

Georg Ondrak, Stefan Vater (Hrsg.)

Antworten auf die Krise? Herausforderungen für die Erwachsenenbildung!

Dokumentation des Zukunftsforums Erwachsenenbildung 2013.
Vom 3. bis 5. Juli 2013, Haus der Begegnung, Innsbruck, Tirol



Verband Österreichischer
Volkshochschulen

Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle des
Verbandes Österreichischer Volkshochschulen

Wien 2014



Volkshochschule
TIROL

Volkshochschule Tirol

Impressum:

Georg Ondrak, Stefan Vater (Hrsg.)

Antworten auf die Krise? Herausforderungen für die Erwachsenenbildung!

Dokumentation des Zukunftsforums Erwachsenenbildung 2013.

Vom 3. bis 5. Juli 2013, Haus der Begegnung, Innsbruck, Tirol



**Verband Österreichischer
Volkshochschulen**



**Volkshochschule
TIROL**

Redaktion und Layout:

Georg Ondrak, Peter Zwielehner, Stefan Vater

Korrektorat:

Laura Rosinger (Deutsch), Andrea Kraus (Englisch)

Herausgegeben vom

Verband Österreichischer Volkshochschulen

ZVR 128988274

© Verband Österreichischer Volkshochschulen

Pulverturmstraße 14, 1090 Wien

Wien 2014

Inhalt

Einleitung.....	1
Eröffnung.....	3
<i>Gerhard Bisovsky</i> Krise und Erwachsenenbildung – Responding to the crisis.....	4
<i>Elisabeth Brugger</i> Einführung zum 5. Zukunftsforum Erwachsenenbildung	6
<i>Ronald Zecha</i> Grußworte des Leiters der Geschäftsstelle des Landesverbandes VHS Tirol.....	9
Hauptteil.....	11
<i>Ingibjörg Elsa Guðmundsdóttir</i> Cooperation between different stakeholders as an intervention model in the Icelandic crisis	12
<i>Mary Murphy</i> Participation and Political Imagination: Claiming Our Future in Ireland	24
<i>Clemens Sedmak</i> „Bildung gegen Armut“	40
<i>David Röthler</i> MOOCs – Demokratisierung von Bildung oder Elitenprogramm?	59
<i>European Association for the Education of Adults (EAEA)</i> Adult Education in times of crisis – A response by EAEA.....	61
Conclusio	66
<i>Walter Schuster, Elisabeth Brugger, Stefan Vater</i> Conclusio des 5. Zukunftsforums Erwachsenenbildung – Fragen, Einsichten, Anregungen	67
Anhang.....	73
TeilnehmerInnenliste / List of Participants.....	74
Programm.....	77
Fotos	80

Einleitung

Alle sprechen von der Krise: ob in der Wirtschaft, im Banken- und Finanzwesen oder in der Politik. Das Zukunftsforum Erwachsenenbildung 2013 bot einen internationalen Rahmen zur Reflexion des komplexen Phänomens „Krise“, der Entstehung des Phänomens, seiner Folgen und der Rolle von Erwachsenenbildung im Zusammenhang mit Krisen. 70 Expertinnen und Experten des Erwachsenenbildungsfeldes aus elf Nationen trafen sich zum 5. internationalen Zukunftsforum Erwachsenenbildung auf Initiative des Verbandes der Österreichischen Volkshochschulen und nutzten den Rahmen zur ausgiebigen Diskussion. Das Zukunftsforum Erwachsenenbildung fand 2013 vom 3. bis 5. Juli in Innsbruck statt und machte die Tiroler Landeshauptstadt für diese Zeit zum Zentrum der europäischen Erwachsenenbildung. Wichtige Fragen, die an das Thema Erwachsenenbildung und Krise gestellt wurden, waren unter anderen:

- Was sind die Herausforderungen für die Erwachsenenbildung heute (in Zeiten der Krise)?
- Gibt es sie wirklich die Krise? Wem nützt der Diskurs über allgegenwärtige Krisen?
- Was sind die besonderen Eigenschaften der aktuellen Krisen?
- Was bedeutet das für die Erwachsenenbildung, das lebensbegleitende Lernen, die Arbeitswelt und das Alltagsleben?
- Was bedeuten diese Diagnosen für die Zukunft des Life Long Learning?
- Welchen Beitrag leisten die Einrichtungen der Erwachsenenbildung für die Bewältigung von Krisen?
- Welche Kompetenzen benötigen die ErwachsenenbildnerInnen in Zeiten der Krise?

Die Leiterin des isländischen „Education and Training Service Centre“, *Ingibjörg E. Guðmundsdóttir* zeigte in ihrem Schlüsselreferat am ersten Konferenztag auf, dass ihr Land als Antwort auf die Finanzkrise, die Island besonders hart getroffen hatte, mit einem Ausbau der Qualität und der finanziellen Mittel für die Erwachsenenbildung durch die öffentliche Hand reagierte. Damit konnte die Regierung für betroffene Menschen wirksame Möglichkeiten zur beruflichen Weiterbildung und persönlichen und gesellschaftlichen Weiterentwicklung schaffen.

Nicht alle Staaten folgten dem isländischen Vorbild. In einer vom Europäischen Verband für Erwachsenenbildung (EAEA – European Association for the Education of Adults) vorgestellten Analyse wird deutlich, dass die in Europa größer werdende Kluft zwischen Arm und Reich auch Auswirkungen auf das Bildungsverhalten hat. Die Wohlhabenden blieben von der Krise relativ wenig berührt, während die Armen leiden. Erwachsenenbildungseinrichtungen in jenen Staaten, die wenig Mittel für die Erwachsenenbildung zur Verfügung stellen oder sogar den Sparstift ansetzten, sahen sich gezwungen, Kursbeiträge anzuheben. Mittellose Personen, die meistens den höchsten Weiterbildungsbedarf haben, laufen damit Gefahr, von ihr ausgeschlossen zu werden – mit weitreichenden Konsequenzen für den Wirtschaftsraum, die soziale Stabilität, die gesellschaftliche und vor allem die persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten. Darüber hinaus wird eine große Rolle der Erwachsenenbildung für den sozialen Zusammenhalt und die Demokratieentwicklung oft ausgeblendet. Das zeigt sich darin, dass es wichtig ist, Alternativen und neue Wege mit den Bürgerinnen und Bürgern zu suchen.

Mary Murphy berichtete in ihrem Schlüsselreferat von Erfahrungen mit dem irischen Projekt „Claiming Our Future“ (COF, dt. Inanspruchnahme bzw. Rückeroberung unserer Zukunft). Einem Versuch, im Kontext der Wirtschafts- und Finanzkrise nachhaltige Alternativlösungen aus zivilgesellschaftlichen Prozessen zu fördern. Die Zivilgesellschaft kann als kreative, kollektive, wertebasierende Akteursform eine wichtige Rolle spielen, wenn es darum geht, neue Ideen zu generieren, die auf eine bessere, sozial gerechtere, demokratischere, ökologisch nachhaltigere Gesellschaft abzielen. Murphy entwarf Folgerungen für die Rolle der Erwachsenenbildung und die Herausforderung, traditionelle Ansprüche wie Befähigung, Partizipation, Emanzipation und politische Imagination aufrechtzuerhalten. Erwachsenenbildung kann – entsprechend ihren historischen Ursprüngen – wieder einen Raum für zivilgesellschaftlichen Diskurs und demokratischen Ideenaustausch bieten.

Clemens Sedmak machte in seinem Schlüsselreferat deutlich, dass Bildung auch „Fähigkeitsfähigkeit“ beinhaltet. Die Fähigkeit, mit den eigenen Fähigkeiten umgehen und sie richtig einsetzen zu können, sei gerade in einer Krise wichtig. Denn wenn die Ressourcen erster Ordnung knapp werden, was bei einer Krise der Fall sei, dann werden die Ressourcen der zweiten Ordnung, wie eben die Fähigkeitsfähigkeit, immer wichtiger. Bildung bedeutet, vor allem auch in Zeiten der Krise, die Entwicklung eines „Möglichkeitssinnes“. Es gilt, einen Sinn dafür zu generieren, dass die Dinge anders sein könnten, die Vorstellungskraft zu erweitern, Möglichkeiten zu sehen – zu erkennen, dass „wir nicht dazu verdammt sind, die Dinge so zu belassen, wie sie sind.“

In Arbeitsgruppen waren die Expertinnen und Experten aus Großbritannien, Norwegen, Deutschland und Österreich und vom Europäischen Verband für Erwachsenenbildung zu einem ähnlichen Schluss gekommen: Die Stärkung von arbeitsmarktwirksamen, kurzfristigen Ausbildungsmaßnahmen ist wichtig, aber nicht ausreichend. Es kommt auch darauf an, für alle Menschen den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten zu sichern, die die von der Europäischen Union vorgestellten acht Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen vermitteln. Eine ausreichende Finanzierung durch die öffentliche Hand ist dafür unumgänglich. Diese muss 1% oder mehr der sonstigen Bildungsausgaben eines Landes betragen, um als ausreichend bezeichnet werden zu können.

Das Netzwerk zum Zukunftsforum – Das Zukunftsforum Erwachsenenbildung wird begleitet und beraten von einem internationalen Netzwerk mit zentraleuropäischem Schwerpunkt, in dem ErwachsenenbildnerInnen aus Ungarn, Slowenien, der Slowakei, Deutschland, den Niederlanden, Dänemark und Südtirol ebenso vertreten sind wie Mitglieder der European Association for the Education of Adults (EAEA).

Eröffnung

Gerhard Bisovsky

Krise und Erwachsenenbildung – Responding to the crisis

*Begrüßung und einleitende Worte des Generalsekretärs des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen –
5. Zukunftsforum Erwachsenenbildung, 3. Juli 2013, Innsbruck*

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen.

Im Namen des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen begrüße ich Sie sehr herzlich zum heurigen 5. Zukunftsforum in Innsbruck.

Mit dem Thema dieser Tagung setzen wir die Diskussion fort, die wir im letzten Jahr begonnen haben, als wir uns mit dem Schrumpfen der Mittelschichten und dem Druck, dem sie ausgesetzt sind, auseinandergesetzt haben. Auch findet eine Diskussion ihre Fortsetzung, die im Europäischen Verband für Erwachsenenbildung (EAEA) geführt wurde und die sich mit den Auswirkungen der Krise auf die Erwachsenenbildung befasste. Genauer gesagt, müssen wir ja von Krisen in der Mehrzahl sprechen, weil wir ja nicht nur die Wirtschafts- und Finanzkrise mit vielen ihrer Auswirkungen beobachten können, sondern auch Krisen der Akzeptanz herkömmlicher Formen der Politik mit Auswirkungen, die heute unter Umständen noch sehr sonderbar wirken bzw. sich einer Einschätzung entziehen, und viele weitere andere krisenhafte Erscheinungen.

In der Erwachsenenbildung sind wir auf mehrfache Art und Weise davon betroffen. Wir können GewinnerInnen in krisenhaften Situationen sein, wenn das „Richtige“ angeboten wird, gleichzeitig können wir beobachten, dass vieles, was uns bislang Wert-voll bzw. voll von Werten war, unhinterfragt anderen Prioritäten untergeordnet wird.

Ich habe hier nicht die Zeit, auf die verschiedenen Erscheinungsformen der gegenwärtigen und zukünftigen Krisen und die Aufgaben, die sich für die Erwachsenenbildung ergeben können, einzugehen. Ich kann das daher nur stark verkürzt und beispielhaft tun und werde mich auf die im Dezember 2012 veröffentlichte Mitteilung der Kommission „Rethinking Education“¹ beziehen, die meiner Meinung nach eine einseitige und stark verkürzte Interpretation der Europäischen Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen vornimmt, die in dieser Form nicht akzeptabel ist und die gegenwärtigen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Realitäten ausblendet.

Es ist überhaupt keine Frage, dass ein möglichst effektiver und nachhaltig wirksamer Beitrag gegen die Jugendarbeitslosigkeit geleistet werden muss, und ich bin auch völlig überzeugt davon, dass gerade die non-formale Erwachsenenbildung hier gute Modelle zur Verfügung hat, wie die

¹ Download unter: <http://new.eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1389776578033&uri=CELEX:52012DC0669> [2014-03-02]

Beschäftigungsfähigkeit von Jugendlichen gestärkt werden kann. Es ist auch überhaupt keine Frage, dass die Beschäftigungsfähigkeit für die Menschen selbst ein sehr wichtiges Thema ist.

Aber, dass den „Bedürfnissen der Wirtschaft“, die – so die Kommission in der Mitteilung „Rethinking Education“ – zweifelsfrei wichtigen übergeordneten Ziele wie aktiver Bürgersinn, aber auch persönliches Wohlbefinden geopfert werden, das entbehrt nicht nur jedem Realitätssinn, sondern ist auch durch und durch falsch. Diese übergeordneten Ziele von Bildung werden schlichtweg für nachrangig erklärt.

Dabei sind wir mit einer enormen Vertrauenskrise gegenüber der etablierten Politik konfrontiert. Das Vertrauen in die Lösungskompetenz der PolitikerInnen der EU zugunsten eines für die BürgerInnen lebenswerten Lebens ist deutlich gesunken. Demokratie ist heute nicht mehr unhinterfragt. Nicht wenige Menschen, darunter auch junge Leute, stellen sie in Frage.

Die ökonomische Schule des Neoliberalismus ist demokratiefeindlich. Dem Fetisch Wirtschaftswachstum werden Werte wie Demokratie und Teilhabe geopfert. ÖkonomInnen beginnen die Demokratie zu hinterfragen. Daniel A. Bell, Professor an der Jiaotong-Universität in Shanghai und Professor für politische Theorie sowie Direktor des Zentrums für vergleichende und internationale politische Philosophie an der Tsinghua-Universität, plädiert in der Internetzeitung Huffington Post für Meritokratie zur Auswahl der besten politischen Führungskräfte und gegen Mehrparteien-Systeme und ist vom Auswahlprozess der chinesischen Eliten beeindruckt.²

Dieses Beispiel und auch viele andere belegen, dass es nicht gerechtfertigt ist, Citizenship als eine „Nebensache“ abzutun.

Auf eines sollten wir aber nicht vergessen. Wenn wir hier, in einem Land wie Österreich oder in vielen anderen mitteleuropäischen Ländern, von Krisen sprechen, dann sind wir uns voll bewusst, dass wir das von einem ganz anderen Niveau aus machen, als viele unserer Kolleginnen und Kollegen in einigen unserer Nachbarnstaaten, in süd- und/oder mitteleuropäischen Ländern. Gleichzeitig sind ähnliche Erscheinungsformen und Phänomene zu beobachten. Schließlich sind wir alle in unseren Ländern damit konfrontiert, dass sich eine neoliberale Hegemonie festgemacht hat, die trotz der Desaster, die deren ProtagonistInnen angerichtet haben, nach wie vor fest im Sattel sitzt.

Es bleibt also noch viel zu tun in der Erwachsenenbildung. Die Stärken gerade der non-formalen Erwachsenenbildung liegen in ihrer inhaltlichen Breite, in ihrer Verankerung in der Zivilgesellschaft und in ihrem offenen Zugang zu den Bürgerinnen und Bürgern. Das wiederum zeitigt viele Effekte sowohl für die Menschen selbst, die sich weiterbilden, als auch für Wirtschaft und Gesellschaft. Daher ist auch allen Versuchen der Verengungen der Aufgabenbereiche der Erwachsenenbildung entschieden entgegenzutreten.

² Daniel A. Bell: Political Meritocracy is a Good Thing (Part 1): The Case of China. Ders.: Political Meritocracy is a Good Thing (Part 2): Improving Meritocracy in China. Download beider Beiträge unter: <http://www.huffingtonpost.com/daniel-a-bell/> [2014-03-02].

Elisabeth Brugger

Einführung zum 5. Zukunftsforum Erwachsenenbildung

Einführung zum 5. Zukunftsforum Erwachsenenbildung durch Elisabeth Brugger (Pädagogische Leitung der Wiener Volkshochschulen GmbH, Vorsitzende des Pädagogischen Ausschusses im Verband Österreichischer Volkshochschulen bis 2013, Mitglied des Leitungsteams des Zukunftsforums Erwachsenenbildung), 3. Juli 2013, Innsbruck

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich begrüße Sie sehr herzlich im Namen des Leitungsteams beim Zukunftsforum 2013.

Wir freuen uns, dass wir mit dem Tagungsprogramm ein breites internationales Publikum ansprechen konnten: Neben VertreterInnen der österreichischen Erwachsenenbildung nehmen Gäste aus Deutschland, Norwegen, Großbritannien, Belgien, den Niederlanden, Finnland, Slowenien, Italien/Südtirol und der Schweiz teil.

Weiters sind RepräsentantInnen der europäischen Netzwerke EAEA (European Association for the Education of Adults) und Nordic Network for Adult Learning anwesend.

Besonders freuen wir uns über die Anmeldung von Mitgliedern der European Commission, DG Education and Culture. Sie zeigt uns, dass die Tagung einen hohen Stellenwert für die Diskussion der Erwachsenenbildung auch auf globaler Ebene hat.

Die Tagung Zukunftsforum wurde im Jahr 2009 eingerichtet und löste damit die traditionsreichen „Salzburger Gespräche“ ab, die 50 Jahre lang durchgeführt worden waren.

Das Ziel des Zukunftsforums ist es, Raum und Gelegenheit für eine interdisziplinäre und internationale Auseinandersetzung über grundlegende Bildungsfragen zu schaffen und die Position der ErwachsenenbildnerInnen nachhaltig zu stärken. Im Mittelpunkt steht ein offener Dialog zwischen MitarbeiterInnen der Erwachsenenbildung, BildungsplanerInnen und ForscherInnen über aktuelle Themen der europäischen Erwachsenenbildung.

In einem Planungsworkshop wurden die Themen für die künftigen Tagungen ermittelt, die seither der „rote Faden“ zwischen den einmal jährlich stattfindenden Zukunftskonferenzen sind.

Den Kern der Tagungen bilden Themen, die sich mit der Relevanz der Erwachsenenbildung für die Gesellschaft und mit der Wahrnehmung unterschiedlicher Bedürfnisse, Bedarfe und Interessen befassen. Inhaltlich geht es um Lernwelten, Lernumfelder, Lernmöglichkeiten, Lernsettings und Trendthemen.

Die Themen der bisherigen Zukunftsforen waren:

2009: Aufgaben und Herausforderungen für die Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert

2010: Lernwelten, Soziale Milieus und Bildungsbeteiligung. „Wer fehlt in den Volkshochschulen?“

2011: Einsam oder Gemeinsam? Netzwerke und Kooperationen in der Erwachsenenbildung

2012: Gesellschaft ohne Mitte? Erwachsenenbildung ins Out?

Die Berichte der Zukunftsforen finden Sie auf der Homepage des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen: www.vhs.or.at/415/ und www.vhs.or.at/466/.

Begleitend zum Zukunftsforum wurde das Netzwerk „Future Forum on Adult Education. A Central European Network on Adult Education“ eingerichtet. Ziel des Netzwerks ist es, den Dialog und die Kooperation von ErwachsenenbildnerInnen der mitteleuropäischen Länder zu stärken. Das Netzwerk ist offen für alle Organisationen, die am Gedankenaustausch zu den Themen Life Long learning, Jugend- und Erwachsenenbildung interessiert sind.

In dem 2012 erschienenen European Guide der Europäischen Kommission: „Strategies for improving participation in and awareness for adult learning“ wird das Zukunftsforum als ein gutes Beispiel gelistet, das in der Lage ist, das zu bewirken.³

Das Zukunftsforum wird veranstaltet vom Verband Österreichischer Volkshochschulen in Kooperation mit nationalen und internationalen Partnereinrichtungen an wechselnden Austragungsorten. Nach der Kooperation mit dem Bayerischen Volkshochschulverband im Jahr 2012 findet die Veranstaltung 2013 in Kooperation mit dem Landesverband Tirol statt. Im Jahr 2014 wird die Tagung in Bozen gemeinsam mit dem Verband der Südtiroler Volkshochschulen stattfinden.

Wir danken dem Landesverband Tirol für die Mithilfe bei der Planung und Vorbereitung und die Unterstützung vor Ort.

Nun zum Thema. Ausgangsposition für das Thema des Zukunftsforums 2013 ist der Befund, dass die Erwachsenenbildungseinrichtungen eine zunehmende Präkarisierung feststellen, und zwar sowohl in den Reihen der Unterrichtenden als auch bei den TeilnehmerInnen. VertreterInnen der Mittelschicht scheinen zu VerliererInnen in wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht zu werden.

Was bedeutet diese Diagnose für die Zukunft des Life Long Learning? Welchen Beitrag leisten die Einrichtungen der Erwachsenenbildung für den Zusammenhalt der Gesellschaft? Welche gesellschaftliche Relevanz haben sie und wie können sie ihre Position sichern?

³ Download unter: <http://bookshop.europa.eu/en/strategies-for-improving-participation-in-and-awareness-of-adult-learning-pbNC3112514/> [2014-03-02]

Das Zukunftsforum 2013 widmet sich diesem Thema mit dem Titel:

„Antworten auf die Krise? Herausforderungen für die Erwachsenenbildung!“

Im Laufe der Tagung wird versucht, verschiedene Szenarien als Antwort auf die Krise zu skizzieren.

Inputs bieten dafür drei Keynote-SpeakerInnen:

Ingibjörg E. Guðmundsdóttir vom Education and Training Service Centre, Iceland/Island mit einem Beitrag über die Zusammenarbeit verschiedener Interessengruppen als Interventionsmodell in der Island-Krise.

Mary Murphy, Dozentin für Irische Politik und Gesellschaft an der National University of Ireland über die Inanspruchnahme und Gestaltung der Zukunft in Irland.

Clemens Sedmak, Philosophieprofessor am King's College London mit einem Beitrag über Bildung gegen Armut.

Die Keynote Lectures des Zukunftsforums werden via Webstreaming übertragen.

Im Namen des Leitungsteams, bestehend aus Dr. Stefan Vater (VÖV), Mag.^a Nicole Slupetzky (VHS Salzburg), Mag. Walter Schuster (VHS Wien) und mir, wünsche ich Ihnen interessante Referate und anregende Diskussionen.

Ronald Zecha

Grußworte des Leiters der Geschäftsstelle des Landesverbandes VHS Tirol

5. Zukunftsforum Erwachsenenbildung, 3. Juli 2013, Innsbruck. Transkription: Georg Ondrak

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kollegen und Kolleginnen!

Eigentlich müsste man die Eröffnungsgrußworte mit der Feststellung, wie gut es uns eigentlich hier allen geht, beginnen. Wir dürfen die Zukunft an dem Ort denken, an dem andere Menschen Urlaub machen. Wir sind hier in Tirol in einem ausgesprochenen Urlaubsland. Statistiken berichten von 44 Millionen Nächtigungen für das Jahr 2012, und für dieses Jahr werden es dann allein schon durch die Gäste des Zukunftsforums mindestens um 70 Übernachtungen mehr sein. Nun hab ich mir Gedanken darüber gemacht, ob Urlaub wirklich das passende Thema für die Eröffnung des aktuellen Zukunftsforums mit dem Titel: „Antworten auf die Krise? Herausforderungen für die Erwachsenenbildung!“ ist. Schließlich stehen die Begriffe Krise und Urlaub vordergründig in einem gewissen Gegensatz. Mit Tourismus und einem Urlaubsland wie Tirol verbindet man wohl hauptsächlich Worte wie Erholung, wohlfühlen, entspannen, sich freuen, es sich gut gehen lassen und genießen. Worte, die nicht unbedingt mit dem Thema Krise verbunden werden. Interessanterweise gibt es aber auch Gemeinsamkeiten zwischen Urlaub und Krise. Beides kann Menschen verbinden. Wie Krisen Menschen verbinden, haben wir erst kürzlich im Zuge der Hochwasserkatastrophe gesehen. Außerdem reißt beides aus dem täglichen Trott und beides setzt – in dem einen Fall hoffentlich und in dem anderen Fall gezwungenermaßen – Energien frei. Krise ist für mich etwas Abstraktes. In solchen Fällen versuche ich dann immer Beispiele zu finden, mit Hilfe derer ich mich besser in ein solches Phänomen hineindenken kann. Ein konkretes Beispiel für eine Krise ist, wenn es irgendwo unkontrolliert zu brennen beginnt. Dann haben wir es mit einer Krise zu tun, und dann wird auch meistens in irgendeiner Form reagiert. Dann wird gerettet, dann wird gelöscht, dann werden Gebäude eingerissen, abgetragen, wiedererrichtet oder an derselben Stelle etwas vollkommen Neues gebaut. Und wenn wir bei diesem Bild des Großbrandes für die Krise bleiben, dann ergeben sich sehr viele Fragen für unser Thema, für die Rolle der Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund der Krise. Sind wir die Feuerwehr, die löscht? Ist die Erwachsenenbildung das Kriseninterventionsteam, das die Menschen, die etwas verloren haben, stützt? Sind wir die ArchitektInnen, BauleiterInnen und Bauausführenden, die etwas Neues errichten oder etwas Altes neu herrichten? Sind wir BerichterstellerInnen, die über Krisen berichten und vielleicht Krisen kommentieren? Oder gehören wir vielleicht auch zu denen, bei denen es selber brennt? Sind wir vielleicht auch selbst von der Krise betroffen? Die Fragen sind also: Welche Rolle sollen wir haben, und welche Rolle wollen wir haben? Ist die Krise für die Erwachsenenbildung eine Chance oder ist sie eine Last? Wo liegen die Herausforderungen? Ich freue mich sehr, dass wir diese Fragen – und es sind sicher nicht die falschen Fragen, die hier beim 5. Zukunftsforum Erwachsenenbildung in Tirol auf der

Tagungsordnung stehen - behandeln und bedenken dürfen sowie gemeinsam Antworten auf diese Fragen suchen dürfen.

Auch ich möchte ein herzliches Danke sagen. Ein herzliches Danke dem Vorbereitungsteam und den ReferentInnen. Ein ganz herzliches dem Team des Hauses der Begegnung – der Gaststätte des 5. Zukunftsforums Erwachsenenbildung. Das Haus der Begegnung ist, wie sie sicher schon festgestellt haben, keine Volkshochschule. Es ist aber der Volkshochschule stark verbunden. Die Erwachsenenbildungseinrichtungen Tirols sind in einem gemeinsamen Dachverband, in einem gemeinsamen Verein der Erwachsenenbildung Tirols miteinander verbunden und versuchen, sich gegenseitig durch Kooperation zu stärken, die Erwachsenenbildungslandschaft in Tirol weiterzuentwickeln und für noch mehr Menschen, als es bisher schon möglich gewesen war, zugänglich zu machen.

Ich darf auch Ihnen Danke sagen, die sie am 5. Zukunftsforum Erwachsenenbildung teilnehmen und bereit sind, bei diesem brisanten Thema mitzudenken, Energien zu verwenden, zu diskutieren und Antworten zu finden, aus denen sich vielleicht die eine oder andere Konsequenz für die eigene Praxis ableiten lässt. Letzteres wäre eigentlich ein schönes Ergebnis des Zukunftsforums Erwachsenenbildung. Danke schließlich auch noch jenen Institutionen, die trotz der Ernsthaftigkeit und Schwere des Themas dafür sorgen, dass wir uns vielleicht doch in Tirol wohlfühlen dürfen. Der Stadt Innsbruck, die uns mit einem Empfang im historischen Rathaussaal mitten im Zentrum Innsbrucks verwöhnen wird, dem Land Tirol, das uns den Besuch eines ganz neuen Museums auf der historischen Stätte des Berg Isels ermöglicht, so dass wir neben der inhaltlichen Arbeit auch genügend Zeit haben, uns hier in Tirol wirklich wohlfühlen, und auch ein bisschen den Urlaubs- und Tourismusaspekt kennenlernen können.

Ich wünsche uns allen gemeinsam eine gute, fruchtbringende Tagung, aber auch eine schöne Zeit hier in meiner Heimat Innsbruck, in meinem Heimatland Tirol. Alles Gute!

Hauptteil

Ingibjörg Elsa Guðmundsdóttir

Cooperation between different stakeholders as an intervention model in the Icelandic crisis

Keynote speech on July 3rd, 2013 at the 5th Future Forum on Adult Education

Is there crisis or not?

Icelanders have not had a history of protests, but in 2008-2009 they protested. There was anger and insecurity, the police had to protect the parliament, fire was lit in the streets and pots and pans were used to make noise and demand changes in government. The protests that have been called the Kitchenware revolution resulted in the resignation of the government in the beginning of 2009. Gylfi Zoëga, a professor of Economics at the University of Iceland said in an interview: "The Icelandic crisis that started in 2008, is special because the whole financial system collapsed, the currency market disappeared and many of companies were technically bankrupt".⁴

In Wikipedia crisis is defined as an event that is, or is expected to lead to, an unstable and dangerous situation affecting an individual, group, community, or whole society. Crises are deemed to be negative changes in security, economic, political, societal, or environmental affairs, especially when they happen abruptly, with little or no warning. In the case of Iceland it is evident that we had a crisis. The emergency has though passed.

What are the challenges facing adult education in times of crisis?

The big challenge of crisis is insecurity on all levels. On the social level the insecurity is about the consequences of cuts in the state budget, the development of the labor market with regard to the sectors that were hit hard by the crisis f.ex. financial and building sectors in Iceland. There is insecurity in the development of unemployment and how to respond to the increased number of long-term unemployed people. There is a tendency to see education and training as an important component in counterweighing these consequences.

On organizational level there is also insecurity, because of the looming and real threat of cuts in official financing and also because of the unknown effects of the crisis on the potential participants. How will the adult participants think about attending a course and pay a fee? Will there be an increase or decrease in the participation rate? Only time will bring forth the answers to these questions.

On individual level there are changes for most people, that have to do with the different economic situation of many, the emotional stress which is a consequence of the crisis, the tendency to become inactive as unemployed and all kind of hindrances for many that are consequences of changed

⁴ www.hi.is/hrunid_orsakir_afleidingar

situation on the labor market. Instead of being independent and working, adults become dependent on a system of benefits that is not fit for these new circumstances.

In spite of the changes on all levels the adult educators that receive adults in distress to their courses need to keep calm and more than that, they need to be spontaneous, creative, reactive, proactive and innovative in accordance with what fits the circumstances. This is a big demand for people that may themselves be affected by the crisis in many ways.

How did the stakeholders in Iceland respond to the crisis?

The Education and Training Service Centre (ETSC) took the initiative to establish a group of stakeholders to cooperate, monitor changes and suggest solutions, add new education opportunities and change priorities in favor of the unemployed. Members of the group were representatives of ministries, social partners (employers and trade union confederations), education providers, educational funds and the Directorate of Labor. This group met on a regular basis in the period from October 2008 till May 2010. The group as such did not have mandate to make the necessary changes of laws and regulations, but the consultation was important and many good suggestions developed from the meetings. The directorate of Labor was at the time overloaded with work because of the increased unemployment. One of the actions taken was to make a contract with the Lifelong learning centers about giving service to groups from the Directorate of Labor. The ETSC made a web-site to explain in easy language the laws and regulations on unemployment benefits. At the time educational opportunities for the unemployed receiving benefits were limited and this problem was discussed, solutions suggested and hindrances removed to make activation of the unemployed possible.

Why was the Education and Training Service Centre concerned? The ETSC was established in 2002 and got funding from the state through a contract with the Ministry of Education from 2003. It was established and run by the social partners on the general labor market and extended in 2010 to cover also the social partners of the public sector. The contract with the Ministry of Education was focused on the labor force without qualification from Upper Secondary Schools. About a 1/3 of the labor force 24-65 years old is in that position. This target group was hit harder in the crisis than people with higher educational levels, whereas 10,3% of the work force with only Elementary school was unemployed as opposed to 5,8% of work force with Upper Secondary qualifications and 4,2% with University degrees. (2nd quarter 2011)

Since 2003 the ETSC has developed tools and methods in adult education both nationally, in Nordic projects and European projects. In the period from 2003 to 2008 an adult education system was built up for the target group with the focus on the possibility of finishing qualifications on Upper Secondary level. A net of Lifelong Learning centers had been established to co-operate with the ETSC. The ETSC developed and the LLL centers executed the following solutions:

1. Workplace guidance for the target group, an initiative to reach out to the target group in workplaces.
2. Validation system for non-formal and informal learning and work experience. Validation was made on the basis of standards from Upper Secondary School curricula and standards made by social partners on the basis of defined jobs.
3. Development of new educational and training provision for the target group that was formalized through accreditation that gave credits on Upper Secondary level.

Besides there were other tasks as increasing quality in adult education which has led to the accreditation of educational providers (European Quality Mark), courses for trainers, needs-analyses in different sectors, cooperation with stakeholders on the development. The first public funding for adult education outside the formal system was made in 2006 on the basis of this work. I will describe shortly each of the 3 initiatives for the target group.

Guidance and counseling

The guidance service is given by qualified counselors. The counseling has two main roles: To motivate the individuals (target group) for Lifelong learning through the outreach and make them aware of possibilities to increase their competences through attending courses, validation, guidance and the new possibilities for funding.

After the crisis hit, the counseling was offered to the unemployed through the co-operation with the Directorate of Labor and it has also proven to be very important in the validation process.

The second role of the counseling is to analyze needs of the target group for educational provision. The counselors mediate their findings into the ETSC that has in many cases a possibility to respond to the needs analyzed by designing new courses.

Statistics is gathered and the development is monitored on the basis of information from statistics. As time has passed the reputation of the counseling has spread and many people now visit counselors on their own initiative.

Validation of non-formal and informal learning

Around 1.600 individuals have gone through the validation process on the basis of Upper Secondary School curricula and they get on the average credits that make their study paths 20-25% shorter. This is motivating for the individuals, so about 60-70% of them apply for and continue their studies in Upper Secondary Schools to finish their studies. Over 200 individuals have gone through the process on the basis of standards made by social partners, which also has proven to be highly motivating for development at work besides returning to learning.

The validation process is built on individual assessment but is organized in groups in each sector/curriculum. At the beginning this was done for economic reasons, but experience has shown it to be very important for the individuals and very empowering and motivating for the participants to finish their studies at Upper Secondary Schools. In a masters thesis (2010)⁵ the author Audur Sigurdardottir says: "The decision to drop out of studies was difficult for my interviewees and the thought to finish their studies has never left their minds". And a quote from an interviewee: "... When I arrived I was happy to see so many of my colleges there at my age, not only teenagers" (Petur 47 years old) and another one said: "I think it is more likely that you drop out if you are alone" (Paul 46 years old). The validation process has proved to be a valuable opportunity for the participants.

⁵ Sigurdardottir, Audur, 2010: "Að stiga skrefid. Í nám á nýjan leik að loknu raunfærnimati". Master thesis

Provision of accredited education

37 educational opportunities have been described in a curriculum and accredited on Upper Secondary level and taught at the Lifelong learning centers. The curricula are both labor market oriented and many of the curricula have their origins in the typical folkhighschool tradition of the Nordic countries. Some of the curricula are for people with study disabilities like dyslexia. The accreditation makes the added value of the courses visible to the participants and others concerned. The development at the moment is finding ways to relate the accredited curricula to the qualification framework that is currently under development in Iceland.

The level of participation of unemployed people was already at 19% in 2008 and increased the following year to 52%. Since then, the participation has been declining and the development goes hand in hand with the lowering of the rate of unemployment. In the year 2011 the participation of unemployed was at 39% and 22% in 2012.

What is new in this approach is the outreach to people in the work-places telling them that competence development matters, the development and monitoring of validation projects, which are centralized through ETSC and in co-operation between social partners, LLL centers and the formal Upper Secondary schools that are willing to offer the groups possibilities to finish their studies and finally the mixed provision of accredited curricula making non-formal education more formal and more valuable for those who want to go into the formal school system again.

When the crisis hit Iceland, we were therefore better equipped than ever before. The tool box that I have described was very important at that point in time. The proactive initiative of the social partners when they established the ETSC certainly paid off.

Nordic project

In spite of being better equipped we asked ourselves what we might be able to do better and what we might be able to learn from other nations that had a longer experience of unemployment. The ETSC made a suggestion the Nordic Network for Adult Learning (NVL) about a Nordic project that would explore how education and training can help to meet challenges, make use of opportunities and create changes through co-operation between practitioners and researchers. For this purpose successful projects were selected and analyzed by researchers. The researchers defined 5 categories of projects; 1) Big national programs, 2) Regional development programs, 3) Network initiatives, 4) Branch initiatives, and 5) Local innovative practices.

Below is a quick overview of the 8 success factors that emerged from the data of the 33 successful Nordic projects that were analyzed by a group of researchers from Denmark, Finland, Iceland and a practitioner from Sweden.

Networking: To plan and implement a project by networking with different actors and stakeholders provides many benefits. Conscious networking can make the project more innovative, financing easier to resolve and create a sense of belonging that motivates the participating organisations to do their best. Included in this success factor is co-operation.

Process evaluation: Process evaluation as a form of follow-up and development of project processes and results, creates opportunities for continuous improvements while the project is in progress. A

constructive dialogue between the project and the evaluator during the whole project increases the ability to remedy flaws in a way that directly creates value in a project.

Flexibility: This success factor is related to the old (but often forgotten) principles of adult education: education should be based on individual learning needs and be organised so that adults can make space in their complex life situations for studying. In practice this means that the contents are personalised to some degree, timetables are flexible and study methods enable learning in more individualised and flexible ways. Flexibility is nowadays usually related to the use of information and communication technology (ICT) in order to facilitate access and individualized study opportunities.

Focus on needs: A fundamental and perhaps obvious precondition for a successful educational project is that it should meet actual needs. Needs, which can be recognized both by individuals and in society at large, have to be carefully defined before the content is shaped. This may seem obvious but has often proved to be a neglected success factor.

New role for institutions: In contexts where institutions, that are part of an educational project, are challenged to take on a new role, or turn towards new target groups, this can spur the development of opportunities for a variety of positive changes in the organization.

Getting new groups involved: To succeed with the involvement of target groups that normally do not participate in learning activities, is important. Not only for the individuals themselves, but it also develops an educational provider's ability to develop achievements for society at large. Working with new audiences often means, developing new approaches and new forms of learning that can improve quality.

Community as a pedagogical strategy: A sense of community and belonging creates a good basis for learning. We simply learn better in an environment where we feel safe and are part of a community with others. The sense of belonging to a group, and in collaboration with others, gaining influence over the learning process appears to create a desire to learn more.

Sustainable new structures and practices: Projects that challenge organizations and participants to develop sustainable new structures and approaches are more successful than others in creating real change. In projects designed to bring about a more permanent change in an organization, it is of importance to identify already at the planning stage what is necessary to ensure that the project ideas and results will live on after the project has ended.

At the ETSC we used the success factors for self-evaluation, and it turned out to be a valuable input into process-evaluation of the development of the organization itself.

The report of the researchers and a brochure on the 8 success factors in English can be found at the web-site of the NVL (www.nordvux.net/page/1140/kompetensutveckling.htm) for more detailed descriptions and additional information.

Who should benefit?

Adult education is confronting more challenge than ever before. The strategies for improving participation and awareness of adult learning published by the European commission in 2012 emphasize education as a catalyst for economic growth in the current difficult economic climate, the effects of an ageing population, social exclusion, that continues to be a challenge and the problem of

80 million low-skilled adults in Europe, for who the future looks increasingly marginal. The EAEA's paper on the consequences of the crisis for Adult Education touches upon many of the same points besides the growing gap between rich and poor and the cuts in Adult Education in many European countries.

The empowerment of the individuals is the core of Adult Education. Helping the weaker individuals to become stronger is an important task. To that purpose organizations need to be equipped to deal with the challenges and new needs that arise in an ever changing society. On these grounds society at large should benefit.

Ingibjörg Elsa Guðmundsdóttir

Education and Training Service Centre, Iceland

Deutsche Zusammenfassung:

„Kooperation verschiedener Interessengruppen als Interventionsmodell in der Island-Krise“

Die Krise ereilte Island im Oktober 2008, als die drei größten Banken des Landes insolvent wurden. In der Folge verlor die isländische Währung stark an Wert und viele Firmen gingen bankrott. Die isländische Bevölkerung hatte bis dato keine ausgeprägte Protestkultur, aber ab dieser Zeit protestierte sie. Zum ersten Mal seit Jahrzehnten gehörte Langzeitarbeitslosigkeit wieder zum Alltag. Angst und Unsicherheit artikulierten sich.

In Krisenzeiten muss sich die Erwachsenenbildung den Problemen auf drei Ebenen stellen. 1) *Der sozialen Ebene* – Unsicherheiten aufgrund von Kürzungen der Staatsausgaben oder prekärer Arbeitsmarktverhältnisse, 2) *der organisatorischen Ebene* – z.B. möglichen Kürzungen öffentlicher Förderungen und 3) *der individuellen Ebene* – negativen Auswirkungen der schlechten ökonomischen Lage auf die Individuen. Angesichts dieser Herausforderungen und Probleme sollten ErwachsenenbildnerInnen besonders spontan, kreativ und proaktiv agieren.

Um der Krise aus Sicht der Erwachsenenbildung besser begegnen zu können, initiierte der Erwachsenenbildungssektor, allen voran das Education and Training Service Centre (ETSC), eine verstärkte Zusammenarbeit aller Interessengruppen. Erwachsenenbildungsorganisationen, Sozialpartner, Arbeitsmarktbehörden und Ministerien verbündeten sich, um das Beste aus den verfügbaren Ressourcen herauszuholen und Lösungen für akute Probleme zu finden. Das ETSC wurde 2002 durch die Sozialpartner gegründet und auf Basis eines Vertrages mit dem

Bildungsministerium gefördert. Zielgruppe dieser Einrichtung sind vor allem Menschen ohne einen Abschluss der Sekundarstufe II. Diese Gruppe, die in Island etwa ein Drittel der Erwerbsfähigen ausmacht, wurde besonders hart von der Krise getroffen. Zwischen 2003 und 2008 wurde ein Erwachsenenbildungskonzept für diese Zielgruppe aufgebaut, dessen Ziel die Ermöglichung eines Abschlusses auf der Ebene der Sekundarstufe II war. In diesem Zusammenhang wurde ein Netz aus Life Long Learning Zentren eingerichtet, welche mit dem ETSC kooperierten. Folgende Lösungen wurden entwickelt: 1. **Arbeitsplatzbegleitung** der Zielgruppe. Mit dieser Initiative soll die Zielgruppe am Arbeitsplatz erreicht werden. 2. Ein **Validierungssystem für non-formales sowie informelles Lernen und Berufserfahrung**. Dabei wurde die Validierung auf die Basis von Standards aus den Curricula der Sekundarstufe II und Standards der Sozialpartner im Hinblick auf definierte Arbeitsplätze gestellt. 3. Eine **Bereitstellung von neuen Bildungs- und Trainingsmöglichkeiten** für die Zielgruppe, über welche akkreditierte Qualifikationen auf Ebene der Sekundarstufe II erlangt werden konnten.

Im Rahmen dieser Entwicklungen wurde auch versucht, die Qualität innerhalb der Erwachsenenbildung generell zu steigern, was zur Akkreditierung von Bildungseinrichtungen, Kursen und Trainings für Lehrende, Bedarfsanalysen in verschiedenen Bereichen und einer Kooperation mit Interessengruppen führte.

Die Höhe der Teilnahmen bei arbeitslosen Menschen war 2008 bereits bei 19% und erhöhte sich 2009 auf 52%. Als die Arbeitslosenzahlen wieder zurückgingen, ging auch die Teilnahmerate der Arbeitslosen an den entsprechenden Erwachsenenbildungsprogrammen zurück. Im Jahr 2012 belief sich diese Teilnahmerate auf 22%

Neu bei der Herangehensweise ist: Das Erreichen der Menschen an ihren Arbeitsplätzen, im Zuge dessen ihnen gezeigt wird, dass Kompetenzentwicklung zählt; die Entwicklung von Monitoring- und Validierungsprojekten in Kooperation mit den Sozialpartnern. LLL-Zentren und Schulen der Sekundarstufe, die Gruppen die Möglichkeit zu Abschlüssen bieten, und nicht zuletzt die gemischte Versorgung mit akkreditierten Curricula, welche non-formale Bildung formalisiert und somit wertvoller für jene macht, die wieder in das formale Schulsystem eintreten möchten.

Als die Krise Island erreichte, war das Land durch diese Entwicklungen gut ausgerüstet. Die proaktive Initiative der Sozialpartner, welche in der Gründung der ETSC ihren Ausdruck fand, machte sich bezahlt.

Nordisches Projekt – Obwohl Island durch die beschriebenen Maßnahmen gut ausgestattet war, tauchte die Frage nach weiteren Verbesserungen und nach Erfahrungen anderer Länder auf. Aus einer eigens initiierten Studie zu 33 Projekten im Rahmen des “Nordic Network for Adult Learning (NVL)” ließen sich acht wichtige Erfolgsfaktoren generieren.

Networking: Networking und lebhafte Kooperation zwischen verschiedenen Akteuren und Akteurinnen und Stakeholdern bringen viele Vorteile. Die Beteiligung der Akteure und Akteurinnen motiviert diese zur Zusammenarbeit, Finanzierungsfragen lassen sich leichter lösen, Innovationen werden begünstigt.

Prozessevaluierung: Sie schafft Möglichkeiten für fortwährende Verbesserungen, während sich Projekte entwickeln.

Flexibilität: Bildung sollte sich nach den individuellen Lernbedürfnissen der Menschen richten. Sie sollte so gestaltet werden, dass sie sich an die komplexen Lebenssituationen Erwachsener anpassen kann und ihnen so genügend geeignete Lernräume bietet.

Fokussierung auf Bedürfnisse: Ein Bildungsprojekt muss tatsächliche gesellschaftliche und individuelle Bedürfnisse befriedigen.

Neue Rollen für Organisationen: Organisationen sollten in Projekten bereit sein, neue Rollen mit neuen Zielgruppen zu übernehmen.

Involvieren neuer Gruppen: Die Arbeit mit neuen Zielgruppen bringt unter anderem auch die Entwicklung neuer Lernformen und Herangehensweisen.

Gemeinschaft als pädagogische Strategie: Durch Kooperation in Gemeinschaften wird die Begeisterung am Lernen geweckt und die Gewinnung der Kontrolle über die eigenen Lernprozesse vermittelt.

Nachhaltige Strukturen und Praktiken: Dies ist wichtig, um tatsächliche Veränderungen zu schaffen. Die Ideen von Projekten sollten auch nach deren Beendigung weiter wirken können.

Ein Report sowie eine Broschüre zu den acht Erfolgsfaktoren mit weiteren Informationen in Englisch finden sich auf: <http://www.nordvux.net/page/1140/kompetensutveckling.htm>

Deutsche Zusammenfassung: Georg Ondrak

Ingibjörg Elsa Guðmundsdóttir



CV

Ingibjörg Elsa Guðmundsdóttir ist Geschäftsführerin des Education and Training Service Centre in Island. Ihre akademischen Titel umfassen einen B.A. in Psychologie, den Lehrbefähigungsnachweis

der Universität Island, einen Master of Education der Harvard Universität (USA) und ein Nordisches Diplom in Erwachsenenbildung der Linköping Universität.

Ingibjörg beschäftigt sich seit 1985 aktiv mit den praktischen Aspekten des Erwachsenenlernens und bietet Erwachsenenbildungseinrichtungen ihre Fachkenntnisse in den Bereichen Administration, Lehre und Organisation an.

Sie steht dem Education and Training Service Centre seit dessen Gründung im Jahr 2003 vor und hat zusammen mit diesem Zentrum die Erwachsenenbildung in Island geprägt. Das ETSC geht mit verschiedenen innovativen Prozessen voran, die mit vielen Aspekten der Erwachsenenbildung verknüpft sind, so z. B. mit der Anrechnung bereits erworbener Kenntnisse, Beratungsangeboten für erwachsene Lerner, Qualitätsmanagement in Erwachsenenbildungseinrichtungen, Lehr- und Ausbildungsmethoden in der Erwachsenenbildung, um nur einige davon zu nennen. Das vom Education and Training Service Centre herausgegebene jährliche Fachmagazin Gátt ist das einzige seiner Art in Island zum Thema Erwachsenenbildung.

Ingibjörg Elsa Guðmundsdóttir is the CEO of the Education and Training Service Centre in Iceland. She has a B.A. Degree in Psychology as well as a teaching proficiency examination from the University of Iceland, an M.Ed. in education from Harvard University in USA and a Nordic diploma in Adult education from Linköping University.

Ingibjörg has been active in the practical field of adult learning for many years: administrating, teaching and organising in institutes for adult education since 1985. She has led the Education and Training Service Centre since it was founded in 2003 and through it influenced adult education in Iceland. The centre has been leading in various innovative processes connected to many aspects of adult learning such as accreditation of prior learning, counselling for adult learners, quality management in adult learning institutions, teaching and training methods in adult education to mention a few. The Education and Training Service Centre has through its annual journal Gátt, published the only journal in Icelandic dedicated to adult learning.

Diskussion:

Der Moderator *Stefan Vater* eröffnete die Diskussion für Fragen und Anmerkungen aus dem Plenum.

Gerhard Bisovsky griff in seiner Wortmeldung zwei Aspekte aus *Ingibjörg Guðmundsdóttirs* Beitrag heraus. Zum ersten das Thema der Beratung und zum zweiten die Anerkennung von „Prior Learning“, also informeller Bildung und Vorbildung. Im Vortrag wurde auch erwähnt, dass Institutionen neue Rollen übernehmen sollen. Sollen diese Institutionen stärker in Richtung Beratung, Anerkennung und Validierung von Kompetenzen gehen, oder geht es auch darum, Menschen zu qualifizieren?

Für *Ingibjörg Guðmundsdóttir* ist das Thema der „Guidance“, also der Bildungsbegleitung, äußerst wichtig. Dieses Mittel wird in den Erwachsenenbildungseinrichtungen Islands sehr geschätzt, vor allem die Möglichkeit, sich den Menschen auf individueller Ebene anzunehmen und ihnen Ratschläge für verschiedene Bereiche geben zu können. Qualifizierung ist zwar wichtig, sie sollte aber nicht zum alleinigen Fokus werden. Es geht darum, Lernen sichtbar zu machen, und den Menschen dabei zu helfen, ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie wichtig Bildung für sie ist. In Island hatten die Menschen früher die Möglichkeit, ohne den Nachweis von Qualifikationen Arbeit zu bekommen. Das ist eigentlich auch wertvoll, aber wir befinden uns in Zeiten, in denen der Nachweis von Qualifikationen eine wichtige Bedingung am Arbeitsmarkt ist. Menschen fühlen sich gestärkt und befähigt, weil sie wissen, wo sie, ihre Qualifikationen betreffend, stehen. Die Situation hat sich für viele Erwachsenenbildungseinrichtungen in Island gewandelt. Früher waren sie mehr im Bereich des informellen Lernens aktiv, nun betätigen sie sich auch im Bereich der Lernbegleitung und -beratung. Hier haben sich die Rollen erweitert.

Elisabeth Brugger hob in ihrer Anmerkung ebenfalls die Wichtigkeit der Anerkennung von „Prior Learning“ hervor. Diese hilft auch dabei, wie *Ingibjörg Guðmundsdóttir* an eindrucksvollen Beispielen zeigte, Menschen, die aufgrund schlechter Lernerfahrungen im Schulsystem aus einer Lerngemeinschaft hinausgefallen sind, wieder für Bildung zu ermutigen. Außerdem fragte *Elisabeth Brugger*, ob in Island die Frage der Kompatibilität mit Qualifikationssystemen auf europäischer Ebene relevant ist, oder ob man sich eher an nationalen Systemen orientiert. Versucht man auch in Island an Systeme wie etwa den European Qualifications Framework (EQF), also den Europäischen Qualifikationsrahmen anzudocken?

Ingibjörg Guðmundsdóttir meinte, dass in Island ein nationaler Qualifikationsrahmen erarbeitet wurde. Dieser soll aber auf die europäische Ebene übersetzt werden, um somit an europäische Rahmenbedingungen, etwa in Form des EQF, anzuschließen. Dieser Prozess ist gerade in Gange. Dabei gilt es noch existierende Unterschiede anzugleichen. Die Anschlussfähigkeit an europäische Qualifikationssysteme ist ein wichtiges Thema. Es geht nicht zuletzt auch darum, isländische Erkenntnisse und Innovationen in diesen europäischen Rahmen einzubringen. Der Europäische Qualifikationsrahmen ist ein Mittel, welches der Arbeitsmarkt und seine Akteure und Akteurinnen gut annehmen und verstehen. Diese Prozesse ändern auch die Art und Weise, wie in der Erwachsenenbildung gearbeitet wird. Anpassungen dieser Art sind wichtig. Während der Zeit der Krise etwa wanderten viele IsländerInnen nach Norwegen, um dort zu arbeiten. Aber auch in Island gab es beispielsweise einige Jahre vor der Krise eine verstärkte Immigration. Eine Anpassung von

Rahmenbedingungen erleichtert es Menschen, sich fortzubewegen. Momentan gibt es aber in Island ein Widerstreben seitens des formalen Schulsystems, das noch zu Verzögerungen führt.

Beate Gfrerer beeindruckte vor allem der von *Ingibjörg Guðmundsdóttir* dargestellte gemeinsame Schulterschluss aller Betroffenen, während der Krisenzeit in Island. Sozialpartner Arbeitsmarkteinrichtungen, Erwachsenenbildungsorganisationen, Beratungsstellen – alle zogen dort an einem Strang. Die Kommunikation zu den Erwachsenenbildungseinrichtungen funktioniert in Österreich noch nicht in ausreichendem und wünschenswertem Maße. Programme werden oft erstellt, ohne dass Rücksprache mit den Erwachsenenbildungseinrichtungen gehalten wird, und Bildungseinrichtungen wissen oft nicht über die entsprechenden Bedarfe der KlientInnen Bescheid. Es wäre äußerst wünschenswert, wenn solche Synergien auch in Österreich besser genutzt werden würden und ein besserer Informationsfluss zwischen den Institutionen entstünde.

Nach *Ingibjörg Guðmundsdóttir* hat es unter anderem historische Gründe, warum die Zusammenarbeit in Island so gut funktioniert. Die Sozialpartner debattieren zwar um typische Themen, wie etwa Löhne, aber sie treten geschlossen vor der Regierung auf und haben es fertiggebracht, die Themen Bildung und Ausbildung auf die politische Agenda zu setzen. Für beide Sozialpartner ist Ausbildung wichtig und dementsprechend ließ sich bei diesem Anliegen Einigkeit demonstrieren. Vor allem der Isländische ArbeitnehmerInnenverband (*Alþýðusamband Íslands –ASÍ*) hat eine starke Vision davon, was zu tun ist. Das kommt vielleicht daher, dass dessen Präsident – als jemand, der selbst in seiner Jugend die Schule abbrach und seinen Studienabschluss im Ausland nachholen musste – die Probleme der zu fördernden Zielgruppe gut kennt und weiß, was es bedeutet, aus dem Bildungssystem zu fallen. Es ist wichtig, ein ganzheitliches Bild der Lage zu haben, aber auch ausschlaggebende Faktoren – wie die Bedeutung von Fähigkeiten, die sich Menschen in informellen Lernprozessen bzw. in informellen Settings im Alltag aneignen – zu erkennen. Schließlich ermutigt *Ingibjörg Guðmundsdóttir*, dass es sich immer auszahlt, für die Anliegen der Erwachsenenbildung bei den Sozialpartnern und politischen Akteuren und Akteurinnen einzutreten.

Für *Jumbo Klercq* stellte sich die Frage, ob Erwachsenenbildung in Krisenzeiten wirklich etwas anderes macht, als sie es bisher getan hat? Erwachsenenbildung bildet Leute darin, ihr eigenes Leben zu organisieren, Zugang zum Arbeitsmarkt zu erlangen etc. Das ist genau das, was ja auch in Island und sonst überall passiert. Dennoch gibt es eine große Kluft zwischen dem, was auf der einen Seite Erwachsenenbildung wirklich zu tun vermag, und dem, was auf der anderen Seite bei der Arbeitsmarktpolitik und auf dem Arbeitsmarkt passiert und nach welchen Prinzipien der Arbeitsmarkt funktioniert. Es ist wichtig für die Erwachsenenbildung, ihre Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und zu entscheiden, worauf sie fokussieren soll. Die Anrechnung von früher erworbenen Kenntnissen („*accreditation of prior learning*“) ist eine Möglichkeit. Ein anderes Thema ist der Begriff der Schlüsselkompetenzen, wobei man sich hier fragen muss, ob dieser etwas ist, was von der Europäischen Kommission erfunden wurde. Geht es hier darum, für alte und bereits existierende Typen von Arbeitsplätzen oder für neue Typen der Arbeitformen zu lernen. *Jumbo Klercq* bittet *Ingibjörg Guðmundsdóttir* noch einmal, darauf einzugehen, welche Entscheidungen in Island getroffen wurden und warum diese so getroffen wurden.

Ingibjörg Guðmundsdóttir sieht ebenfalls, dass es viele Unstimmigkeiten in Hinblick darauf gibt, was in der Erwachsenenbildung und was am Arbeitsmarkt passiert. Obwohl es eine starke Beziehung von Erwachsenenbildung und Sozialpartnern gibt, konnte dieses Problem auch in Island bis jetzt noch nicht gelöst werden. Was die Frage der Entscheidungen des isländischen „*Education and Training*

Service Center“, über das Ingibjörg Guðmundsdóttir berichtete, betrifft, so befindet sich das Anliegen, Menschen bei der Anrechnung informeller Lernerfahrungen und bei der Qualifizierung sowie Zertifizierung ihrer Fähigkeiten zu helfen, im Brennpunkt der Bemühungen. Andere Erwachsenenbildungseinrichtungen in Island haben wiederum andere Prioritätensetzungen.

Die letzte Wortmeldung aus dem Plenum kam von *Uwe Gartenschlaeger* und bezog sich auf jene Rolle von Bildung, die über die reine Qualifizierung von Menschen für Anforderungen des Arbeitsmarktes hinausweist und in Zeiten der Krise Kritikfähigkeit und emanzipiertes Denken betont. Vor kurzem war zu lesen, dass die heutige Jugend in Spanien, die am besten ausgebildete Jugend ist, die Spanien je hatte. Trotzdem sind 50 Prozent dieser Jugend arbeitslos. Gibt es einen Beleg dafür, dass Erwachsenenbildungsmaßnahmen wie in Island zur Bewältigung der Krise beigetragen haben? Uwe Gartenschlaeger ist hier skeptisch. Gerhard Bisovksy thematisierte in seiner Eingangsrede zu diesem Zukunftsforum Erwachsenenbildung das neoliberale Denken. Ist nicht das, was an Maßnahmen im Zuge des Vortrages vorgestellt wurde, etwas, was sich innerhalb dieser marktorientierten Rationalität befindet? Hat Erwachsenenbildung nicht auch emanzipatorische Aufgaben? Am Beispiel der Türkei oder Brasiliens erleben wir, wie Menschen sich kritisch mit der gesellschaftlichen, politischen Situation und dem marktwirtschaftlichen System auseinandersetzen. Spielt Bildung zur Kritikfähigkeit und die Auseinandersetzung mit den Verhältnissen auch bei dem, was im Vortrag besprochen wurde, eine Rolle, oder geht es im engen Sinne vorerst ausschließlich darum, durch berufliche Bildung und Begleitung, die Menschen wieder in Arbeit zu bekommen?

Ingibjörg Guðmundsdóttir ist sich durchaus bewusst, dass die in den Maßnahmen vermittelte Bildung vorerst nicht den Ehrgeiz hat, die Krise und ihre Ursachen zu überwinden. Der Gedanke ist für die Menschen, das Beste aus der Situation zu machen. Politische Bildung und kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Themen spielen aber allgemein im Spektrum der angebotenen isländischen Erwachsenenbildung eine Rolle. Es geht auch darum, Menschen zu ermächtigen und unabhängiger zu machen.

Diskussionsbericht: Georg Ondrak

Mary Murphy

Participation and Political Imagination: Claiming Our Future in Ireland

Keynote speech on July 4th, 2013 at the 5th Future Forum on Adult Education

The European Association of Adult Educators identifies three aspects to crisis; economic cohesion, ethical and personal, and recognises an evolving democratic crisis in Europe. It sees increased polarisation between labour market and holistic approaches to adult education and between targeted and universal provision of adult education. It is crucial to reflect on how the crisis is thus impacting on adult education and on the evolving strategic interests of adult education. Adult education is both threatened by crisis but can also provide key remedies to both economic and democratic maladies of Europe. This paper reflects on the need to renew or grow a fresh capacity for democracy and dialogue and focuses on the need for investment in non vocational and holistic adult education.

This paper first offers a theory of change and a definition of civil society. It then sets the Irish context and examines the nature of Irish democracy. It then focuses on a case study of a recent Irish initiative, Claiming Our Future (COF), drawing out implications for adult education and the challenges of maintaining the traditional role of empowerment, emancipation and political imagination.

The theory of change informing this paper is derived from Colin Hay's analysis about the nature and direction of change in the political economy. Put simply, he argues that while change is often prompted by critical junctures, the scale and nature of that change is never inevitable, rather it is determined by the interaction of three variables: ideas, institutions and interests. We are clearly in such a critical juncture but the nature of the change that we experience is not inevitable. The nature of change will be determined by the available ideas or alternatives and by the interests that organise around these ideas and through the nature of the formal and informal institutional spaces where such ideas are debated.

This approach is consistent with Edwards' (2005) vision of civil society as a creative, collective, and values-based action that is capable of imagining alternatives. This understanding draws on Habermasian understandings of the public sphere as a place of deliberation; it stresses the importance of rich associational life and of normative values which aim for a good society. The stress on alternative ideas is important. Without a struggle of ideas, political debate only focuses on what can be done within conventional institutions; politics become managerial and fails to collectively maximise societal capacity to reach the full experience of humanity and development. Engagement of the electorate in ideational debate requires rich forms of participatory democracy and what Unger (2011) calls a 'high energy democracy'. The following case study offers an Irish example of an attempt to foster political imagination and stresses the important role of civil society actors including adult educators.

Irish political imagination?

The crisis has been hard on Ireland; despite massive emigration, unemployment grew from 4% in 2007 to almost 15% in 2013. Ireland lost national sovereignty in 2010 and has been subject to six austerity budgets which saw significant cuts to welfare payments and public sector wages and reductions in core public and social services including community development and adult education. Up to 22% of the 15-20 age group are considered to be NEETs (not in education, training or employment). Up to one third of the same age group may have emigrated. There has been significant restructuring of labour market, training and adult education services and like elsewhere, realignment is reorienting adult education away from personal development-oriented provision and towards labour market-oriented training that is targeted at official claimant lists. Much of this happens without public debate or input of key stakeholders, users or workers.

However, in the context of significant anger at the response to crisis there appears a clear poverty of ambition and imagination about alternatives in Ireland (Unger 2011). Lack of capacity to engage with alternatives can partially explain the relatively muted response of Irish civil society to five years of economic crisis (Murphy 2012). This rest of this paper explores a recent attempt to develop a cross sectoral alliance to promote progressive alternatives. It begins pre crisis in 2007 and traces the process to early 2013.

Irish civil society faces challenges in participating in political debate about ideas and lacks capacity to generate real and credible alternatives. Irish civil society has been described by the late Peter Mair (2010) as stagnant and passive. It can be seen as a 'low energy democracy'. The role civil society plays in political change is shaped and managed by the state which, through its institutions, places macro and micro practical and cultural boundaries on the civil actors' capacity to participate. Political science literature often refers to Ireland's four Cs — Catholicism, Centralisation, Clientalism and Corporatism — and how these impacted on the nature of Irish civil society and its orientation to political imaginary.

Participation in public discourse is limited to a pragmatic and anti-intellectual political sphere where consensus is valued and conflict and dissent resisted (Murphy 2012). This was reinforced by the nature of elite power and group think, the nature of the education and academy as well as the nature of the Irish media. In effect, Irish civil society was characterized by an absence of overt ideology, conflict, ideas and debate about alternatives (Kirby and Murphy 2009). Historically shaped into 'silos' or discrete sectors (women, disability, unions, environment, farming etc.), these pursue sectional interests and are less likely to engage in macro policy debate, an orientation reinforced by two decades of embracing partnership with the state. In effect we see a *state capture* of civil society.

A catch 22 exists. It is easier to mobilise people if they believe an alternative is possible; but without mobilisation it is difficult to generate political debate to develop alternatives.

In 2007, Community Platform (CP), a network of 28 national antipoverty and equality networks and organisations, identified the need to promote a national debate on alternative economic and social development models. This was a conscious decision to step outside the smothering embrace of the state and social partnership and create space and tools to think about alternatives; in Habermasian terms, to create new public spheres. They were motivated by an awareness that *'in a mature democracy, everyone has the right to participate in generating an alternative vision, and everyone shares the responsibility*

in ensuring we succeed' (Kirby and Murphy 2008:1). Recent research by Harvey (2009) evidenced how the state was consciously reshaping its relationship and becoming more controlling of Irish civil society. This prompted civil society activists to reflect on the growing tension in the relationship between the community sector and the state and what this meant for participatory democracy. Over a period of months, a network evolved through personal invitations. Overlapping with Obama's 2008 presidential campaign, by late 2008 it named itself '*Is Feidir Linn*' ('Yes We Can' in the Irish language) and set out to imagine and articulate an alternative Ireland. In June 2009, they launched '*Shaping our Future*' and determined to move out of silos and develop broader alliances.

The rest of 2009 was spent on a deliberative exercise talking, listening and building trust with other sectors in Irish progressive civil society. While reaction amongst civil society organisations was mixed, the dialogue culminated in January 2010 in a meeting between the Irish Congress of Trade Unions, some from the environmental movement, the Community Platform, Tasc and Social Justice Ireland. Each had published visions of alternatives, were not pursuing electoral strategies and were eager to collaborate. Shared barriers to building impetus for change included a tendency to work in silos, the difficulty in breaking through to mainstream media and the challenge of linking national work to people on the ground at local level. Over a number of tentative meetings, three key principles emerged: that action should be *society led* in state free public spheres, that *cross sectoral* work was important and that methods needed to *enable national and local mobilisation and deliberation*.

The next step was to identify ways to build consensus, momentum, solidarity and alliances among those interested in this vision of collective, creative, and values-based action⁶. Various strategies emerged and the focus became the creation of a public sphere; a public event to mobilise support and popularise the idea that alternatives were possible. Inspired in part by responses to the crisis in Iceland (*the Anthill*), a public deliberative event was planned for 30th October 2010 to provide an opportunity to discuss and deliberate on values and the implications of these values for new policy choices, and to identify ways of cooperating and coordinating to advance these values and policy choices. Up to 20 local meetings and 20 national planning activities were held throughout the country in the lead up to the event, and on that day, over 1300 booked in (there was demand for up to 2000 places); 100 trained facilitators volunteered; €60,000 was raised from philanthropies and unions; office space, public relations skills, book keeping, information technology and event management skills were all volunteered. There was extensive use of social media; use of deliberative dialogue on the website was facilitated through free deliberative software.

There was significant media interest in the deliberative event in the Industries Hall of the RDS in Dublin City on Saturday 4. A number of priority values were agreed (equality for all, environmental sustainability, accountability from those in power, participation by people in decision making that impacts on them, solidarity between all sectors of society and a sustainable alternative to our boom-and-bust economy). These values were then reflected in six agreed priority policy agendas (a more equal society, change in the way we govern ourselves, decent and sustainable jobs, radical reform of the banking system, and renewal of our public services). Following this model, subsequent national *ideas events* were held to explore Income Inequality (in Galway in May 2011) and Economy for Society

⁶ 3 They contacted faith, environmental, youth, trade union, development, the Trotsky Irish left, libertarian Irish left, democracy campaigners, culture and arts groups and academic communities.

(in Cork in November 5th 2011) and Democracy (in Dublin May 2012). Each event was designed as a creative deliberative space accommodating 300 people to carefully consider alternative models of development. The focus on action relevant to people's lives was maintained through minimum wage, election, gender quotas and wealth taxes campaigns. The focus on alternatives was progressed through a core Plan B political economy campaign which ran over 2012-2013.

While COF subsequently struggled to capture the sense of scale or energy created in the buildup to and execution of the RDS event in Oct 30th 2010, it has managed to maintain a relatively healthy infrastructure of groups and networks of supporters. 7,000 citizens have registered on its website to receive a monthly e-letter. There were networks in 20 local areas country wide, thematic working groups and a mobilisation group to plan action campaigns. All of this is coordinated in monthly coordinating committee meetings. While the intention is to be a fluid movement, a strategy document sets out a plan to 2014. The movement remains voluntary based, but has secured basic funding of €50,000 p.a. from the Joseph Rowntree Trust. COF has secured office space and has a full time voluntary administrator who coordinates a small number of interns.

Beyond agreeing rhetorical sound bites, there are significant challenges in maintaining a broad coalition of people who use different language and have different starting points in where they approach the debate about alternatives. The focus of COF has been to deliberate but not to force consensus on such issues. While the initial rush of enthusiasm has faded, there still remains a positive groundswell of support for the original intentions of Claiming Our Future and its analysis. Many welcomed the initiative, the risk taking and the hard work. For many local activists the public space and to some degree the hope and optimism created by COF fills a vacuum and allows people make national relevance of their local work. A significant shortcoming was the inability to seize the moment to establish and build on the energy created in 2010 and to have immediate follow-on in terms of keeping people involved and active. There is always the challenge of maintaining a cross-sectoral space. There are more activists from the community sector than the environmental, trade union and other sectors. While these strong working relationships have been advantageous, they also represent a fault line as there is a danger of being self-reinforcing as the language, culture and work patterns of one sector can dominate; a space can appear exclusive and there is the risk of clique formation (perceived or real). COF has been mistakenly perceived as a front for various political parties and also as a new political party. It is also vulnerable to perceptions that individuals may be promoting their own agendas.

It is difficult to assess whether this experience has to date contributed to developing a greater public sphere and/or increased the range of policy alternatives being discussed. There are no established indicators of success and it is still early days, but there has been some public sphere and media success. There have been accusations of idealism, and utopianism; charges have been made of gullibility and naivety. The reader will make her/his own judgement but a certain amount of idealism and utopianism is inevitable if the objective is to stretch existing boundaries of the political imaginary. There are tensions between short-term relevance and vaguer longer-term objectives of promoting policy alternatives and deliberation. There is a danger of duplicating the work of existing single issue campaign groups; hence the focus has been on solidarity with other campaigns rather than initiating specific campaigns. The focus on concern for urgent debate about alternative futures remains largely absent from mainstream party politics. The nature of Irish political discourse coupled with media ownership points away from a high energy democracy. Debate about political alternatives is unlikely

to happen from 'above'. If alternatives are likely to come 'from below' the challenge remains to nurture and cherish public spheres and civil society where citizens can deliberate and develop their political imagination (Smith 1998). COF remains part of our collective challenge of creating public space to collectively imagine and argue for a better world.

Relevance for adult education

The case study offered an Irish example of an attempt to foster political imagination and stresses the important democratic role played by civil society actors including adult educators. It stressed the importance of adult educators and adult education institutions avoiding state capture. It warned against working too much in sectoral silos and being overly micro or managerial in approach to service delivery. Ungar (2009) stressed the crisis of the political left. He argues the social democracy is a largely defensive ideology clinging to past glories and unable to incorporate 21st century challenges of globalisation and environmental sustainability and that Marxism is too deterministic to rise to similar challenges. The challenge of the political imaginary is more likely to be met in the social left.

Holistic adult education is part of civil society and the social left. It is a creative, collective, and values-based form of action that is capable of imagining alternatives and playing a crucial role in enabling new forms of political imagination. This is consistent with what Clemens Sedmak⁷ believes is the true essence of education when he argues for education to create in the student '*a sense of - it might be different*'. The challenge for adult education '*is to awaken the sense of possibility*' – to ensure citizens are '*not condemned to leaving things as they are*'. In post-crisis Europe, however, adult education is less able to play such an emancipatory role when it is challenged more and more to meet labour market needs of capital, and when the infrastructure of adult education is used more and more to deliver training rather than education. This not to deny the importance to both the unemployment of citizens and the business of skills development, upskilling and retraining. Rather it is to argue that provision of these necessary public supports cannot be at the expense of emancipatory adult education.

Ends

⁷ Clemens Sedmark's key note address at the 5th Annual Future Forum on Adult Education, Innsbruck 3 -5 July 2013



Grafik: Mary Murphy

Quellen/Sources:

Edwards, M. (2005): 'Civil society', *the encyclopedia of informal education*, www.infed.org/association/civil_society.htm accessed 27-October 2011

Fox Piven, F. (2008): 'Can Power From Below Change the World?' *American Sociological Review* 73 (1): 1-14

Harvey, B. (2009): *No Strings Attached* Dublin: Community Platform

Is Feidir Linn. (2009): *Shaping our Future*, Dublin: Is Feidir Linn <http://communityplatform.ie/publications.html> accessed 12 Jan 2012

Kirby, P. and Murphy, M. P. (2009): State and civil society in Ireland. in Ó Broin D. and Kirby, P. (eds) *Power, Protest and Democracy, Civil society and the Irish State*. pp 143-149
Dublin: A&A Farmer

Mair, P. (2010): 'Paradoxes and problems of modern Irish politics,' paper presented to *McGill Summer School: Reforming the Republic*, July 2010.

Murphy, M. P. and Kirby, P. (2008): *A better Ireland is possible; towards an alternative vision for Ireland* Dublin: Community Platform

Murphy M.P. (2012): 'Irish Civil Society in the Shadow of the Irish State' *Irish Journal of*

Zukunftsforum 2013

Sociology 19 (2): 173-189.

Powell, F. (2007): *The Politics of Civil Society*. Bristol: Policy Press

Roseneil, S. and Williams, F. (2004): 'Introduction to special issue,' *Social Politics*. 11(2): 147-153.

Smith, A.M. (1998): *Laclau and Mouffe: The Radical Democratic Imaginary*, London: Routledge

Unger R. (2011): 'The Future of the left' *The European* Oct 24th 2011

Deutsche Zusammenfassung:

„Partizipation und politische Imagination: Rückeroberung und Gestaltung unserer Zukunft in Irland“

Nach Colin Hay (2004) ist sozialer Wandel durch die Interaktion dreier Variablen bestimmt: *Ideen*, *Institutionen* und *Interessen*. Die Art und der Verlauf von Wandel wird demnach durch die vorhandenen Ideen und Alternativen, die Interessen, welche sich um diese Ideen organisieren, und durch die Art und Beschaffenheit der formellen und informellen institutionellen Räume, in denen Ideen debattiert werden, bestimmt. Dieser Begriff sozialen Wandels ist stimmig mit M. Edwards (2005) Sicht auf die Zivilgesellschaft als ein kreativer, kollektiver, wertebasierender Akteurs- bzw. Handlungstypus. Diese Konzeption betont die Wichtigkeit eines reichhaltigen Zusammenlebens und von normativen Werten, die auf eine bessere Gesellschaft abzielen. Die Betonung alternativer Ideen spielt dabei eine besondere Rolle. Ohne die Bemühung um solche Ideen bleibt die politische Debatte ausschließlich in dem, was im Rahmen konventioneller Institutionen getan werden kann, stecken. Politik wird so rein managerhaft-verwaltend und versagt dabei, die gesellschaftliche Kapazität in Richtung einer vollen Entfaltung und kulturellen Entwicklung der Menschheit zu steigern. Engagement der WählerInnenschaft in der Debatte um wirkungsvolle Ideen erfordert wiederum starke Formen partizipativer Demokratie.

Irland wurde besonders hart von der Wirtschaftskrise getroffen. Die Arbeitslosigkeit stieg von 4% im Jahr 2007 auf fast 15% im Jahr 2013. Sechs Sparpakete bedeuteten Kürzungen im Bereich der Sozialleistungen, bei den Gehältern im öffentlichen Dienst und bei öffentlichen Leistungen und Einrichtungen. Es kam zu einer bedeutenden Restrukturierung von Arbeitsmarkt-, Ausbildungs- und Erwachsenenbildungsservices. Erwachsenenbildung wurde dabei immer stärker zu einer Angelegenheit von Ausbildung, Arbeitsmarkt und Arbeitsmarktpolitik. Der Bereich der allgemeinbildenden Erwachsenenbildung wurde zunehmend marginalisiert. Die meisten dieser Entwicklungen geschahen jedoch ohne öffentliche Debatten oder Beiträge von Betroffenen und

Interessensgruppen. Trotz allem Ärger über diesen spezifischen Umgang mit der Krise (den Entwicklungen und Maßnahmen), lies sich eine Armut an Ambitionen und Vorstellungskraft bezüglich möglicher Alternativen in Irland feststellen. Die irische Zivilgesellschaft agierte nur sehr zurückhaltend angesichts fünf Jahre Wirtschaftskrise und Austeritätspolitik.

Die Zivilgesellschaft Irlands kann im Allgemeinen als passiv und stagnierend beschrieben werden. Ihr fehlt es an Einsatz, Ideen und der Entwicklung von glaubwürdigen Alternativen, um an der politischen Debatte teilzuhaben. Ihre Rolle wird durch den Staat geformt, welcher durch seine Institutionen den zivilen Akteuren und Akteurinnen praktische und kulturelle Grenzen setzt. In der politikwissenschaftlichen Literatur werden in diesem Zusammenhang vor allem der Katholizismus, die Zentralisierung, der Klientelismus und der Korporatismus als Einflussfaktoren auf Beschaffenheit und Eigenschaften der Zivilgesellschaft problematisiert. Partizipation am politischen Diskurs ist auf eine pragmatisch, anti-intellektuelle Sphäre beschränkt, in der Konsens geschätzt und Konflikt und Widerspruch gescheut werden. Verstärkt wird dies unter anderem durch Wesen und Eigenschaften machtvoller Eliten, des Bildungssystems und irischer Medien. Interessen werden – historisch bedingt – immer von getrennten „Sektoren“ (Frauen, Gewerkschaften, Umweltschutz) und deren Standpunkten aus formuliert. Dies verhindert Zusammenarbeit und Engagement in einer makropolitischen Debatte.

Das Dilemma stellt sich folgendermaßen dar: *Es ist einfacher, Menschen zu mobilisieren, wenn sie an die Möglichkeit von Alternativen glauben; aber ohne Mobilisierung ist es schwierig, die nötige politische Diskussion zur Generierung dieser Alternativen zu schaffen.*

Im Jahre 2007 sah das zivilgesellschaftliche Netzwerk „Community Platform“ die Notwendigkeit einer nationalen Debatte zu alternativen, ökonomischen und sozialen Entwicklungsmodellen in einer neuen öffentlichen Sphäre, abseits staatlicher und sozialpartnerschaftlicher Einflussnahme. Dies war vom Bewusstsein geprägt, dass in einer reifen Demokratie, gleichzeitig jede(r) das Recht hat, an der Schaffung einer alternativen Lösung teilzuhaben, und jede(r) die Verantwortung teilt, dabei gemeinsam erfolgreich zu sein. Aus diesem Ansporn entwickelte sich 2008 ein Netzwerk mit dem irischen Namen *‘Is Feidir Linn’* (engl: *‘Yes We Can’* – der Name war an Barrack Obamas Wahl-Kampagne angelehnt). 2009 startete in diesem Zusammenhang das Projekt „Claiming Our Future (COF)“, welches über die einzelnen Interessenssektoren hinaus breite Allianz stiften sollte. Kontakte mit anderen Bereichen der irischen, progressiven Zivilgesellschaft wurden geknüpft. Es wurde einander gegenseitig zugehört, beraten und Vertrauen aufgebaut. Dieser Dialog kulminierte 2010 in einem gemeinsamen Treffen des Irischen Gewerkschaftskongresses, Akteuren und Akteurinnen aus der Umweltschutzbewegung, der „Community Platform“, „TASC“ und „Social Justice Ireland“. Jede dieser Organisationen hatte Vorstellungen zu möglichen Alternativen veröffentlicht, verfolgte keine Wahlkampfstrategien und war bereit zu kooperieren. Nach einer gewissen Anzahl unverbindlicher Treffen entstanden drei Grundprinzipien für eine Weiterarbeit: 1. Die Aktionen sollten zivilgesellschaftlich getragen werden und einer öffentlichen Sphäre – ohne staatlichen Einfluss – entspringen; 2. Sektorenübergreifende Arbeit ist dabei äußerst wichtig; 3. Die angewandten Methoden müssen nationale sowie lokale Mobilisierung und Überlegungen ermöglichen. Daran anschließend wurden Mittel und Wege gesucht, wie zwischen allen jenen, die an einem kollektiven, kreativen, wertebasierten Prozess teilhaben wollen, Einigkeit, Solidarität und Allianzen geschaffen werden könnte. Der Fokus wurde auf die Schaffung eines öffentlichen Diskursraumes gerichtet. Konkret wurde in dieser Hinsicht –und auch, um Unterstützung zu mobilisieren und den Gedanken der

Möglichkeit von Alternativen zu popularisieren – eine große öffentliche Veranstaltung geplant, welche im Oktober 2010 stattfand. Diese wurde im Zuge vieler landesweiter Treffen vorbereitet und sollte Diskussionen und Überlegungen zu Werten sowie Folgerungen aus diesen Werten für neues politisches Handeln ermöglichen. Aber auch nach Wegen der Kooperation und Koordination, zur fortschreitenden Entwicklung dieser Werte und politischen Entscheidungen sollte gesucht werden.

Die Veranstaltung erzeugte ein beachtliches Medienecho. Ergebnis der Veranstaltung war die Einigung auf einige spezifische, bedeutsame Werte: *Egalität für alle; ökologische Nachhaltigkeit; Rechenschaftspflicht politisch mächtiger Akteure und Akteurinnen; Recht auf Partizipation von Menschen, bei Entscheidungen, die sie betreffen; Solidarität zwischen allen gesellschaftlichen Interessengruppen; eine nachhaltige Alternative zur gegenwärtigen Wirtschaftsform der Konjunktur und stetigen Krisen* sowie daraus resultierende politische Agenden: *eine gerechtere, egalitäre Gesellschaft; Wandel der Art und Weise, wie wir uns als Gesellschaft regieren und verwalten; ordentliche, sichere, nachhaltige Arbeitsplätze; eine grundlegende Reform des Bankensystems und eine Erneuerung der öffentlichen Dienstleistungen*. Anschließend folgten weitere „Ideas Events“ und Kampagnen zu Themen wie „Ungleichheit bei Einkommen“, „Wirtschaft für Gesellschaft“ und „Demokratie“, „Mindestlohn“, „Gender Quoten“, „Reichen- bzw. Vermögenssteuer“ und einem „Plan B“ der politischen Ökonomie.

Die 2010 freigesetzte Energie, Menschen zu involvieren und aktiv werden zu lassen, konnte nicht im gleichen Maße aufrechterhalten werden. Auch die Aufrechterhaltung der Interessensgruppen- und sektorenübergreifenden Arbeit blieb ein Problem. Darüber hinaus wurde „Claiming Our Future“ mitunter als neue politische Partei sowie als Lobby für Parteien und Individuen und deren Agenden missverstanden. Allerdings hinterließ das Projekt auch eine relativ gut funktionierende Infrastruktur an Gruppen, ein Netzwerk von UnterstützerInnen auf lokaler und nationaler Ebene sowie Diskussions- und Arbeitsgruppen zur Planung von Kampagnen. Die Bewegung basiert auf Ehrenamtlichkeit, konnte aber auch Förderungen über eine Stiftung sicherstellen. Mittlerweile gibt es eigene Büroräumlichkeiten sowie eine freiwillige Vollzeitkraft für die Administration und Koordination. Für viele lokale AktivistInnen füllen die Ermöglichung dieses öffentlichen Diskussionsraumes und der geschaffene Optimismus ein Vakuum und ermöglichen ihnen ihre lokale Arbeit auf nationaler Ebene relevant zu machen.

Im Laufe des Projekts wurden immer wieder Anschuldigungen von Idealismus und Utopismus laut. Andererseits ist ein gewisses Maß an Utopie durchaus von Nöten, wenn das Ziel die Erweiterung der politischen Vorstellungskraft bzw. des Möglichkeitssinnes und das Beschreiten neuer Wege ist. Die Beschaffenheit des politischen Diskurses in Irland gepaart mit den Eigentumsverhältnissen an irischen Medien verweist nach wie vor nicht auf eine aktive, partizipationsfördernde Demokratie. Diskussion zu politischen Alternativen wird hier nicht „von oben“, sondern „von unten“ kommen müssen. Dabei ist es wichtig, den Wert von Zivilgesellschaft und öffentlicher Diskursräume zu schätzen – also von jenen Orten, an denen genau diese Diskussion, der politisch-gesellschaftliche Möglichkeitssinn und die Initiativen für einen sozialen Wandel stattfinden bzw. sich entwickeln können.

Relevanz für die Erwachsenenbildung

Das Projekt „Claiming Our Future“ bietet ein irisches Beispiel für einen Versuch, politische Vorstellungskraft zu fördern, und streicht die wichtige demokratische Rolle der Zivilgesellschaft inklusive derer von ErwachsenenbildnerInnen hervor. Es betont die Wichtigkeit von ErwachsenenbildnerInnen und Erwachsenenbildungsorganisationen und warnt davor, sich zu sehr staatlich vereinnahmen zu lassen. Es warnt auch davor, zu sehr aus isolierten Sektoren und isolierten Interessensgruppen heraus zu agieren, zu mikroebenenfokussiert und managerhaft zu sein. Roberto Unger (2009) thematisierte die Krise der politischen Linken. Er argumentiert, dass die Sozialdemokratie eine zum größten Teil defensive Ideologie ist, die sich an alte Erfolge klammert und nicht fähig ist, die Herausforderungen und Probleme, die das 21. Jahrhundert unter dem Stichwort Globalisierung aufwirft, mit Fragen zu ökologischer Nachhaltigkeit zu verbinden. Der Marxismus ist wiederum zu deterministisch, um genau diese Probleme zu bewältigen. Die Herausforderung einer neuen gesellschaftlich-politischen Vorstellungskraft kann viel wahrscheinlicher von einer neuen, zivilgesellschaftlichen, progressiven Linken aufgenommen werden.

Holistische Erwachsenenbildung ist Teil der Zivilgesellschaft und der progressiven – den gesellschaftlichen Wandel und die soziale Innovation begünstigenden – Linken. Sie ist eine kreative, kollektive, wertebasierende Form des Handelns, die dazu befähigt, sich Alternativen vorzustellen, und eine grundlegende Rolle bei der Ermöglichung neuer politischer Vorstellungskraft spielt. Dieser Gedanke ist konsistent mit dem, was Clemens Sedmak als die „wahre Essenz der Bildung“ beschreibt, wenn er argumentiert, dass Bildung in den Lernenden einen Sinn dafür ausbildet: *Es könnte auch anders sein*. Die Herausforderung für Erwachsenenbildung besteht darin, den *Möglichkeitssinn* zu wecken, d.h. sicherzustellen, dass BürgerInnen nicht *dazu verdammt sind, die Dinge, so wie sie sind, sein zu lassen*. Die Erwachsenenbildung ist im Europa der Post-Krise allerdings weniger im Stande, ihre emanzipatorische Rolle zu spielen, wenn sie mehr und mehr in die Verpflichtung genommen wird, Anforderungen des Arbeitsmarktes zu entsprechen, und wenn die Infrastruktur der Erwachsenenbildung immer stärker dazu benützt wird, Ausbildung statt Bildung zu bieten. Das heißt nicht, dass die Wichtigkeit des Themas Arbeitslosigkeit und die Entwicklung von Fähigkeiten, Qualifikationen und Fertigkeiten verkannt werden sollen. Viel mehr heißt es, dass die Auseinandersetzung mit diesen Themen und die Bereitstellung dieser notwendigen Unterstützungen nicht auf Kosten emanzipatorischer Erwachsenenbildung geschehen und zu ihrer Marginalisierung führen dürfen.

Deutsche Zusammenfassung: Georg Ondrak

Mary Murphy



CV

Nach meinem Abschluss am Trinity College in Dublin im Jahr 1986 (B.A. (Hons) Economics and Sociology) arbeitete ich drei Jahre lang im Ausland. Nach meiner Rückkehr nach Irland war ich fünfzehn Jahre für Gruppierungen tätig, die sich für soziale Gerechtigkeit einsetzen. So diente ich von 1991 - 1998 als stellvertretender Generalsekretär der National en Arbeitslosenvereinigung und von 1998 - 2001 als Nationalbeauftragter für Sozialpolitik der Vinzenzgemeinschaft.

Ich vertrat Anliegen der Armutsbekämpfung in nationalen politischen Einrichtungen – darunter der Nationale Wirtschafts- und Sozialrat (NESC) und das Nationale Wirtschafts- und Sozialforum (NESF) – und betreute andere nationale sozialpartnerschaftliche Prozesse in der Politik. Eine Amtsperiode lang (2003 - 2008) war ich Mitglied des Dubliner Stadtrates, wo ich den Vorsitz über den Ausschuss für Wohnungsangelegenheiten und Soziales innehatte, und gehörte auch der Corporate Policy Group an.

2002 wurde mir das PHD-Stipendium der Agentur für Armutsbekämpfung verliehen und im Jahr 2006 schloss ich mein Doktoratsstudium mit einem PhD ab (*Domestic Constraints on Globalisation: A Case Study of Irish Social Security Policy 1986-2006*, School of Law and Government, Dublin City University).

Having graduated from Trinity College Dublin in 1986 (B.A. (Hons) Economics and Sociology), I worked abroad for three years. On return to Ireland I worked for fifteen years in social justice campaigning groups (from 1991 – 1998 I was the Assistant General Secretary, National Organisation of the Unemployed and from 1998 – 2001 I was the National Social Policy Officer, Society of St Vincent De Paul).

I represented antipoverty interests in national policy institutions including National Economic and Social Council, National Economic and Social Forum and other national social partnership policy processes. I also served a term (2003-2008) as a Councillor in Dublin

City Council where I chaired the Housing community and Social Affairs committee and was a member of the Corporate Policy Group.

In 2002 I was awarded a Combat Poverty Agency PHD Scholarship and graduated in 2006 with a PhD – "Domestic Constraints on Globalisation: A Case study of Irish Social Security Policy 1986-2006", School of Law and Government, Dublin City University.

Diskussion:

Die Moderatorin *Elisabeth Brugger* eröffnete die Diskussion mit der Bitte an Mary Murphy um weitere Impulse und Hinweise zur Rolle der Erwachsenenbildung in den, im Vortrag beschriebenen zivilgesellschaftlichen Prozessen. Weiters bat sie auch das Plenum um Fragen und Kommentare.

Wilhelm Lang ging in seiner Stellungnahme auf die Möglichkeit eines so genannten „Dritten Weges“ ein. Sowohl realer Sozialismus als auch das System des Kapitalismus haben sich mittlerweile als gescheitert oder als in einer dauerhaften Krise befindend herausgestellt. Letzteres unter anderem deswegen, weil dieses System auf ständigem Wirtschaftswachstum aufbaut. Demgegenüber wurde von Mary Murphy über einen Rausch von Ideen, ausgelöst durch zivilgesellschaftliche Kampagnen wie „Is Feidir Linn“ in Irland berichtet. Diese Kampagnen sollten eine Lücke der Phantasielosigkeit in Hinsicht auf mögliche Alternativen schließen. Jedoch berichtete Mary Murphy auch von einer Unzufriedenheit bezüglich der Umsetzung der aus den Kampagnen gewonnenen Ideen. Wie können diese Ideen zum staatlichen Zusammenleben auf politischer Ebene umgesetzt werden? Werden diese Ideen vielleicht in den alten Strukturen, also in der Diskussion zwischen öffentlicher Verantwortung und Wettbewerb aufgehen, oder in neue Strukturen münden, die sich diese Ideen in experimenteller, chaotischer Weise selbst suchen? Mit welchen Grundantworten baut man einen Dritten Weg auf?

Wandel kann sich meist in drei verschiedenen Formen vollziehen, meinte *Mary Murphy*. Eine Form ist die Revolution, also der plötzliche, radikale Wechsel von Machtverhältnissen. In der zweiten Form entsteht Wandel durch Experimentieren. Hier wird anhand von Beispielen und Experimenten in einzelnen Feldern sichtbar, wie Dinge auch auf andere Art funktionieren und begriffen werden können. Dadurch werden Menschen ermutigt, neue Handlungs- und Verfahrensweisen anzunehmen. Ökologische, nachhaltige Änderungen in der Landwirtschaft gründen etwa oft auf Pilotprojekten. Die meisten Änderungen basieren jedoch auf der dritten Form des Wandels. Diese geht schrittweise vonstatten. Dazu ein Beispiel: In Europa bzw. Irland findet eine groß angelegte Debatte um Wachstum und Investitionen statt. Irland bekommt im Zuge dessen ein Konjunkturpaket. Ein Budgetförderpaket kann nun in nachhaltiger Weise implementiert werden, indem vor allem in Bildung, Soziales oder Kinderbetreuung investiert wird, oder es kann auf eine Art, die nicht ökologisch nachhaltig ist, implementiert werden, indem man das Geld in Agrarindustrie oder Autobahnen steckt. Es wird mit einer schrittweisen Logik versucht zu argumentieren, dass es

notwendig ist, politische Strategien in Hinsicht auf die Krise so zu formen, dass sie uns langfristig gesehen in eine ökologisch und ökonomisch nachhaltigere Richtung führen. Die Art und Weise des Wandels ist also nicht utopisch im Sinne dessen, eine klare Vision davon zu haben, wie die Zukunft sein wird, sondern sie ist einfach utopisch im Sinne davon, den Kompass in eine gewünschte Richtung zu stellen. Also wenn man eine sozial gerechtere, gleichberechtigtere, demokratischere, ökologisch nachhaltigere Welt will, muss man zumindest den Kompass in jene Richtung, in die man gehen will, stellen, und mit der Politik in diese Richtung zu reisen beginnen. Also etwa im Bereich der Arbeit. Ist die Beschäftigungspolitik bereit, neu zu überdenken, wie bezahlte und unbezahlte, regenerative Arbeit zwischen Männern und Frauen verteilt ist, oder nicht? Wie wird die Verteilung von Arbeit in Zukunft gestaltet werden? Es geht darum, sich Vorstellungen zu machen, wie eine gewünschte Zukunft generell aussehen kann, und die daraus resultierenden Handlungsorientierungen in einzelne Politikbereiche einzubringen. Für die Hervorbringung solcher Vorstellungen bedarf es auch einer zivilgesellschaftlichen Diskussion, damit unter anderem auch die Bedürfnisse für eine nachhaltigere Zukunft artikuliert werden. Eine solche Diskussion eröffnet eine Richtung. Danach kann ein erster Schritt getätigt werden. Wo weitere Schritte exakt hinführen, kann zwar nie genau prognostiziert werden, aber so kann man zumindest das Wertesystem und die Prinzipien, nach denen man handelt – welche in Entscheidungen einfließen –, überdenken und neu gestalten.

Sabine Aschauer-Smolik bezog sich in ihrem Beitrag auf das Thema der Sprache in Mary Murphys Vortrag. Dort hieß es sinngemäß: „Wir versuchen wieder Worte in die Sprache einzuführen, die vorher keinen Platz mehr gehabt haben.“ Nun ist derzeit die Sprache in der Politik stark durch den Neoliberalismus geprägt. Welche Chancen und Möglichkeiten kann die Einführung einer anderen Sprache bieten? Wie kann die Rolle der Sprache als Mittel zur Gegensteuerung eingeschätzt werden?

Bernard Godding sprach die Rolle so genannter „Change Agents“ und „Think Tanks“ (dt. „Denkfabriken“), wie sie von Mary Murphy mit dem Beispiel von „Is Feidir Linn“ thematisiert wurden, an. Ein Problem scheint zu sein, dass die breite Bevölkerung oft mit der Ideens- und Wissensproduktion solcher „Think Tanks“ nicht mithalten kann. Hier entstehen Probleme der Wissens- und Ideenvermittlung. Erwachsenenbildung auf der anderen Seite wird zunehmend in einer Art Zubringerfunktion durch derzeitige Arbeitsmarktmodelle an die Kette genommen und in Richtung einer globalen Marktwirtschaft getrieben. Europäische Regierungen sind ihrerseits primär an einem Überleben in einem globalen, auf Konsum basierenden Wettbewerbssystem orientiert. Lokale Belange und Partizipation der BürgerInnen stehen nicht mehr auf der Agenda. Die Rolle der Erwachsenenbildung zur Schaffung von zivilgesellschaftlichem Engagement gerät immer stärker ins Hintertreffen. Welche Wege und Möglichkeiten hat die Erwachsenenbildung, dieser Aufgabe wieder nachzukommen. Wie können wieder Angebote erstellt werden, die die Modelle und Ideen aus den „Think Tanks“ einer breiten Öffentlichkeit vorstellen, die dann wiederum BürgerInnen dazu bringen, über Zusammenhänge und Ideen nachzudenken?

Gina Ebner knüpfte in ihrer Wortmeldung an das Thema der Rückgewinnung von Sprache an. Vor allem als die so genannte Eurokrise besonders stark war, waren die Schlagzeilen voll mit Wortlauten wie „Die Märkte reagieren nervös!“. Warum sollte uns das dermaßen betroffen machen? Warum sollte es uns betroffen machen, ob jemand, der mit seinem Geld am Finanzmarkt spekuliert hat, Gewinne erzielt oder Verluste macht? Der hegemoniale Diskurs hingegen versucht uns zu vermitteln, dass es genau das ist, was zählt. Ein Beispiel, das die Problemlage ganz gut umschreibt, betrifft eine Rede von Herman Van Rompuy im Rahmen der „State Of The European Union“ Konferenz 2012. Diese

Schlussrede handelte nur von Zahlen. Nirgendwo war die Rede von BürgerInnen, der sozialen Situation oder von den Auswirkungen der Krise auf Menschen. Dies zeigt sehr gut, wie im Rahmen des Krisendiskurses auch die sprachlichen Räume der Zivilgesellschaft immer weiter verengt werden, und wirft die Frage auf, wie wir den Diskurs wieder einfordern können. Wie können wir eine Sprache einfordern, die wieder sichtbar macht, wie es den Menschen ergeht? Das sollten die Schlüsselfragen sein. Es geht derzeit einzig um Zahlen und Sparmaßnahmen im Sinne der Austeritätspolitik, und es wird immer schwieriger zu zeigen, dass dahinter tatsächlich Menschen mit ihren realen Problemen, Herausforderungen und Tragödien stehen.

Barbara Kreilinger meinte daran anschließend, dass Visionen zu entwickeln und Neues zuzulassen, kreatives Denken und den Mut, eingefahrene Pfade zu verlassen, erfordert. Die Entwicklung von Visionen und die Formulierung neuer Gedanken ist aber eben auch eine Frage der sprachlichen Praxis. Es ist schwer, Visionen zu entwickeln, wenn keine geeignete Sprache dafür vorhanden ist und andauernd Zahlen in den Medien propagiert werden.

Auf die Wortmeldungen aus dem Plenum bezugnehmend, begann *Mary Murphy* mit der Feststellung, dass die herrschenden Machtdynamiken nicht zu unterschätzen seien. Die Märkte haben ihre Macht sowie ihren Einfluss ausgedehnt und ihre Verbündeten erweitert. Die rationale Antwort auf diese Umstände ist wohl, um mit den Worten Antonio Gramscis zu sprechen, ein „Pessimismus des Verstandes“. Dieser vielleicht im ersten Moment hoffnungslos erscheinenden Situation gilt es aber umso mehr, einen „Optimismus des Willens“ entgegenzusetzen, vor allem für zivilgesellschaftliche Akteure und Akteurinnen oder beispielsweise Individuen und Organisationen des Erwachsenenbildungsfeldes. Das Thema Sprache ist äußerst wichtig. Das Fehlen der richtigen Worte beeinflusst in hohem Maße die Möglichkeiten des Denkvermögens. Die Macht von Worten und der Zusammenhang von Worten und Bildung sind nicht zu unterschätzen. Der Kampf um die Unabhängigkeit Irlands Anfang der zwanziger Jahre des 20. Jahrhunderts war zum Beispiel nicht nur ein militärischer Kampf, sondern vielmehr auch ein kulturelles Ringen um Selbstbestimmung. Zum größten Teil ging es dabei um die Rückgewinnung der irischen Sprache. Es gab eine bedeutende Bewegung zur Wiederbelebung dieser Sprache, welche wiederum zu einer Wiederbelebung der irischen Literatur und Dichtung führte. Eine solche Bewegung konnte den Menschen damals tatsächlich ihre kulturelle Imaginationsfähigkeit zurückgeben. Erwachsenenbildung muss wieder subversiver werden. Curriculare Anforderungen orientieren sich, auch im Hinblick auf Ansprüche der FinanzierungsgeberInnen, immer stärker an der Nachfrage des Arbeitsmarktes und der Berufsausbildung. Berufliche Ausbildung ist etwas, was Menschen brauchen, es sollte aber dabei nicht auf die wichtige holistisch-pädagogische Funktion der Erwachsenenbildung vergessen werden. Akteure und Akteurinnen der Erwachsenenbildung sollten also sehr wohl darauf bedacht sein, dass ihre Programme kulturelle Aspekte, sozialanalytische Aspekte und Aspekte politischer Analyse beinhalten. Dies sollte als eine Handlungsorientierung für ErwachsenenbildnerInnen – den GestalterInnen von Bildungsprozessen – zum Prinzip werden. Als Methodik für die Praxis könnte es sich empfehlen sicherzustellen, dass beispielsweise ein Drittel des angebotenen Programms Inhalte zur persönlichen sowie kulturellen Entwicklung und zur sozialen Innovation bereitstellt.

„*To keep humanity in our report*“ - Ein weiterer Punkt betrifft die Qualität und Art von Kommunikation und die Rolle der Bildung dabei. Es ist durchaus, wie auch schon in den Wortmeldungen bemerkt wurde, eine starke Tendenz in Richtung eines Diskurses beobachtbar, der von einer statistischen Sprache und Rationalität bestimmt ist und welcher bewirkt, dass Menschen und ihre Schicksale nicht

mehr sichtbar werden. Eine solche statistische, zahlenfixierte Sprache ist zwar oft verführerisch, aber vor allem ErwachsenenbildnerInnen als AnsprechpartnerInnen für Menschen und ihre Geschichten sollten es sich zum Grundsatz machen, bei der Präsentation ihrer Statistiken und Berichte nicht auf die Menschen und ihre Schicksale zu vergessen, ja diese vielmehr sichtbar zu machen und ihnen eine Stimme geben. Schlussendlich ist es wichtig, stets die eigene berufliche Praxis zu reflektieren und Möglichkeiten zu erkennen und zu nutzen. Ein letzter Punkt betrifft aber nicht nur das Auffinden von Handlungsspielräumen unter stetig enger werdenden Rahmenbedingungen, sondern die Einsicht in der Erwachsenenbildung, sich auch auf einer politischen Ebene stark zu machen und für das Thema Bildung zu kämpfen. Die einzigen Orte, an denen Erwachsenenbildungspolitik entwickelt wird, sind derzeit entweder das politische System oder die Sozialpartnerschaft. Im Zuge der Sozialpartnerschaft etwa wird die Frage der Erwachsenenbildung jedoch in einem sehr engen Rahmen diskutiert. Gewerkschaften und ArbeitgeberInnenverbände haben ein logisches Interesse daran, dass Bildung vor allem als berufliche Ausbildung angeboten wird. Wirtschaft generell achtet wenig darauf, dass Bildung ihre kulturelle, holistische Funktion wahrnimmt. Es wirft sich also die Frage auf, wo genau über Erwachsenenbildungspolitik entschieden wird. Sind die BürgerInnen in dieser Debatte überhaupt vertreten? In Irland und vielen anderen Ländern scheint es der Einschätzung von *Mary Murphy* nach nicht so zu sein. Es ist also wichtig, den politischen Anspruch zu erheben, auch den makroinstitutionellen Wandel zu beeinflussen, und sich dafür einzusetzen, Teil des Entscheidungsprozesses zu werden und selbst Bildungsprozesse gestalten zu können, und dies nicht etwa alles dem politischen System und den Sozialpartnern alleine zu überlassen.

Wilhelm Lang stellte anschließend noch einmal die Frage nach dem Dritten Weg und der gesamtsystemischen Perspektive. Die Volkshochschulen können in diesem Zusammenhang zwar nicht der Welt erklären, „wie Welt geht“, sie können aber sehr wohl eine Plattform für zivilgesellschaftlichen Diskurs herstellen. Das wurde in den letzten Jahren vernachlässigt. Volkshochschulen müssen sich nicht nur um Gesundheits- oder Computerkurse kümmern, sondern auch um ihren Beitrag zur Systemfrage.

Stefan Vater leitete eine von *Franz Nerada* über die Webdiskussion formulierte Anmerkung weiter. Im Hinblick auf die von *Mary Murphy* thematisierten Dimensionen des Wandels, bei dem das Experiment eine besondere Rolle spielt, ist vor allem die lokale Dimension zu beachten. Dies zeigt sich sehr gut bei verschiedenen lokalen Lernprojekten, wo es um Bildung und Entwicklung geht und wo genau diese Lokalität betont und das Phänomen der Autonomie von Entwicklungs- und Veränderungserfahrungen beobachtbar wird. Dabei werden Ungleichzeitigkeiten zwischen den verschiedenen Ebenen bemerkbar. Wichtig ist dementsprechend, wie in dem von *Mary Murphy* geschilderten zivilgesellschaftlichen Projekt, die Ideen aus den verschiedensten gesellschaftlichen Gruppen und lokalen Zusammenhängen zu sammeln.

Für *Gerhard Bisovsky* sind die Idee eines sozialen Dialoges und die Suche nach Veränderung bedeutend. Vor dem Hintergrund sehr vieler kleinteiliger Experimente und Projekte stellt sich die Frage, wie man daraus gewonnene Ideen und Erkenntnisse in den großen Zusammenhang des Mainstreams führen kann. Auch vor dem Hintergrund vieler Partikularinteressen, die sich vielfach etwa über soziale Medien darstellen, kann das Zustandekommen und Gelingen dieses sozialen Dialoges als lohnende und herausfordernde Aufgabe gesehen werden. Hier kann *Wilhelm Lang* Recht gegeben werden, dass die Erwachsenenbildung eine gute Plattform für einen solchen Dialog im zivilgesellschaftlichen Rahmen sein kann. Es gibt tatsächlich eine Menge Dialogforen oder auch so

genannte „Think Tanks“, die sich mit möglichen Alternativen befassen. Die Suche nach ihnen ist allgegenwärtig. Eine Frage, die sich noch stellt: Was ist eigentlich mit der schweigenden Mehrheit? Brauchen wir neue Avantgarden? Avantgarden, wie sie auch von Antonio Gramsci besprochen wurden? Welche Rolle könnte hier die Erwachsenenbildung einnehmen?

Was in Irland passiert ist, war nur ein erster Versuch, meinte *Mary Murphy* darauf hin. Irland ist nach wie vor festgefahren, was politische Vorstellung und politisches Handeln betrifft. Aber diese Debatten finden sehr wohl in vielen verschiedenen Ländern statt. Irland sollte nur ein Beispiel dafür sein, dass Menschen etwa Neues finden und versuchen wollen. Auf uropäischer Ebene gibt es etwa eine Gruppe namens „European Memerandum“, welche versucht hat, einen so genannten Dritten Weg zu entwickeln.

Roberto Unger spricht von einem Versagen der bisherigen Linken, so *Mary Murphy* weiter. Die Sozialdemokratie hält zu sehr an dem Modell des goldenen Zeitalters des Wohlfahrtsstaates der 70er Jahre fest und ist dabei nicht fähig, politisch etwa mit der ökologischen Krise umzugehen. Der Marxismus wiederum ist zu programmatisch und systematisch, um kreativ und phantasievoll zu sein. Roberto Unger spricht sich demnach für einen neuen Weg aus. Er nennt diesen aber nicht den Dritten Weg, da dieser Begriff bereits von der herrschenden politischen und wirtschaftlichen Rationalität/Logik gestohlen wurde. Es geht stark darum, etwas Neues zu identifizieren. Eine Möglichkeit ist es, so meint *Mary Murphy*, den Blick nach Lateinamerika zu wenden. Einige der sich in Lateinamerika entwickelnden Modelle der politischen Ökonomie sind sehr chaotisch, aber sie geben einen neuen Fokus auf das Lokale, als Motor der Entwicklung. Nicht Wachstum, sondern Entwicklung! Das ist wichtig zu erwähnen, denn es geht darum zu lernen, die vorhandenen Ressourcen so gut wie möglich umzuverteilen und nicht wieder einen Zustand eines, von Konsum getriebenen, kapitalistischen Wachstums anzustreben. Das wäre sprichwörtlich wirklich das Letzte, was die ökologische Krise braucht. Diese ökologische Krise wird sich zunehmend zuspitzen, wenn wir wieder in eine solche Phase eintreten. Schlussendlich hat momentan niemand die genaue Antwort und einen genauen Plan, welcher Nachhaltigkeit garantiert, aber es ist wichtig umherzustreifen, Ideen zu finden, sich gegenseitig auszutauschen sowie zu versuchen, miteinander Vorstellungen und ein Gehäuse von Meinungen zu entwickeln, und dieses in die politisch-ökonomische Debatte einzubringen. Erwachsenenbildung muss dabei eine Rolle spielen, unter anderem als Verbindungsstelle für Gedanken und Meinungen. Die „Think Tanks“ entwickeln Ideen, aber haben keine Kapazitäten und Anschlusspunkte, diese Ideen zu popularisieren und sie der breiten Gesellschaft, der „schweigenden Mehrheit“ zugänglich zu machen. Dazu noch ein Beispiel: Buchklubs sind in Irland sehr populär. Diese Buchklubs behandeln jedoch mehrheitlich auf Fiktion basierende Literatur. Mit einem derzeitigen Projekt wird versucht, an diese Leidenschaft für Buchklubs anzuschließen. Statt Trivilliteratur sollen diese Buchklubs Bücher führen, die über Alternativen nachdenken. Solche Buchklubs sollen an allen Ecken und Enden des Landes, in Universitäten, Erwachsenenbildungszentren und Gewerkschaften gestartet werden, um Konversation zu ermöglichen. Abschließend kann gesagt werden, dass die erfolgreichen Modelle Lateinamerikas darauf hinweisen, dass das Lokale im Herzen der Neuorientierung der Organisation von Politik und Ökonomie steht. Erwachsenenbildung muss eine Rolle in dieser lokalen, demokratischen Debatte spielen!

Clemens Sedmak **„Bildung gegen Armut“**

Vortrag vom 5. Juli 2013, im Rahmen des 5. Zukunftsforums Erwachsenenbildung. Transkribiert von Brigitte Eggenweber, bearbeitet von Georg Ondrak.

Das Thema ist Bildung gegen Armut. Ich vertrete zwei Thesen und habe Ihnen ein kleines Wörterbuch mit sieben Begriffen mitgebracht.

Erste These – Bildung gegen Armut ist nur dann sinnvoll, wenn Bildung selbstverständlicher Teil der Persönlichkeit geworden ist und nicht ein von außen umgehängter Rucksack, der jederzeit wieder abgenommen werden kann. Also erstens, Bildung hat nur dann einen Sinn, wenn sie Teil der Persönlichkeit, zu einem ganz selbstverständlichen Sinn geworden ist.

Zweite These – Bildung gegen Armut hat nur dann Sinn, wenn nicht nur die so genannten Armutsbetroffenen oder Armutsgefährdeten Betroffene von Bildungsmaßnahmen werden. Also die zweite These, Bildung gegen Armut hat nur dann Sinn, wenn Bildung gerade auch bei denen ansetzt, die glauben, nicht von Armut betroffen zu sein.

Das Wörterbuch, das ich Ihnen mitgebracht habe, um diese beiden Thesen ein wenig zu erhellen, enthält folgende sieben Begriffe. Erstens, *Innerlichkeit*, zweitens *Möglichkeitssinn*, drittens *Versprechen*, viertens *Ressourcen zweiter Ordnung*, fünftens *Armut*, sechstens *Selbsttäuschung* und siebtens *Kooperation*.

Beginnen wir mit *Innerlichkeit*. Die Idee hier ist, dass Bildung wesentlich ein Weg zu geordneter Innerlichkeit sein soll. Falls Sie noch jüdisch-christliche Restbestände haben, können Sie mit dem Stichwort *1. Samuel 17* vielleicht etwas anfangen. In der jüdischen Tradition gibt es im Alten Testament zwei Bücher *Samuel*, und das erste davon, das sinnigerweise den Titel *1. Samuel* trägt, hat im 17. Kapitel eine berühmte Stelle. Der kleine David macht sich anheischig, gegen den großen Goliath zu kämpfen. Und König Saul ist sehr beeindruckt von diesem kleinen David, der bereit ist, in den Kampf zu ziehen, und gibt ihm seine königliche Rüstung. Wir dürfen annehmen, dass die Rüstung des Königs Saul die schwerste und prächtigste der damaligen Zeit war. David probiert die Rüstung an und kann in dieser Rüstung nicht gehen. Sie ist zu schwer für ihn. Du hast einen Zwerg in einer großen prunkvollen Rüstung, die zu schwer für ihn ist und ihn am Gehen hindert. Das ist ein Bild, über das wir nachdenken könnten, weil es uns auch mit Bangen erfüllen könnte. Bestimmte Menschen können immer mehr machen, gestalten, verändern, haben immer mehr Macht und Möglichkeiten, immer größere Rüstungen. Die bange Frage ist: *Sind die, die diesen Gestaltungsspielraum haben, innerlich auch mit dem Spielraum mitgewachsen? Oder ist es so, dass sie Zwerge in riesenhaften Rüstungen sind?* Wenn Sie sich überlegen, dass wir die naturwissenschaftlichen Überlegungen des *Aristoteles* heute für obsolet ansehen, gleichzeitig aber seine *Nikomachische Ethik* noch gut verstehen können, dann zeigt sich hier ein gewisser Zwiespalt zwischen Innerem und Äußerem. Es ist bemerkenswert, dass wir *Shakespeares Othello* und das *Gilgamesch Epos* immer noch verstehen können.

Daraus schließe ich, das Innere ändert sich sehr viel langsamer als das Äußere. Wenn das Äußere sich ändert, müsste das Innere mitwachsen. Und wenn uns die Finanzkrise etwas gelehrt hat, dann war es die Einsicht, dass wir davon nicht ausgehen können. Die Machthaber und Machthaberinnen sind in manchen Fällen, so scheint es, moralische Zwerge in riesenhaften Rüstungen. Und da braucht es Bildung. Bildung ist ein besonderer Weg zur Kultivierung von Innerlichkeit, die gerade dann wichtig wird, wenn die äußeren Rüstungen immer größer werden.

Es gibt derzeit in der mitteleuropäischen Welt einen Hype um *Tomáš Sedláček*, einen tschechischen Ökonomen, der 2011 dieses sehr schöne Buch: „*Die Ökonomie von Gut und Böse*“ veröffentlicht hat. *Tomáš Sedláček* vertritt in diesem Buch die These, dass die Wirtschaftswissenschaften nicht Auskunft über ihren Kernbegriff *Utility* geben können. Und das hängt damit zusammen, dass das Innere des Menschen wild und ungeordnet ist. Der letzte Abschnitt dieses Buches ist der Wende nach Innen gewidmet, und der allerletzte Satz des Buches lautet „*Die wilden Dinge sind nicht außerhalb von uns, wir erfahren sie nicht bei Expeditionen in abenteuerliche Länder, sondern sie sind in uns, das Wilde ist in uns.*“ *Tomáš Sedláček* sagt, dass sowohl die übermäßige Gier als auch die heute gebotene Bescheidenheit mit dieser Innerlichkeit zusammenhängen. Und dass wir dort ansetzen müssen. Bildung ist ein privilegierter Weg zu geordneter Innerlichkeit, die in Zeiten einer Krise wichtiger ist, denn je.

Jacqueline Novogratz, eine amerikanische Ökonomin, hat eine Entwicklungsorganisation gegründet, und vor allem auf Bildung als Mittel zur Überwindung von Armut gesetzt. Sie hat Bildung, nicht so sehr als *Skills* verstanden, die man sich aneignen und wieder ablegen kann, sondern als Persönlichkeitsbildung. Ein schöner Satz von ihr lautet: „*As I was about to graduate, I remember feeling a deep sense of pride, in knowing, that I would forever have the tools to support myself. No matter what happens in my life.*“ Sie hat einen Bildungsweg zurückgelegt, die Universität abgeschlossen und gewusst, das Wichtigste, was sie gelernt hat, war, Lernen zu lernen und Bildung als selbstverständlichen Teil der Persönlichkeitsentwicklung zu sehen.

Das ist mein erster Begriff, *Innerlichkeit* – Bildung als privilegierter Weg zu geordneter Innerlichkeit.

Zweiter Begriff: **Möglichkeitssinn**. Der Begriff Möglichkeitssinn stammt von *Robert Musil*. *Robert Musil* hat Dichter und Dichterinnen über ihren Möglichkeitssinn charakterisiert. Dichter und Dichterinnen spielen mit und kultivieren einen Sinn für Möglichkeiten. Einen Sinn dafür, dass die Dinge anders sein könnten – du begibst dich in so genannte alternative Szenarien oder *possible worlds*, mögliche Welten. Bildung ist wesentlich ein Weg zur Erschließung des Möglichkeitssinns. Ich möchte Ihnen ein Beispiel geben.

Blaine Harden hat gemeinsam mit dem Nordkoreaner *Shin* das viel rezitierte Buch: „*Flucht aus Lager 14*“ geschrieben. *Blaine Harden* ist ein amerikanischer Journalist, der die Lebensgeschichte dieses nordkoreanischen jungen Mannes aufgeschrieben hat. *Shin* ist in einem nordkoreanischen Konzentrationslager auf die Welt gekommen. Als Sohn von Häftlingen hat er 23 Jahre lang nichts anderes gesehen als dieses Konzentrationslager. Was dieses Konzentrationslager zu einem Ort des Schreckens, Grauens und Entsetzens gemacht hat, war die Perspektivlosigkeit. Es gab eine Lagerschule, aber diese Lagerschule hat nicht Kenntnis davon vermittelt, dass es Länder außerhalb Nordkoreas gibt. Diese Lagerschule hat nicht vermittelt, dass es Sprachen anders als das Koreanische gäbe. Diese Schule hat nicht vermittelt, dass es eine Geschichte Nordkoreas gab, wo das Land einmal anders ausgesehen hat. Und *Shin* hat sich nichts anderes vorstellen können. Bis zu dem Zeitpunkt, als ein Elitehäftling zu ihm ins Lager gestoßen ist. Elitehäftling will heißen, er war Angehöriger der

nordkoreanischen Elite und hat dann ein bisschen, wie sagt man, „kreativ in der Transparenzgebarung gewaltet“ und wurde in das Konzentrationslager gesteckt. Und dieser Häftling hat *Shin* erklärt, weißt du, es gibt auch China, es gibt die Vereinten Staaten von Amerika. Er wusste das nicht. Es gibt sogar Menschen, denen die Flucht aus dem Lager gelingt, und das war der Punkt. Dieser Punkt war der Punkt, an dem in *Shin* der Möglichkeitssinn erwachte. Der Sinn dafür, es könnte anders sein. Ich bin jetzt im Lager, aber es könnte anders sein. Ich lebe jetzt in Nordkorea, es könnte anders sein. Das ist Bildung. Bildung erschließt den Möglichkeitssinn und lässt Menschen zutiefst daran glauben, dass sie nicht dazu verdammt sind, die Dinge so zu belassen, wie sie sind. *Shin* und dieser Elitehäftling haben die Flucht geplant, die ihnen auch unter tragischen Umständen gelungen ist. Sein Freund kam ums Leben, aber *Shin* gelang die Flucht und er ist tatsächlich über China, nach Südkorea gekommen und lebt jetzt in Seoul und New York City. Das ist Bildung, das Erwachen eines Möglichkeitssinnes.

Janusz Korczak, der polnische Kinderarzt und Waisenhausleiter, der mit seinen Kindern im Konzentrationslager umgebracht wurde, hat einmal gesagt, da war er bereits Waisenhausleiter im Warschauer Ghetto unter immer schwieriger werdenden Umständen: „*Wir können euch Kindern nicht sehr viel geben, nur eines, die Sehnsucht nach einer besseren Welt.*“ Das ist Möglichkeitssinn, die Sehnsucht nach einer besseren Welt.

William Vollmann, ein amerikanischer Journalist und Armutsforscher, hat in seinem Buch „*Poor People*“ aus dem Jahr 2007 Armut über acht Dimensionen charakterisiert und eine davon ist *Noneness*, Abgestumpftheit, Resignation, Apathie. Er hat weltweit sehr viele armutsbetroffene Menschen gesehen, die aufgegeben haben. Die sich nicht vorstellen konnten, dass ihr Leben jemals anders sein würde. Bildung ist nicht nur ein privilegierter Weg zu geordneter Innerlichkeit, sondern auch ein privilegierter Weg zum Erwachen und Erwecken dieses *Möglichkeitssinns*.

Und *Möglichkeitssinn* heißt, wenn man *Aristoteles* studiert zweierlei. *Aristoteles* unterscheidet zwei Begriffe von Möglichkeit, die im Lateinischen wiedergegeben werden mit den beiden Begriffen *Potentia* und *Possibilitas*. *Potentia* ist Möglichkeit im Sinn eins und meint Potential, meine subjektiven Möglichkeiten, die ich jetzt, wenn ich will, verwirklichen kann. Sie alle haben, so nehme ich an, die Möglichkeit, jetzt aufzustehen und den Raum zu verlassen. Das ist Potential. *Möglichkeitssinn* in diesem Sinne bezieht sich darauf zu wissen, was ich, in mir schlummernd, für Möglichkeiten habe. Was liegt mir? Bin ich musikalisch? Das ist *Potential*.

Possibilitas meint Möglichkeit in einem zweiten Sinn, Möglichkeiten, die in der Welt zuhause sind, in den Sachverhalten. Es gibt jetzt, wenn Sie so wollen, objektiv die Möglichkeit, dass hier ein Ambulanzwagen zu schnell fährt, über die Hecke kippt und auf einmal hier unter uns steht. Das ist kein Potential, das wir haben, hoffe ich, aber eine *Possibilitas*. Und *Möglichkeitssinn* in diesem zweiten Sinn bedeutet, Menschen einen Sinn zu vermitteln dafür, dass die Welt voller Möglichkeiten steckt. Und das, selbst wenn mein Potential nicht ausreicht, wir es uns nie zu sicher in der Wirklichkeit einrichten können, da selbige in Fragilitäten steckt, in Form von Möglichkeiten, die wir nicht immer beeinflussen können. Also *Robert Musil* und *Aristoteles* sagen uns, Bildung ist ein privilegierter Weg zum *Möglichkeitssinn* in einem doppelten Verständnis: *Sinn für eigene Möglichkeiten*, das hat sehr viel mit Selbstkenntnis und Selbstvertrauen zu tun, und *Sinn für Möglichkeiten in der Welt*, was auch mit Vorstellungskraft und Phantasie zu tun hat.

Dritter Begriff: *Versprechen*. Bildung, so könnte man sagen, ist ein privilegierter Weg, Versprechen zu verstehen. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde in vielen Teilen Europas eine so genannte *Versprechenspolitik* betrieben, die auf zwei grundsätzlichen Versprechen beruhte: ein *Arbeitsversprechen* und ein *Bildungsversprechen*. Das Arbeitsversprechen hat geheißen: „Wenn du fleißig arbeitest, wirst du es zu etwas bringen.“ Das Bildungsversprechen hat auf österreichisch geheißen: „Lern was gscheit’s, dann wirst was gscheit’s“. Diese beiden Versprechen waren in der Bildungspolitik, aber auch in der Pädagogik sehr wichtig, und haben dramatisch an Glaubwürdigkeit verloren. Das Arbeitsversprechen gilt nicht mehr. Es werden sehr viele fleißige Menschen entlassen. Das Bildungsversprechen gilt auch nicht mehr. Sie haben eine Reihe von „*working poor academics*“. Sie haben viele Menschen, die sich um zahllose Zusatzausbildungen bemüht haben, diesen hoch aufgerüsteten Lebenslauf haben und die dennoch keinen Job bekommen. Und wenn Sie in Spanien, Griechenland oder Portugal jungen Menschen dieses Bildungsversprechen nahezubringen versuchen, wirkt das mehr und mehr zynisch. Diese beiden Versprechen, das Arbeitsversprechen und das Bildungsversprechen, sind zentrale Versprechen für den sozialen Zusammenhalt. Ich nenne sie *kohäsive Versprechen*, Versprechen, die das soziale Miteinander wesentlich mitprägen. Sie haben an Glaubwürdigkeit verloren. Jetzt muss sich Bildung neu auf den Begriff des *Versprechens* einstellen. Bildung ist ein privilegierter Weg, Versprechen zu verstehen. Das könnte man in zweierlei Hinsicht auffassen.

Die berühmte Philosophin *Hannah Arendt* spricht in ihrem Buch „*Vita activa*“ von der Zerbrechlichkeit menschlicher Angelegenheiten. Wir können uns aufeinander nur bedingt verlassen, weil wir fragile Wesen sind. Aufgrund der Fragilität menschlicher Angelegenheiten bedarf es nach *Hannah Arendt* zweier Grundhandlungen, über die alle Menschen verfügen sollten, damit das Miteinander klappt. Diese beiden Grundhandlungen sind *Versprechen* und *Verzeihen*. Ohne die Fähigkeit des Versprechens-Könnens geht das Gemeinwesen kaputt und ohne die Möglichkeit des Verzeihens werden wir langfristig nicht miteinander umgehen können. Warum ist Bildung ein Weg, Versprechen zu verstehen? Bildung ist eine Form der Orientierungsarbeit, und wenn ich ein Versprechen abgebe, dann muss ich Kenntnis über mich, über mein Gegenüber, die Situation und den Weltverlauf haben. Ein gelungenes Versprechen braucht diese vier Dinge. *Selbstkenntnis*, *Fremdkkenntnis*, *Situationskenntnis* und *Weltverlaufskkenntnis*. Wenn ich Ihnen jetzt verspreche, um 10:30 Uhr mit diesem Vortrag aufzuhören, setzt das Viererlei voraus. Ich kenne mich selbst und weiß, es ist mir völlig egal, ob wir alle sieben Begriffe durchmachen können oder nicht, ich weiß ungefähr, was kommt, ich hör um 10:30 auf. Fremdkkenntnis, ich kenne Sie soweit, dass ich weiß, pünktliches Aufhören ist das Allerwichtigste. So interessant kann ein Vortrag nicht sein, dass man überziehen kann. Drittens, Situationskenntnis, da ist meine Uhr, da steht 10:07 Uhr und an diese Kenntnis halte ich mich, und Verlaufskenntnis, ich gehe davon aus, dass die Uhr sich regelmäßig weiterbewegen wird und nicht auf einmal beginnt, stehen zu bleiben.

Bildung als besonderer Weg, um Versprechen verstehen zu können, und das wiederum stärkt den Zusammenhalt der sozialen Welt. Wenn wir heute ein Bildungsversprechen abgeben, wird es nicht heißen können: „Lern was Gescheites, dann wirst du was Gescheites“, sondern es wird heißen müssen: „*Bildungsanstrengungen sind nie vergebens*“. Denn wenn du dich selber bildest und veränderst, nimmst du das überallhin mit. Denken Sie an *Jacqueline Novogratz*. Zum Zeitpunkt ihrer Graduierung wusste sie, ich habe jetzt eine Persönlichkeitsprägung erfahren, sodass Bildung für mich selbstverständlich ist. Das nehme ich überallhin mit. Das Versprechen wird also lauten: „*Selbst wenn du keinen gut dotierten Job bekommst, Bildungsanstrengungen sind nie umsonst*.“ Und noch einmal ganz wichtig, Bildung ist nicht

der Luxus für die, die vollgefressen sind, sondern Bildung kann gerade in zerbrechlichen Zeiten überlebensentscheidend werden. *Tiziano Terzani* (Journalist) hat, als er mit Krebs diagnostiziert wurde, Kultur, Literatur wiederentdeckt, in einer Weise, wie sie ihm vorher nicht zugänglich war. Als Überlebensfrage und nicht als Luxus derjenigen, die ohnehin nicht wissen, was sie einander noch zu Weihnachten schenken sollen.

Viertens: *Ressource zweiter Ordnung*. Bildung könnte man verstehen als *Ressource zweiter Ordnung* im Unterschied zu einer Ressource erster Ordnung. Die Unterscheidung ist *Harry Frankfurt*s Unterscheidung zwischen Wünschen erster Ordnung und Wünschen zweiter Ordnung nachgebildet. Wünsche erster Ordnung, das sind solche, die sich auf Gegenstände, Situationen und Ereignisse beziehen. Ich wünsche mir ein neues Auto, einen neuen Hund, ein neues Haus, eine neue Frau, andere Kinder. Wünsche zweiter Ordnung beziehen sich auf Wünsche erster Ordnung. Ich wünsche mir, dass ich mir kein neues Auto, keine neue Frau etc. wünsche. Und die geistigen Lehrer und Lehrerinnen vieler spiritueller Traditionen haben uns nahegebracht zu glauben: „*Kontrolliere deine Wünsche zweiter Ordnung*.“ Die Wünsche erster Ordnung kommen und gehen, aber die Wünsche zweiter Ordnung kannst du kontrollieren. Ich erinnere meine Kinder immer kurz vor Weihnachten an diese wichtige Unterscheidung. Analog kann man Bildung verstehen nicht als Menge von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Geschicklichkeiten und Kenntnissen, das ist alles Ressource erster Ordnung, sondern als Fähigkeit, mit Fähigkeiten, Fertigkeiten, Geschicklichkeiten, Kenntnis umzugehen. Bildung ist Fähigkeitsfähigkeit, Bildung ist *Ressource zweiter Ordnung*. Bildung ist eine Ressource, die es uns ermöglicht, mit Ressourcen erster Ordnung gut umzugehen. Und gut umgehen heißt, einzuordnen, zu kultivieren, um alles schön miteinander zusammenzubringen. Der gebildete Mensch integriert seine Fähigkeiten. Ich gebe Ihnen ein Beispiel. Ein Freund von mir ist Theologieprofessor in Manila und er ist ein begnadeter Karikaturist. Er nutzt diese Fähigkeit im Unterricht. Und auch die sehr esoterische Trinitätstheologie wird ganz peppig, wenn man Karikaturen auf der Tafel sieht. Bildung als *Ressource zweiter Ordnung* ist in Zeiten einer Krise besonders wichtig, denn Krise heißt unter anderem, Ressourcen erster Ordnung werden knapp. Jetzt möchte ich Ihnen, weil das gewissermaßen der Hauptteil ist, drei Begriffe vermitteln, was Ressource zweiter Ordnung heißen könnte. *Polyglottie*, *Polyphonie* und *Plastizität*. *Polyglottie* lehrt uns viele Sprachen, mit der Welt zu interagieren. Ich meine verschiedene *languages of education*. Sie kennen vielleicht *Gary Chapmans* Buch „*The 5 Languages Of Love*“. Analog könnte man *five languages of education* unterscheiden, fünf Sprachen der Bildung. Herzensbildung, Seelenbildung, Körperbildung, Verstandesbildung und manuelle Bildung. Herz, Seele, Verstand, Hand und Körper, die Reihenfolge ist egal.

Herzensbildung heißt, Sie erreichen das, was *Thomas von Aquin magna - nimitas* genannt hat. *Magna - nimitas* bedeutet Weitherzigkeit, Großherzigkeit. Herzensbildung heißt, du verfügst über diese Weitherzigkeit, und das bedeutet, du kannst mit vielen verschiedenen Menschen oder Ideen gut umgehen, ohne nervös zu werden.

Seelenbildung als zweites bedeutet, du hast ein geordnetes Inneres, das von Fehlhaltungen frei ist. Etwa übertriebener Stolz, übertriebener Zorn und Gier. Gier ist nicht gut. Seelenbildung bedeutet, du bildest diese Fehlhaltungen nicht aus, sondern du kriegst sie in den Griff. Das ist eine *Ressource zweiter Ordnung*, die mit den Wünschen zweiter Ordnung sehr viel gemeinsam hat.

Körperbildung bedeutet, dass Sie mit dem, was Sie an Ausstattung bekommen haben, gut umgehen können. *Lennart Nordenfelt* charakterisiert Gesundheit als Fähigkeit, mit eigenen körperlichen Fähigkeiten und Grenzen gut umgehen zu können. Und das ist auch eine Frage der Bildung. Ich bin

kurzsichtig, brauche eine Brille. Die Frage ist jetzt nicht so sehr, wie kriege ich die Kurzsichtigkeit weg, sondern wie gehe ich damit um. Ich bin nicht sehr groß, jetzt könnte ich mich strecken lassen oder sagen, das ist Teil meiner *Unique Selling Proposition*. „*The little funny philosopher from Austria*.“ Das ist Körperbildung. Und Bildung hat auch sehr viel damit zu tun, dass du dich nicht wunderst, wenn du ungesund lebst, du irgendwann die Zeche dafür zahlst.

Verstandesbildung bedeutet Denken lernen. *Erich Fromm* hat 1956 das Buch „*Die Kunst des Liebens*“ veröffentlicht. Viele Menschen glauben zu wissen, was es heißt zu lieben. Sie suchen nur das geeignete Objekt, dann verlieben sie sich und entlieben sich wieder und sagen: „Ich weiß immer noch, was es heißt zu lieben, das Objekt war noch nicht das geeignete.“ *Erich Fromm* sagt, hier ist ein Fehler, Lieben ist eine Kunst. Das muss man lernen, kultivieren, dazu braucht es Vorbilder, das muss man ernst nehmen. Ähnlich beim Denken. Viele Menschen glauben, sie wüssten, was es heißt zu denken, haben es aber nie gelernt. Wissen Sie, was denken heißt? *Augustinus* sagt, Denken heißt, Verstreutes zusammenholen. Ist ein schöner Gedanke. Man wird alles hervorkramen, was man über die Phänomene, welche im Mittelpunkt eines Interesses stehen, weiß. Das ist verstreut in deinem Inneren, du holst es zusammen und das ist ein Denkprozess. Und das funktioniert umso besser, je a) geordneter das Innere ist und b) je mehr du in dir findest. Also das ist die vierte Sprache der Bildung, Verstandesbildung, Denken lernen.

Fünfte Sprache der Bildung, manuelle Bildung, Handbildung. *Matthew Crawford* hat ein Buch geschrieben „*The Case for Working With Your Hands*“. Er ist Automechaniker und Philosoph. In seinem Buch hat er beides zusammengebracht und die Idee ist, wir unterschätzen die Schönheit, mit unseren Händen etwas verändern und gestalten zu können. Wenn wir von Bildung sprechen, gibt es Papiere. Und die Leute, die diese Papiere schreiben, die können nicht immer einen Nagel in die Wand schlagen. Und der Automechaniker erklärt uns: „*Wisst ihr, wie schön das ist, mit den Händen etwas zu machen*.“ Du stößt auf den Widerstand der Wirklichkeit, die sich nicht alles gefallen lässt. Du unterwirfst dich der Autorität des Materials, das nicht von dir restlos manipuliert werden kann. Es ist wie das Erlernen einer Fremdsprache. Dazu ein schönes Zitat von *Iris Murdoch*: „*Einen Menschen zu lieben, ist wie das Erlernen einer Fremdsprache*.“ Du musst dich demütig einer von dir unabhängigen Autorität unterwerfen und dabei selbstvergessen sein. Du wirst beispielsweise nie Russisch lernen, wenn du das Land und die Leute nicht liebst, denn du brauchst Geduld und Hartnäckigkeit. Du wirst nie Russisch lernen, wenn du nicht demütig die Grammatik anerkennt. Haben sie einmal Latein gelernt, da gibt es sechs Fälle, und jetzt kann ich nicht sagen, tun wir das vereinfachen. Machen wir drei Fälle daraus, so funktioniert das nicht. *Demut*. Und dann brauchst du *Selbstvergessenheit*. Wenn du dich bei jedem Vokabel, das du lernst, fragst, wie geht es mir jetzt dabei, wirst du die Sprache nicht lernen. *Einen Menschen zu lieben, ist wie das Erlernen einer Fremdsprache* und das heißt es auch, wenn du mit Material arbeitest. Du musst dich demütig einer Autorität unterwerfen. Das ist *Polyglottie*. Bildung als *Ressource zweiter Ordnung* ermöglicht die Vielsprachigkeit. Zumindest fünf Sprachen der Bildung und ich möchte vor allem diese manuelle Bildung in Erinnerung rufen. Wer kann selber ein Mobiltelefon basteln oder sich selber ein Bett zimmern? Das nennt man Eigenarbeit und das ist in Zeiten einer Krise besonders wichtig.

Mein zweiter Unterbegriff für *Ressource zweiter Ordnung* ist *Polyphonie*. *Polyphonie* ist kurz erklärt. Bildung als *Ressource zweiter Ordnung* ist ein Weg zur Polyphonie, zur Vielstimmigkeit und Vielschichtigkeit der Wirklichkeit. *Dietrich Bonhoeffer*, der berühmte protestantische Theologe, der am 5. April 1943 verhaftet wurde und ins Gefängnis kam, hat die Gefängniszelle nicht mehr verlassen,

wurde im April 1945 erhängt und hat in seinen Schriften aus dem Gefängnis immer wieder den Begriff Polyphonie betont und gesagt, ich lebe in einer kleinen Gefängniszelle, das Leben ist sehr reduziert. Aber selbst unter diesen Umständen darf das Leben nicht aufhören, polyphon zu sein. Vielstimmig, es gibt mehr als Essen und Trinken. Es gibt mehr als die Frage, werde ich wieder freikommen. Und er hat im Gefängnis gelesen und Gedichte geschrieben, weil er auch in dieser Extremsituation sich selber daran erinnern wollte – das Leben ist, egal was passiert, polyphon. Und Bildung ist eine Erinnerung daran, lass dir die Polyphonie des Lebens nicht nehmen, auch nicht unter widrigen Umständen.

Der dritte Unterbegriff von *Ressource zweiter Ordnung* ist *Plastizität*. Das ist ein Begriff, der auch aus der Zeit des *Dietrich Bonhoeffer* stammt. *Alfred Delp*, ein Jesuit, der im Gefängnis war, seit dem 28. Juli 1944, hat gesagt, im Gefängnis ist mein Leben plastisch geworden. Es hat Plastizität bekommen im Sinne von ich habe gelernt, was wesentlich ist. Das ist Plastizität, zu wissen, was im Leben zählt. Und Bildung als *Ressource zweiter Ordnung* ist wesentlich ein Verständnis von dem, was wichtig ist, im Unterschied zu dem, was weniger wichtig ist. Das war mein vierter Begriff – Bildung als *Ressource zweiter Ordnung*.

Fünftens, *Armut*. *Martin Kämpchen* ist ein bemerkenswerter deutscher Christ, der seit mehr als 40 Jahren in einem kleinen Dorf außerhalb von Kalkutta in Indien lebt. *Martin Kämpchen* hat nach 40 Jahren Erfahrung ein kleines, bemerkenswertes Buch über Armut und Armutsbekämpfung geschrieben. Er erklärt uns, der Weg in die Armut oder das Denken, das Menschen in der Armut hält, hat sehr oft mit einem inneren Käfig zu tun. Ein innerer Käfig von Denkgewohnheiten, Handlungsgewohnheiten, Traditionen und einem Mangel an Vorstellungskraft und Sehnsucht. Und eine Armutsbekämpfungsmaßnahme wird nicht sinnvoll sein, wenn das Innere des Menschen nicht mitverändert wird. Ich gebe Ihnen ein Beispiel: Du sagst, Bildung ist sehr wichtig, und führst die Schulpflicht in Indien ein. Das ändert aber nichts daran, dass die Lehrer und Lehrerinnen nicht selten abwesend sind. Es gibt die Schulpflicht, aber *absent teachers* als großes Problem in Indien. Dann schreibst du gesetzlich vor, die Lehrer und Lehrerinnen müssen anwesend sein, physisch, das ändert aber nichts daran, dass nichts geschieht, auch wenn sie physisch anwesend sind, vorne Zeitung lesen oder anderes machen. Dann schreibst du vor, wir kontrollieren, was in der Stunde geschieht, das ändert aber nichts daran, dass die Lehrer und Lehrerinnen nicht motiviert sind und jede Nische suchen, um aus dieser Kontrolle zu entfliehen. Die Motivation liegt innen. Die kannst du nicht mit Weltbank-Berichten, mit gesetzlichen Maßnahmen und Ähnlichem erzwingen. Armutsbekämpfung muss mit einer Veränderung von innen her geschehen. Und *Martin Kämpchen* glaubt an das, was er Freundschaftsdienst nennt, die ernsthaft sorgende Begleitung von Menschen, das ist der Weg aus der Armut. Und nicht durch Bildungsmaßnahmen, die anfangen, aufhören und Menschen werden alleine gelassen, sondern durch eine Begleitung, wo Menschen selbstverständlich in eine Kultur hinein begleitet werden, wo Bildung Teil der Luft ist, die sie atmen. Armut ist nicht nur ein Mangel an äußeren Gütern, sondern auch ein innerer Käfig, und Armutsbekämpfungsmaßnahmen gehen ganz hässlich daneben, wenn man glaubt, von außen ein gültiges Resultat erzielen zu können.

Sechster Begriff, *Selbsttäuschung*. *Selbsttäuschung* heißt, zu glauben, dass man besser ist, als man ist, und sich Fehler nicht einzugestehen. Je höher jemand in der Hierarchie ist, desto größer ist die Gefahr der *Selbsttäuschung*. *Chris Argyris* ist sogar so weit gegangen zu sagen, die Gefahr zu verblöden, wenn du hierarchisch hochgestellt bist, ist sehr groß. Denn wenn du hierarchisch hochgestellt bist, sagt dir niemand so leicht, das war falsch, Sie sind dumm, Sie müssen mehr lernen. Wenn Sie hierarchisch

hochgestellt sind, sind Sie busy, das ist auch Teil des Prestiges. Und Menschen, die very busy sind, sind... Es gibt den Aufsatz „Overloaded Circuits: Why Many Smart People Underperform.“ Und die Idee, die dahinter steht, ist, du bringst die Leistung nicht, weil du viel zu beschäftigt bist, zu leicht abgelenkt bist und glaubst, so unersetzbar zu sein, dass du dich um deine eigenen Fähigkeiten nicht mehr weiter bemühst. Und ich glaube, viele der kaputten Maßnahmen gegen Armut haben mit der Selbsttäuschung derjenigen zu tun, die diese Maßnahmen konstruieren und von oben herab erlassen.

Ich fasse zusammen und komme zu meinem siebten Begriff. Ich hatte zwei Thesen. *Erste These* – Bildung gegen Armut wird nur dann sinnvoll sein, wenn Bildung selbstverständlicher Bestandteil der Persönlichkeit ist und nicht wie ein Rucksack dargestellt wird, der jederzeit abgeschnallt werden kann. *Zweite These* – Bildung gegen Armut wird nur dann sinnvoll sein, wenn es auch und gerade um die Bildung der Privilegierten geht, denen man die Idee austreiben soll, Armut ist Faulheit, Trägheit, Dummheit. Und die wirklich von innen her verstehen sollen, was es heißt, in prekären Situationen zu leben, und sich selbst dann auch verändern. *Innerlichkeit*, Bildung privilegierter Weg zu geordneter Innerlichkeit. Denken Sie an das Bild 1. Samuel 17. *Möglichkeitssinn*, Bildung als Weckung des Möglichkeitssinns im Sinne von Possibilitas und Potentia. Denken Sie an *Flucht aus Lager 14*. *Versprechen*, Bildung als privilegierter Weg, Versprechen zu verstehen. Denken Sie an die gebrochenen Bildungsversprechen und die Notwendigkeit, heute zu versprechen, Bildung hilft dir, dich zu entwickeln, und Bildung ist das Medium, gute Versprechen, die nicht leer sind, abgeben zu können. Viertens, Bildung als *Ressource zweiter Ordnung*, als Fähigkeitsfähigkeit, Polyglottie, fünf Sprachen der Bildung, Polyphonie, die Vielschichtigkeit des Lebens unter allen Umständen, und Plastizität, die Fähigkeit, das Wesentliche zu sehen. Fünftens, *Armut als innerer Käfig*. Auch bei denjenigen, die versuchen, Armut von außen zu bekämpfen. Sechstens, *Selbsttäuschung* als Blase, in der sich manche Menschen, vor allem wenn sie privilegiert sind, befinden.

Letzter Begriff, **Kooperation**. Wenn es eine Schlüsseltugend für das 21. Jhd. gibt, dann ist es meines Erachtens die Kooperationsfähigkeit. Jared Diamond hat 2005 das Buch „*Kollaps – warum Gesellschaften zu Grunde gehen*“ geschrieben. Und er hat unter anderem gezeigt, dass es vor allem ein Mangel an Kooperationsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit ist. Das größte Problem, das wir derzeit mit Blick auf den Klimawandel haben, ist die so genannte *Tragedy of the Commons*, die Tragödie der Gemeingüter. Das ist ein Begriff von Garrett Hardin aus dem Jahr 1968. Die Tragödie besteht darin, wenn du eine sozialkomplexe Situation hast mit mehreren *Stakeholdern* und jeder einzelne *Stakeholder* vernünftigerweise zweckrational seinen Nutzen verfolgt, geht das gemeinsame Gut kaputt. Beispiel Klimagipfel. Der amerikanische Vertreter vertritt US Interessen, die chinesische Vertreterin vertritt chinesische Interessen, die EU Repräsentanz vertritt die Europäische Union. Und so soll es auch sein, das ist vernünftig. Aber weil jeder vernünftigerweise das macht, was vernünftigerweise zu erwarten ist, gehen das Gemeinwohl und Gemeingut kaputt. Und das können wir uns langfristig nicht leisten. Deswegen dürfte Kooperationsfähigkeit – eine/r muss den Anfang machen, auf andere zu schauen – die Schlüsselfähigkeit für das 21. Jahrhundert, das entscheidende Bildungsziel sein, und wir werden es umso leichter erreichen, je klarer ist, Bildung ist nicht eine Geschichte, wo einzelne Menschen mit einzelnen Menschen arbeiten, sondern wo eine ganze Gemeinschaft als solche betroffen ist und der öffentliche Diskurs, so wie Sie ihn auch mitgestalten, Wesentliches dazu beitragen kann, dass die Bildung Teil der Luft wird, die wir atmen. Vielen Dank!

English summary:

“Education to overcome poverty”

Clemens Sedmak puts forward **two theses**: *Firstly*, education to overcome poverty only makes sense if education has become an intrinsic part of one’s personality – rather than a kind of rucksack which can be taken off at any time. *Secondly*, education to overcome poverty only makes sense if not only those living – or in danger of living – in poverty are affected by educational measures. Education also has to address those who do not believe they are victims of poverty.

To shed some light on these theses, Sedmak explains seven different terms: *inwardness, sense of possibility, promises, second-order resources, poverty, self-delusion and cooperation*.

Inwardness – The idea in this case is that education is supposed to be a path to ordered inwardness. This is especially important in times of crisis. Take the Old Testament story of *David and Goliath*: Little David is getting ready to fight the giant Goliath. King Saul, who is impressed by David’s courage, lends David his mighty and splendid armour. David puts on the armour, but is unable to walk in it – it is far too big and heavy. This picture of the dwarf in the giant armour should make us think. Some people gain more and more power and opportunities (thus bigger armour) – but do they grow inwardly at the same rate? It seems that the inside often grows much more slowly than the outside. If the outside changes, the inside should grow as well. Yet the financial crisis revealed that we cannot count on such inward growth. It seems as though those in power are, morally speaking, often dwarfs in giant armour. And that’s where education is needed. Education is the path to the cultivation of the inward. In his book *The Economy of Good and Evil* (2011), *Tomáš Sedláček*, a Czech economist, supports the thesis that economics can’t give information about its core concept of *utility*. This is connected with the idea that the inward aspect of the human being is wild and disorganised. The last chapter of the book is dedicated to a turn inward. Excessive greed and the modesty expected nowadays are connected to inwardness, and we have to start there in order to cultivate the inward. *Jacqueline Novogratz*, an American economist, sees education as a development of personality and as a matter of personal maturation, rather than a set of skills that you can pick up and put down at any time. An interesting statement of hers goes like this: “As I was about to graduate, I remember feeling a deep sense of pride in knowing that I would forever have the tools to support myself. No matter what happens in my life.” She educated herself, graduated university, and the most important thing that she took with her was learning how to learn and to accept education as vital for the development of her personality.

Sense of possibility – This includes a way of cultivating a sense of possibility, much in the way poets do. You’re putting yourself in alternative scenarios or *possible worlds*. Education is a way to develop a sense of possibility. For example, American journalist *Blaine Harden*, together with the North Korean *Shin*, wrote a book called, *Escape from Camp 14*. It’s about the story of *Shin*, who was born in a concentration camp as the son of two inmates, and who had never seen anything of the world outside the camp. The terror of the camp was due to the lack of perspective. There was a school inside the camp, but this school never taught children that there were countries other than North Korea, languages other than Korean, or a history of North Korea in which the country was very different. And *Shin* could never imagine anything else, until he met a prisoner from North Korea’s elite who was recently thrown in the camp. He explained to *Shin* that there were also countries called China and

the United States, that there were different languages and that there were even inmates who had succeeded in escaping from the camp. And that was the crucial point when the sense of possibility awoke in *Shin*. A sense that *it might be different*. Now I'm in this camp, but it could be different. Now I'm living in North Korea, but it might be different. *This is education*. Education unlocks a sense of possibility and allows people to believe that they are not condemned to leave things as they are. *Shin* made an escape plan together with the elite prisoner. The elite prisoner tragically died while trying to escape, but *Shin* succeeded. He now lives in Seoul and New York. *Education and a sense of possibility: That's the desire for a better world*.

Aristotle distinguishes between two different meanings of the sense of possibility: *Potentia* and *Possibilitas*. *Potentia* means potential – my very own subjective potential, which I, at this very moment, am able to realize or put into practice. Each one of you, for example, has the potential to stand up and leave the room. Sense of possibility in this case means knowing what possible options and paths lie within you. *Possibilitas* means possibilities located in the outside world. Sense of possibility here means to convey to people a sense that reality is fragile and we shouldn't make ourselves too comfortable in what is called reality. So *education and sense of possibility* means on the one hand developing a sense of your own potential as a person, which has a lot to do with self-awareness and self-confidence, and on the other hand developing a sense of possibility of the world, which has to do with imagination and fantasy.

Promises – Education can be a way to better understand promises. In the second half of the 20th century there were two kinds of politically significant promises in much of Europe. One was the promise of work, which is: "If you work hard, it will pay off," and the other was the promise of education, which is: "If you study hard, you will get a decent job and be successful." Yet both promises, very prominent in education policy and pedagogy, have lost their credibility. More and more hardworking people have lost their jobs. There are more and more "working poor academics", and many people, although they have plenty of training and impressive CVs, still can't get a job. In places like Spain, Greece or Portugal, young people especially react with cynicism to the promise of education. Those two promises have been the key promises for social cohesion. Since both have lost their credibility, education has to readjust itself to the meaning of promise. *Education as a way to understand promises* can be seen in two different respects. *Hannah Arendt*, the well-known philosopher, speaks of the fragility of human affairs. We can only rely on each other to a certain degree, because humans are fragile beings. Therefore two kinds of basic actions are needed for togetherness and cooperation to work within society: promising and forgiving. Without being able to promise, community is not possible and without the ability to forgive we will not be able to cooperate with each other in the long run. Education can be a way to understand promises, because it helps with orientation. If I make a promise, I first have to have knowledge about myself, my counterpart, the actual situation and the course of the world.

If we give the promise of education today it no longer can be: "If you study hard, you will get a decent job and be successful," but rather it has to be: "Putting effort in education is never senseless, even if you don't get a job right away." If you educate and change yourself, you take that with you everywhere you go. Just think about *Jacqueline Novogratz*. At the time of her graduation she knew that during the process of education, education had become a natural part of her life and personality.

Second-order resource – Education can be understood as a second-order resource, drawn from *Harry Frankfurt's* distinction between first- and second-order desires. First-order desires refer to objects,

situations or events – I want to have a new house or new children. Second-order desires refer to first-order desires – I don't want have the desire for a new house or new children. First-order desires come and go, but second-order desires can be controlled. In the same way, education can be understood not only as skills and knowledge (these would be first-order resources), but also as an ability to handle skills and knowledge the right way. And to handle skills the right way in this case means to integrate and cultivate them and bring them together. For example there's a professor of theology in Manila who is also a gifted caricaturist, and he integrates his skills perfectly. The rather esoteric theology of the trinity can be spiced up with some caricatures at the blackboard. We also have to take a closer look at three more terms that can represent second-order resources : polyglotism, polyphony and plasticity.

Polyglotism – Polyglotism means using different languages of education to interact with the world: education of the heart, soul, body, mind and manual education. Education of the heart can be understood in the sense of broadmindedness, magnanimousness, and big-heartedness. This means being able to deal with a lot of different ideas and people without getting nervous. Education of the soul means ordering the inward and becoming free of vices like excessive pride, anger and especially greed. Education of the body means learning to make the best of your given physical features and being able to deal with your physical limits. If you're near-sighted, it's not a question of trying to get rid of your near-sightedness, but rather to deal with it by getting glasses and making that part of your identity. Of course, it also means taking care of your health and living a healthy lifestyle. Education of the mind means learning to think. Using your mind properly is not something that comes naturally. Augustine says thinking means gathering scattered knowledge. You collect everything you know about something that you're interested in and start to make your thoughts coherent. That's a thinking process, which works best a) the more organised you are inwardly and b) the more you find within yourself. Manual education means using our hands. We often underestimate the beauty of being able to create or alter something with our own hands. You're confronted by the resistance of reality, and you submit yourself to the authority of the material that cannot in any way be manipulated completely. You need humility and abandon. Being able to put together your own mobile phone or fix some furniture – these things gain importance in times of crisis.

Polyphony – Education as a second-order resource is a path to polyphony – the many different voices and the multifaceted nature of reality. Dietrich Bonhoeffer, a theologian who was incarcerated in 1943 and hanged in April 1945, said: I live in a small prison cell; life's reduced to a minimum. But even under such circumstances life must not stop being polyphonic. There's more than eating, drinking, and the question of how to escape. He wrote poems while in prison because he wanted to remind himself that, even in extreme situations, life is polyphonic. Education is there to remind us that we shouldn't allow anything or anybody to take the polyphony of life from us, even under difficult circumstances.

Plasticity – The last sub-term of (education as a) *second-order resource*. Alfred Delp, a Jesuit who was also incarcerated by the Nazi regime in 1944, said that during his time in prison he discovered the plasticity of life. By that he meant that he had learned to see what really counts in life. Education understood as a second-order resource means gaining an understanding of what's really important as opposed to what's less important.

Poverty – Martin Kämpchen, who lives and works in a small village outside of Calcutta, wrote a book on overcoming poverty. According to Kämpchen, poverty is often accompanied by a person's inner cage – a habitual way of thinking and acting, and a lack of imagination and desire. Motivation to take

part in learning has to come from the inside. Kämpchen believes in something he calls the service of friendship (“Freundschaftsdienst” in German). It’s the serious, caring support that counts, and not educational measures that begin and end, leaving people to themselves. It’s about a kind of support in which people are being accompanied into a culture, and in which education is part of the air they breathe.

Self-delusion – This means people believing that they are far better than they actually are and not admitting their mistakes. The higher you rank in a hierarchy, the greater the danger of self-delusion. If you rank high in hierarchy, it is harder for others to tell you that you’ve done something wrong, that you’re stupid, or that you have a lot to learn. If you’re high up in the hierarchy you’re often very *busy*. Being busy is part of the prestige. The essay “Overloaded Circuits: Why Many Smart People Underperform” explains that some people are so busy and so convinced that they’re indispensable, that they don’t put effort into their own competences anymore. Many failed measures against poverty have to do with the self-delusion of those who constructed and launched them from the top down.

A short summary before the seventh and last term is explained – First thesis: Education to overcome poverty only makes sense if education becomes a part of one’s personality and is not a kind of rucksack that can be taken off any time. Second thesis: Education to overcome poverty only makes sense if it also addresses the privileged ones who think poverty is linked to laziness, sloth and stupidity, and who really should learn and understand what it means to live in precarious situations and then change. Inwardness – Education as a way to create ordered inwardness. Sense of possibility – Education to awaken a sense of possibility (possibilitas and potentia). Promises – Education as a way to understand promises and a medium to make promises that are not empty. Second-order resource – The ability to handle skills and knowledge the right way, polyglotism, polyphony and plasticity. Poverty – Thought of as an inner cage, even for those who try to fight it from the outside. Self-delusion – The bubble in which some people live, especially if they are privileged.

The last term, **cooperation** – If there is a key virtue for the 21st century, then it’s the ability to cooperate. In his book *Collapase: How Societies Choose to Fail or Succeed*, Jared Diamond points out that we have a lack of willingness and ability to cooperate. For example, the biggest problem we face when it comes to climate change is the *tragedy of the commons*. The tragedy is, if there is a complex social situation with lots of different stakeholders, and every stakeholder pursues his/her own interests, the common good will be destroyed. Take the Climate Summit, for example. The Chinese representative represents Chinese interests, the EU representative represents the EU’s interests, etc. That’s the way it’s supposed to be: it’s rational. But since everybody rationally does what he/she is rationally supposed to do, the common good is destroyed. That’s why the ability to cooperate – somebody has to be the first to take care of the others – is so important in the 21st century and should be the top educational objective. And we will reach this objective the more we make it clear that education is not something concerning just individuals, but rather community and society as concerned whole. The public discourse, just as you as adult educators are co-creating it, can contribute substantially to the goal that education becomes part of the air we breathe.

English summary: Georg Ondrak

Clemens Sedmak



CV

Clemens Sedmak (* 6. August 1971 in Bad Ischl) ist ein österreichischer Theologe und Philosophieprofessor am King's College London, Universität London, Leiter des Zentrums für Ethik und Armutforschung der Universität Salzburg sowie Präsident des ifz-salzburg, internationales forschungszentrum für soziale und ethische fragen.

Er promovierte an der Universität Innsbruck und der Universität Linz in Philosophie, Theologie und Sozialtheorie. Anschließend folgten weitere Studienaufenthalte in Maryknoll (New York) und an der ETH Zürich. Im Jahr 1999 habilitierte er an der katholisch-theologischen Privatuniversität Linz in Fundamentaltheologie und ein Jahr später an der Universität Innsbruck in Philosophie.

Clemens Sedmak (born in Bad Ischl on 6 August 1971) is an Austrian theologian and professor of philosophy at King's College London, the University of London, head of the Centre for Ethics and Poverty Research at the University of Salzburg as well as president of ifz-salzburg (International Research Centre for Social and Ethical Questions).

He completed doctorates in philosophy, theology and social theory at the University of Innsbruck and the University of Linz. He then continued his studies in Maryknoll (New York) and at ETH Zurich. Sedmak finished his habilitation thesis in fundamental theology at the Catholic-Theological Private University Linz in 1999 and his habilitation thesis in philosophy at the University of Innsbruck in 2000.

Publikationen:

Heinrich Schmidinger, Clemens Sedmak (Hrsg) (2008): Der Mensch - ein Mängelwesen? Endlichkeit - Kompensation - Entwicklung. Topologien des Menschlichen. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt

Diskussion:

Oswald Rogger bedankte sich bei Clemens Sedmak für dessen Vortrag und eröffnete die Diskussion mit einer Anmerkung zur Relevanz des von Clemens Sedmak vorgestellten Bildungsbegriffes für die Volkshochschul-Erwachsenenbildung.

Dem schloss sich *Johannes Galter* mit einer Bemerkung und einer Frage an. Unsere Verständnismöglichkeit alter Texte wurde von Clemens Sedmak als ein Beispiel dafür genannt, dass sich unsere Innerlichkeit weniger rasch wandelt als das dem Menschen Äußerliche. Hier sollte man jedoch auch zwischen zeitgebundenen Texten und Texten, die sich gemeinmenschlichen Fragen widmen, unterscheiden. Besonders die von Clemens Sedmak eingebrachten Beispiele, Othello und das Gilgamesch-Epos, geben Allgemeinmenschliches wider, welches wir auch zu verstehen aufgefordert sind. Seine Frage bezieht *Johannes Galter* auf zwei Bemerkungen Clemens Sedmaks. Einerseits sprach Clemens Sedmak von einem inneren Käfig, der uns davon abhält, das Richtige zu tun, andererseits, bei dem Beispiel der manuellen Sprache, von den Grenzen des Materiellen und der Realität. Wie passen diese beiden Punkte zusammen, und was können sie für das berufliche Handeln etwa in der Erwachsenenbildung bedeuten? Stoßen wir in unserer Praxis nicht auch manchmal an diese Grenzen der Realität?

Das Innere des Menschen, so *Clemens Sedmak*, hat gerade mit dem angesprochenen Thema des Allgemeinmenschlichen zu tun. Das Wahre, das Gute, das Schöne und Gerechte. Platon etwa ist zeitlos mit dem Aufwerfen dieser Fragen. Von vielen Ecken, etwa der Hirnforschung, hört man, „die Dinge ändern sich“. Es ändert sich wohl vieles äußerlich, aber die großen Fragen, die *Johannes Galter* mit dem Allgemeinmenschlichen benannt hat, bleiben bestehen. Wenn wir Bildung nun auf Ausbildung reduzieren, laufen wir Gefahr, diese großen allgemeinmenschlichen Fragen aus dem Auge zu verlieren. Es ist nicht verwunderlich, dass derzeit etwa in Großbritannien die so genannte „Happiness Economy“ boomt. Die Idee dahinter ist, dass sich Wirtschaftsgeschehen auch die Frage: „Wozu das ganze?“ stellen muss. „Wachstum – aber wozu das ganze überhaupt?“. Diese allgemeinmenschlichen Fragen werden im Alltagsgeschäft relativ schnell vergessen. Umso wichtiger ist es hier zu sagen: „Pause! Schritt zurück!“, und die Frage des „Wozu?“ zu stellen. Auf die Frage *Johannes Galters* bezugnehmend, bringt Clemens Sedmak Aristoteles' Konzeption des Möglichen ein. Aristoteles stellt sich die Möglichkeit folgendermaßen vor: Du hast die so genannte Wirklichkeit, und die Möglichkeiten ergeben sich aus dem Bezug zur Wirklichkeit. Die Möglichkeitskenntnis ist deshalb mit der Wirklichkeitskenntnis verbunden. Für Aristoteles ist diese Möglichkeitskenntnis nicht „Vorstellungskraft“ im Sinne von Immanuel Kant, sondern mit dem Wissen zur Wirklichkeit, ihren

Bestandteilen und Entwicklungsveranlagungen, und ihren Grenzen verbunden. Wirklichkeit zu kennen heißt, Möglichkeit zu kennen, und Möglichkeit zu kennen heißt, Grenzen dessen zu kennen, was möglich ist. Die Frage der Möglichkeiten und der Realität und ihrer Grenzen lässt sich also mit Aristoteles ganz gut beantworten. Eine Wunde entsteht allerdings, wenn es in diesem Zusammenhang um die Frage, wie hilfreich utopisches Denken sei, geht. In der Philosophie gibt es hier eine heftige Diskussion. Sind Utopien weltfremd und fruchtlos, oder sind Utopien nicht viel mehr Erinnerungen an das, was fehlt, und zeigen als Kompass mögliche Wege, wo wir uns zumindest idealiter hinbewegen können.

Aus Sicht der Pädagogik stellten sich für *Elisabeth Brugger* vor allem Fragen für die Praxis. Die Philosophie kann in ihrer Möglichkeit des Fragenstellens und des Verstehens sehr beneidet werden. In der Pädagogik trägt man als Akteurin vor allem den Auftrag, etwas praktisch zu verändern, in sich. In diesem Sinne lässt sich auch eine Frage stellen, die das Thema der Motivation betrifft. Motivation muss ja vor allem in einem selbst drinnen sein. Wenn Menschen nun in der Armutsfalle gar keine Möglichkeiten mehr erkennen und ihnen jegliche intrinsische Motivation und Antriebskraft fehlen, wie ist es dann von Seiten der Pädagogik möglich zu motivieren? Welche Rahmenbedingungen wären wichtig?

Clemens Sedmak fallen zu diesem Beitrag und der Frage vier Anmerkungen ein. Erstens, Philosophie und Pädagogik haben natürlich Berührungspunkte. Auch Philosophie muss sich an die Menschen vermitteln können und hat auch das Interesse, etwas zu verändern, und sei es durch Einsicht in bestimmte Phänomene. Pädagogik ohne philosophische Reflexionsfähigkeit wiederum kann leicht zu einer Sozialtechnologie verkommen. Zweitens, man verändert wohl am meisten durch sich selbst, und die Persönlichkeit, die man ist. Dazu gibt es unter anderem auch die bekannten Untersuchungen und Einsichten John Hatties in der Lerneffektstärkenforschung. Dabei ist vor allem die Person der Lehrerin oder des Lehrers mit Abstand die wichtigste Variable. Es ist die Frage der Persönlichkeit und des Respekts gegenüber den Lernenden, die darüber entscheidet, ob ein gutes Lernklima geschaffen werden kann. Vermag die Person des Lehrers oder der Lehrerin persönliches, spezifisches Feedback zu geben? Feedback, welches aus der im Vortrag erwähnten Grundhaltung ernsthafter Sorge erwächst. Es gibt heutzutage eine etwas aus dem Ruder laufende Tendenz über Skills und Technologien, Veränderungen herbeiführen zu wollen, bei der meist dieser Punkt der Persönlichkeit übersehen wird. Dazu gibt es anhand des Buches „High Altitude Leadership“ von Chris Warner und Don Schmincke ein gutes Beispiel, welches dieses Problem illustriert. In diesem Buch geht es um die Frage, warum Expeditionen auf den Himalaja scheitern können. Eine der acht Fallen, in die man dabei hineintappen kann, heißt „Verführung durch Technik“. Chris Warner und Don Schmincke haben festgestellt, dass in einigen Fällen Expeditionen, die besonders gut ausgerüstet sind, scheitern, weil sich die Menschen tendenziell auf ihre Instrumente und nicht mehr auf ihr eigenes Urteilsvermögen verlassen. In diesem Zusammenhang fiel auch der schöne Satz: „A fool with a tool is still a fool.“ Ein Narr mit einem Werkzeug, ist immer noch ein Narr. Aber er/sie hat jetzt ein Werkzeug, was ihn oder sie sogar noch gefährlicher machen kann. Wenn man sich dazu überlegt, dass George W. Bush einmal Präsident der USA war, ist das sehr erschreckend. Veränderungen lassen sich, um auf den Punkt zurückzukommen, vor allem über so genannte „Very Inspiring People“ bewirken. Zum dritten Punkt: Albert Bandura hat den Begriff der Selbstwirksamkeit eingebracht. Dazu stellt sich auch die Frage, wie Menschen in ihrer Selbstwirksamkeit bestärkt werden können? Ein Ansatz lautet: Bring Menschen in Situationen, in denen sie erfahren, wie sie mit ihren Händen etwas verändern und Resultate

schaffen können. Das hat etwas mit Motivation zu tun. Für eine solche Erfahrung kann von der Pädagogik ein Rahmen geschaffen werden. Der zweite Ansatz bezieht sich auf so genannte „Stellvertretende Erfahrungen“ und handelt von dem Einbringen vergleichbarer Beispiele. Wenn etwa eine Schulklasse am Wallersee ein tolles Projekt abgeschlossen hat, kann das für eine Schulklasse aus Seekirchen, die in der gleichen Situation ist, sehr motivierend wirken. Spezifisches persönliches Feedback als weiterer Ansatz sollte immer konstruktiv sowie respektvoll sein und mit Vorschlägen aufwarten. Als vierter Punkt: Thomas von Aquin hat sich einmal überlegt, wie eine lehrende Person handeln kann. Er hat dabei zwischen dem Selbstwirksamwerden, aus sich selbst heraus, und der Veränderung von außen unterschieden. LehrerInnen können zwar das geeignete Lernumfeld schaffen und sicherstellen, dass der Inhalt auf die Rezeptionsfähigkeit des/der Lernenden angepasst ist. Zwei Dinge jedoch haben Lehrende nicht in der Hand. Den aufnehmenden Intellekt des oder der Lernenden zu zwingen, Inhalte aufzunehmen, und den tätigen Intellekt des oder der Lernenden in Bewegung zu setzen. Das kann nur der oder die Lernende selbst. Hier kommen auch wieder die „Very Inspiring Persons“ ins Spiel. Faszination, Begeisterung und Können wirken hier äußerst ansteckend. Eine solche Qualität der Motivation kann weder mit Versprechungen wie einem akademischen Grad oder einem hohen Einkommen ausgelöst werden. Extrinsische Motivationen wie Bonuszahlungen bzw. Geld – das zeigt auch das Buch „What Money can't buy: The moral limits of markets“ von Michael Sandel – sind schlichtweg irreführend, und die Idee, SchülerInnen Geld zu geben, wenn sie die Hausaufgabe machen, ist fatal, weil das Gut, um das es geht, durch diesen Kontext schlimm beschädigt wird.

Uwe Gartenschlaeger bezog sich in seiner Wortmeldung auf den Zusammenhang von Bildung und Moral. In der Zeitschrift Spiegel war unlängst ein Artikel darüber zu lesen, dass die Persönlichkeitsstrukturen von BankerInnen, RechtsanwältInnen und RäuberInnen in vielen Aspekten übereinstimmen. EntscheidungsträgerInnen, wie zum Beispiel der erwähnte George Bush, handeln nicht, wie sie eben handeln, weil sie, wie im Vortrag diskutiert, zu beschäftigt sind. Hier geht es vielmehr auch um moralische Fragen. Bestimmte Handlungen werden getätigt, weil sich diese Menschen bewusst für diese Handlungen entscheiden. Handlungen, die wir unvertretbar und letztendlich auch moralisch schlecht finden. Sollte man, nicht zuletzt aus diesem Anlass, nicht versuchen, auch Fragen der Moral im Bildungsbegriff mitzudiskutieren? Im Protestantismus gibt es hierzu einen erwähnenswerten Begriff, der Bescheidenheit heißt. Dieser Begriff wäre eben heute gerade für jene großen „RaddreherInnen“ und „EntscheiderInnen“ wichtig.

Nach *Clemens Sedmak* wurde die Frage der Moral durchaus an zwei Stellen des Vortrags mitdiskutiert. Zuerst mit dem Begriff der geordneten Innerlichkeit. Wenn man im Zuge der geordneten Innerlichkeit die avaritia (Latein: Habgier, Habsucht) in den Griff bekommt, kommt man zur modestia (Latein: Bescheidenheit) und zur temperantia (Latein: Mäßigung). Tomáš Sedláček hat dazu ein passendes Buch namens „Bescheidenheit: für eine neue Ökonomie“ geschrieben. Die dort vertretene These sagt: „Wir brauchen jetzt eine Überwindung dieser avaritia, die uns unter anderem diese Finanzkrise beschert hat. Diese muss von innen kommen. Von außen wird sie nicht kommen, da der Leidensdruck bei den Eliten viel zu klein ist.“ Diese Idee geht Hand in Hand mit der These von Jared Diamond, dass Gesellschaften deswegen zugrunde gehen, weil die Eliten und MachthaberInnen sich selber sehr lange vor den Auswirkungen fataler Politik schützen können, und wenn sie draufkommen, ist es meistens schon zu spät. Glaubwürdigkeit ist ein weiterer Punkt, anhand dessen Moral diskutiert wurde. Die Wortmeldung Uwe Gartenschlaegers löste für Clemens Sedmak eine wesentliche Frage aus. „Schaffen

wir ein Umfeld, in dem es Anreize gibt, sich – nach welchen Standards auch immer – moralisch zu verhalten?“. Dazu eine kleine Fußnote: Es gibt so viele Vorstellungen des guten Lebens. Das, was in einer moralischen Weltsicht eine Tugend ist, mag in einer anderen möglichen Konzeption ein Laster darstellen. Pünktlichkeit stellt für manche einen großen Wert dar, für andere ist sie kleinkariert. In Form eines kompetitiven moralischen Pluralismus („competitive moral pluralism“ vgl. Joseph Raz) kann dies zu ständigen Konflikten führen. Da reicht es nicht, von jemandem zu verlangen: „Verhalte dich moralisch“. Dies sollte stets mitgedacht werden. Die Frage nach der Möglichkeit der Schaffung eines beruflichen Umfelds im Bereich der wirtschaftlichen und politischen Eliten, in der es Anreize gibt, sich nach argumentierbaren moralischen Standards zu verhalten, ist aber natürlich äußerst brisant. Hier ist Clemens Sedmak skeptisch. Der kalifornische Philosoph Aron James hat vor kurzer Zeit ein Buch mit dem bezeichnenden Titel „Assholes: a theory“ geschrieben. In diesem hat er eine Theorie zum Typus des „Assholes“ (im Unterschied etwa zu anderen Typen wie „Psychopaths“ oder „Bores“) aufgestellt. Das „Asshole“ zeichnet sich nach Aaron James durch drei Bedingungen aus. Erstens besitzt ein Asshole einen ausgeprägten Sinn für exzessive Ansprüche, zweitens ist es immun gegen Kritik und drittens erkennt es andere nicht als moralisch ebenbürtig an. „Assholes“ sind beispielsweise jene, die in Warteschlangen hineinschneiden, sich ungeniert vordrängen, und „Assholes“ unterwandern etwa Geschäftsabmachungen zum eigenen Vorteil. „Assholes“ machen uns manchmal einfach sprachlos, weil sie sich mit einer unverschämten Selbstverständlichkeit Dinge herausnehmen. Angesichts dessen muss man sich die Frage stellen, ob wir – gerade im Finanzsektor und in der Politik – eine Welt bauen, in der diese Art von Persönlichkeit bevorzugt ist? Es gibt gute LehrerInnen in der österreichischen Schullandschaft. Diese werden jedoch ganz selten DirektorInnen oder SchulinspektorInnen. Soziale Berufe wie KindergartenpädagogInnen leiden allgemein unter einem niedrigen Bezahlungsniveau. Und selbst in diesem Berufsfeld lassen sich interessante Beobachtungen dabei anstellen, welcher Persönlichkeitstyp in der Hierarchie hochklettert und dann Landesrat bzw. -rätin wird. Für alle anständigen Berufe gibt es Zugangsbeschränkungen und Qualifikationsnachweise, aber nicht für die höchsten politischen Ämter. In Großbritannien werden 90 Prozent der Jobs unter 120 000 Pfund Jahresbruttoeinkommen ausgeschrieben – man muss sich bewerben, für Jobs über 120 000 Pfund Jahresbruttoeinkommen werden hingegen nur 10 Prozent der Stellen ausgeschrieben. „Der ‚Assholefaktor‘ begünstigt in einem solchen Klima den individuellen Aufstieg in Hierarchien.“, wäre hier die These. Das gibt zu denken und wirft die besorgniserregende Frage auf: Bauen wir eine Erfolgsskalierung, die mit unseren Moralvorstellungen überhaupt nicht übereinstimmt? Gerade da macht es aber vielleicht Sinn, zu dem Punkt geordneter Innerlichkeit zurückzukehren. Das geordnete Innere ist nach Johannes Pontius und Kassian frei von den ungeordneten Strukturen der Avaritia. Es beinhaltet eine Schranke, die uns klar macht, wann genug ist. Dieser Sättigungspunkt muss von innen mittels Werten herbeikommen. Ironisch gesehen wäre es, meint Clemens Sedmak, manchmal besser, wenn die Menschen noch an die Hölle glauben würden. Der Leidensdruck bei Finanzmenschen ist oft gleich Null. Sie setzen Banken in den Sand, und das Schlimmste, was passieren kann, ist etwa, dass ein Zweijahresvertrag nicht verlängert wird. Wenn Menschen aber beispielsweise bereits 5 Millionen Euro verdient haben, kann ihnen das egal sein. Clemens Sedmak berichtet von einem seiner Vorträge über Wirtschaftsethik bei einem „Rotary Club“. Zum Schluss dieses Vortrags meldete sich ein erfolgreicher, großindustrieller Millionär und sagte: „Ich hab‘ in meinem Leben so ziemlich das Gegenteil davon gemacht, was sie erzählt haben. Schauen sie mich an!“ Clemens Sedmak erzählt davon, darauf dermaßen sprachlos gewesen zu sein, dass er ihm ironischerweise nur mehr entgegnen konnte: „Genießen sie ihr Leben noch so lange sie können,

vielleicht kommen sie ja in die Hölle“. Das heißt also, wenn hier nicht an irgendeine Art von Rechtfertigungsmechanismus als Korrektiv geglaubt wird – wenn dies wegfällt, ist man von außen oft hilflos und redet sich den Mund fusselig und landet bei der selben Frage der moralischen Motivation, wie sie auch schon Elisabeth Brugger gestellt hat. Wenn solche Personen Kinder mit besonderen Bedürfnissen oder pflegebedürftige Eltern haben, kann zum Beispiel Einsicht entstehen. Aber so was kann natürlich nicht erzwungen werden. Gerade im High Income Segment scheint eine Berufswelt zu entstehen, wo das, was wir schon in der Volksschule versuchen zu vermitteln, nicht zählt. Robert Fulghum hat ein interessantes Buch namens „All I really need to know I learned in kindergarten“ verfasst. Die wichtigsten Dinge werden schon im Kindergarten gelernt. „Verletze die Menschen nicht“, wenn doch: „Entschuldige dich, wenn du jemanden verletzt hast“, „Mach sauber, wenn du eine Unordnung verursacht hast.“, „Lebe ein ausgewogenes Leben“, „Hör‘ anderen zu“ usw. Dies sind allerdings nicht die Tugenden, die in dem von Uwe Gartenschlaeger erwähnten Spiegel-Artikel zu tragen kommen.

Stefan Vater leitete Fragen aus der parallel laufenden Webdiskussion in das Plenum weiter. Davor nutzte er aber noch die Zeit für zwei kurze Anmerkungen. Die erste bezog sich auf das Thema der Motivation. Diese hat Stefan Vaters Einschätzung nach sehr wenig mit dem Begriff der Innerlichkeit zu tun. Gründe für Motivation lassen sich vor allem in der Lebensform, dem Eingebundensein der Subjekte in soziale Zusammenhänge und in das soziale Umfeld bzw. der Verortung der Subjekte im sozialen Raum (Bourdieu) und dem Phänomen der Subjektivierung (Foucault) suchen. Das ändert das Problem der Pädagogik nicht, aber dieses Problem ist eben nicht aus dem Inneren der Menschen zu erklären. Die zweite kurze Anmerkung betraf den Begriff der Utopie. Hier sind vor allem bei Michel Foucault interessante Ansätze zu finden, die sich mit Heterotopien auseinandersetzen, alternative Lebensformen und Praxen in unseren Gesellschaften in den Blickpunkt nehmen und dadurch auch versuchen, den Praxisbezug stärker zu halten. Des Weiteren übermittelte Stefan Vater eine Frage von *Nicole Slupetzky* aus dem Webstream, die an den erwähnten Körperbildungsbegriff anschloss. In der Volkshochschule lässt sich derzeit ein starker Trend in Richtung körperlicher und Gesundheitsbildung beobachten. Besteht hier die Gefahr, dass andere Bildungsformen, auch der geistigen Bildung vernachlässigt werden? Wie könnte in diesem Falle so einem Trend entgegengesteuert werden?

Zum Begriff der Innerlichkeit bezog sich *Clemens Sedmak* auf geistliches Gesetz aus dem 4. Jhdt., das lautet: „Das Äußere wirkt nach innen, und das Innere nach außen“. Lebensformen auferlegen Regeln, diese Regeln zwingen das Subjekt zu bestimmten Handlungen. Diese werden regelmäßig gesetzt und damit verinnerlicht. Wenn man sich diese Regeln zu Eigen gemacht hat, fließen daraus auch die einzelnen Handlungen heraus. Dazu gibt es den Begriff der Regula, eine Literaturgattung zu Mönchsregeln. Regeln werden demnach nicht wie eine Hausordnung vorgegeben, sondern sie werden gelebt, und dann ist das Subjekt schon ganz selbstverständlich Teil der Lebensform, welche die Regula im Hintergrund hat. Die Regula und die Idee, eine solche aufzustellen, wiederum kommen aus Überzeugungen und nicht nur aus Lebensbeispielen. Zur Frage von *Nicole Slupetzky* brachte *Clemens Sedmak* die Unterscheidung von Körper und Leib ein. Der Körper ist das „Sichtbare“, und der Leib ist das „körperlich verfasste In-der-Welt-Sein“. Der Bildungsbegriff von *Clemens Sedmak* betrifft in erster Linie den Leib und die Frage, wie mit dieser körperlichen Verfasstheit in der Welt umgegangen wird. Dies hat sehr viel mit schlafen, essen und atmen zu tun. Atmen etwa hat sehr viel mit anderen Aspekten zu tun. Die Polyglottie wurde deswegen im Vortrag erwähnt, weil nicht eine

„Sprache“ auf Kosten der anderen gehen sollte. Bei so genannten Hypes wird meist eine Sprache gefördert und dabei leiden die anderen. Wenn man nun in einer Bildungseinrichtung ein Programm erstellt und sich Polyglottie als Wert nimmt, kann man sich überlegen, wie am besten ein Ausgleich garantiert werden kann. Diese verschiedenen „Sprachen“ befinden sich nicht im Widerspruch zueinander, sondern verhalten sich komplementär. Wenn man etwa mit seinem Körper eine Zeit lang anders handelt – genügend schläft, keinen Kaffee und Alkohol trinkt –, dann passiert auch sehr viel mit den anderen „Sprachen“.

Diskussionsbericht: Georg Ondrak

David Röthler

MOOCs – Demokratisierung von Bildung oder Elitenprogramm?

Artikel zum Workshop-Panel vom 4. Juli 2013 im Rahmen des 5. Zukunftsforums Erwachsenenbildung

MOOCs sind groß angelegte, vernetzende, offene und zumeist internationale Online-Kurse. Die Abkürzung MOOC steht für **Massive Open Online Course**. Oft werden in diesen Kursen auch offene Bildungsressourcen (OER) produziert. MOOCs stellen eine interessante Weiterbildungs- und Vernetzungsmöglichkeit dar. Im deutschsprachigen Raum sind MOOCs im Jahr 2013 angekommen. Der VHS-MOOC, der im Herbst 2013 zum Thema Online-Lernen an Volkshochschulen stattfand, war der erste deutschsprachige MOOC, der ErwachsenenbildnerInnen als Zielgruppe hatte.

Der Ursprung von MOOCs ist eng mit den Ideen von Social Media bzw. des Web 2.0 verbunden. Partizipation und Vernetzung sind wesentliche Elemente dieser neuen Lernform. Begründet wurden die MOOCs 2008 von den beiden kanadischen Bildungsenthusiasten Stephen Downes und George Siemens. Ihr Online-Kurs „Connectivism and Connective Knowledge“ (CCK08) gilt als erster MOOC. Der Begriff wurde von Dave Cormier, einem weiteren kanadischen Bildungswissenschaftler, geprägt. Eng verbunden mit den MOOCs ist der von George Siemens begründete lerntheoretische Ansatz des Konnektivismus. Zu den Prinzipien des Konnektivismus gehört das Zulassen der Vielfalt von Meinungen, gehört es, das Lernen als Prozess des Verbindens von Informationsquellen und Kontakten zu betrachten, und gehört die Fähigkeit, Zusammenhänge zwischen Wissensfeldern zu erkennen. In diesem Kontext werden cMOOCs (connectivist) und xMOOCs (extended) unterschieden. cMOOCs orientieren sich an den erwähnten Kriterien des Konnektivismus. xMOOCs sind etwas traditioneller angelegt. Hier stehen die Vermittlung von Inhalten und die Skalierbarkeit der Hochschullehre im Vordergrund. Beide Varianten von MOOCs gliedern sich in der Regel in wöchentliche Themenblöcke. Input erfolgt in Form von Videos oder Webkonferenzen. Die Inhalte werden auf Lernplattformen, Weblogs oder Twitter diskutiert, wobei die Wahl der Kommunikationsmedien bei den cMOOCs freier ist.

Weltweit werden mittlerweile zahllose MOOCs zu unterschiedlichsten Themen – teilweise von Spitzenuniversitäten – angeboten. An diesen nehmen teilweise mehr als zehntausende Interessierte aus aller Welt teil. Zu den großen MOOC-Plattformen zählen weltweit Coursera, Udacity und im deutschsprachigen Raum Iversity.

MOOCs sind für alle kostenlos zugänglich. Voraussetzung ist lediglich ein Internetzugang. Kritisiert werden die hohen Abbruchquoten der Teilnehmenden aufgrund der nicht möglichen individuellen Betreuung, die mangelnde Qualitätssicherung und die hohe Taktung der wöchentlich zu bearbeitenden Aufgaben, die oftmals zu wenig Flexibilität bei der Zeiteinteilung führt. Auch die fehlende Präsenz der Lernenden kann sich negativ auf den Lernerfolg auswirken.

Die Teilnahme an MOOCs setzt einen hohen Grad an Selbstorganisationsfähigkeit der Teilnehmenden voraus. Daher werden MOOCs kaum bildungsferne Zielgruppen erreichen. Die Überlebensfähigkeit von MOOCs ist nicht gesichert, da funktionierende Geschäftsmodelle noch fehlen. Zumindest im Umfeld von MOOCs ergeben sich aber neue Aufgabenfelder. So entstehen Einrichtungen, die potenzielle Veranstalter von MOOCs beraten.

Für Erwachsenenbildungseinrichtungen entstehen durch MOOCs neue Aufgabenfelder. Sie können MOOCs als komplementäres Angebot zu ihren Präsenzveranstaltungen begreifen. EB-Einrichtungen können auf interessante MOOCs aufmerksam machen und Lerngruppen begleiten. Dadurch werden lokal orientierte Bildungsinstitutionen zu Schnittstellen für internationale Lernangebote und entkräften gleichzeitig die erwähnten Kritikpunkte.

Eine gute Übersicht zu MOOCs findet sich auf der von der Europäischen Kommission betriebenen Plattform <http://openeducationeuropa.eu>

David Röhler



Autor:

David Röhler ist Erwachsenenbildner und beschäftigt sich mit Bildungsinnovation. Insbesondere offene, partizipative und vernetzte Lernformen sind ihm ein Anliegen. Er ist Experte für Webinare und EU-finanzierte Projekte.

Weblog: david.roethler.at

European Association for the Education of Adults (EAEA) **Adult Education in times of crisis – A response by EAEA**

New, updated Paper on “Adult Education in times of crisis” by the EAEA

CONTEXT

The current economic crisis in Europe, which has its roots in the banking crisis started in 2008, has taken on different forms. EAEA outlined in a discussion paper four main issues that adult education has to deal with: **the economic crisis, the crisis of European cohesion and identity, the ethical crisis and the personal crisis**⁸.

The EAEA membership took the opportunity to discuss and analyze these challenges for adult education from their national perspectives.

Member feedback from various regions showed that the crisis affected every European country in different ways and to different extents. Even though several countries such as Germany and Norway are not experiencing a severe economic crisis, it was questioned if *“these are good times for adult education and learning (ALE)?”*

⁸ **The economic crisis:**

All over Europe, almost all sectors are very strongly affected by the economic crisis and are still trying to regain stability. The austerity measures put in place by EU Member States are having an adverse effect on employment, public services and people’s well-being.

At least some member states have reacted by cutting budgets for education and training and/or by shifting funds to specific groups (e.g. young adults). We believe that cuts in adult education have far-reaching consequences that will hurt Europe in the long-term. They could impede the reaching of headline targets in the Europe 2020 strategy and be a burden on people that are already disadvantaged.

However the crisis is not a reason for stopping to invest in adult learning. Therefore on the one hand, policy makers and the general public need to be questioned, how also in times of crisis a coherent strategy for lifelong learning can be ensured.

The crisis of European cohesion and identity:

The economic crisis has contributed to a growing distrust in European institutions and a loss of solidarity between European member states. While there are no easy answers, adult education will have to rethink its role in fostering discussions about solidarity and European values.

The ethical crisis:

The crisis was launched by the greed of a few and now contributes to the increasing poverty of many. What is the ethical response? Have we learned enough from the crisis? Do we have better policies and tools for the future? Which role can adult education play in fostering a renewed (?) push for ethical behaviour in all levels of European politics, economics and society?

The personal crisis:

Many people across Europe have lost their jobs as a consequence of the crisis, have fewer possibilities, less support, less salary and therefore have become poorer. Many (especially) young people do not have the opportunity to get into employment and therefore start building independent lives, careers and families.

Is adult education doing enough to deal with this (new) target group? Can we contribute (and HOW can we contribute) to the resilience, support and further development of this group?

And yes, actually in countries like Ireland, the numbers of adults seeking education and training programmes have increased, partly as a result of the rise in unemployment and the lack of economic growth, but also as a result of a skills mismatch between new jobs coming and the skills required doing them. However in other European countries quite the opposite was reported: due to low unemployment rates non-formal adult education "can be seen as a luxury we have no need for". As a result, EAEA members from countries with low and high unemployment rates, report that the public funding for non-formal adult education is very low. Governments have been forced to make numerous saving decisions, which have influenced every sector of the society, including adult education. Adult education projects and services were cut back ruthlessly.

EAEA members recognized shifts in several European countries to further education now being provided by labor market authorities and increased funds being assigned to the vocational sector. In this way the governments and industries seek to support employability and prevent (youth) unemployment in their countries. Thus the focus shifted strongly towards raising educational levels through vocational training and focus on labour market needs. And although some EAEA members agree that there are undeniable benefits of an education developed in the context of "market learning opportunities" a danger is seen. The focus of investment in employability strengthens mechanisms of exclusion, through practices that tend to value and polarize among the most (formally) qualified and unqualified.

Europe is currently also undergoing a dramatic social crisis with a widening gap between poor and rich, where the poorest suffer, while the wealthy are relatively unaffected. This also affects the adult education sector. As for example in several countries adult education institutions have been forced to increase course fees, as a result, persons without financial means have little chance to participate in non-formal adult education. This is alarming from the viewpoint of lifelong learning and equality because persons most in need of education and training are under the risk of being left out.

However through its democratic and dialogical ways, EAEA members see adult education as a tool for subverting power dynamics, enhancing civil society exchange and dismantling (political) prejudices. As mentioned, the current crisis may be economical, but also a crisis of European social cohesion and identity, low civic participation and engagement can be seen. In these times adult education plays an important role in civic participation, learning for active citizenship, citizens' rights and democracy in times of political crisis.

In times of recession, policy and decision makers concentrate the focus on the immediate labour market needs, which often ignores the holistic aspect of (non-formal) adult education and narrows it down to a vocational view. However EAEA members see the necessity to think ahead and plan long-term in order to serve the future education and training needs of adults. The membership underlines the importance for adult education to continue to be responsive and flexible as well as to focus on the priorities and needs of the learners. For example adult education takes on the severe societal challenge of high percentages of adults in Europe with low basic education and skills. Additionally, adult education can contribute to people's well-being and resilience, which is especially important in times of personal crisis. Finally, we believe that adult education is a key tool for more active participation and citizenship, which can contribute to greater European cohesion.

RECOMMENDATIONS FOR THE POLICY LEVEL

A crisis always provides the opportunity to rethink traditions and ways of working – we believe that the ongoing and current crisis offers the opportunity to renew Europe’s approach to education and training and especially adult learning.

- We need to continue to create real lifelong learning systems in Europe, which include more exchanges and more equality between formal, non-formal and informal education and learning.
- We need more cooperation, partnerships and mutual learning between the different sectors and on different levels (European, national, regional)
- We need more long-term planning for education and training objectives as well as a mixture of short-term and long-term instruments
- Policy makers need to listen to the voices of those concerned by the crisis
- Democracy in all kinds of learning and teaching has to be reinforced, especially in teacher training
- We need more links between policy, practice and research, for example through a European Institute for ALE that brings the three areas together
- We need to address all people in Europe and we need to make all kinds of learning possible – create a ‘Learning Europe’ based on values and accountability.
- We need a Europe-wide discussion on European values and how to re-establish them, and a new lifelong learning manifesto to accompany the discussion
- European (member) states should be able to budget education and training expenses as investments rather than expenses

And finally:

Creating a Learning Europe Flagship strategy, i.e.

A commitment to promote and support learning for all target groups and in all forms (formal, non-formal, informal), based on the four pillars Learning to know, Learning to do, Learning to live together and Learning to be from

- The EU
- Heads of states
- Ministers
- Social Partners
- Companies
- Civil Society
- Individuals

A CALL FOR MORE DEMOCRACY, JUSTICE AND PARTICIPATION - BACK TO THE ROOTS OF ADULT LEARNING

The financial crisis in Europe has led to a number of other crises that are undermining democracy and justice in Europe: **a crisis of European cohesion and identity, an ethical crisis and, for many people, personal crises because of unemployment and loss of future prospects.**

There is a widening gap between poor and rich, where the poorest suffer, while the wealthy are (relatively) unaffected and the very rich have become even richer. Poverty and all its accompanying problems such as bad health, declining mental health and social instability are on the rise. The people who originally caused the banking crisis have had no ill effects of their actions while countless others have lost their livelihood. European solidarity and trust in European institutions is at an all-time low.

While these issues need an overall political response from the European and national levels, we as adult educators believe that we can provide tools, instruments and proposals for more democracy, justice and participation in Europe. In the crisis, governments tend to perceive adult education as a repair shop for society and the formal education and schooling systems, i.e. providing basic skills training, contributing to upskilling, filling skills gaps and supporting people's employability. While the EAEA members do their part in providing these courses and measures, we would like to emphasise adult education's potential for positive change in Europe.

We believe that we have to return to the roots of many of our associations – whether it is folkbildning or Volksbildung or educacion popular. Many adult education organisations were originally created to enable less privileged people (workers, women etc.) to learn, to develop, to know and reinforce their rights, to participate in democracy and society and to live a life in dignity. We believe this is necessary again.

Now is the time to go back to the roots of adult education because European citizens need to become agents of change themselves – adult education is THE tool for more democracy, justice and participation.

EAEA believes that we need

- A European-wide offer and organization of study circles / citizens panels / workshops that provide information and input by economists, historians, political scientists or other experts about economic, social and political contexts. We need discussions in these groups about expectations and changes necessary on different levels and dialogue should be reinforced.
- We need to provide thinking and debate space for different and controversial approaches, which also means (more) cooperation with other sectors but also NGOs and movements
- Strengthen work and learning with people rather than for people
- We need to increase democracy within our own structures and empower / include learners
- We need to raise awareness that learning contributes to well-being and a sense of self that is more resilient. A course is not just a course – it is social interaction, self-confidence and many more things.
- Adult education providers very often have to work in a field of tension that needs to reply to the demands of cost efficiency and economic usefulness. Nevertheless, we have to find ways to create space and time for supporting the individual (resilience), a debate and reinforcement of values (see above) and more justice, active citizenship, dialogue and democracy.

Stephane Hessel writes about the necessary outrage against the status quo and the need to overcome indifference – adult education will need all its creativity and flexibility to reach back to its roots but we are the ones that can drive the outrage towards more democracy, justice and participation.

Note/Anmerk.:

The initial paper of the EAEA for the 5th Future Forum on Adult Education in English and German can be found at www.vhs.or.at/499.

Das ursprüngliche Paper der EAEA zum 5. Zukunftsforum Erwachsenenbildung ist jeweils in Deutsch und Englisch auf www.vhs.or.at/499 verfügbar.

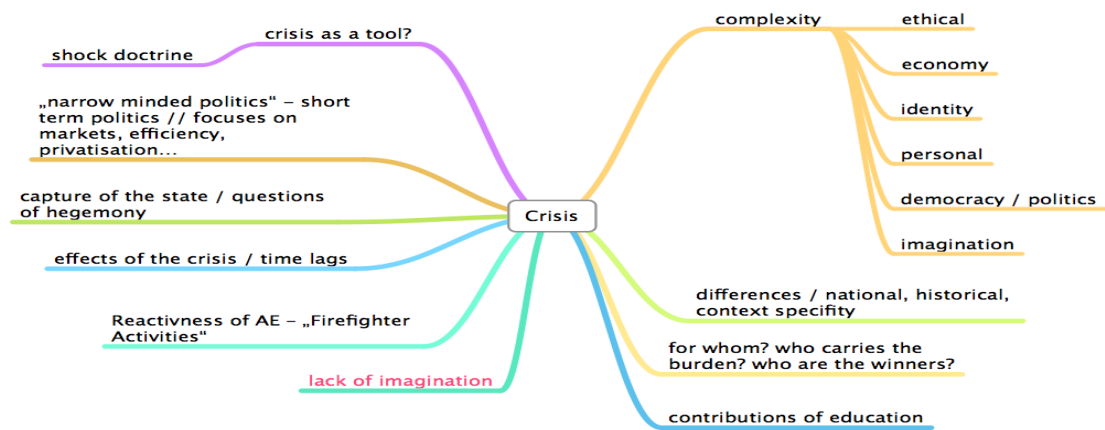
Conclusio

Walter Schuster, Elisabeth Brugger, Stefan Vater
**Conclusio des 5. Zukunftsforums Erwachsenenbildung –
Fragen, Einsichten, Anregungen**

*Abschlusspräsentation des Leitungsteams des Zukunftsforums Erwachsenenbildung vom 5. Juli 2013. Bericht:
Georg Ondrak*

Krise

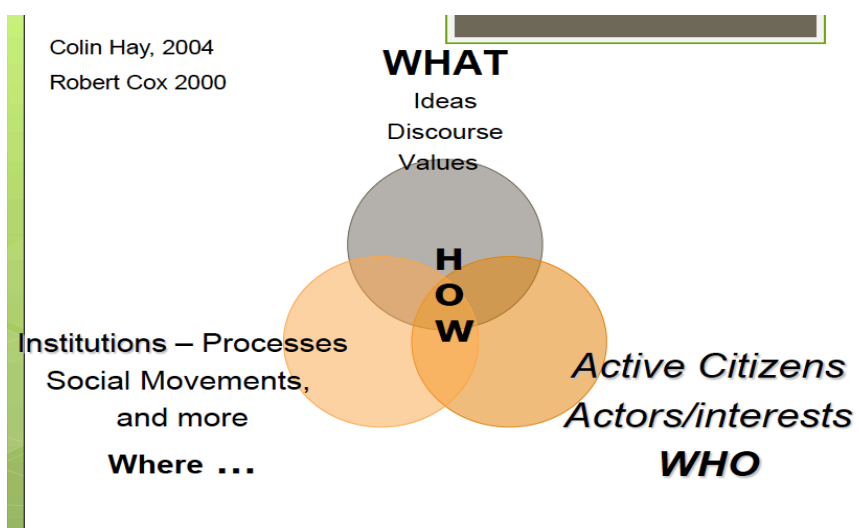
Ausgangspunkt des Zukunftsforums Erwachsenenbildung 2013 war das Thema Krise und Erwachsenenbildung. Die Krise hat sich während der Tagung als ein Begriff mit vielen Dimensionen herausgestellt. Er betrifft verschiedenste Ebenen – die ethische, wirtschaftliche, die persönliche und die politische Ebene –, und hat Auswirkungen auf unser Gesellschaftssystem bzw. Demokratie. Der Begriff Krise betrifft aber auch die Ebene der Identität sowie die Kreativität in Bezug auf Lösungsansätze und die Vorstellungskraft, die in Krisenzeiten an den Rand gedrängt scheinen oder gar drohen, abhanden zu kommen, wie Mary Murphy und Clemens Sedmak in ihren Schlüsselreferaten gezeigt haben. Nicht zuletzt in den Arbeitsgruppen wurde deutlich, dass die Krise kein einheitliches Phänomen darstellt, sondern jeweils nach gegebenem historischem Rahmen, und im jeweiligen nationalen Kontext unterschiedliche Ausformungen annehmen kann. Eine wichtige Frage war auch jene nach den VerliererInnen, aber auch möglichen ProfiteurInnen der Krise. Wem nützt die Krise letztendlich, und wer hat die Lasten von krisenhaften Erscheinungen zu tragen? Wer hat die Hegemonie und Deutungshoheit in und zu den Krisendiskursen? Bei Strategien zu einer scheinbaren Bewältigung der Krise wird der Blick sehr stark auf Anforderungen des Marktes gerichtet. Seitens der Politik wird versucht, die Krise im Sinne jener Markrationalität (Fokus auf Privatisierung, Markt-Effizienz...) zu bekämpfen, welche schlussendlich für diese selbst verantwortlich ist, anstatt nach neuen Wegen zu suchen. Ein in diesem Zusammenhang vieldiskutiertes Thema der Tagung war die so genannte „Feuerwehr-Funktion“, welche Erwachsenenbildung in Krisenzeiten immer wieder einnimmt. Symptome von Problemen, die andernorts entstehen, sollen in einem rein reaktiven Modus von der Erwachsenenbildung gelindert werden, anstatt pro-aktiv und gestaltend zu agieren.



Grafik: Leitungsteam des Zukunftsforums Erwachsenenbildung

Wandel

Die Tagung brachte auch den Aspekt des Wandels ein. Faktoren des Wandels wurden unter anderem im Zuge des Referats von Mary Murphy diskutiert. Drei Variablen sind für das Voranschreiten von Wandel grundlegend: Ideen, Institutionen und Interessen. Wandel wird durch die vorhandenen Ideen, die Interessen, welche sich um diese Ideen organisieren, und durch die Art und Beschaffenheit der formellen und informellen institutionellen Räume, in denen Ideen diskutiert werden, bestimmt. *Active Citizens* - die Zivilgesellschaft – spielt dabei als kreativer, kollektiver, wertebasierender Akteurs- bzw. Handlungstypus eine wichtige Rolle. Deutlich wird hier die Wichtigkeit eines reichhaltigen Zusammenlebens und von normativen Werten, die auf eine bessere Gesellschaft abzielen.



Grafik: Mary Murphy

Strategien

Die Tagung hat sich auch mit Herausforderungen und Strategien für die Erwachsenenbildung in Krisenzeiten auseinandergesetzt. Die große Herausforderung für die Erwachsenenbildung ist es, spontan, kreativ, reaktiv, aber eben im richtigen Moment auch pro-aktiv, mitgestaltend und innovativ in ihrer Arbeit zu sein. Vorgehensweisen sollten Umstände berücksichtigen, aber auch Möglichkeits- und Handlungsspielräume wahrnehmen. Wichtige begünstigende Faktoren für die Arbeit der Erwachsenenbildung sind unter anderem der Fokus auf die Bedürfnisse der Lernenden, Flexibilität, das Überdenken der eigenen Rolle, die Gemeinschaft als pädagogische Strategie oder das Aufbauen von nachhaltigen Strukturen.

The big challenge

*To be spontaneous, creative, reactive, proactive and innovative in spite of insecurity and in accordance with what fits in the circumstances.

The success factors are:

- * [1] Networking
- * [2] Process evaluation
- * [3] Flexibility
- * [4] Focus on needs
- * [5] New role for institutions
- * [6] Getting new groups involved
- * [7] Community as pedagogical strategy
- * [8] Sustainable new structures and practices

Grafiken: Ingibjörg Guðmundsdóttir

Ein wichtiges Stichwort, welches auch zu den Punkten Networking und Einbeziehung neuer Gruppen von Lernenden in die Erwachsenenbildung passt, wurde von Clemens Sedmak in seinem Referat angesprochen: *Kooperation* und damit auch *Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft* scheinen ein für die Zukunft der Erwachsenenbildung wichtiger und ausbauenswerter Aspekt zu sein.

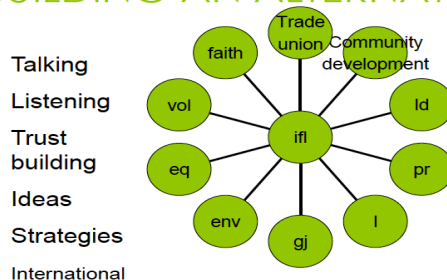
Why do geese fly in collective formation



- 72% faster, more efficient
- Rotation of leadership, group interdependency
- Support when vulnerable
- Trust, support, shared leadership shows value of reciprocity/cooperation over individualism/competition

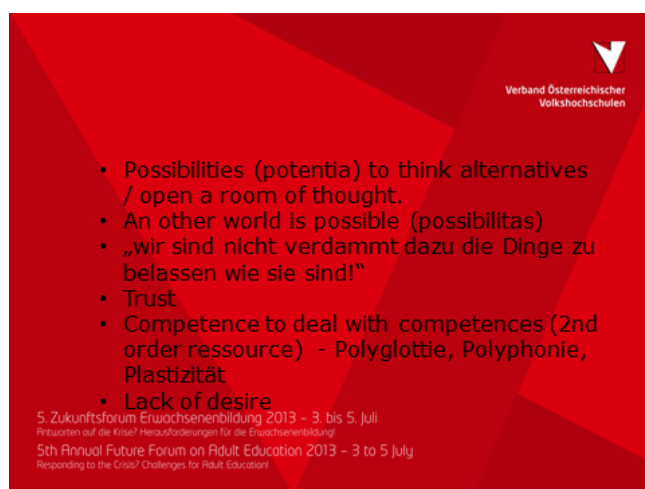
Grafiken: Mary Murphy

BUILDING AN ALTERNATIVE



Ein weiterer wichtiger Punkt wurde ebenfalls von Clemens Sedmak angeschnitten, nämlich die Kraft und Möglichkeit, in Alternativen zu denken (*potentia*), und die Frage, wie diese Möglichkeit auch für die Erwachsenenbildung zurückerlangt werden kann. Überlegungen wurden während der Tagung dazu gemacht, wie Erwachsenenbildung ihre eigene Themenführerschaft wieder für sich beanspruchen könnte. Aber auch dazu, wie Erwachsenenbildung einen Raum für Denken und Diskussionen gestalten kann – nicht nur für sich selbst, sondern auch und vor allem für TeilnehmerInnen und Lernende. Es gilt nicht zuletzt genau dies wieder als das Relevante von Erwachsenenbildung definieren zu können. Es geht aber auch darum, die Zuversicht vermitteln zu können – Clemens Sedmak sprach hier von *possibilitas* –, dass eine andere Welt möglich ist, die Welt eine gestaltbare ist und „wir nicht dazu verdammt sind, die Dinge so zu belassen, wie sie sind.“

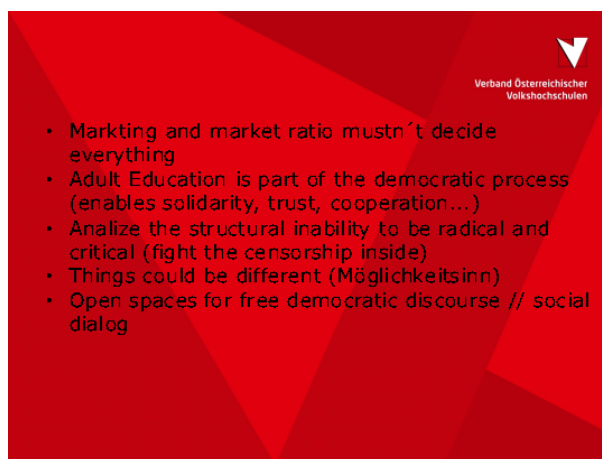
Sowohl bei Clemens Sedmak (*Ressourcen zweiter Ordnung*) als auch in Arbeitsgruppen (*Selbstreflexionskraft*) war oft von der Wichtigkeit der Kompetenz, die eigenen Kompetenzen einzuschätzen, die Rede.



Grafik: Leitungsteam des Zukunftsforums Erwachsenenbildung

Empfehlungen

Aufgrund des umfangreichen Inputs konnten 12 *Empfehlungen* herausgearbeitet werden. Sie enthalten viele Ideen, Zitate und Anregungen aus Arbeitsgruppen, Diskussionen und Referaten.



Grafiken: Leitungsteam des Zukunftsforums Erwachsenenbildung

- Gesponsert und gefördert werden, aber trotzdem *nicht von FördergeberInnen vollkommen gefangen werden*. Es geht darum, nicht auf das Recht zu verzichten, auch den FördergeberInnen gegenüber kritisch bleiben zu können. „Die Hand, die fördert, nicht zu beißen, aber zumindest anzuknabbern.“ Darüber hinaus ist es auch wichtig, immer wieder die Möglichkeit wahrzunehmen, aus *jenen Boxen raus-denken zu können*, welche etwaige Förderung implizieren.

- Die eigene Identität wahren und auch die eigenen Erfolge, die eigene Geschichte nicht vergessen. Im Gedanken behalten, wer wir – als ErwachsenenbildnerInnen – sind.

- Ein gutes Gleichgewicht zwischen Inhaltsorientierung, Methoden und Qualitätsorientierung, um nicht nur rein formale, verwalterische Arbeit zu leisten.

- *Kooperation*. Eine gemeinsame Stimme der Erwachsenenbildung entwickeln, welche sowohl national als auch international im Rahmen von Medien und Politik genützt wird, um nicht nur alleine zu sprechen, und so auch die ThemenführerInnenschaft über das eigene Gebiet zurückzugewinnen. Relevante Diskurse auf diese Weise mitgestalten.

- Selbst Themen gestalten und definieren, um nicht in die „Feuerwehr-Funktion“ verwiesen zu werden und rein reaktiv zu agieren.

- Probleme erkennen können, im Diskurs einen selbstsicheren Standpunkt einnehmen, und dabei nicht zu vorsichtig oder übertrieben höflich/freundlich zu sein. Platz für Kritik schaffen. An Änderungen (mit)arbeiten – nicht nur bei den anderen, durchaus auch bei uns selber.

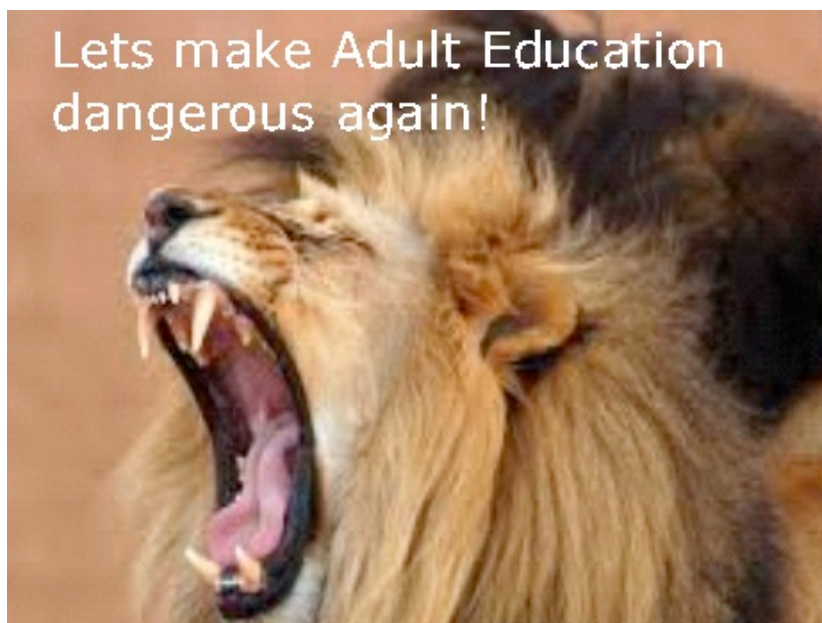
- Marketing und Marktrationalität dürfen nicht die einzige Rationalität sein, die unser Handeln und Denken bzw. Arbeiten anleitet.

- Die demokratische Dimension von Erwachsenenbildung wahrnehmen, um Partizipation, Vertrauen, Solidarität und Zusammenarbeit zu ermöglichen.

- Die Unmöglichkeit, grundlegend-radikale und kritische Gedanken zu äußern, sollte unter einem analytischen Blickwinkel betrachtet werden. Sie hat strukturelle, institutionelle Dimensionen, welche auch im eigenen Feld, in den eigenen Organisationen wirksam werden. „*Fight the censorship inside*“.

- Das kreative Denken in Alternativen. „Die Dinge können andere sein.“ Das heißt im Sinne des Referats von Clemens Sedmak, den Möglichkeitssinn zu entwickeln und zu kultivieren.

- „Offene Räume für freien, demokratischen Diskurs“ (Mary Murphy). Erwachsenenbildung kann – durchaus aus ihrer Tradition und Geschichte heraus – wieder einen Ort für Diskussion bieten, wo Menschen miteinander offen und demokratisch reden können. Wenn dies der Erwachsenenbildung gelingt, erhält sie eine Dimension, welche sie wieder zu einem bissigen, gefährlichen, aber gerade deswegen gleichzeitig auch konstruktiven gesellschaftlichen Akteur werden lässt.



Grafik: Leitungsteam des Zukunftsforums Erwachsenenbildung

Anhang

TeilnehmerInnenliste / List of Participants

Sabine Aschauer-Smolik, Leiterin der Volkshochschule Saalfelden, Leiterin der Bezirksstelle der VHS Pinzgau, Geschäftsführerin des Bildungszentrums Saalfelden, ÖSTERREICH

Markus Bassenhorst, Referent Programmbereich Kultur und Gesellschaft, Bayerischer Volkshochschulverband e.V. , DEUTSCHLAND

Gerhard Bisovsky, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH

Elisabeth Brugger, Leitung Pädagogik der Wiener Volkshochschulen GmbH, ÖSTERREICH

Antra Carlsen, NVL Koordinatorin, Nordic Network for Adult Learning, NORWEGEN

Irmgard Decker, Referentin Forschung und Entwicklung, Bayerischer Volkshochschulverband e.V. , DEUTSCHLAND

Martin Dust, Stellvertretender Abteilungsleiter Forschung und Innovation, Referatsleiter Weiterbildung, Ministerium für Wissenschaft und Kultur Niedersachsen, DEUTSCHLAND

Regina Ebner, Generalsekretärin EAEA, European Association for the Education of Adults, BELGIEN

Markus Eder, Fachbereichsleiter, Volkshochschule Salzburg, DEUTSCHLAND

Winfried Ellwanger, 3. Vorsitzender Bayerischer Volkshochschulverband e.V., DEUTSCHLAND

Hannes D. Galter, Landesverband der steirischen Volkshochschulen, ÖSTERREICH

Uwe Gartenschlaeger, Stellvertretender Institutsleiter, dvv international, DEUTSCHLAND

Beate Gfrerer, Pädagogische Leitung und stellvertretende Geschäftsführerin der Kärntner Volkshochschulen, Die Kärntner Volkshochschulen, ÖSTERREICH

Michaela Gibis, Fachbereichsleiterin Sprachen und Gesellschaft, Zweckverband der Volkshochschule Passau, DEUTSCHLAND

Naomi Godding, Schatzmeisterin, Education Centres Association, ENGLAND

Bernard Godding, Vorsitzender, Education Centres Association, ENGLAND

Wolfgang Gruber, Direktor der Volkshochschule Floridsdorf, Die Wiener Volkshochschulen, Volkshochschule Floridsdorf, ÖSTERREICH

Michael Guttmann, Leiter der Volkshochschule Hannover, DEUTSCHLAND

Per Paludan Hansen, Vorsitzender DAEA, Präsident EAEA, Danish Adult Education Association, European Association for the Education of Adults, DÄNEMARK

Gerhard Hartmann, Referent für den Programmbereich Gesundheit, Bayerischer Volkshochschulverband e.V., DEUTSCHLAND

Diana Heikal, Referentin Vertrieb und Marketing, Bayerischer Volkshochschulverband e.V., DEUTSCHLAND

Ulrike Kellner, Leiterin der Volkshochschule Baden, ÖSTERREICH

Martin Klemenjak, FH-Professur für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Erwachsenenalter und Erwerbsleben, Fachhochschule Kärnten – Studienbereich Soziales, ÖSTERREICH

Jumbo Klercq, Management, Strategie und Innovation, Learn for Life / The Elephant Learning in Diversity, NIEDERLANDE

Ingo Kozlik, Volkshochschul Management, Bayerischer Volkshochschulverband e.V., DEUTSCHLAND

Barbara Kreilinger, Pädagogisch-wissenschaftliche Mitarbeiterin im Verband Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH

Hella Krusche, Volkshochschul Management, Bayerischer Volkshochschulverband e.V., DEUTSCHLAND

Wilhelm F. Lang, Verbandsdirektor des Bayerischen Volkshochschulverbandes, Bayerischer Volkshochschulverband e.V., DEUTSCHLAND

Birgit Langeder, Pädagogisches Projektmanagement beim Verband Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH

Horst Lischinski, Gesamtvorstand Bezirk Schwaben, Bayerischer Volkshochschulverband e.V., DEUTSCHLAND

Christine Loibl, Referentin Programmbereich Sprachen, Bayerischer Volkshochschulverband e.V., DEUTSCHLAND

Klaus Meisel, 1. Vorsitzender, Geschäftsführer der Münchener Volkshochschule, Bayerischer Volkshochschulverband e.V., DEUTSCHLAND

Rudolf Merz, Geschäftsführer, Stephansstift Zentrum für Erwachsenenbildung, DEUTSCHLAND

Gerwin Müller, Geschäftsführer der Kärntner Volkshochschulen, ÖSTERREICH

Ilona Niederhof, Presse und Öffentlichkeitsarbeit, Bayerischer Volkshochschulverband e.V., DEUTSCHLAND

Zvonka Pangerc Pahernik, Leiterin der Abteilung Werbung und Information, Slovenian Institute for Adult Education, SLOWENIEN

Oswald Rogger, Präsident des Verbandes der Volkshochschulen Südtirols, ITALIEN

David Röhler, Berater und Erwachsenenbildner, PROJEKTkompetenz.eu – Gesellschaft für Projektentwicklung und –management m.b.H., ÖSTERREICH

Veronika Schandl, Personalmanagement und Personalentwicklung, Die Wiener Volkshochschulen GmbH, ÖSTERREICH

Klaus Schemmerling, Gesamtvorstand Bezirk Unterfranken, Bayerischer Volkshochschulverband e.V., DEUTSCHLAND

Gisela Schenk, Wissensmanagement, Bayerischer Volkshochschulverband e.V., DEUTSCHLAND

Renate Schiefer, Referentin Alpha Regional, Bayerischer Volkshochschulverband e.V.,
DEUTSCHLAND

Kornelius Schlehle, Schatzmeister, Bayerischer Volkshochschulverband e.V., DEUTSCHLAND

Walter Schuster, Direktor der Volkshochschule Brigittenau, Die Wiener Volkshochschulen GmbH,
ÖSTERREICH

Silvia Stöcklöcker, Konferenzdolmetscherin und Übersetzerin, ÖSTERREICH

Janos Szigeti Toth, Präsident HFHSS, Hungarian Folk High School Society HFHSS, UNGARN

Johann Theessen, Referent, Stephansstift Zentrum für Erwachsenenbildung, DEUTSCHLAND

Stefan Vater, Wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Verband Österreichischer Volkshochschulen,
ÖSTERREICH

Rosalie Verhoeff, Ehrenamtliche Mitarbeiterin, Learn for Life – Adult Learners Festival,
NIEDERLANDE

Angelika Vonlanthen Biedermann, Geschäftsführerin, Stiftung Erwachsenenbildung Liechtenstein,
LIECHTENSTEIN

Susanne Watzek, Dolmetscherin, ÖSTERREICH

Ronald Zecha, Geschäftsführer der Volkshochschule Tirol, Direktor der Volkshochschule Innsbruck,
ÖSTERREICH

ReferentInnen:

Ingibjörg E. Guðmundsdóttir, Education and Training Service Centre, ISLAND

Mary Murphy, National University of Ireland, IRLAND

Clemens Sedmak, King's College London, ÖSTERREICH

Tagungssekretariat:

Nina Heidorn, Verband Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH

Peter Zwieler, Verband Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH

Dokumentation:

Georg Ondrak

Dolmetscherinnen:

Silvia Stöcklöcker

Susanne Watzek

Kongresstechnik:

Thomas Lederbauer

TagungsleiterInnen:

Elisabeth Brugger, Pädagogische Leitung der Wiener Volkshochschulen GmbH, ÖSTERREICH

Walter Schuster, Direktor der Volkshochschule Brigittenau, ÖSTERREICH

Nicole Slupetzky, Pädagogische Leiterin der Volkshochschule Salzburg, ÖSTERREICH

Stefan Vater, Verband Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH

Veranstaltungsort / Venue:

Haus der Begegnung Innsbruck

Rennweg 12

A-6020 Innsbruck

www.dibk.at/index.php?portal=13

Programm

RESPONDING TO THE CRISIS? - ANTWORTEN AUF DIE KRISE?

Future Forum 2013 / Zukunftsforum 2013

Tuesday 2 July 2013 / Dienstag 02.07.2013	
	Arrival + informal meeting / Ankunft + informelles Treffen
Wednesday 3 July 2013 / Mittwoch 03.07.2013	
1 pm / 13h	Opening / Eröffnung <i>Gerhard Bisovsky (VÖV), Ronnie Zecha (VHS Tirol), Elisabeth Brugger (FF Team)</i>
1:30 pm / 13h30	Keynote 1: > Cooperation of different stakeholders is the model for interventions in the Icelandic crises / Die Zusammenarbeit verschiedener Interessengruppen als Interventionsmodell in der Island-Krise< <i>Ingibjörg E. Guðmundsdóttir (Iceland/Island - Education and Training Service Centre)</i>
3 pm / 15h	Break / Pause
3:30 to 5 pm / 15h30 – 17h	Working Groups – Which Crisis? (formulation of more precise questions, ideas, discussions...) Arbeitsgruppen – Welche Krise? (Fokussierung der Fragen, Ideen Diskussionen)
7 pm / 19h	Reception by the City of Innsbruck (incl. dinner) / Empfang Stadt Innsbruck (inkl. Abendessen)
Thursday 4 July 2013 / Donnerstag 04.07.2013	
9:30 to 11 am / 9h30 – 11h	Keynote 2 : > Claiming and Shaping Our Future/ Inanspruchnahme und Gestaltung unserer Zukunft< <i>Mary Murphy, Lecturer in Irish Politics and Society / Dozentin für Irische Politik und Gesellschaft an der National University of Ireland</i>
11 am / 11h	Break / Pause
11:30 am to 12:30 pm / 11h30 – 12h30	Plenum
12:30 pm / 12h30	Lunch / Mittagessen

2:30 to 6 pm / 14h30 – 18h	<p>2:30 to 6 pm / 14h30 – 18h Poster session / Messe-Marketplace Posters of participants / Poster der ForumsteilnehmerInnen</p> <p>3:30 to 5:15 / 15h30 – 17h15 PANELS</p> <ul style="list-style-type: none"> a) EAEA: Krisen-Arbeitsgruppe / Crisis Working Group b) MOOCs und Videokonferenzen – Innovatives Format und Werkzeug in Zeiten der Krise? / MOOCs and Video conferences – Innovative Format and Tool in times of crisis? <p>5:15 pm / 17h15 Plenum</p> <p>Short reports of working groups / Kurzberichte der AGs</p>
6:45 pm /18h45	Scenic ride to Bergisel Museum (including dinner; approx. 8:15 pm) Fahrt zum Panoramamuseum Bergisel (inklusive Abendessen; rd. 20h15)
Friday 5 July 2013 / Freitag 05.07.2013	
09:30 to 11 am / 9h30 – 11h	<p>Keynote 3: >Education to overcome Poverty / Bildung gegen Armut< <i>Clemens Sedmak</i>, GB - Professor of Philosophy at King's College London / Philosophieprofessor am King's College London)</p>
11 am /11h	Break / Pause
11:30 am to 12:30 pm / 11h30 – 12h30	Closing speech Schlussworte

Fotos



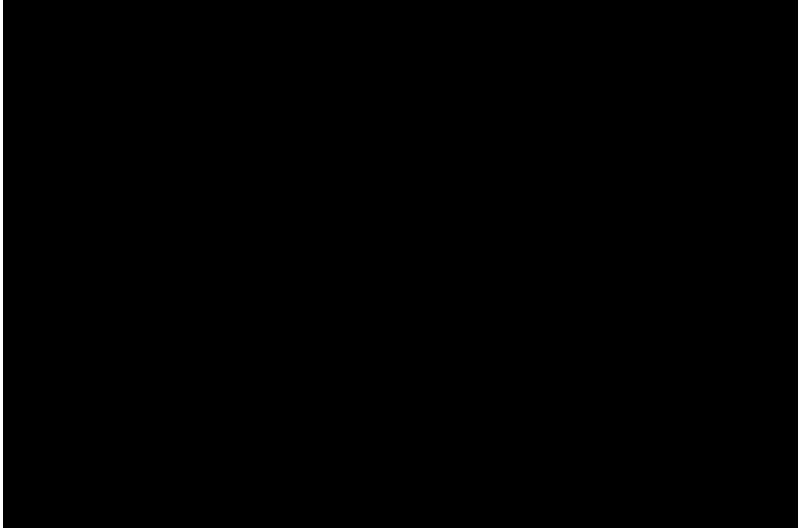
Ingibjörg E. Guðmundsdóttir



Arbeitsgruppen



Oswald Rogger, Clemens Sedmak



Beate Gfrerer, Birgit Langeder, Wolfgang Gruber



Ronald Zecha



Poster Messe



Gina Ebner



Mary Murphy



Per Paludan Hansen



Gerhard Bisovsky