungen sowie belebten Orten auffindbar und methodisch vielfältig. Sie reichen von Kurzinformationen über individuelle Beratungsgespräche bis zur Beratung via Telefon und Internet (vgl. „Was wir tun“, <http://www.bildungsberatung-wien.at>, 2013). Sie ist vor allem aber auch *Zielgruppenspezifisch*. Neben der klaren Bereitschaft individuelle Bildungsbedürfnisse zu erkennen und individuell zu beraten, gibt es somit auch ein spezielles, relevantes Wissen zu herausdifferenzierten Kategorien und definierten Zielgruppen, wie etwa Jugendlichen, Menschen mit Behinderung oder Personen mit Kinderbetreuungspflichten. Die Auseinandersetzung mit dem Gegenüber erscheint also alles andere als beliebig, sondern rational, professionell (-> „*Professionalisierung*“) und planend. Diese Besondere Auseinandersetzung verdeutlicht sich unter anderem in der Erstellung einer eigenen Zielgruppenlandkarte für Wien durch die beteiligten Einrichtungen. Dabei wurden Orte mit bestimmten Zielgruppen in Verbindung gebracht bzw. eine Stadtkarte in Hinblick auf die Verortung von Zielgruppen gegliedert.

Bildung und Beratung zu den Menschen bringen (Bildung vor Ort) - Relevant scheint hier vor allem der Faktor räumlicher Verfüg- und Erreichbarkeit von Bildung bzw. Beratung. Ein altes Thema der Volksbildung, der Erwachsenenbildung und der Volkshochschulerwachsenenbildung im speziellen - *Bildung für die Menschen auch örtlich/räumlich zugänglich zu machen*. Bildung soll dort auftreten

und verfügbar sein, wo sich die Menschen befinden. Speziell jene Menschengruppen bzw. Zielgruppen für die verstärkt ein Bildungszugang geschaffen werden soll. Ein Ergebnis dieser Orientierung bildet sich unter anderem in dem breiten Netz an Volkshochschul-Standorten und Zweigstellen über die Bezirke Wiens ab, welches Bildung in diesem Sinne leicht erreichbar macht. Bei diesem relevanten Punkt ist man durchaus oft selbstkritisch und sucht nach Verbesserungspotentialen. Auch das Projekt Bildungsberatung bedient sich so der verschiedenen Standorte der beteiligten Einrichtungen, und begibt sich mit ihrer Tätigkeit hinaus an Orte und Plätze, an denen sie spezielle Zielgruppen vermutet, oder an öffentliche Plätze die besonders belebt erscheinen und von vielen Menschen frequentiert werden (Büchereien, Museen etc.). Es geht dabei vor allem darum, Möglichkeiten der Bildungsberatung in die Nähe der Menschen, also auch spezieller, differenzierter Zielgruppen zu bringen. Mittels Infoständen werden Erstinformationen verfügbar gemacht. Mit Bildungsberatung soll so an bestimmte Zielgruppen „angedockt“ werden können.

5.2.2. DIE TYPISCHE, BERUFLICHE ALLTAGSWELT VON BILDUNGSORGANISATORINNEN UND DEREN RELEVANTE BEREICHE

- Standort , Region, Begegnungen- Persönliche Erfahrungen auf direkter Ebene-

Weiters scheint der eigene **Standort** als besonders relevant für die Konstruktion des Gegenübers. Er ist unmittelbare Basis für viele Aussagen über verschiedenste Phänomene und ist zumindest im Sinne der beruflichen Rolle lebensweltlicher Mittelpunkt. Die jeweiligen Akteure bringen eine Expertise zu ihrem Standort, und können von dieser Warte für ihren Standort Dinge sehr genau sehen, da sie am Alltagsgeschehen direkt dran sind. Die Erfahrung die über die eigene Praxis, am eigenen Standort geht, zählt besonders. Neben dem eigenen Standort spielt auch die ihn umgebende **Region** eine Rolle. Die Region wird hier zum relevanten Bereich für Beobachtungen des Gegenübers. Wichtig sind hier „bestimmte Gruppen“, „Einzelpersonen“ oder gar „Unternehmen“, durch ihre Situiertheit in einem bestimmten Grätzl. Es ist die Welt an die man direkt und unmittelbar angeschlossen ist. Hier kann sinnvoll, aus dem Kleinen/Unmittelbaren heraus agiert werden. Dabei versteht man sich als angebunden und vernetzt ans eigene Grätzl.

Der Begriff Standort kann analytisch in **zwei Dimensionen** unterschieden werden. Erstens der Standort mit all seinen spezifischen organisatorischen Tätigkeiten, Schwerpunkten etc., als Subsystem („Suborganisation“) innerhalb der Gesamtorganisation Wiener Volkshochschulen GmbH. Es ist das engere, beruflich relevante Wirkungsfeld innerhalb der Organisation. Zweitens

der Standort (Haus) – und die umgebende Region - als tatsächlicher Ort und räumlicher Relevanzbereich bzw. Horizont für Beobachtungen und Erfahrungen.

In diesen alltäglichen, räumlichen Relevanzbereich fällt auch zum großen Teil ein weiterer wichtiger Aspekt der Beobachtung und Konstruktion des Gegenübers. Es ist die **Ebene der direkten Begegnung und Erfahrung** mit dem Gegenüber. Am Weg zur Arbeit, in den Gängen, Kursräumen, den umliegenden Parks und anderen beruflich wichtigen „Spots“ der Region, überall bieten sich Gelegenheiten dem Gegenüber – in Face To Face Situationen – zu begegnen. Hier wird das Gegenüber in persona, greif-, seh- und erfahrbar. Auf diese Weise entstehen ganz besondere Bilder, Erfahrungen, Eindrücke und Geschichten zum Phänomen des Gegenübers.

Der eigene Standort

– Suborganisation und engerer beruflicher Wirkungsraum organisatorischen Handelns

Standorte haben einen teilautonomen Status und verfügen über eine jeweils eigene Leitung, und organisatorisch-planendes Personal wie etwa Programm ManagerInnen. Sie agieren lokal, und können so auch zum Teil eigene Entscheidungen entsprechend der besonderen Bedürfnisse in ihrem Einzugsbereich, und ihrer jeweiligen Klientel treffen. Der eigene Standort als Suborganisation und Arbeitsplatz kann mit seiner eigenen Personalstruktur, Projekten, Kooperationen, Schwerpunkten so etwas wie den engeren, beruflichen Alltagsmittelpunkt darstellen. Es ist der Handlungs- und Wirkungsraum der dortigen BildungsorganisatorInnen. Auch das jeweils spezielle Angebot nimmt neben dem allgemeinen Angebot der Volkshochschule eine wichtige Rolle ein. Natürlich sind auch die Gesamtorganisation sowie andere Standorte von Bedeutung. Allgemeine Papiere zur Programmplanung, offizielle Dokumente, Leitbilder, Empfehlungen der Zentrale und der Austausch mit anderen Standorten, sowie die Kenntnis besonderer Projekte an anderen Standorten sind natürlich auch wichtige Teile des beruflichen Alltags. Aussagen zu Phänomenen werden aber auch oft in Bezug auf den eigenen Standort getätigt. Hier besteht eine besondere Expertise durch alltägliche, professionelle Erfahrungen zum eigenen Tätigkeitsbereich. Das was man über die eigene berufliche Praxis von seinem eigenen Standort aus beobachten kann ist oft bedeutungsvoll.

Man hat so ein spezielles Wissen zur Nachfrage der TeilnehmerInnen am eigenen Standort, zu gut laufenden Angebote, zur Verteilung von verschiedenen TeilnehmerInnenkategorien (alt, jung, Männer, Frauen usw.) auf verschiedene Angebots- und Kurstypen an der eigenen Volkshochschule, zur Angebots-, Kurs-, und Projektplanung vor Ort, Schwerpunkten und aktuellen lokalen Projekten, zur Struktur der Region und zu den spezifischen regionalen Kooperationspartnern und Organisationen (Parkbetreuung, Bildungseinrichtungen, Bezirkspolitik, Mietervertretungen usw.).

Standort – und umgebende Region

– als besondere räumliche Relevanzbereiche

Der eigene Standort – das eigene Volkshochschulhaus, wenn man so will – und die ihn umgebende Region bilden den engeren beruflich-relevanten örtlichen Beobachtungsraum für die BildungsorganisatorInnen in den jeweiligen Volkshochschulen. Die **Region** wird meist als Bezirk abgesteckt. Standorte haben ihren engeren Zuständigkeitsbereich in den jeweiligen Bezirken. Ja sie sind sogar als „Bezirksvolkshochschulen“ danach benannt (Volkshochschule Meidling, Volkshochschule Favoriten, Volkshochschule Floridsdorf etc.). Die Region, als bedeutungsvoller Raum und engerer beruflicher Handlungsradius lässt auch eine Einschränkung u. Spezifizierung in Bezug auf das Gegenüber zu. Auf diese Weise machen die VHS/Standorte eben Bildung für Menschen aus der Region - heißt hier aus dem Bezirk, (LiesingerInnen - FloridsdorferInnen - MeidlingerInnen) und eben nicht x-beliebig für ein undefinierte Maße (im Sinne der negativen Bedeutungsebene der Kategorie „Alle“). In der Region liegen auch oft die Orte von standortspezifischen Projekten - unter anderem der Aufsuchenden Bildungsarbeit.

Menschen (Typen) werden in Zusammenhang mit Räumen (Typen) gebracht - Hier kommen verschiedene Räume der Region und mit ihnen in Verbindung gebrachte Menschen in den Blickpunkt. Die Moschee, der Gemeindebau nebenan, Parks, Bahnhöfe, bestimmte öffentliche Räume, und seine/ihre Menschen. Diese Menschen werden so Teil alltäglicher beruflicher Erfahrungen. Die Thematisierung von aktuellen Projekten ist aber nicht die einzige Möglichkeit, eine Verbindung zwischen regional-lokalen Räumen und Menschen zu ziehen, beziehungsweise das Gegenüber über regional-lokale Räume zu erfassen. Oft genügt auch ein Blick aus dem Fenster, der veranlasst sich Gedanken zu Räumen und den Menschen darin zu machen.

Eingebettet in die Region und ihre Strukturen, entsteht durch alltägliche Beobachtung im Rahmen der beruflichen Tätigkeit Wissen zu den dortigen Menschen. Es ist in diesem Falle aber ein eher implizites, a-theoretisches, „unausgesprochenes“ Wissen und ein Gespür für lokale Gegebenheiten und Bedürfnisse welches die Expertise der BildungsorganisatorInnen ausmacht. Dabei rücken nicht nur die Menschen des Bezirks als Einzelpersonen, als relevantes Gegenüber ins Blickfeld, sondern auch überindividuelle Akteure wie lokale Unternehmen. Auch sie sind relevantes Gegenüber für Bildungsangebote, oder Bestandteile eines regionalen Netzwerkes in das der Standort selbst als lokal agierender Akteur eingebunden ist.

Die Region ist auch eine besondere räumliche Ebene der Vernetzung und Kooperation zwischen verschiedenen Einrichtungen und Unternehmen. Standorte wie etwa die Volkshochschule Donaustadt mit angeschlossener städtischer Bücherei und Jugendzentrum, oder die direkt an die Hans Mandl Berufsschule angrenzende Volkshochschule Meidling sind Teile von regionalen Bildungs-, Kultur-, Jugend und/oder Sportzentren. Bei verschiedenen Projekten, etwa in nahliegenden Parks, kooperiert man mit Partnerinnen und Partnern von der Gebiets- und Parkbetreuung. Standorte sind auch Teile von institutionellen Netzwerken, über welche relevante Informationen ausgetauscht werden können. Je nach zu bearbeitenden Projekt haben diese Netzwerke aber auch keine ausschließlich

regionalen Grenzen. Die relevante Umwelt eines einzelnen Standortes reicht wie bereits gezeigt wurde mitunter bis zur Europäischen Ebene. Werden aber lokale Projekte initiiert so ist die gute Vernetzung im Bezirk von Vorteil.

Beitrag zur regionalen Entwicklung - Als aktives Mitglied einer Region und eines regionalen Netzwerkes kann der Standort aus eigener Einschätzung der BildungsorganisatorInnen auch beispielsweise eine unterstützende Funktion innerhalb der lokalen Struktur einnehmen, die über seine Rolle als reiner Bildungsprovider hinausgehen.

Großveranstaltung locken viele Menschen an und werten die Region auf. Sie tragen zu einer Belebung des Bezirks bei. Vor allem auch zu seinem kulturellen Leben und seiner wirtschaftlichen Struktur. Dadurch wird auch die regionale Unternehmens-, Geschäfts- und Gastronomiestruktur auf einem Umweg (also nicht als direkte TeilnehmerInnen von Bildungsangeboten) als Gegenüber von Volkshochschultätigkeit interessant.

Im eigenen **Standort (Haus)** wiederum begegnet man den TeilnehmerInnen. Auf den Gängen, Fluren, in den Kursräumen und bei der Anmeldung und Administration. Über den direkten Kontakt mit TeilnehmerInnen wird auch kommuniziert. Wie bereits erwähnt, werden Wünsche und Nachfragen, welche bei der Administration von den TeilnehmerInnen deponiert werden, an die Leitungsstelle des Standorts weitergeleitet. Es wird über die BesucherInnen geredet. Geschichten entstehen.

Ebene der direkten Begegnung

In diesen alltäglich beruflich-relevanten Räumen – dem eigenen Standort, der Region und ihren bedeutenden Orten - kann das Gegenüber auch auf der direkten Ebene der Begegnung erfahrbar werden. Die Bedeutung der Ebene der direkten Erfahrung des Gegenübers, zeigte sich schon teilweise während der Feinstrukturanalyse.

*Das Gegenüber als Zielgruppe (kategorisiert, anonymisiert) vs. Das Gegenüber als Mensch (individualisiert) - die Transformations und **De-Anonymisierungsthese** der Feinstrukturanalyse* - Im direkten Kontakt macht man direkte (sogar ganz besondere) Erfahrungen mit dem Gegenüber. Direkter Kontakt bringt wertvolle individuelle (eigene) Erfahrungen. Diese Art von Kontakt gibt eine nochmal ganz andere Perspektive (wirft ein ganz anderes Licht) auf das Gegenüber. - *Typisierung/Bezeichnung*: Im Rahmen von direkten Kontakten wird das Gegenüber als „Menschen“ thematisiert. Im direkten Kontakt in der individuellen Erfahrung wird das Gegenüber zum Mensch, und nicht mehr, wie bei planerischen/administrativen Tätigkeiten (Angebotserstellung etc.). hauptsächlich zu einer anonymen Kategorie (z.B. Zielgruppelkategorien, PensionistInnen, Männer, MigrantInnen). Der Mensch wird als Mensch, in seiner Individualität sichtbar und in der direkten Beobachtung fassbar. Diese Überlegung verweist auf zwei unterschiedliche Handlungs- und Sinnebenen der alltäglichen beruflichen Praxis und Erfahrung von BildungsorganisatorInnen. Für vorwiegend organisierende Tätigkeiten der VHS, ist das Gegenüber in der beruflichen Praxis

prinzipiell eine *anonyme Kategorie* (Zielgruppen) mit der man plant. Erst nach Erreichung des Gegenübers, im direkten Kontakt, am eigenen Standort, im Gespräch und durch Begegnungen und Beobachtung macht man Erfahrungen, eigener Qualität die das Gegenüber als *Mensch* „sichtbar“ werden lassen. Es ist hier mehr oder weniger ein Gegenhorizont zum „statistischen Blick“ der rationalen Planung bzw. dem, was schon mit dem Zusammenhang von „Angebot-Zielgruppe“ beschrieben wurde. Direkte Begegnungen sind besondere Erfahrungen die als wertvoll für die berufliche Tätigkeit beurteilt werden, weil sie die Menschen als Individuen mit ihren spezifischen Wünschen und Bedürfnissen sichtbar machen. Es ist auch die Beobachtungsebene welche dem komplexen, differenzierten Phänomen des Gegenübers in einer besonders authentischen Weise gerecht wird. Ist also die Zielgruppe mal erreicht, und direkt vor Ort antreffbar, wird das Gegenüber nicht mehr zur Zielgruppe (Kategorie des Gegenübers, mit dem man plant), sondern wird im direkten Blick, in der Begegnung, und im Umgang zum Menschen. Es bekommt ein Gesicht. Dieses Phänomen könnte auch als einen **Transformationsprozess** beschrieben werden – in dem das Gegenüber der anonymen Kategorie auf dem Papier „vermenschlicht“ wird.

Direkte Begegnungen mit dem Gegenüber bieten last but not least auch gute Gelegenheiten für den kommunikativen Austausch über Begebenheiten mit BesucherInnen, und *Geschichten* die in den institutionellen Erfahrungsschatz aufgenommen werden können.

Bsp.:

xxx: „... Oiso sölbst, mein Lieblingsbeispiel is immer die Kursteilnehmerin, die an Gitarrekurs bei uns gemacht hat, der statistisch gesehen ganz eindeutig in die Kategorie äh Freizeit und die . hat den Gitarrekurs gemacht und hat damit hat den sogar gefördert bekommen ja von einer Stiftung, und hat nach Absolvierung dieses Gitarrekurses dann ein Job in einem Kindergarten bekommen. . Oiso do is unmittelbar diese Unterstützung bei der beruflichen Qualifikation da....“

Diese Erfahrung und Geschichte, bietet ein (unter Umständen Muster-) Beispiel dafür wie in der VHS erworbene Qualifikationen-/Kompetenzen aus einem bestimmten Bereich (hier: Freizeit) auch in anderen Bereichen (dort: Beruf, sozialer Aufstieg) positiv wirksam werden können.

5.3. MITTELSCHICHTORGANISATION (ZUSATZ)

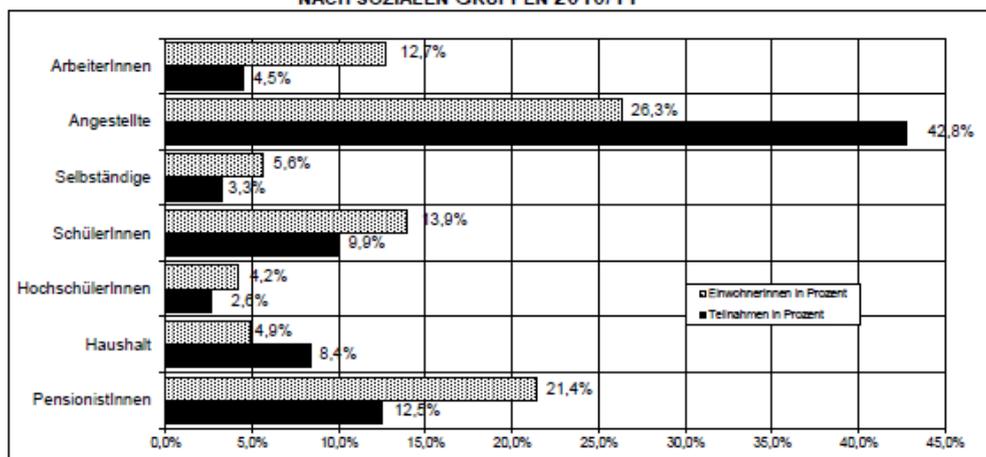
Bisher wurden die beiden Hauptthesen betreffend Konstruktion und Beobachtung des Gegenübers dargestellt. Abschließend soll in Form von einem Zusatz, noch weiteres ausgewähltes Ergebniss zur Konstruktion des Gegenübers, aus der Themenanalyse bzw. Feinstrukturanalyse präsentiert werden. Als kurze interessante Ergänzung soll dieses Thema den LeserInnen nicht vorenthalten werden.

Die Volkshochschule - Eine „Mittelschichtorganisation“?

Seit 1985 erhebt der Verband Österreichischer Volkshochschulen in einer detaillierten Statistik die soziale Zusammensetzung der TeilnehmerInnen an Volkshochschulen in Österreich. Aus dieser statistischen Warte wird beobachtet, dass sich die BesucherInnen der Volkshochschulen über die Jahre zum größten Teil aus Angehörigen aus den Bereichen der Angestellten und BeamtInnen zusammensetzen. Nach „soziale Gruppen“ bzw. Berufsstatusgruppen gegliedert, war auch im Arbeitsjahr 2010/2011 die Gruppe der Angestellten mit 42,8% die bei weitem am stärksten vertretene Gruppe unter den TeilnehmerInnen an Volkshochschulkursen in Österreich. Die zweitstärkste Gruppe waren in diesem Sinne die PensionistInnen mit einem Anteil von 12,5%, danach kamen SchülerInnen mit einem Anteil von 9,9%, und danach im Haushalt tätige Personen mit einem Anteil von 8,4% an den VHS-Teilnahmen. An den letzten Stellen waren ArbeiterInnen mit einem Anteil von 4,5%, danach Selbständige mit einem Anteil von 3,3% und HochschülerInnen mit einem Anteil von 2,6% an den VHS-Teilnahmen vertreten (vgl. Vater/ Zwielerhner, 2012: 20).

Im Vergleich mit ihrem Anteil von 26,3% an der Gesamtbevölkerung, sind die Angestellten mit ihrem Teilnahmeanteil von 42,8% in den Volkshochschulen überproportional repräsentiert.

DIAGRAMM 8: VERTEILUNG DER VHS-TEILNAHMEN UND DER BEVÖLKERUNG NACH SOZIALEN GRUPPEN 2010/11



(vgl. Vater/ Zwielerhner 2012: 20)

Bringt man die Berufsstatusgruppe der Angestellten mit einem „klassischen“ Begriff der Mittelschicht in Zusammenhang, so könnte aus dieser statistischen Betrachtung geschlossen werden, dass es sich bei den Volkshochschulen vor allem um eine Bildungseinrichtung der Mittelschichten handelt.

Dieser statistische Trend lässt sich, mit ein paar Schwankungen, seit dem Beginn der kontinuierlichen statistischen Erhebung durch den Verband Österreichischer Volkshochschulen vor fast dreißig Jahren beobachten. (Vater/ Zwielerhner 2012)

In letzter Zeit wird das Phänomen Mittelschicht zunehmend auch im Diskurs des Erwachsenenbildungsfeldes thematisiert. Anlass dafür ist vor allem eine diagnostizierte Krise der Mittelschicht. Ein Beispiel dafür bietet das Thema des letzten Zukunftsforums Erwachsenenbildung

2012, einem der wichtigsten, von Volkshochschulen initiierten Erwachsenenbildungskongresse Europas, welcher von den Österreichischen Volkshochschulen maßgeblich mitorganisiert bzw. initiiert wird. Hier trafen sich über 100 Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen aus 11 Nationen um über das Thema „Eine Gesellschaft ohne Mitte? Erwachsenenbildung ins Out?“ zu diskutieren. Den Hintergrund zur Themenwahl bildeten „...Diagnosen und Forschungsergebnisse, die eine Zerstörung der gesellschaftlichen Mitte und einen Verlust der Mittelschicht behaupten. Angehörige der Mittelschicht zählen zu den Verliererinnen und Verlierern der letzten Jahre. Lange Zeit waren sie Träger und Trägerinnen des Sozialstaates und profitierten gleichzeitig von seinen Leistungen. Heute werden sie zwischen dem grenzenlosen Gewinnstreben der globalisierten Wirtschaft und dem Um- und Abbau des Sozialstaates aufgegeben. Gerade im Bildungsbereich zeigt sich diese Entwicklung deutlich“ (Verband Österreichischer Volkshochschulen 2012: 1). Entwicklungen für die auch Auswirkungen auf die Tätigkeit der Volkshochschulen angenommen werden. Die Mehrzahl der BildungsteilnehmerInnen der Erwachsenenbildung entstammt, auch dieser Einschätzung nach aus der Mittelschicht. Die Mittelschicht, so ein Ergebnis der Konferenz „hat zunehmend Angst vor sozialem Abstieg und verliert ihren Glauben an Aufstieg durch Bildung“ (Verband Österreichischer Volkshochschulen 2012: 1).

Diese Beobachtung der Volkshochschulen als einer Einrichtung die hauptsächlich von Mittelschicht-angehörigen frequentiert wird, liegt aber nicht nur rein in der Statistik, dem Fachdiskurs im Feld oder mittels Themen großer Konferenzen vor, sie scheint auch in den Daten aus den Interviews auf. Die Gruppe, die sich aus dieser Sicht am meisten von Bildungsangeboten der VHS angesprochen fühlt, die auch über ein hohes Maß an Motivation zur Teilnahme an Erwachsenenbildung verfügt, ist die gesellschaftliche Mitte. Sie macht schlussendlich den größten Anteil der VolkshochschulbesucherInnen aus und trägt, mittels Kursgebühren auch wirtschaftlich maßgeblich zur Aufrechterhaltung der Volkshochschulen bei. Diese Beobachtung resultiert sicherlich nicht zuletzt auch aus den geführten Statistiken, welche unter Umständen schon existierende persönliche Einschätzungen, Erfahrungen und Beobachtung noch einmal empirisch rational bestätigen.

Interessant wäre hier zu ergründen, welcher Begriff von Mittelschicht sich hinter diesen Einschätzungen verbirgt. Hier könnte aufgrund reiner Themenanalyse der Interviews nur auf manifester Ebene spekuliert werden. Es ist jedenfalls eine Gruppe die sich „Drinne“ befindet. Sie muss nicht im Zuge spezieller Projekte und Aufsuchender Bildungsarbeit, im Sinne des „Sozialprojektes“ angesprochen werden. Es ist eine bildungsaffine Gruppe. Affin vor allem für die Bildungsangebote wie sie unter anderem von Volkshochschulen typischerweise erbracht werden. Verwiesen sei auf die bereits angeführte Unterscheidung des „Drinne und Draußen“. Diese Kategorie des „Drinne“, deren Bestandteil die Mittelschicht ist, verfügt über bestimmte soziodemographischen Merkmalen. Diese Merkmale sind eine mittlere Schul- oder Berufsausbildung (bis zu höherer Bildung), mittleres Alter, meist berufliches Angestelltenverhältnis und meist weiblich. Für sie gilt vor allem das typische Standardprogramm der Volkshochschule. Es ist das „normale“ Programm und der typische, allgemeine Teil der Angebotspalette.

Auf der anderen Seite gibt es, wie unter anderem mit den von den Akteuren im Feld als Funktionen von Volkshochschultätigkeit konstruierten Kategorien wie „Sozialprojekt“¹⁹ und teilweise „Emanzipation“²⁰ (emanzipatorische Bildung ist natürlich auch-, oder sogar gerade für Angehörige der Mittelschicht relevant) auch die Anforderung und Motivation den Bildungszugang zu verbreitern, und sich jenen zu nähern die bis jetzt gar nicht, oder in lediglich geringem Ausmaß an (Erwachsenen-) Bildungsprozessen partizipierten. Es sind hier die Gruppen des „Draußen“, wie Ältere, MigrantInnen, ArbeiterInnen, und Jugendliche. Wer „draußen“ ist, wird nicht zuletzt auch über geführte Statistiken beobachtet und belegt. Der geringe statistische Anteil an ArbeiterInnen der weiter oben präsentiert wurde, wäre ein Beispiel einer statistischen Beobachtung in diesem Zusammenhang, welcher auch von den BildungsorganisatorInnen in den Interviews thematisiert wird. Die Gruppen des „Draußen“ werden im Gegensatz zu denen des „Drinne“ eher im Zusammenhang mit besonderen, speziellen außeralltäglichen Tätigkeiten der Volkshochschule thematisiert. Für sie gibt es besondere, innovative Projekte, Angebote und Formate. Diese Gruppe des Draußen scheint im gleichen Maße, aber auf andere Art und Weise, bedeutungsvoll und relevant zu sein wie die Gruppen des Drinne (z.B. „Mittelschicht“). Auch auf Ebene des Fachdiskurses. So war beispielsweise das Motto des 2010 stattfindenden Zukunftsforums: „Wer fehlt in den Volkshochschulen?“ (Zwiehner 2011). 2012 ging es mit der Thematisierung der gesellschaftlichen Mitte, wie bereits erwähnt, wiederum um die „andere Seite des Gegenübers“, das „Drinne“.

Dieses Phänomen der Mittelschichtsorganisation kann auch in hinterfragender Weise beobachtet werden. Aus dieser Perspektive sind die Volkshochschulen vor allem Einrichtung von der Mittelschicht - für die Mittelschicht. BildungsorganisatorInnen, als Angehörige der gesellschaftlichen Mitte, gestalten (unbewusst) Bildung vor allem so, wie sie für sie selbst relevant erscheint und sprechen so wiederum vor allem Menschen ähnlicher sozialer Lage an.

6. CONCLUSIO

Die Leistung einer offenen, qualitativen Vorgehensweise ist es wohl auch, vorausseilende Forschungserwartungen und Vor-Urteile zu enttäuschen und aufzubrechen. Insofern war diese Arbeit sicherlich erfolgreich.

So setzten erste Forschungserwartungen die Relevanz, Bedeutsamkeit und Auffindbarkeit eines typischen anthropologischen Menschenbildes einer Organisation voraus. Manifestiert hat sich diese erste Forschungshaltung noch in der ersten Formulierung der Forschungsfrage bei der Konzeption des Vorhabens. *„Welche spezifischen Menschenbilder sind (gegenwärtig) bzw. waren*

¹⁹ Tätigkeiten und Bildungsaktivitäten die dem Sinn nach auf die gesellschaftliche Inklusion und soziale Mobilität Bildungsbenachteiligter und/oder Sozial Schwacher abzielen.

²⁰ Tätigkeiten und Bildungsaktivitäten die dem Sinn nach auf (geistige) Emanzipation, (politische-gesellschaftliche) Partizipation, Kritik - und Demokratiefähigkeit der Menschen abzielen.

(historisch) in der Organisation der Wiener Volkshochschule vorhanden?“. Dass sich auch Forschungsfragen im Zuge qualitativer Forschung immer wieder ändern können, wurde hier durch eigene Erfahrungen bestätigt. Nicht der/die ForscherIn formt schlussendlich die Forschungsfrage sondern das Feld. – Oder zumindest die Auseinandersetzung des/der Forschers/Forscherin mit dem Feld.

Auch eine, in einer darauf folgenden Konzeption erwartete, klare Abhandlung und direkte Nennung von Kategorien und Typisierungen des Gegenübers wurde enttäuscht. Entsprechende Feinanalyseschritte und qualitatives Aufbrechen der Daten haben hier ganze Arbeit geleistet. Hier wurde von Forschungsseite davon ausgegangen, ohne Umwege auf eine Nennung klarer Kategorien eines typischen Gegenübers (bzw. Wissen davon) zu treffen. Ein klares Gegenüber auf das Bildung ausgerichtet ist - als rational verfügbarer, sinnkonstituierender Mittelpunkt für weiteres Handeln im Handlungsfeld. Die im Feld erwartete Logik lässt sich wohl ungefähr so ausdrücken - „Unser Gegenüber sieht so und so aus, deswegen ist die Organisation wie sie ist und handelt wie sie handelt“. Es war eine Erwartung, die sich vielleicht mit (Alltags-) Erwartungen zu dem Begriff der ArbeiterInnenbildung vergleichen lässt, dem demnach eine bestimmte Kategorie des Gegenübers (Arbeiterin der Industrialisierung bzw. des Fordismus) mitsamt allen damit in Zusammenhang gebrachten typisierten Attributen – Armut, Ausgebeutet-sein, Entfremdung, Analphabetismus – gegenübersteht. Weiteres Handeln wäre dann primär anhand dieses Wissens, und der damit zusammenhängenden formalen Theorie sowie spezifischen, diesen *Typus* betreffenden Zielen – etwa Verbesserung seiner sozialen Klassenlage – ausgerichtet. Auch solche Annahmen wurden im Verlauf des Analyseprozesses sukzessive (immer wieder) enttäuscht.

Die rationale, auch theoretische Konstruktion - von Zielgruppen (Typisierungen) in Zusammenhang mit Bildungsaufträgen (Ziele) etwa - spielt im Feld – wie auch in den Ergebnissen gezeigt wurde eine wichtige Rolle. Sie ist aber nur ein Teil / Aspekt des typischen Umgangs mit dem Phänomen.

Viel wichtiger erschienen hingegen nach diesem ersten Prozess qualitativer Forschung, ersten Erhebungen und Analysen, etwa die Bedeutung von Phänomenen wie der typischen beruflichen, erwachsenenbildungs-organisatorischen Praxis und persönlichen Erfahrungen mit den Menschen.

Bei der Arbeit handelt es in erster Linie um ein exploratives Unternehmen und einer Formulierung erster Thesen anhand des Forschungsinteresses, zum Handlungsfeld von BildungsorganisatorInnen der Wiener Volkshochschulen, welche Gelegenheit für anschließende Forschungsvorhaben bieten kann. Ihre Grundaussage ist das die Konstruktion des Gegenübers sich im Rahmen der typischen beruflichen Alltagspraxis von BildungsorganisatorInnen und dem Wissen (bzw. der egologischen Akteurs-Konstruktion) von formalen, von der Organisation verfassten Inhalten (Leitbilder, Richtlinien zur Programmplanung, verfasster Tradition und Geschichte) vollzieht. Dies wurde versucht in den Kapiteln zu den Ergebnissen darzustellen. Insofern war diese Arbeit auch begleitet von einem Kennenlernen der Berufspraxis und der ersten Aufarbeitung handlungsfeldrelevanter und bedeutender Themen. Die Beschäftigung mit dem Phänomen des Gegenübers bot also in vielerlei Hinsicht eine Möglichkeit einer ersten Aufarbeitung des Feldes und einer authentischen Art und Weise des Kennenlernens.

7. ZUSAMMENFASSUNG UND FORSCHUNGSAUSSICHTEN

„Die Frage nach der Bildung des Menschen ist gleichzeitig unauflöslich mit der Frage nach dem Menschen selbst verknüpft“ (Woschnak 2010).

Dieser Satz aus einem Lehrveranstaltungsprogramm des Instituts für Bildungswissenschaft beinhaltet ein grundlegendes Erkenntnisinteresse, dem es sich in verschiedenster Form nachzugehen lohnt, hat es etwa das Handlungsfeld der Erwachsenenbildung - „mit dem Lernsubjekt und also dem Menschen als zentralem Gegenstand zu tun“ (Holm 2008: 4). Diese Arbeit widmet sich dem Menschen als Gegenüber von Bildung, beziehungsweise in diesem Falle dem Gegenüber einer der bedeutendsten Organisationen der Österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft, der Volkshochschule, welche auf Wiener Ebene als „Die Wiener Volkshochschulen GmbH“ auftritt. Sie fragt jedoch nicht nach dem Wesen des Menschen im ontologischen Sinne, sondern unter einem wissenssoziologischen Blickwinkel:

„Wie wird im Feld der Wiener Volkshochschulen GmbH das, von ihr zu bildende Gegenüber konstruiert/beobachtet?“

Die Frage nach dem Gegenüber einer Erwachsenenbildungsorganisation, verweist auch auf die Frage nach einem Bedeutungs- und Orientierungsrahmen sozialen Handelns, und somit wiederum auf die Frage nach den Sinnbezügen auf Grund derer Menschen in einem Feld handeln.

Dem Forschungsinteresse entsprechend wurde ein qualitativer Forschungszugang gewählt, welcher sich an der Methodologie der Hermeneutischen Wissenssoziologie orientierte. Neben einer ausführlichen Literaturrecherche, sowie ExpertInneninterviews in der Orientierungsphase, wurden acht qualitative Interviews mit LeiterInnen und ProgrammmanagerInnen der Wiener Volkshochschulen geführt. Als Analysemethoden kamen eine extensive Feinstrukturanalyse sowie eine Themenanalyse zum Einsatz. Zu einer weiteren Kontrastierung und Ergänzung der Ergebnisse wurde auch das Leitbild der Wiener Volkshochschulen GmbH einer Untersuchung unterzogen.

Die Frage die vor allem während des Analyseprozesses aufkam, war dabei nicht nur eine nach dem „wen“ (nach Bezeichnungen und Typisierungen von Seiten des Feldes) sondern auch eine nach dem „wie“ (der Konstruktion). Welcher „Brücken“ bzw. Sinnzusammenhänge bedienen sich die Akteure im Feld typischerweise um ihr Gegenüber zu thematisieren? Was sind typische Handlungsmuster in Bezug auf die Konstruktion des Gegenübers? In welchen sinnhaften Zusammenhängen wird das Gegenüber konstruiert? Die Analysen des Datenmaterials brachten somit auch Einblicke in den typischen beruflichen Alltag von BildungsorganisatorInnen der Volkshochschulen in Wien, und zu Fragen der Identität, Funktion sowie formellen Aspekten der Organisation. Einblicke also in jenen bedeutenden Hintergrund vor dem sich genau diese Konstruktion des Gegenübers von Bildung vollzieht.

Kurz und übersichtlich stellen sich die aus der Feinstrukturanalyse gewonnenen, und durch die Themenanalyse ergänzten und überprüften Thesen folgendermaßen dar:

Die Konstruktion des Gegenübers vollzieht sich über-, und im sinnhaften Zusammenhang mit...

- **Wissen zur formellen Organisation** in Form von (z.B.) Leitbildern, offiziellen Planungsdokumenten, wie dem Weißbuch Programmplanung, und/oder der Tradition und Geschichtsschreibung der VHS
- **Der typischen beruflichen Praxis**, und für den beruflichen Alltag lebensweltlich relevanten, spezifischen Phänomenen:
 - o Angebote, Formate, Programm-, Kursplanung, Projekte
 - o Der eigene Standort mit seinen speziellen Tätigkeitsbereichen und Schwerpunkten (als Subsystem und eigenes beruflich primär relevantes Wirkungsfeld innerhalb der Organisation)
 - o Die Region und der Standort, bzw. das Haus (als örtlich/räumliche Relevanzbereiche)
 - o Persönliche Begegnungen und Erfahrungen (...in der Praxis mit dem Gegenüber)

Ein Ergebnis der Leitbildanalyse, dessen Relevanz sich auch schon während der Interviewanalysen anzeigte, bildete vor allem die herausgearbeitete **Professionalisierungsthese**. Handeln, also auch die Konstruktion des Gegenübers von Bildung, stellt sich im Sinne der Professionalisierung erwachsenenbildnerischer Tätigkeit als bedeutendem Phänomen, zwischen dessen Bedeutungsebenen *Verberuflichung, Verwissenschaftlichung und Ökonomisierung* dar.

Als Zusatz zu den Hauptthesen wurde das Thema der **Mittelschichtorganisation** aufgegriffen. Nach statistischer Beobachtung des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen finden vor allem Angehörige der Mittelschicht in die Bildungsveranstaltungen der Volkshochschulen. In letzter Zeit wird die Mittelschicht auch zunehmend im Diskurs des Erwachsenenbildungsfeldes thematisiert. Anlass dafür ist vor allem eine diagnostizierte Krise der Mittelschicht. Diese Beobachtung der Volkshochschulen als einer Einrichtung die hauptsächlich von Mittelschichtangehörigen frequentiert wird, scheint auch in den Daten der Interviews auf. Die Mittelschicht verfügt demnach über ein hohes Maß an Motivation zur Teilnahme an Erwachsenenbildung und ist eine bildungsaffine Gruppe. Affin vor allem für Bildungsangebote wie sie von Volkshochschulen typischerweise erbracht werden. Die Mittelschicht trägt, als anteilmäßig stärkste Gruppe schlussendlich mittels Kursgebühren auch wirtschaftlich zur Aufrechterhaltung der Volkshochschulen bei. Sie ist jene Kategorie des Gegenübers, welche im besonderen Maße in den Lehr-Lernprozessen der Volkshochschulbildung „drinnen“ ist. Wer „drinnen“ und wer „draußen“ (also, nicht oder nicht genügend in den Volkshochschulen vertreten ist) wird nicht zuletzt über geführte Statistiken beobachtet und belegt. Der geringe statistisch vermerkte Anteil an ArbeiterInnen, als Gruppe des „draußen“ ist ein Beispiel einer statistischen Beobachtung in diesem Zusammenhang, welche auch von den BildungsorganisatorInnen in den Interviews thematisiert wird. Das Phänomen der Mittelschichtorganisation kann auch in hinterfragender Weise beobachtet

werden. Aus dieser Sicht sind Volkshochschulen vor allem eine Einrichtung von der Mittelschicht, für die Mittelschicht. BildungsorganisatorInnen als Angehörige der gesellschaftlichen Mitte gestalten (unbewusst) Bildung vor allem so, wie sie für sie selbst relevant erscheint und sprechen so wiederum vor allem Menschen ähnlicher sozialer Lage an.

Forschungsorientierungen

Die Analyseschritte machten darüber Hinaus auf eine Reihe weiterer Themen aufmerksam, denen im Zuge dieser Forschungsarbeit leider nicht mehr ausführlich nachgegangen werden konnte. Sie können jedoch einen Ausblick auf anschließende Fragen sowie mögliche **zukünftige Forschungsorientierungen** bieten.

Zwei Beispiele dafür wären:

- **Funktionen der Volkshochschule, ihrer Tätigkeit und Bildungsangebote** - *In welchem Licht wird die Tätigkeit und Funktion der Volkshochschule gesehen? Was ist ihr Sinn?* - Dieser, auch im Sinne der Konstruktion des Gegenübers interessante Punkt, bezieht sich darauf wie die Funktion der eigenen Organisation und ihrer Tätigkeit von den einzelnen BildungsorganisatorInnen typischerweise gesehen bzw. konstruiert wird. Bisher rudimentär dazu herausgearbeitete Kategorien stellen sich folgendermaßen dar: **Sozialprojekt** - Tätigkeiten und Bildungsaktivitäten der Volkshochschulen, die dem Sinn nach auf die gesellschaftliche Inklusion und soziale Mobilität Bildungsbenachteiligter und/oder Sozial Schwacher abzielen. In diesem Zusammenhang wird vor allem, der fast durchgehend kritisch betrachtete Begriff der *Bildungsfernen* diskutiert. **Emanzipation, Demokratie, Selbstreflexivität** - Tätigkeiten und Bildungsaktivitäten der Volkshochschulen, die dem Sinn nach auf (geistige) Emanzipation, (politische-gesellschaftliche) Partizipation, Kritik - und Demokratiefähigkeit der Menschen abzielen. Als Zielkategorie solcher Tätigkeiten werden etwa *mündige, kritische BürgerInnen* thematisiert. **Marktwirtschaftliche AkteurIn** - Tätigkeiten in diesem Sinne sollen in erster Linie Gewinn bringen und direkt zum finanziellen Fortbestand der Organisation beitragen. Diese dritte Dimension lässt die Volkshochschulen als marktwirtschaftliches Unternehmen auftreten, das ihren Sinn aus dem Machen von Geschäften/Gewinnen erhält. Besonders interessant erscheint in diesem Zusammenhang der *KundInnenbegriff*.

- **Modell der Akteure** – Dieses Modell beschreibt eine informelle Handlungsstrategie, welche drei Typen von Handelnden im Sinne einer Arbeitsteilung zueinander in Beziehung setzt. Bedürfnisse der **TeilnehmerInnen (Akteur 1)** nehmen im Feld in der Konzeption des Gegenübers eine relevante Rolle ein. Etwas an Wissen zu den Bedürfnissen ist da, jedoch nicht genug um eine gute pädagogische Praxis, die sich der Bedürfnisse (in ihrer Unterschiedlichkeit) annimmt von Seiten der **Organisation (Akteur 2)** vollends gewährleisten zu können. Die Organisation, die in erster Linie für Planung und Administration zuständig ist, bekommt nicht genug Informationen. Hier springen die **Unterrichtenden (Akteur 3)** ein. Sie kennen die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen und können so Qualität und gute Pädagogische Praxis gewährleisten. Unterrichtende stehen in

engem Kontakt zum Gegenüber. Ihre alltäglich-praktische Erfahrung macht sie zu ExpertInnen der Bedürfnisse des Gegenübers. Dieses so entstandene Wissen ist ihre spezifische Kompetenz. Diese Kompetenz ist wiederum Anforderung an Unterrichtende von Seiten der Organisation. Hier hackt jedoch auch eine kritische Sicht ein. Es wird durchaus gewünscht mehr über die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen zu erfahren. Interessant wäre es in diesem Modell etwa nach einer möglichen Rolle der Unterrichtenden als WissensvermittlerInnen zwischen TeilnehmerInnen und Organisation zu fragen.

LITERATUR

- Altenhuber, Hans, 1996: „Die Universitätsausdehnung in Österreich.“ In: *Verband Österreichischer Volkshochschulen (Hg.): „Wissenschaft und Erwachsenenbildung – Jahrbuch Volkshochschule.“* Wien: Promedia Druck- und Verlagsgesellschaft, S. 67-75
- Altenhuber, Hans; Aladar, Pfnuß (Hg.), 1965: „Bildung, Freiheit, Fortschritt – Gedanken österreichischer Volksbildner“. Wien: *Verband Österreichischer Volkshochschulen*
- Bahrdt, Hans Paul, 1994: „Schlüsselbegriffe der Soziologie“. München: C.H. Beck
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas, 1969: „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit – Eine Theorie der Wissenssoziologie“. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag
- Bisovsky, Gerhard, 1991: *Blockierte Bildungsreform. Staatliche Erwachsenenbildungspolitik seit 1970.* Wien: Picus Verlag
- Bisovsky, Gerhard; Stifter, Christian (Hg.), 1996: „Wissen für Alle – Beiträge zum Stellenwert von Bildung in der Demokratie“. Wien: *Verband Wiener Volksbildung*
- Bisovsky, Gerhard; Brugger, Elisabeth, 1991: „Professionalisierung in der allgemeinbildenden Erwachsenenbildung am Beispiel des Verbandes Wiener Volksbildung.“ In: Gruber, Elke; Werner Lenz (Hg.), 1991: „Berufsfeld Erwachsenenbildung – Eine Orientierung“. München, Wien: Profil Verlag. S. 73-85
- Blumer, Herbert, 1973: „Der methodologische Standpunkt des Symbolischen Interaktionismus.“ In: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): „Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit – Bd. 1 Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie“,* Hamburg: Reinbek S. 80-146
- Bourdieu, Pierre, 1983: „Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital“. In: Reinhard Kreckel (Hg.): „Soziale Ungleichheiten“, (Soziale Welt, Sonderband 2). Göttingen, S.183-198
- Bourdieu, Pierre, 1985: „Sozialer Raum und Klassen.“ In : Ders. : *Sozialer Raum und Klassen. Leçon sur la Leçon.* Frankfurt am Main, S. 9-46.
- Bründl, Wilhelm, 1954: „Eigenart und Entwicklung der Wiener Volkshochschulen.“ Wien: *Selbstverlag des Bundesministerium für Unterricht.*
- Brugger, Elisabeth, 2009: „Geleitwort der pädagogischen Leiterin“. In: Rieder, Mario, Elisabeth Brugger (Hg.), 2009: „Weißbuch Programmplanung Teil I“ Wien/Graz: *Die Wiener Volkshochschulen, EDUCON, S 7-9.*
- Dostal, Thomas, 2003: „Die Teilnahme an der Erwachsenenbildung am Beispiel der Volkshochschulbewegung im Wien des „Fin de siècle““ In: Schlutz, Erhard, Heinrich Schneider [Hrsg.]: „Teilnehmende in der Erwachsenenbildung – Historische Forschungen, Erfahrungen, Veränderungen“. Bremen: *Zentraldruckerei der Universität Bremen. S.30-65*
- Dostal, Thomas, 2007: „50 Jahre – Verband Niederösterreichischer Volkshochschulen.“ St. Pölten: *Verband Niederösterreichischer Volkshochschulen*
- Dvorak, Johann, 1987: „Wissenschaftliche Weltauffassung der Volksbildung in Wien“ In: Knittler-Lux, Ursula, 1987 (Hg.): „Bildung bewegt – 100 Jahre Wiener Volksbildung“. Wien: *Verband Wiener Volksbildung. S.37-42*
- Dvorak, Johann, 1997: „Politik und die Kultur der Moderne in der späten Habsburger-Monarchie.“ Innsbruck-Wien: *Studienverlag*
- Filla, Wilhelm, 1987: „„Zwischen Arbeiterbewegung und Bürgertum“;“ In: Knittler-Lux, Ursula (Hg.), 1987: „Bildung bewegt – 100 Jahre Wiener Volksbildung“. Wien: *Verband Wiener Volksbildung. S.21-38*
- Filla, Wilhelm, 1991: „Volkshochschularbeit in Österreich – Zweite Republik, Eine Spurensuche“. Graz: *Leykam*
- Filla, Wilhelm, 1993: „Stichworte - Professionalisierung.“ In: „Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH) - Heft 167/44“. Wien: *Verband Österreichischer Volkshochschulen. S. 1*
- Filla, Wilhelm, 2001: „Wissenschaft für alle – Ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell“. Innsbruck: *Studienverlag*
- Filla, Wilhelm, 2008: „Von Alexander von Humboldt zur Weiterbildungsakademie des VÖV – Veränderungen im Qualifikationsprofil von Volks- und Erwachsenenbildner/innen“. In: Schlutz, Erhard, Heinrich Schneider (Hg.), 2010: „Berufsgeschichte der Erwachsenenbildner/innen – Geschichte als Berufswissen?“ Bremen: *Druckerei der Zentraluniversität Bremen, Institut für Erwachsenenbildungsforschung. S. 27-46*

- Fischer Wolfgang; Löwisch, Dieter-Jürgen, 1989: „Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart.“ Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Foltinek, Karl, 1952: „Vom Hörer zum Kursteilnehmer“. Transkript
- Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred, 2003: „Das qualitative Interview“. Wien: WUV
- Glaser, Barney; Strauss, Anselm, 1998: „Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung.“ Bern: Huber
- Göhring, Walter, 1987: „Volksbildung im Faschismus“ In: Knittler-Lux, Ursula [Hrsg.]: „Bildung bewegt – 100 Jahre Wiener Volksbildung“. Wien: Verband Wiener Volksbildung. S.49-60
- Gruber, Elke; Lenz, Werner (Hg.), 1991: „Berufsfeld Erwachsenenbildung – Eine Orientierung“. München, Wien: Profil Verlag
- Hartmann, Ludo M., 1910: „Das Volkshochschulwesen“. In: Altenhuber, Hans, Aladar Pfnig [Hg.] (1965): „Bildung, Freiheit, Fortschritt – Gedanken österreichischer Volksbildner“. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen. S. 115-130
- Hartmann, Ludo M., 1920: „Demokratie und Volksbildung“. In: Altenhuber, Hans, Aladar Pfnig [Hg.] (1965): „Bildung, Freiheit, Fortschritt – Gedanken österreichischer Volksbildner“. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen. S. 115-130
- Heitger, Marian, 1968: „Erwachsenenbildung und Gesellschaft.“ In: Verband Österreichischer Volkshochschulen (Hg.), 1968: „Die Österreichische Volkshochschule – Heft 71., Dezember 1968“. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen. S. 2-6
- Heid, Helmut, 1991: „Chancen - im Bildungs- und Beschäftigungssystem.“ In: „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik.“ Band 87/ Heft 8, Stuttgart: Franz Steiner Verlag. S. 667-675
- Hitzler, Ronald; Reichertz, Jo; Schröer, Norbert (Hg.) 1999: „Hermeneutische Wissenssoziologie – Standpunkte zur Theorie der Interpretation“. Konstanz: UVK
- Hitzler, Ronald; Reichertz, Jo; Schröer, Norbert, 1999: „Das Arbeitsfeld einer hermeneutischen Wissenssoziologie“. In: Hitzler, Ronald, Jo Reichertz, Norbert Schröer (Hg.), 1999: „Hermeneutische Wissenssoziologie – Standpunkte zur Theorie der Interpretation“. Konstanz: UVK, S. 9-13
- Kelle, Udo; Kluge, Susann, 1999: „Vom Einzelfall zum Typus – Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung.“ Opladen: Leske + Budrich
- Kieser, Alfred, 1998: „Über die allmähliche Verfertigung der Organisation beim Reden. Organisieren als Kommunizieren.“ In: „Industrielle Beziehungen - Zeitschrift für Arbeit, Organisation und Management“ 5. Jg., Heft 1. S. 45 - 74
- Kieser, Alfred, 1999: „Konstruktivistische Ansätze“. In: Kieser, Alfred [Hrsg.]: „Organisationstheorien“. Stuttgart, Berlin, Köln: Kholhammer. S. 287 – 318 1999.
- Kröll, Friedhelm, 2009: „Einblicke – Grundlagen sozialwissenschaftlicher Denkweisen“. Wien: Braumüller
- Kutalek, Norbert; Fellingner, Fellingner, 1969: „Zur Wiener Volksbildung.“ Wien-München: Verlag Jugend und Volk.
- Lenz, Werner 1991: „Auf dem Wege zur Professionalisierung der österreichischen Erwachsenenbildung.“ In: Gruber, Elke; Werner Lenz (Hg.), 1991: „Berufsfeld Erwachsenenbildung – Eine Orientierung“. München, Wien: Profil Verlag. S. 55-69
- Löderer, Juditha, 2010: „Die Österreichischen Volkshochschulen – Strukturanalyse 2010“. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.
- Löw, Martina, 2006: „Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung.“ Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Lueger, Manfred, 2000: „Grundlagen qualitativer Feldforschung“. Wien: WUV
- Luhmann, Niklas, 1987: „Soziale Systeme – Grundriß einer allgemeinen Theorie“. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag
- Pedarnig, Michaela, 2008: „Strukturreform der Wiener Volkshochschulen.“ In: „Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH) - Heft 230/59“. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen. S. 15
- Peters, Roswitha, 1991: „Erwachsenenbildung als berufliche Tätigkeit – Laienbeschäftigung oder professionelle Arbeit?“ In: Gruber, Elke; Werner Lenz (Hg.), 1991: „Berufsfeld Erwachsenenbildung – Eine Orientierung“. München, Wien: Profil Verlag. S. 11-33
- Pig, Christine; Schiller, Renate, 2011: „Qualität ist kein Zufall – Einblick in die Qualitätsentwicklung der Wiener Volkshochschulen.“ In: Gruber, Elke (Hg.), 2011: „Magazin Erwachsenenbildung – Ausgabe 12; Qualität ist kein Zufall- Zwischen Rhetorik und Realität von Qualitätsmanagement“ Wien: Erwachsenenbildung.at. S. 13-1 – 13-8

- Reichertz, Jo; Schröer, Norbert, 1994: „Erheben, Auswerten, Darstellen – Konturen einer hermeneutischen Wissenssoziologie“ In: Schröer, Norbert (Hg.), 1994: „Interpretative Sozialforschung – Auf dem Weg zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie“. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH 1994. S. 56-84
- Reichertz, Jo, 2007: „Qualitative Sozialforschung – Ansprüche, Prämissen, Probleme.“ In: Benseler, Frank et. al. (Hg.) „Erwägen Wissen Ethik“, Jg. 18/2007, Heft 2. Lucius – Lucius, S. 195-208
- Reich, Emil (1926): „Die erste Volkshochschule.“ In: Altenhuber, Hans, Aladar Pfnüß (Hg.), 1965: „Bildung, Freiheit, Fortschritt – Gedanken österreichischer Volksbildner“. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen. S. 93-100
- Rieder, Mario, Elisabeth Brugger (Hg.), 2009: „Weißbuch Programmplanung Teil I“ Wien/Graz: Die Wiener Volkshochschulen, EDUCON
- Rieder, Mario, 2009: „Vorwort des Geschäftsführers“. In: Rieder, Mario, Elisabeth Brugger (Hg.), 2009: „Weißbuch Programmplanung Teil I“ Wien/Graz: Die Wiener Volkshochschulen, EDUCON
- Röhrig, Paul, 1975: „Geschichte der Arbeiterbildung“ In: Pöggeler, Franz, (Hg.), 1975: „Handbuch der Erwachsenenbildung – Band 4, Geschichte der Erwachsenenbildung“. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Verlag W. Kohlhammer. S.246-263
- Schlutz, Erhard; Schneider, Heinrich (Hg.), 2010: „Berufsgeschichte der Erwachsenenbildner/innen – Geschichte als Berufswissen?“ Bremen: Druckerei der Zentraluniversität Bremen, Institut für Erwachsenenbildungsforschung.
- Schröer, Norbert (Hg.), 1994: „Interpretative Sozialforschung – Auf dem Weg zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie“. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH 1994.
- Schröer, Norbert, 1994: „Einleitung: Umriß einer hermeneutischen Wissenssoziologie“. In: Schröer, Norbert (Hg.), 1994: „Interpretative Sozialforschung – Auf dem Weg zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie“. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH, S. 9-27
- Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas, 2003: „Die Strukturen der Lebenswelt.“ Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH
- Soeffner, Hans-Georg, 1988: „Kulturmythos und kulturelle Realität(en)“. In: Soeffner, Hans-Georg (Hg.), 1988: „Soziale Welt“. Sonderband 6, Kultur und Alltag. Göttingen: Otto Schwartz & Co, S. 3-20
- Speiser, Wolfgang, 1982: „Wiener Volksbildung nach 1945“. Wien: Österreichischer Bundesverlag GesmbH
- Stifter, Christian H., 2002: „Die Wiener Volkshochschulbewegung in den Jahren 1887-1938 – Anspruch und Wirklichkeit.“ In: Ash, Michel G., Christian H. Stifter (Hg.), 2002: „Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit – Von der Moderne bis zur Gegenwart.“ Wien: WUV-Univ.-Verl. (Wiener Vorlesungen ; Bd 12. S. 95-116
- Stifter, Cristian H., 2005: „Geist Stadterweiterung – Eine kurze Geschichte der Wiener Volkshochschulen, 1887 – 2005“. Weitra: Verlag der Provinz, edition seidengasse
- Stifter, Christian H., 2008: „Zum Berufsbild von ErwachsenenbildnerInnen – Einige Anmerkungen zum gegenwärtigen Forschungsstand im deutschsprachigen Raum.“ In: Schlutz, Erhard, Heinrich Schneider (Hg.), 2008: „Berufsgeschichte der Erwachsenenbildner/innen – Geschichte als Berufswissen?“ Bremen: Zentraldruckerei der Universität Bremen. S. 153-166
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet, 1996: „Grounded Theory – Grundlagen qualitativer Forschung“ Beltz, Psychologie Verlags Union: Weinheim
- Sturm, Michael, 1987): „Zur Geschichte der Wiener Volksbildung“ In: Knittler-Lux, Ursula [Hrsg.]: „Bildung bewegt – 100 Jahre Wiener Volksbildung“. Wien: Verband Wiener Volksbildung. S.43-48
- Szanya, Anton, 1990: „40 Jahre Wiener Volksbildung – Die Chronologie der Wiener Volkshochschulen.“ In: Verband Wiener Volksbildung [Hrsg.]: „Tätigkeitsbericht 1987 – 1990“ Wien: Verband Wiener Volksbildung. S.74-83
- Taschwer, Klaus, 2002: „Wissenschaft für viele – Zur Wissenschaftsvermittlung im Rahmen der Volksbildungsbewegung um 1900.“ Wien: Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften.
- Taschwer, Klaus, 1995: „Wissen für alle? – Zur Soziographie und Sozialpsychologie der Wiener VolkshochschülerInnen bis 1938“. In: Verein zur Geschichte der Österreichischen Volkshochschule – Österreichisches Volkshochschularchiv (Hg.), 1995: „Spurensuche – 6. Jg., Heft 1“. Wien: Verein zur Geschichte der Österreichischen Volkshochschule. S. 8-26
- Tietgens, Hans, 2009: „Geschichte der Erwachsenenbildung.“ In: Tippelt, Rudolf, Aiga von Hippelt (Hg.) 2009: „Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung – 3., überarbeitete und erweiterte Auflage“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 25-42

Tippelt, Rudolf; Hippelt, Aiga von (Hg.), 2009: „Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung – 3., überarbeitete und erweiterte Auflage“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Vater, Stefan; Zwieler, Peter, 2012: „Statistikbericht 2012 – Der Österreichischen Volkshochschulen – Für das Arbeitsjahr 2010/11“. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen, Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle.

Verband Österreichischer Volkshochschulen, 2012: „4. Zukunftsforum des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen in Kooperation mit dem bayerischen Volkshochschulverband e.V. - Eine Gesellschaft ohne Mitte? Erwachsenenbildung ins Out?“ Pressebericht (PDF). Wien

Weidenholzer, Josef, 1981: „Auf dem Weg zum ‚Neuen Menschen‘ – Bildungs- und Kulturarbeit der österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik“. Wien-München-Zürich: Europaverlag

Woschnak, Werner, 2010: „Menschenbilder und -konstruktionen - Menschenbild und Menschenbildung“. Lehrveranstaltung der Universität Wien, Studienprogrammleitung Bildungswissenschaft (SS 2010), Handout zur Lehrveranstaltung.

Zwieler, Peter (Hg.), 2011: „Lernwelten, soziale Milieus und Bildungsbeteiligung – Wer fehlt in den Volkshochschulen?“. Dokumentation des Zukunftsforums 2010 des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.

„Die Wiener Volkshochschulen – Hoch im Kurs“; In: Infomappe des Verbands Wiener Volksbildung, 1999

„Mit Bildung ist zu rechnen - Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von ökonomischen Zwängen und Wissensvermittlung“; Konferenzfolder. Wien: Österreichisches Volkshochschularchiv, 2012

Internetquellen

Al-Kattib, Jasmin, 2010: „Deutsch im Park“, <http://dastandard.at/1277338726336/Deutsch-im-Park>, 25.01.2013

Holm, Ute, 2008: „Menschenbild in der Erwachsenenbildung“. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). www.die-bonn.de/doks/holm0801.pdf, 07.02.2011

Kreilinger, Barbara, 2011: „Feuerwerk der Ideen: Innovative Lernorte“, http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=5360, 23.01.2013

„Informationen für KursleiterInnen“. <http://www.vhs.at/infokursleiterinnen.html>, 01.12.2012

„Leitbild – Die Weiterbildungsakademie Österreich“. http://wba.or.at/ueber_uns/leitbild.php, 01.12.2012

„Das LQW-Model“. <http://www.artset-lqw.de/cms/index.php?id=301>, 01.12.2012

„Netzwerk Qualitätssicherung“, <http://www.vhs.or.at/99>, 01.12.2012

„Leitbild“, - Leitbild der Wiener Volkshochschulen GmbH, <http://www.vhs.at/10047.html>, 14.11.2012

„Leitbild Wiener Urania“, www.vhs.at/urania_leitbild0.html, 15.02.2011

„Leitbild der VHS Wien West“, www.vhs.at/3785.html, 15.02.2011

„Leitbild der VHS Favoriten“, www.vhs.at/leitbild1.html, 15.02.2011

„Leitbild der VHS Simmering“, www.vhs.at/2109.html, 15.02.2011

„Leitbild der VHS Hietzing“, www.vhs.at/764.html, 15.02.2011

„Leitbild der VHS Penzing“, www.vhs.at/965.html, 15.02.2011

„Leitbild der VHS Rudolfsheim-Fünfhaus“, www.vhs.at/vhs15.html, 15.02.2011

„Leitbild der VHS Ottakring“, www.vhs.at/vhs16_leitbild.html, 15.02.2011

„Leitbild der Volkshochschule Brigittenau“, www.vhs.at/321.html, 15.02.2011

„Leitbild der VHS Floridsdorf“, www.vhs.at/vhs21_leitbild.html, 15.02.2011

„Leitbild Donau VHS 22“, www.vhs.at/vhsdonaustadt.html, 15.02.2011

„Leitbild der Volkshochschule Liesing“, www.vhs.at/leitbild0.html, 15.02.2011

„Profil der VHS Landstraße“, www.vhs.at/1590.html, 15.02.2011

„Organigramm Wiener Volkshochschulen“, www.vhs.at/organigramm.html, 22.04.2013

„Hintergrundinformation zum Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR)“:
http://www.bmwf.gv.at/startseite/studierende/studieren_in_oesterreich/nqr/, 20.12.2012

„Minikurse“, <http://files.adulteducation.at/uploads/Minikurse.pdf>, 03.01.2013

„Glossar: Werbung & Marketing – Z“, http://www.desig-n.de/werbung_z.htm, 23.01.2013

„Infoveranstaltung: Die Volkshochschule geht in den Gemeindebau“, <http://www.wohnpartner-wien.at/home/veranstaltungen/75>,
23.01.2013

„Deutsch im Park - Sommerprojekt in Meidling“, 2012, http://www.vhs.at/deutsch_im_park.html, 25.01.2013

„Was wir tun“, <http://www.bildungsberatung-wien.at/index.php?id=9>, 26.03.2013

www.vhs.at (2011): www.vhs.at/7925.html, 13.02.2011

www.wba.or.at/ueber_uns/leitbild.php 01.12. 2012

LEBENS LAUF

Name:

Georg Ondrak

(Aus-)Bildung:

BRG Wien Ettenreichgasse, Matura (1998).

International Business College Hetzendorf, Abschluss mit Diplomprüfung (2003).

2003 – 2008 Bakkalaureatstudium Soziologie.

Seit 2008 Masterstudium Soziologie

Forschungsschwerpunkte - Bildung, Gesundheits- und Organisationssoziologie.

Wissenschaftliche Tätigkeiten und Berufserfahrung:

- Praktikum bei der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, und dem Österreichischen Volkshochschularchiv (2007).
- Praktikum an der Med. Uni Wien, Stabstelle für Bildungsevaluation und Qualitätsmanagement (2008).
- Mitarbeit beim Zukunftsforum Erwachsenenbildung 2011.
- Mitarbeit bei der Tagung „Mit Bildung ist zu rechnen – Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von ökonomischen Zwängen und Wissensvermittlung“ (2012, Archiv Österreichischer Volkshochschulen, VÖV, Urania Wien).
- Mitarbeit bei der Tagung „Hat wissenschaftliche Leistung ein Geschlecht?“ (2012, Stabstelle Gender Mainstreaming, Med. Uni Wien).
- Vortrag zum Masterarbeitsprojekt im Rahmen des Forschungsnetzwerktreffens Erwachsenenbildung (2012, Institut für Bildungswissenschaft Graz).
- Dokumentation des Zukunftsforums Erwachsenenbildung 2012, Publikation: *Georg Ondrak, Stefan Vater (Hg.), 2013: „Eine Gesellschaft ohne Mitte? - Erwachsenenbildung ins Out?“ Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.*
- Dokumentation des Zukunftsforums Erwachsenenbildung 2013, Arbeitstitel: *„Antworten auf die Krise? – Herausforderungen für die Erwachsenenbildung!“*
- Lesekreis Erwachsenenbildung an der Volkshochschule Brigittenau.
- Regelmäßige Teilnahme an der Wiener Bildungstheorie Jour-Fixe seit 2007 (Respondenz zum Beitrag Wilhelm Filla's im Okt. 2013, in selbigen Rahmen).
- Mehrere Rezensionen für die Zeitschrift „Erwachsenenbildung“ (laufend), <http://erwachsenenbildung.at/magazin>.

Sonstige berufl. Tätigkeiten:

Print Copy Center der Firma Aventis-Pharma (2003-2004); Firma ELHO-Wärmetechnik GmbH, Kaufmännische Tätigkeiten und Backoffice (2004-2007; 2008-2012).

ABSTRACT

Zur Bildung, so meint man – gehören wohl immer zwei. Einmal der/diejenige die bildet und einmal der/diejenige die gebildet wird oder werden soll. Für jede lehrende und Bildungsprozesse gestaltende Person oder Organisation ist dabei der/die AdressatIn von Bildung von höchster Bedeutung. Er/Sie steht im Fokus der Aufmerksamkeit. Soweit ein, mitunter ganz „normales“ alltagslogisches Verständnis einer Institution - *Bildung*. Dies erscheint in diesem Sinne auch irgendwie selbstverständlich und plausibel. Aber ist es tatsächlich so selbstverständlich? Wie stellt sich das Verhältnis zu den AdressatInnen von Bildung, beispielsweise konkret für eine Organisation in der Erwachsenenbildung dar? Ist dieses Phänomen des Gegenübers von Bildungsprozessen relevant und bedeutsam für die Organisation (von Bildung)? Wenn ja, in welcher Form ist es bedeutsam, und wie wird es typischerweise beobachtet und konstruiert?

Diese explorative Forschungsarbeit aus dem Bereich der Bildungs- und Organisationskultursoziologie widmet sich also der Frage nach dem Gegenüber von Bildung, beziehungsweise dem Gegenüber der Erwachsenenbildungsorganisation „Die Wiener Volkshochschulen GmbH“. Sie fragt aus einer besonderen wissenssoziologisch-sozialkonstruktivistischen Perspektive:

„Wie wird im Feld der Wiener Volkshochschulen GmbH das, von ihr zu bildende Gegenüber konzipiert/konstruiert/beobachtet?“

Eine durchaus plausible Frage zu Grundlagen und Prämissen bildungsorganisatorischen Handelns, hat es doch das Handlungsfeld – so Meinungen aus der Erwachsenenbildungslandschaft - „...mit dem Lernsubjekt und also dem Menschen als zentralem Gegenstand zu tun“(Holm 2008: 4).

Für die Untersuchung der Forschungsfrage wurde in einem *offenen, qualitativen Forschungszugang* - recherchiert, Artefakte und Informationen gesammelt, mehrere Orientierungsgespräche und ein ExpertInneninterview in einer ausführlichen Orientierungsphase-, sowie sieben offene qualitative Interviews mit BildungsorganisatorInnen der Wiener Volkshochschulen GmbH in der Haupterhebungsphase geführt. Als Analysemethoden kamen vor allem eine extensive Feinstrukturanalyse sowie Themenanalysen (Froschauer / Lueger 2003) zum Einsatz.

Herausgekommen sind dabei sowohl interessante Erkenntnisse zu typischen Beobachtungs- und Konstruktionsweisen eines bestimmen (vermeintlich relevanten) Phänomens, als auch Einblicke in den typischen beruflichen Alltag von BildungsorganisatorInnen der Volkshochschulen in Wien, und zu Fragen der Identität, Funktion sowie formellen Aspekten der Organisation. Einblicke also in jenen bedeutenden Hintergrund vor dem sich genau diese Konstruktion des Gegenübers von Bildung vollzieht.