

MAGAZIN

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe Nr. 0, Februar 2007
Update März 2007

Der Stellenwert der Erwachsenenbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

01 Editorial _____ **01 - 1**

Regina Rosc, Margarete Wallmann

Wissen

02 Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens _____ **02 - 1**

Elke Gruber

03 Überlegungen und Befunde zu einer LLL-Strategie in Österreich _____ **03 - 1**

Lorenz Lassnigg

04 Allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung in der Informations- und Dienstleistungsgesellschaft _____ **04 - 1**

Arthur Schneeberger

Standpunkt

05 Lebenslanges Lernen und Ökonomisierung im Bildungsbereich.

Gemeinnützige Erwachsenenbildung, Prekarisierung und Projektarbeit ___ **05 - 1**

Stefan Vater

06 Faktenlage, Positionen und Fragen in den Prioritäten für die LLL-Strategie _____ **06 - 1**

Lorenz Lassnigg

Praxis

07 Schon gehört? Täglich 209 Weiterbildungsminuten mit Radio _____ **07 - 1**

Barbara Daser

08 Knowledgebase Erwachsenenbildung: aktuelle Entwicklung und Geschichte der österreichischen Erwachsenenbildung. Erfahrbar, erforschbar und anwendbar _____ **08 - 1**

Stefan Vater

Porträt

09 Gabriela Mistral - Poetik und Alphabetisierung _____ **09 - 1**

Christian Kloyber

Update

Standpunkt

10 Perspektiven des Lebenslangen Lernens _____ 10 - 1

Werner Lenz

Anmerkung: Da alle Artikel sowohl einzeln als auch in der Gesamtausgabe erhältlich sind, wurde jeder Beitrag mit laufender Nummer (01, 02...) versehen. Die Seitennummerierung beginnt jeweils bei 1.

Editorial

von Regina Rosc, bm:ukk und Margarete Wallmann, bifeb

Wallmann, Margarete/Rosc, Regina (2007): Editorial der Nullnummer des Magazin erwachsenenbildung.at. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf>. ISSN (bei Veröffentlichung noch ausständig). Erscheinungsort: Wien. 6265 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2007.

Schlagworte: Lebenslanges Lernen, Erwachsenenbildung, Strategie zu Lebenslangem Lernen, Medienlinie, Magazin erwachsenenbildung.at

Abstract:

Mehr als 10 Jahre nach Einstellung der Zeitschrift „Erwachsenenbildung in Österreich“ ist es endlich soweit: Wir haben wieder ein österreichbezogenes, institutionsübergreifendes Fachmedium für Erwachsenenbildung!

Editorial

von Regina Rosc, bm:ukk und Margarete Wallmann, bifeb

Mehr als 10 Jahre nach Einstellung der Zeitschrift „Erwachsenenbildung in Österreich“ ist es endlich soweit: Wir haben wieder ein österreichbezogenes Fachmedium für Erwachsenenbildung!

Mit dem „**Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Praxis, Forschung und Diskurs**“ steht der Erwachsenenbildung Österreichs erstmals ein zeitgemäßes Medium zur Verfügung, das den fachlichen Diskurs fördert, nicht indem es nur informiert und aktuelles Wissen verbreitet, sondern auch indem es einlädt, mitzumachen: mitzuschreiben und mitzudiskutieren.

Als Online-Magazin vermag *das Fachmedium für Praxis, Forschung und Diskurs* auch erstmals eine hohe Anzahl und ein breites Spektrum an LeserInnen zu erreichen – einzige



Voraussetzungen: ein Internetzugang, Neugierde und Bereitschaft zur inhaltlichen Auseinandersetzung.

Die verschiedenen Rubriken (zum Beispiel Wissen, Standpunkt, Praxis, Porträt) begegnen dem Bedürfnis nach Information, Diskussion und Praxis.

Das Magazin soll und will ein Kommunikationsmedium sein, das zu kontroversieller Diskussion bildungspolitischer Themen einlädt, das Raum zur Darstellung unterschiedlichster Standpunkte gibt, das mit wissenschaftlich fundierten Artikeln zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung beiträgt, das internationale Trends im Bildungsbereich reflektiert und der österreichischen Erwachsenenbildung als Sprachrohr eine gemeinsame Stimme verleiht.

Eine Fachredaktion, die sich aus VertreterInnen der Erwachsenenbildung und aus BildungsforscherInnen zusammensetzt, übernimmt die inhaltliche Planung der Ausgaben. Die einzelnen Mitglieder der Fachredaktion zeichnen sich auch für die Beiträge der ersten Ausgabe verantwortlich.

Diese Ausgabe ist als Nullnummer angelegt und will exemplarisch zeigen, was die LeserInnen in Zukunft erwartet. Da in Österreich gerade die Entwicklung einer nationalen Strategie zu Lebenslangem Lernen zur Diskussion steht, nehmen wir dies als Anlass, den Stellenwert der Erwachsenenbildung in diesem Kontext auszuloten. Aus verschiedenen Perspektiven, mit unterschiedlichen Zugängen setzen sich die Autoren und Autorinnen mit den wesentlichen Fragen der aktuellen Debatte auseinander.

Wussten Sie beispielsweise, dass „Lernbereitschaft“ und „soziale Kompetenzen“ von deutschen Unternehmen mit Nachdruck als sehr wichtige Schlüsselkompetenzen ausgewiesen werden und das vor „Fachwissen“? **Arthur Schneeberger** belegt mit umfangreichen Zahlen die These, dass allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung immer schwieriger voneinander abzugrenzen sind. Die im Artikel nachgewiesene steigende Bedeutung der Kompetenzorientierung, der Allgemeinbildung und der Grundbildung in einer Informations- und Dienstleistungsgesellschaft werden derzeit auch als wesentliche Elemente einer nationalen LLL-Strategie diskutiert.

Lorenz Lassnigg zeigt Fragen auf, die die Strategie des Lebenslangen Lernens notwendigerweise aufwirft und fordert Koordinationsstrukturen, ohne die die wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Ziele nicht zu erreichen und die unterschiedlichen Interessenslagen nicht aufeinander abzustimmen sind. Eine Schlüsselrolle bei der Umsetzung einer kohärenten LLL-Strategie nimmt die



Erwachsenenbildung ein, deren nachhaltige Weiterentwicklung, Förderung und Strukturierung mitentscheidend für das Gelingen der Strategie ist. In einem weiteren Beitrag nimmt Lorenz Lassnig eine Bestandsaufnahme der Fakten und Positionen vor und formuliert wichtige Fragen in Hinblick auf die Prioritäten einer LLL-Strategie.

Elke Gruber konstatiert einen von der EU mitinitiierten Wandel des Konzeptes des lebensbegleitenden Lernens seit den 90er Jahren. Dieser führte letztlich zu einer „Entgrenzung des Bildungswesens“ und zu einer „Pädagogisierung aller Lebensbereiche“ und machte die Erwachsenenbildung zu einer Akteurin unter vielen. Die Autorin setzt sich mit den Auswirkungen dieser Umbrüche auf die Erwachsenenbildung auseinander und ermutigt zum Experiment und zur Innovation. Sie schlussfolgert, dass die Verbreitung einer neuen Lernkultur weniger zu einem Verdrängungswettbewerb als vielmehr zu einer Koexistenz von diversen Lernformen und Lernorten führen wird.

Eine Lernform der besonderen Art stellt **Barbara Daser** vor: Radiohören, ein demokratischer Zugang zu Information und Weiterbildung. Radiohören kann herkömmliche Weiterbildung nicht ersetzen, aber sie ergänzen und zum Lernen anregen. Sie zitiert den ehemaligen Hörfunkintendanten Manfred Jochum: „Bildung im Radio heißt Orientierung, Lebenshilfe, Vermittlung gesicherten Wissens, Anregung zum Nachdenken und zum Widerspruch.“

Stefan Vater vertritt den Standpunkt, dass Ökonomisierung und reine Marktorientierung der Erwachsenenbildung nicht förderlich für die nachhaltige Entwicklung von Bildung sind, die die wichtigste Grundlage für eine demokratische und offene Gesellschaft ist.

Eine Vorstellung von emanzipatorischer Bildung in Mexiko vermittelt uns der Beitrag von **Christian Kloyber** über das Leben von Gabriela Mistral, einer Schriftstellerin und Pädagogin, die in Mexiko gewirkt hat und eine Leitfigur für jeden/jede Erwachsenenbildner/-in ist, der/die sich mit Alphabetisierung und Basisbildung befasst.

Pro Jahr sind drei Ausgaben des *Magazins erwachsenenbildung.at* geplant. Leserinnen und Leser haben die Möglichkeit bzw. sollen die Möglichkeit nutzen, sich zu den einzelnen Beiträgen zu äußern, sprich: mitzumachen, mitzugestalten, mitzuschreiben, mitzudiskutieren.

Die Ausgabe Nr. 1 (nach der Nullnummer) wird im Juni 2007 erscheinen und sich dem Thema Basisbildung widmen. Ausgabe Nr. 2 erscheint im Oktober 2007 und behandelt die politischen, organisatorischen und finanziellen Anforderungen an Lebenslanges Lernen in



Österreich. Den Call for Papers für beide Ausgaben finden Sie auf der Website zum
» Magazin erwachsenenbildung.at.

**Freuen Sie sich mit uns, dass der österreichischen Erwachsenenbildung nach so
langer Zeit wieder ein eigenständiges, spezifisches und leicht zugängliches
Fachmedium zur Verfügung steht!**



Mag.ª Regina Rosc

Studium der Germanistik und Romanistik an der Karl-Franzens-Universität Graz.
Regina Rosc war als Fremdsprachenassistentin in Paris tätig, arbeitete als AHS
Lehrerin in Wien und als Sprachlehrerin an der Fremdenverkehrsschule Modul
Wien. Sie ging diversen journalistischen Arbeiten nach und war ab 1985
Mitarbeiterin des Lektorats der Büchereien Wien. Seit 1987 ist sie als
Mitarbeiterin der Abteilung Erwachsenenbildung des Bundesministeriums für
Unterricht, Kunst und Kultur tätig. Weiters ist sie Herausgeberin des Online-
Magazins auf www.erwachsenenbildung.at.

E-Mail: regina.rosca@bmbwk.gv.at

Internet: <http://www.bmbwk.gv.at>

Telefon: +43/1/53120-4627





Dr. in Margarete, Wallmann

Studium der Pädagogik und Psychologie an der Universität Wien. Margarete Wallmann ist Kursleiterin, Trainerin und Projektleiterin der politischen Bildung. Von 1989 bis 1991 hatte sie die pädagogische Leitung des Landesverbandes der Burgenländischen Volkshochschulen inne. 1991 wurde sie Mitarbeiterin, 1998 stellvertretende Leiterin und 2001 Leiterin der Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung im Burgenland. 2003-2005 war sie Geschäftsführerin des Ethnographischen Museums Schloss Kittsee und mit der Organisationsentwicklung am Österreichischen Volkskundemuseum beauftragt. Seit Dezember 2005 ist Margarete Wallmann Direktorin des Bundesinstitutes für Erwachsenenbildung St. Wolfgang, bifeb, in Strobl und Herausgeberin des Online-Magazins auf www.erwachsenenbildung.at.

E-Mail: [margarete.wallmann\(at\)bifeb.at](mailto:margarete.wallmann(at)bifeb.at)

Internet: <http://www.bifeb.at>

Telefon: +43 (0) 6137 6621-120

Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens

Lernens

von Elke Gruber, Universität Klagenfurt

Elke Gruber (2007): Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens.
Online im Internet:

<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf>. ISSN 1993-6818.

Erscheinungsort: Wien. 25557 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2007. Der Beitrag basiert auf einem unter dem Titel „Zwischen Tradition und Zeitgeist. Gedanken zur Erwachsenenbildung“ in der Zeitschrift „Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH)“ Nr. 219, März 2006, S. 2-12 erschienenen Aufsatz der Verfasserin und wurde vorliegend überarbeitet und spezifisch aufbereitet.

Schlagworte: Lebenslanges Lernen, informelles Lernen, Erwachsenenbildung

Abstract

Seit den 1990er-Jahren ist eine veränderte Sichtweise auf das Konzept des lebenslangen Lernens zu beobachten. Ausgehend von der Gleichsetzung des lebenslangen Lernens mit der Erwachsenenbildung hat sich heute ein weiteres Verständnis durchgesetzt: Lernen soll über die gesamte Lebensspanne ausgedehnt und ermöglicht werden, neben dem formalen auch das non-formale und das informelle Lernen umfassen. Diese neue Sichtweise hat Konsequenzen für die häufig an Organisationen gebundene Erwachsenenbildung: Der Erwachsenenbildung bieten sich zum einen neue Chancen der inhaltlichen Gestaltung sowie des Zuganges, zum anderen gerät sie aber auch unter einen massiven Veränderungs- und Reformdruck. Als Konklusion kommt die Autorin zu der Einsicht, dass dieser Perspektivenwechsel weniger zu einem Verdrängungswettbewerb als vielmehr zu einer Koexistenz diverser Lernformen und Lernorte führen wird.

Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens¹

von Elke Gruber, Universität Klagenfurt

Veränderte Sichtweise auf das Konzept des lebenslangen Lernens

Seit den 1990er-Jahren findet in der Rezeption der Konzeption des lebenslangen Lernens ein tief greifender Perspektivenwechsel statt.

Wenn vorliegend von lebenslangem oder lebensbegleitendem Lernen die Rede ist, dann muss uns bewusst sein, dass es *das* Konzept dazu nicht gibt. Vielmehr gab und gibt es unterschiedlichste Modelle und Bezeichnungen, die immer wieder adaptiert und den gesellschafts- und bildungspolitischen Interessen sowie dem jeweiligen Zeitgeist angepasst wurden. Die synonyme Verwendung differenter Bezeichnungen und Ansätze in diesem Artikel entspringt also nicht der Ignoranz gegenüber den Unterschieden, sondern soll verdeutlichen, dass die aktuelle bildungspolitische Diskussion von zwei sich ergänzenden Modellen dominiert wird (vgl. Schuetze, Sawano, Fraiz in: Wiesner, Wolter 2004, S. 20):

1. von dem *post-modernen Modell*, das lebenslanges Lernen als zeitgemäßes Lernsystem modernisierungsintensiver Gesellschaften sieht (dazu gehören auch die aktuellen Forderungen der EU zur Entwicklung von diversen Strategiepapieren für die Erwachsenenbildung in Österreich) und
2. von dem *Humankapitalansatz*, der die Anpassung oder Erneuerung der beruflichen Qualifikationen als funktionales Erfordernis hervorhebt.

Neben diesen zwei dominierenden Konzepten haben Schuetze, Sawano und Fraiz (vgl. ebda) noch ein *emanzipatorisches Modell*, in dessen Mittelpunkt die Erhöhung der Teilhabe- und Lebenschancen durch lebenslanges Lernen steht, und ein *traditionelles, kulturelles Modell*, in dem lebenslanges Lernen vor allem der Selbstentwicklung und -verwirklichung dient, identifiziert.

¹ Der Beitrag basiert auf einem unter dem Titel „Zwischen Tradition und Zeitgeist. Gedanken zur Erwachsenenbildung“ in der Zeitschrift „Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH)“ Nr. 219, März 2006, S. 2-12 erschienenen Aufsatz der Verfasserin und wurde vorliegend überarbeitet und spezifisch aufbereitet.



Während bisher in Österreich das Konzept des lebenslangen Lernens als Legitimation und zur Stärkung der Existenz der Erwachsenenbildung benutzt wurde, was dazu führte, dass beide Bereiche als synonym galten, geht die internationale Diskussion unter Federführung der EU von einem viel weiteren Begriff des lebenslangen Lernens aus. Dieser schließt das ganze Bildungswesen, aber auch die alltäglichen Lernerfahrungen der Menschen mit ein. Lebenslanges Lernen impliziert demzufolge „*alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestandes.*“ (Bund-Länder-Kommission 2004, S. 13)

Tatsache ist, dass in den anglikanischen und nordischen Ländern diese Sichtweise seit den 1970er-Jahren verbreitet ist. Schon damals wurde in Theorien und Konzepten zum lebenslangen Lernen – allerdings zu dieser Zeit noch unter eher emanzipatorischen Gesichtspunkten – neben einer Entwicklung durch Lernen über die verschiedenen Lebensphasen hinweg auch eine Ent-Institutionalisierung des Lernens Erwachsener gefordert.

Erinnert sei in diesem Zusammenhang an Ivan Illich, der als Gegenstrategie zur *Entmündigung durch Experten* (1979) unter anderem eine *Entschulung der Gesellschaft* (1973) empfahl. Diese radikale uns heute fast anarchistisch anmutende Forderung wurde auch auf die Erwachsenenbildung übertragen. So sprach sich beispielsweise das bekannte *Manifest von Cuernavaca* mit dem Titel *Der Preis lebenslanger Erziehung* gegen Entwicklungen aus, die schulisches Lernen auf das Erwachsenenalter ausdehnen und per Gesetz verordnen wollten. Stattdessen wurden ein freier Zugang zum Wissen für alle, die Teilhabe am Wissen der ExpertInnen, der Verzicht auf professionelle Erzieher in der Erwachsenenbildung (!) sowie die Abschaffung von Noten, Zeugnissen und Prüfungen gefordert.

Das Manifest endet mit den programmatischen Sätzen: „*Jedermann soll, ohne Rücksicht auf Ausbildung oder Berechtigungsnachweis, das Recht haben, seine Erfahrung, sein Wissen oder seine Fähigkeiten mit anderen zu teilen. Darum wenden wir uns gegen jede Professionalisierung der Erwachsenenenerzieher*“ (zit. in: Riegger 1983, S. 176).

Inzwischen sind mehr als dreißig Jahre vergangen und die Welt hat sich grundlegend verändert. Aus TeilnehmerInnen sind KundInnen, aus Angeboten Produkte, aus DozentInnen TrainerInnen oder Coaches geworden. Lebenslange Lernkonzepte werden heute als geeignet angesehen, flexibel auf alle Anforderungen der Arbeitswelt zu reagieren. In diesen werden die Individuen angehalten, ein Leben lang zu lernen, um ihren eigenen Unzulänglichkeiten zu begegnen. Und da sich mit dem Lernen auch gute



Geschäfte machen lassen, sprießen die modernisierten Anbieter von Weiterbildung in Form von GmbHs und CoKGs wie die sprichwörtlichen „Schwammerl“ aus der Erde.

Erwachsenenbildung ist nur mehr ein Akteur unter vielen

Auch der Begriff Erwachsenenbildung ist nicht eindeutig definiert. In der jüngsten Mitteilung der Kommission. Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus wird Erwachsenenbildung wie folgt definiert: *„alle Formen des Lernens durch Erwachsene nach Abschluss der allgemeinen und/oder beruflichen Bildung unabhängig von dem in diesem Prozess erreichten Niveau (d.h. einschließlich Hochschulbildung)“* (EU-Kom 2006, S. 2, im Orig. Hervorhebung kursiv).

Die von der EU proklamierte Sichtweise auf das lebenslange Lernen impliziert nun, dass Erwachsenenbildung nur mehr *ein* Akteur unter vielen und dass organisierte Lernprozesse nur mehr *eine* Strategie zur Aneignung von Wissen unter mehreren sind.

Unbestreitbar haben wir es hier mit einer zeitlichen, räumlichen und inhaltlichen Entgrenzung des Bildungsprozesses zu tun, teilweise auch mit einer Virtualisierung des Lernens, die nun unter geänderten Vorzeichen, wie zu Ivan Illichs Zeiten, wenn nicht gleich zu einer Ent-Institutionalisierung, so doch zu einer Entgrenzung des Bildungswesens führt, oder wie Peter Alheit (1993, S. 91) formuliert: *„Bildung lässt sich – und zwar für alle Menschen in modernen Gesellschaften – nicht auf eine bestimmte biographische Phase eingrenzen. Sie wird zu einem festen Bestandteil des Lebenslaufs. Und diese Bildung findet nicht nur an hehren Stätten für ausgewählte Eliten statt.“*

Lernen über die Lebensspanne findet demnach überall dort statt, wo sich Menschen im Dialog begegnen. Dies kann in klassischen Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen ebenso wie in Vereinen, in Betrieben, am Arbeitsplatz, aber auch informell in Gesprächsrunden sowie im alltäglichen Lebensvollzug erfolgen. Der Dialog kann aber auch indirekt, das heißt, vermittelt über Medien und Bücher, Zeitungen und im Internet stattfinden.

Unbestreitbar haben wir es hier mit einer Bedeutungserweiterung und einer Entgrenzung der ursprünglichen Konzepte des lebenslangen Lernens zu tun, und zwar in dreifacher Hinsicht (vgl. Wiesner, Wolter 2004, S. 21ff.):

1. als *Biographisierung* des Lernens (dies kommt vor allem durch die Ausdehnung des Lernens auf den gesamten Lebenszyklus zum Ausdruck – Motto: der Mensch ist lernfähig bis ins hohe Alter);



2. Lernen als *Querschnittsaufgabe* in einer systemischen Sicht (Lernen bleibt nicht mehr auf Erwachsene und Erwachsenenbildungsinstitutionen beschränkt, sondern Lernen wird zum Prinzip vieler Institutionen – Schlagworte: lernende Organisation, lernende Region etc.);
3. Lernen als *breites, mehrdimensionales Geschehen* (es wird an die ursprünglich weite Definition von lebensbegleitendem Lernen über eine reine ökonomische Anpassung hinaus angeknüpft – Schlagworte: Civic Education, soziokulturelle Bildung etc.).

Einerseits ist diese Entwicklung zu begrüßen.

1) Eine Demokratisierung des lebensbegleitenden Lernens bahnt sich an. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die Anfänge der Volksbildung, die den Prinzipien der Selbstorganisation, Selbstbildung und Selbsthilfe folgten und in denen neben organisierten auch non-formale und informelle Lernprozesse eine wichtige Rolle spielten. „Bildung von unten“ hieß damals die Devise und hatte das Ziel, dass Betroffene ihre Bildungsprozesse selbstbestimmt in die Hand nehmen. Ein Zeugnis hierfür ist der *Aufruf zur Konstituierung einer Volksuniversität* (1901) (zit. in: Kutalek, Fellingner 1969, S. 131), der der Gründung der Volkshochschule Wien Volksheim (heute Volkshochschule Ottakring) voranging: *„Wir müssen eine Konzentration der verschiedenen Bildungsbestrebungen durchführen, durch welche die Selbständigkeit der Einzelnen nicht geschmälert wird, weiteren Ausbau des freien Unterrichtssystems, wobei die Selbsttätigkeit der Lernenden durch persönlichen Umgang mit den Lehrenden geleitet wird, eine Organisation, in der die Bildungsbedürfnisse ihren Ausdruck und zum Teil auch, soweit nicht anderswo geschieht, ihre Befriedigung finden.“*

2) Die Verknüpfung von Lebensphasen und Entwicklungsprozessen durch das Lernen wirkt einer Versäulung und Segmentierung der einzelnen Bildungsbereiche entgegen. Und das ist nicht nur eine alte Forderung zur Verbreiterung des Zugangs zur Bildung für alle, sondern auch die dem Lebenslauf eines Menschen adäquate Form des Lernens, denn biographisches Lernen zeichnet sich eben gerade nicht dadurch aus, dass es inhaltlichen Vorgaben und institutionellen Bahnen folgt, sondern dadurch, dass es oft spontan, nicht voraussehbar und wenig kontinuierlich erfolgt sowie in den inhaltlichen Verknüpfungen ganz verschiedenartig ist.



Pädagogisierung aller Lebensbereiche und des Individuums

Andererseits ist dieser Perspektivenwechsel auch kritisch zu hinterfragen.

Die Kritik richtet sich vor allem gegen die forcierte Pädagogisierung nicht nur aller Lebensbereiche, sondern des Individuums selbst, die in lebensbegleitenden Lernkonzepten im Kern angelegt ist. Freilich ist auch die Pädagogisierung kein neues Phänomen. Schon in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts wurde der Verlust des Politischen zugunsten pädagogischer Lösungsmuster beklagt (vgl. Gruber 2004, S. 87).

Allerdings zeichnet sich auch bei der Pädagogisierung ein Perspektivenwechsel ab. Bisher verstand man unter Pädagogisierung zum einen, dass in Arbeit und Gesellschaft verstärkt pädagogische Konzepte und Semantiken Einzug gehalten haben (was lernt heute nicht alles: Organisationen, Regionen und sogar ganze Gesellschaften!), zum anderen, dass sich das pädagogische System in Form von diversen Bildungsanbietern und -angeboten tief in die Gesellschaft ausgedehnt hat. Das beste Beispiel dafür bietet die so genannte „beigeordnete Bildung“ (Gieseke 2005, S. 14). Das sind Institutionen, Unternehmen und Vereine, die eigentlich anderen Zwecken dienen, aber Bildungsangebote für ihre Interessen nutzen (zum Beispiel Museen, Styling-Akademien von Frisörbetrieben und Ähnliches).

Gegenüber diesen bisherigen Formen der Pädagogisierung, die vor allem die Struktur betrafen, gehen die neuen Tendenzen nun tiefer: Sie zielen auf das Subjekt, das „Ich“, das heißt: auf die „innere Verfasstheit“ des Menschen. Um die Anforderungen modernisierungsintensiver Gesellschaften (Entgrenzung, Flexibilität, Autonomie und Selbstorganisationsfähigkeit) bei dem/der Einzelnen auszubilden, bedarf es eines neuen „Selbst-Ethos“ (Höhne 2003, S. 236), dessen Kern nicht mehr in erster Linie in der außen- und fremdbestimmten Anleitung, sondern in der aktiven und permanenten Selbst-Kontrolle liegt (vgl. Voß, Pongratz 1998).

Gefragt ist auch nicht mehr das formelle Fachwissen allein, sondern gefragt sind nicht formalisierbare Wissensformen wie Erfahrungswissen, Urteilsvermögen, Koordinierungs- und Verständigungsfähigkeit – lebendiges Wissen also, das im Alltagsleben erworben werden kann (vgl. Gorz 2004, S. 9). Laut Gorz (ebda, S. 9f.) kann diese „Art und Weise, wie Erwerbstätige dieses Wissen einbringen, [...] weder vorbestimmt noch anbefohlen werden. Sie verlangt ein Sich-Selbst-Einbringen, in der Managersprache ‚Motivation‘ genannt. Nicht der Fachmensch, der ganze Mensch soll sich in seiner Arbeit einsetzen. Von diesem Einsatz hängt die Qualität der Arbeitsleistungen ab.“ In der Folge gleicht sich „alle Arbeitsleistung [...] immer stärker einer Dienstleistung an“ (ebda, S. 10). Vor diesem



Hintergrund ist auch die Renaissance des lebenslangen Lernens in den 1990er-Jahren zu sehen, gilt es doch als probates Mittel, die neoliberale Logik der auch als „Ich-AG“ in die Schlagzeilen geratenen Verwertungsstrategie der Humanressourcen auszubilden – oder wie man skeptisch anmerken könnte – „das sich mit Haut und Haaren und allen Sinnen verkaufen müssen“ zu befördern.

Erwachsenenbildung unter Druck

Und noch eine zweite Kritik soll angeführt werden: Der Perspektivenwechsel könnte die traditionellen Erwachsenenbildungseinrichtungen unter massiven Druck bringen, und zwar nicht nur durch neue Anbieter, wie bereits erwähnt, sondern auch durch die Entgrenzung des Lernens in Richtung informeller Lernprozesse, die üblicherweise nicht im Mittelpunkt institutioneller Angebote stehen. Die offizielle Anerkennung dieser Lernformen, zum Beispiel in Zertifikaten zur beruflichen Aus- und Weiterbildung, könnte – so die Ängste mancher ErwachsenenbildnerInnen – nicht nur das duale System der Berufsausbildung in ihren Grundfesten erschüttern (Erosion des Berufsmodells), sondern auch die schmale finanzielle Basis der Anbieter noch ausdünnen, denn was informell erlernt werden kann, braucht keine Institution und damit auch keine öffentliche Förderung.

Letztere Bedenken teile ich weniger. **Aus meiner Sicht wird es vielmehr zu einer Pluralisierung und zu einem Neben- beziehungsweise Miteinander verschiedener Formen des Lernens kommen.** Dies erscheint auch sinnvoll, da dadurch nicht nur mehr Menschen angesprochen werden können als durch ein zeitlich gebundenes Arrangement im Lehrsaal, sondern auch ein individuelles Eingehen auf die sich immer mehr diversifizierenden TeilnehmerInnenwünsche möglich wird.

Es bleibt abzuwarten, wie sich im Rahmen dieser neuen Lernkultur die Erwachsenenbildungseinrichtungen behaupten und möglicherweise neu positionieren können; ob sie dadurch auf Abwege geraten oder über Umwege zu ihren Wurzeln – im Sinne eines emanzipatorischen Bildungsauftrages – zurückfinden. Dies wird in den nächsten Jahren ein spannender Prozess.

Dann wird sich auch zeigen, wie sich das „*Experiment Bildung am Markt*“ (Gieseke 2005, S. 14) – das derzeit voll im Gange ist – letztendlich auswirkt: Wer dann noch teilnehmen kann, welche inhaltlichen Schwerpunkte sich herausbilden und ob diese wirklich zur Bewältigung der individuellen und gesellschaftlichen Erfordernisse beitragen können, wie sich die Organisationen verändern werden, ob es wirklich möglich wird, neue Finanzierungsquellen zu erschließen – kurz: wer von einer Privatisierung und



Ökonomisierung von Bildung in welcher Weise profitiert und wer die VerliererInnen in diesem Prozess sind.

Ich bin damit fast am Ende meiner Ausführungen angelangt. Ich möchte diese jedoch nicht schließen, ohne einige Vorschläge zu machen, wie die Erwachsenenbildung selbst gestaltend eingreifen kann, um nicht nur zu reagieren, sondern auch perspektivisch zu agieren.

Beschäftigung mit dem Konzept des lebenslangen Lernens

Wir müssen uns mit dem Konzept des lebenslangen Lernens tiefer gehend als bisher auseinander setzen. Es nur oberflächlich zu rezipieren oder es sogar abzulehnen, hilft uns nicht weiter. Eine Analyse der historischen Konzeptionen könnte die verschütteten, emanzipatorischen Anteile aufdecken, um sie wieder stärker in die Diskussion – auch als Gegengewicht zum *post-modernen Modell* oder *Humankapitalansatz* – einbringen zu können.

Paradoxerweise könnte uns hier auch das letzte Dokument der EU: das Memorandum über Lebenslanges Lernen vom Oktober 2000 weiterhelfen. Im Gegensatz zu den Weißbüchern aus den 1990er-Jahren, die Beschäftigungsfähigkeit und Anpassung fokussierten (vgl. Zeuner o.J., S. 3f.), läutet dieses Memorandum eine Wende ein, wie bspw. der pragmatische Satz *„Bildungs- und Beschäftigungssystem sollten sich an die individuellen Bedürfnisse und Wünsche anpassen und nicht umgekehrt“* (zit. in: ebda), belegt.

Nicht für Gleiches mehr, sondern für Besseres viel mehr verlangen

Wer mich kennt, der weiß, dass ich in den letzten Jahren meine Vorträge stets mit folgender unmodernen Forderung beendet habe: (Weiter-)Bildung ist eine öffentliche Aufgabe und bedarf der öffentlichen Finanzierung und Förderung.

Zu dieser Forderung stehe ich weiterhin, ich möchte ihr jedoch einen Gedanken hinzufügen: Wir werden in Zukunft nicht für Gleiches mehr fordern können, sondern nur für Besseres *viel mehr* – und das brauchen wir dringend! Das bedeutet nicht, dass die bisherigen Angebote „alle über Bord geworfen“ werden müssen, es bedeutet aber auch nicht, dass wir im selben Trott weitermachen können.



Aus meiner Sicht tut zum einen eine bessere Ausbildung der mit Erwachsenen Lernenden dringend Not, und zwar in Richtung eines allgemeinen und breiten Professionswissens – denn nur so kann ich auch neue Konzepte entwickeln. (Wir nehmen zwar selbst gern den Begriff der Wissensgesellschaft in den Mund, wenn es aber ums eigene Personal geht, dann wird immer noch der Erfahrungs- vor der Wissensbasierung der Vorrang gegeben!)

Zum anderen muss dringend eine inhaltliche Auseinandersetzung erfolgen, womit wir beim nächsten Punkt angelangt sind.

Bildung braucht Inhalte, an denen Menschen sich „abarbeiten“ können

Bitte verstehen Sie mich nicht falsch: Ich möchte die Erwachsenenbildung weder in curriculare Strukturen pressen noch allgemein verbindliche Wissensstandards einführen, wie dies für die Schulen vorgesehen ist. Mir ist es wichtig, einen Diskussionsprozess in Gang zu setzen, der sich wieder einmal ernsthaft mit den Zielen und den Inhalten der Bildung Erwachsener in verschiedenen Lebensphasen auseinander setzt und der hilft, Fragen zu formulieren, ohne vorschnelle Antworten in ein Lerndesign zu gießen (das erlebe ich häufig!).

Nur anzubieten, was am Bildungsmarkt scheinbar gerade „ankommt“, ist meiner Meinung nach nicht nur phantasielos, sondern angesichts der künftigen Herausforderungen geradezu kontraproduktiv. Wo bleibt unsere viel gerühmte Experimentierfreudigkeit, wo das Einlassen auf Neues und Unbekanntes und wo sind die Wege abseits der Trampelpfade des Mainstreams? Manche Projekte versuchen zwar den Schritt ins Unbekannte, wo aber bleibt der Transfer und wo die viel geforderte Nachhaltigkeit?

Im Gesundheitswesen – in den letzten Jahren wurde vermehrt mit Projekten gearbeitet – denkt man mehr und mehr darüber nach, wie die Schnittstellen zwischen innovativen Projekten und Institutionen besser organisiert werden können, wie ein sinnvoller Transfer und die Überführung der Innovation in das Regelsystem möglich werden.

Auch für die Erwachsenenbildung steht so etwas an – nicht zuletzt bedingt durch die vielen EU-Projekte, die zu einer enormen Wissenskumulation geführt haben, aber aus meiner Sicht viel zu oft nach Projektende „versandet“ sind. Hier liegt ein Schatz, den es dringend zu bergen gilt.

Noch eine prinzipielle Anmerkung: **Aus meiner Sicht sind Projekte für Innovationen notwendig und gut, sie ersetzen jedoch auf Dauer nicht institutionelle Strukturen, fixes Personal und eine Grundfinanzierung.**



Mein Plädoyer: Es gilt die Bildung im Kern wieder zu entdecken!

Sie denken bestimmt: Noch so eine altmodische Forderung. – Keineswegs! Nicht nur, dass sich „Bildungswissen“ wieder einer zunehmenden Wertschätzung in der Bevölkerung erfreut, zeichnet sich auch in der Arbeitswelt eine Art Renaissance der Allgemeinbildung ab.

Doch das steckt nicht wirklich hinter meiner Forderung – zumal gerade die viel proklamierte Wiederentdeckung der Allgemeinbildung noch einer genaueren Analyse unterzogen werden muss. Mir geht es darum, wieder einmal daran zu erinnern, was die tieferen Beweggründe sind, dass Menschen sich bilden. Vielleicht könnten wir daraus auch Erkenntnisse für die Gestaltung der künftigen Erwachsenenbildung ziehen.

Dazu müssen wir uns nur erinnern, wie wir selbst als Kind in die Welt des Wissens eingetreten sind. Was war es anderes als die reine Neugierde, die uns trieb, die reine Freude, etwas zu entdecken und dann zu wissen? Ob es nun die Fußballspieler waren, die wir aufzählen, oder die Flaggen, die wir den jeweiligen Nationen zuordnen konnten. Es war nicht die „Lebensnotwendigkeit“, nicht die „vordergründige Brauchbarkeit“, die uns zu wahren Höchstleistungen beim Lernen trieb, sondern es war der Genuss, etwas Neues zu wissen.

Noch heute beobachte ich, dass der zu erwartende berufliche Nutzen eines Buches mir dessen Lektüre gründlich verderben kann, dagegen bereitet mir das gleiche Buch Freude, wenn ich mir nicht sofort die Sinnfrage stelle.

Bildung muss fesseln. Sie muss neugierig machen, sie muss uns Freude bereiten und eine tief gehende Befriedigung erzeugen. Nur dann „wirkt“ Bildung, nur dann kann sie auch orientieren und uns qualifizieren – für das Leben und den Arbeitsmarkt. Bildung kann uns aber auch unterhalten – und zwar nachhaltiger als so manch andere Beschäftigung.

Nun könnten Sie einwenden, dass dies nur auf wenige Menschen und nur auf eine bestimmte Art von Bildung zutrifft, aber auf das „Leistungswissen“, wie es der Beruf häufig von uns fordert, vielfach nicht.

Das bezweifle ich grundsätzlich, denn erstens, ich folge hier Hartmut von Hentig (1996), ist jeder Mensch der Bildung bedürftig und fähig, und zweitens ist alles bildend – nicht nur die Beschäftigung mit den Kulturgütern, sondern auch die Auseinandersetzung mit den Dingen, Prozessen und schließlich auch die Auseinandersetzung mit sich selbst.



Vielleicht müssen wir uns einfach wieder mehr bemühen, die Neugier der Menschen auf Bildung zu wecken!

Helfen könnte uns dabei, von der Vorstellung abzurücken, dass mit Lernen ausschließlich Mängel behoben werden. So könnten sich Formen des Lernens entwickeln und etablieren, die stärker mit Freizeit, Genuss und Vergnügen gekoppelt sind. An die Stelle von Nützlichkeitsdenken und Effektivitätsvorstellungen würden „weichere“ Lernformen und der Bereich des so genannten „Nicht-Lernens“ treten.

Bildungseinrichtungen der Erwachsenenbildung können Orte sein, wo diese Art des Lernens möglich ist, wo man eine Zeit verweilen kann und jene spezifischen Formen der sozialen Begegnung vorfindet, die neugierig machen und nachdenklich stimmen. Sie können aber auch Orte der Unterhaltung und des Wohlfühlens sein, Orte, an denen man auftanken kann – im körperlichen wie im geistigen Sinne.

Literatur

Alheit, Peter (1993): Ambivalenz von Bildung in modernen Gesellschaften: Strukturprinzip kumulativer Ungleichheit oder Potential biographischer Handlungsautonomie? In: Meier, A.; Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied; Kriftel; Berlin, S. 87-103.

Bund-Länder-Kommission (2004): Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 115. Bonn.

Gieseke, Wiltrud (2005): Professionalität – Paradoxien und Widersprüche in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Gutknecht-Gmeiner, Maria: Das Richtige richtig tun. Professionalität in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der 47. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung. Hrsg. vom Verband Österreichischer Volkshochschulen. Wien, S. 12-34.

Gorz, André (2004): Wissen, Wert und Kapital. Zur Kritik der Wissensökonomie. Zürich.

Gruber, Elke (2004): Pädagogisierung der Gesellschaft und des Ich durch lebenslanges Lernen. In: schulheft 116/2004, S. 87-100.

Hentig, Hartmut v. (1996): Bildung. München Wien.

Höhne, Thomas (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld.

Illich, Ivan (1973): Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. Reinbek bei Hamburg.



Illich, Ivan (1979): Entmündigung durch Experten. Zur Kritik der Dienstleistungsberufe. Reinbek bei Hamburg.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Mitteilung der Kommission. Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Brüssel.

Kutalek, Norbert; Fellingner, Hans (1969): Zur Wiener Volksbildung. Wien.

Riegger, Marianne (1983): Lernstatt erleben. Praktische Erfahrungen mit Gruppeninitiativen am Arbeitsplatz. Ein Modell aus der Produktion. Essen.

Voß, Günter G.; Pongratz, Hans J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? Kölner Zeitschrift für Soziologie, 50. Jg., 1/1998, S. 131-158.

Wiesner, Gisela; Wolter, Andrä (Hrsg.) (2004): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim und München.

Zeuner, Christine (o.J.): Perspektiven Lebenslangen Lernens aus bildungswissenschaftlicher Sicht. Vortrag (unv. Manuskript).





Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elke Gruber,

Inhaberin des Lehrstuhls für Erwachsenen- und Berufsbildung an der Universität Klagenfurt. Schwerpunkte der Lehr- und Forschungstätigkeiten von Elke Gruber sind die Bereiche Erwachsenenbildung/Weiterbildung/Lebenslanges Lernen, Berufspädagogik, internationale Bildungsentwicklungen, Curriculumentwicklung und Bildungsgeschichte. Zusätzlich geht sie Vortrags- und Seminartätigkeiten in der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung im In- und Ausland nach, ist Aufsichtsratsmitglied der Fachhochschule Joanneum in Graz und Mitglied des Wissenschaftlichen Beirates des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Bonn und der Zeitschrift „REPORT“. Elke Gruber ist Sachverständige für diverse Organisationen und für die EU und seit 2004 in der Funktion der Prodekanin der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Klagenfurt tätig.

E-Mail: [Elke.Gruher\(at\)uni-klu.ac.at](mailto:Elke.Gruher(at)uni-klu.ac.at)

Internet: <http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb>

Telefon: +43 (0) 463 2700-1242

Überlegungen und Befunde zu einer LLL-Strategie in Österreich

von Lorenz Lassnigg, IHS

Lorenz Lassnigg (2007): Überlegungen und Befunde zu einer LLL-Strategie in Österreich. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 39308 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2007.

Schlagworte: Bildungspolitik, Lebenslanges Lernen, Erwachsenenbildung, Bildungsökonomie

Abstract

Aktuell steht in Österreich die Entwicklung einer Strategie für das lebensbegleitende Lernen (LLL-Strategie) an. Es gibt Vorarbeiten einer ExpertInnenarbeitsgruppe, die wichtige Eckpunkte gesetzt haben. Aber vieles ist noch offen geblieben, und es gibt viel Diskussionsbedarf. Auf der bifeb-Tagung im Dezember 2006 wurde ein vielfältiger Dialog begonnen, für seine Fortsetzung werden in diesem Beitrag einige wesentliche weitergehende Fragen der Strategieentwicklung angesprochen, vor allem Fragen und Bestandteile einer Zieldiskussion und die Entwicklung von operativen Prioritäten.

Für die Zieldiskussion werden die verschiedenen widersprüchlichen Zielbereiche (wirtschaftlich, sozial, politisch, kulturell) in einem Vorschlag für eine gemeinsame Plattform des LLL vereinigt. Die zersplitterte Struktur der AkteurInnen wird als Ausgangspunkt für den Aufbau koordinierender Strukturen charakterisiert. Anschließend wird als eine Art Checkliste ein Vorschlag von operativen Prioritäten diskutiert, die für die Ausarbeitung einer LLL-Strategie weiter konkretisiert werden müssen.

Als die wesentlichen offenen Fragen werden die Bewertung der Beteiligung und Finanzierung in der Erwachsenenbildung, die Ausgestaltung von Koordinationsstrukturen und die Entwicklung von wirksamen Ansätzen für die Anerkennung und Validierung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen herausgearbeitet.

Überlegungen und Befunde zu einer LLL-Strategie in Österreich

von Lorenz Lassnigg, IHS

Für die Zieldiskussion werden die verschiedenen widersprüchlichen Zielbereiche (wirtschaftlich, sozial, politisch, kulturell) in einem Vorschlag für eine gemeinsame Plattform des LLL vereinigt. Die zersplitterte Struktur der AkteurInnen wird als Ausgangspunkt für den Aufbau koordinierender Strukturen charakterisiert. Anschließend wird als eine Art Checkliste ein Vorschlag von operativen Prioritäten diskutiert, die für die Ausarbeitung einer LLL-Strategie weiter konkretisiert werden müssen.

Als die wesentlichen offenen Fragen werden die Bewertung der Beteiligung und Finanzierung in der Erwachsenenbildung, die Ausgestaltung von Koordinationsstrukturen und die Entwicklung von wirksamen Ansätzen für die Anerkennung und Validierung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen herausgearbeitet.

Einleitung: Paradigmenwechsel, Ökonomisierung, Zieldiskussion

Lifelong Learning wird als Kürzel – ob gut oder nicht gut gewählt, sei dahingestellt – für einen Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik verstanden (vgl. Lassnigg 2005). Dieser Paradigmenwechsel reicht bis in die 1970er-Jahre und noch weiter zurück, Vorformen sind: Education Permanente und Recurrent Education.

Ein **erster** wesentlicher Bestandteil dieses Paradigmenwechsels war die Aufmerksamkeit für das Lernen oder die Bildung Erwachsener als notwendige Ergänzung der Bildung der Heranwachsenden.

Ein **zweiter** Bestandteil war, dass die neuen Bildungsanforderungen im Lebensverlauf auch notwendige Veränderungen in der so genannten „Vorderlader“-Kindheits- und Jugendbildung und -ausbildung nach sich zogen. Diese beiden Bestandteile sind im Prinzip nur wenig umstritten.

Ein **dritter** Bestandteil ist schon eher umstritten, nämlich die Umstellung der Begrifflichkeit von Bildung (oder Erziehung) auf Lernen und damit einhergehend der Wechsel der Perspektive weg von den Institutionen hin zu den Individuen. Diese Umstellung hängt auch damit zusammen, dass im Bereich der Erwachsenenbildung andere



Herangehensweisen an Bildung und Lernen existieren als bei Kindern und Jugendlichen und dass das Lernen der Erwachsenen anders organisiert ist. In einer übergreifenden Strategie stellt sich die Frage nach den Gemeinsamkeiten der beiden Bereiche deutlicher, und vielleicht gibt es auch in der Erstbildung schon einige Erwachsene . . .

Eine treibende Rolle in diesem Paradigmenwechsel haben – mit unterschiedlichen Akzentsetzungen – Internationale Organisationen (UNESCO, OECD, mit größerer Reservation: ILO) und seit der Beschäftigungsstrategie in den späten 1990er-Jahren immer stärker auch die europäischen Institutionen gespielt. Es ist unbestreitbar, dass der Paradigmenwechsel wesentlich von wirtschaftlichen Erwägungen angetrieben wird, wenn auch die europäischen Zielsetzungen immer von den drei Aspekten:

- wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit,
- sozialer Zusammenhalt und
- persönliche Entwicklung

ausgehen.

Wie immer bei einem Paradigmenwechsel auf politischer Ebene zu erwarten, sind damit tief gehende ideologische Grundsatzdebatten im Feld verbunden: Was bedeutet das für unser Verständnis von Bildung und Lernen? Welche Interessen liegen dahinter und werden bedient? Welche Folgen hat die Umstellung oder Veränderung für die bestehenden Institutionen und die AkteurInnen – wer gewinnt, wer verliert etwas? Wie sind die neuen Anforderungen, Zielsetzungen und Vorschläge mit den vorherigen Bestands- und Reformvorstellungen verbunden oder kontrastiert? Wie sind die angestrebten Veränderungen in den vorhandenen Machtstrukturen verankert? Und so weiter . . .

Für die Entwicklung einer nationalen österreichischen Strategie, die wirksam, also mehr sein soll als die Worte am Papier, ist es daher erforderlich, zumindest zwei Arten von Diskurs zu führen:

Erstens ist auszuloten, welche Zielsetzungen die Strategie erfüllen soll und welche Implikationen sich für das Bestehende ergeben, das heißt: Welche Vorteile, Stärken etc. sind durch die angestrebten Veränderungen in Gefahr? Welche Schwächen sollten überwunden werden?

Zweitens ist zu untersuchen, durch welche strategischen *Schritte, Prioritäten und Maßnahmen* eine Verwirklichung der Zielsetzungen möglich wird. Wobei der Sinn einer

Strategie, zumindest ist dies eine Definition, darin besteht, dass durch das Weitergehen auf den bestehenden Pfaden die Verwirklichung der Ziele nicht erreicht werden kann und daher Maßnahmen erforderlich sind, die von diesen Wegen abweichen.

Evidence Based Policy würde in diesem Zusammenhang zumindest bedeuten, dass gute Gründe für einen bestimmten Mix an Maßnahmen in überprüfbarer Weise namhaft gemacht werden können. Weitergehend wären auch die Konsistenz und die Sinnhaftigkeit der Zielsetzungen so weit wie möglich zu prüfen, und wäre deren Erreichbarkeit durch die angestrebten Maßnahmen abzuschätzen.

Eine der wesentlichen ideologischen, politischen und auch sachlichen Fragen im Zusammenhang mit dem neuen Paradigma ist in den parallel dazu verlaufenden Diskursen um die so genannte Ökonomisierung des Bildungswesens (wie auch anderer gesellschaftlicher Bereiche) angesiedelt.

Vereinfacht ausgedrückt, besteht der Verdacht, die Umstellung auf Lifelong Learning wäre lediglich das programmatische Vehikel, um in neoliberaler Manier das gesamte Bildungswesen den Zwängen der Marktgesetzlichkeit und den ökonomischen Imperativen zu unterwerfen und damit die möglichen kritischen und emanzipatorischen Potenziale noch weiter zu untergraben als dies ohnehin schon der Fall sei – sozusagen als Vollendung der *Great Transformation*, der Durchsetzung der Marktwirtschaft in die bislang noch geschützten Bereiche. Daraus ergeben sich Fragen nach den Grenzen der Ökonomisierung wie auch nach begründbaren Bestandteilen einer nicht-neoliberalen Lifelong Learning-Strategie.

Im Folgenden werden einige Überlegungen zu diesen großen und vielschichtigen Aspekten, die in einem Beitrag natürlich nicht erschöpfend behandelt werden können, angesprochen und diskutiert:

- Was sind wichtige Fragen und Bestandteile einer Zieldiskussion für eine LLL-Strategie in Österreich im weiteren EU-Kontext?
- Was sind essenzielle Aspekte eines Umrisses einer LLL-Strategie in Österreich?
- Welche operativen Prioritäten erscheinen auf dem gegenwärtigen Wissens- und Erfahrungsstand begründbar?
- Welche wichtigen offenen Fragen bestehen und sind vordringlich zu klären?

Zieldiskussion: Aufbruch, Bedrohung, Hype oder was?

Für die verstärkte Bedeutung von Bildung und für die Notwendigkeit grundlegender Reformen gibt es verschiedene Argumente auf verschiedenen Abstraktionsebenen: von der Entwicklung neuer Gesellschaftsformationen (Informationsgesellschaft, Wissensgesellschaft, Lernende Wirtschaft etc.) über neue Wettbewerbskonstellationen (Globalisierung) und Technologieparadigmen (Innovationssysteme) sowie soziopolitische Veränderungen (Zivilgesellschaft und neue Governanceformen) bis hin zu pragmatischen Anforderungen des Arbeitsmarktes (Employability) und der Lebensgestaltung (Partizipation und Ausschluss).

Wie immer man zu den großen Entwürfen steht, es lassen sich genügend Veränderungen und Herausforderungen in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen festmachen, die eine neue Positionierung des Bildungswesens rechtfertigen (siehe die Stichworte in Abbildung 1)

Abbildung 1: Stichworte zu wichtigen gesellschaftlichen Veränderungen und Herausforderungen für das Bildungswesen

<p>Kulturell</p> <p>Treiber: Individualisierung, Diversity</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Geschlechter („work-life-balance“) ▪ Altersstruktur („ageing society“) ▪ Migration (Integration, „multikulturell“) ▪ Wertewandel 	<p>Politisch</p> <p>Treiber: Europa, Wettbewerbsfähigkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Liberalisierung („Neo-Liberalismus“) ▪ „Europäisches Sozialmodell“ ▪ „Workfare“ - Welfare ▪ Innovationspolitik
<p>Treiber: Globalisierung, Technologie</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Strukturwandel (De-industrialisierung) ▪ „Flexibilität“ (mobil, prekär ...) ▪ Wissen, „Kompetenzen“ (upgrade) ▪ Halbwertszeit, „Humankapital“ <p>Wirtschaftlich</p>	<p>Treiber: Entsolidarisierung, Verteilung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Insider – Outsider (x/y Gesellschaft) ▪ Equity – Efficiency (Trade-off?) ▪ Verteilungsziele, Grundsicherung ▪ „Sozialkapital“ <p>Sozial</p>

Quelle: Eigene Darstellung

Die Stichworte in Abbildung 1 deuten die Diskurse an, die je nach Standort und Position in den verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen – wirtschaftlich, politisch, sozial, kulturell – mit unterschiedlichen Argumenten geführt werden. Gemeinsam ist diesen vielen Aspekten, dass sie in den Augen der AkteurInnen etwas mit Bildung zu tun haben, sei es,

dass der vorhandene Bildungsstand eine differenzierende Rolle spielt, oder sei es, dass von Bildungsprozessen ein besserer Umgang mit den jeweiligen Problemen erwartet wird.

Es ist hier nicht der Ort, in diese Diskurse einzusteigen, es soll nur demonstriert werden, dass in dieser Zieldiskussion um eine LLL-Strategie dafür Platz sein muss, wenn die Strategie inklusiv sein und nicht wesentliche AkteurInnen ausschließen soll (vgl. Lassnigg 2000).

Vier Grundfragen der Zieldiskussion

Die auf EU-Ebene vorne angesprochenen drei großen Zielbereiche für Lifelong Learning (wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit, sozialer Zusammenhalt, persönliche Entwicklung) lassen im Prinzip auch Raum für diese Diskurse.

Es fragt sich, wie weit sie tatsächlich geführt werden bzw. wo offene Bereiche bestehen. Hier kommt insbesondere die Gewichtung der wirtschaftlichen, politischen, sozialen und kulturellen Gesichtspunkte ins Spiel. Dies ist die **erste Grundfrage** der Zieldiskussion: *Welche gesellschaftlichen Bereiche werden angesprochen?*

Die **zweite Grundfrage** ergibt sich aus der Beachtung des gesamten Zyklus des Bildungswesens (von der frühkindlichen Erziehung bis zur Erwachsenenbildung) und aller Formen des Lernens (formal, nicht-formal, informell) in den Zielsetzungen: Wie sind diese zu gewichten? Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den Bereichen?

Hier besteht ein **erstes Problem** in den grundlegenden Unterschieden zwischen Erst- bzw. Jugendbildung und Weiter- bzw. Erwachsenenbildung: *Wie kann eine gemeinsame Strategie diesen Unterschieden gerecht werden und den Zusammenhang stärken?*

Ein **zweites Problem** besteht in den veränderten Anforderungen an die Erst- bzw. Jugendbildung durch die steigende Bedeutung der Weiter- bzw. Erwachsenenbildung: *Wie können die Voraussetzungen für weitere Bildungs- und Lernprozesse grundlegend verbessert werden, motivational, funktional und organisatorisch?*

Die **dritte Grundfrage** ergibt sich daraus, dass mit dem LLL-Paradigma auch eine veränderte Vorstellung der Bereitstellungs- und Steuerungsstrukturen (Governance) des Bildungswesens verbunden ist. Wesentliche Punkte sind hier

- ein stärkerer Fokus auf die Lernenden (Individualisierung)
- eine neue Rolle des Staates (begrenzte Verantwortung, diversifizierte Bereitstellung)
- die Einbeziehung vieler AkteurInnen (lokal und regional, Eltern, Unternehmen etc.).

Im Governancemodell bestehen deutliche Affinitäten zu Formen der marktwirtschaftlichen Bereitstellung, die Hauptansatzpunkt des Vorwurfes neo-liberaler Ideologie sind, was zweifellos nicht von der Hand zu weisen ist. Auf der anderen Seite findet aber auch die traditionelle Form staatlicher Bereitstellung in der Spannung zwischen Verwaltungshandeln und Dienstleistung keine große Akzeptanz mehr.

Abbildung 2: Aspekte des Bildungs- und Governancemodells von Lifelong Learning

Bildungsmodell	Governancemodell
<p>Erstbildung(J)+Weiterbildung(EB)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erstbildung wird auch als Grundlegung für spätere Bildung gesehen und bewertet - Lernen muss nach der Erstbildung weitergehen und möglich sein 	<p>Akteure</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lernen findet in vielen Kontexten statt - (formales Bildungswesen, nicht formale Angebote, informal insbesondere am Arbeitsplatz) - Viele Akteure sollen in die Organisation und Bereitstellung von Lernen eingebunden sein
<p>Lernen = Formal+Nicht Formal+Informal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Lernprozesse werden in den Vordergrund gestellt - Bildungsinstitutionen sind Lernumgebungen - Aber auch in anderen Kontexten wird gelernt 	<p>Bereitstellung/Regulierung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Der Staat hat die Verantwortung für die Grundbildung, die Bereitstellung kann in verschiedenen Formen erfolgen
<p>Lernende im Mittelpunkt</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soziale Nachfrage nach Bildung 	<p>Verantwortlichkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> - auch andere Akteure sollen Verantwortung übernehmen

Quelle: Eigene Darstellung

Die Trennung von Verantwortung und Bereitstellungsformen ist ein allgemeiner Lösungsansatz des Governancemodells – es geht um sorgfältige Konstruktionen, damit

das öffentliche Interesse in der Spannung zwischen Marktversagen und Politikversagen gewahrt werden kann.

Die **vierte Grundfrage** bezieht sich auf die zu erreichenden Zielsetzungen in Form von Erfolgskriterien oder Qualitätsindikatoren: *Was soll konkret durch die Strategie erreicht werden und woran wird der Erfolg gemessen?*

Hier kann man die oben angesprochenen Herausforderungen und Zielbereiche mit den vorgeschlagenen bzw. vorhandenen Kriterien konfrontieren. Auf EU-Ebene gibt es die Strukturierung des Lissabon-Prozesses in die drei Bereiche: Qualität, Zugang und Öffnung und in die entsprechenden Unterbereiche, die in unterschiedlichem Maß durch Indikatoren abgedeckt sind.

Grundelemente einer Strategie

In früheren Beiträgen (vgl. Lassnigg 2001) wurde herausgearbeitet, dass in Österreich vor allem **zwei Hauptprobleme** der Entwicklung des LLL entgegenstehen:

Erstens die mangelnde Informationsbasis, was einerseits die Datenlage, andererseits aber auch das Verständnis für die Funktions- und Wirkungsweisen des Bildungswesens (*Blindflug im Nebel*) anbelangt. Die fehlende Informationsbasis bezieht sich nicht nur auf das Angebot, die Beteiligung und die Finanzierung in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung, sondern vor allem auch auf das Zusammenspiel zwischen Erst- und Weiterbildung, die hemmenden und fördernden Faktoren in Bildungskarrieren, das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage in allen Bereichen des Bildungswesens unter Berücksichtigung der Strategien der verschiedenen AkteurInnen (LernerInnen, AnbieterInnen, Betriebe, Politik etc.), die Lernbedürfnisse und Motivationen der Bevölkerung und ihre Befriedigung, vorhandene Anreize und Barrieren für die Bildungsbeteiligung und ihre Wirkungsweisen sowie die Qualitätssicherung von und die Methoden in Bildungsprozessen und die Ergebnisse bzw. Wirkungen von Bildungsprozessen in allen Bereichen.

Zweitens die mangelnden Strukturen und Mechanismen für die Entwicklung des LLL, besonders für den Bereich der Erwachsenenbildung und Weiterbildung (*das Heiße-Kartoffel-Syndrom*: die AkteurInnen haben eine gewisse Bereitschaft, sich der Sache anzunehmen, aber wenn es darum geht, wirklich zuzugreifen, wird es ihnen zu heiß und die Sache wird wieder fallen gelassen).



Dies ist kein österreichisches Spezifikum: Eine der letztlich gebliebenen, „großen“ politischen Schlussfolgerungen aus dem internationalen OECD-Review über Erwachsenenbildung lautet, dass geeignete Kooperationsstrukturen und Zuständigkeiten für die Bereitstellung des LLL aufgebaut werden müssen, die den verschiedenen AkteurInnen auch klare Verantwortungen zuordnen (vgl. OECD 2005, S. 14 u. S. 109ff.).

Eine inhaltliche Plattform

Hans G. Schuetze (2005; siehe auch Elke Gruber 2007 In: Magazin erwachsenenbildung.at, Nr. 0, S. 02–1 bis 02-13) hat eine Typologie von Konzepten oder Modellen vorgeschlagen, die unter dem Sammelbegriff des Lifelong Learning „segeln“ (siehe Abbildung 3). Diese Modelle sind direkt mit der Zieldiskussion verbunden und haben eine Affinität zu den in Abbildung 1 herausgearbeiteten Herausforderungen (man kann auch eine Verbindung dieser Modelle zu Schwerpunkten in den traditionellen Paradigmen der Volks- oder Erwachsenenbildung herstellen; vgl. Lassnigg 2006).

Abbildung 3: Grundmodelle des Verständnisses von Lifelong Learning



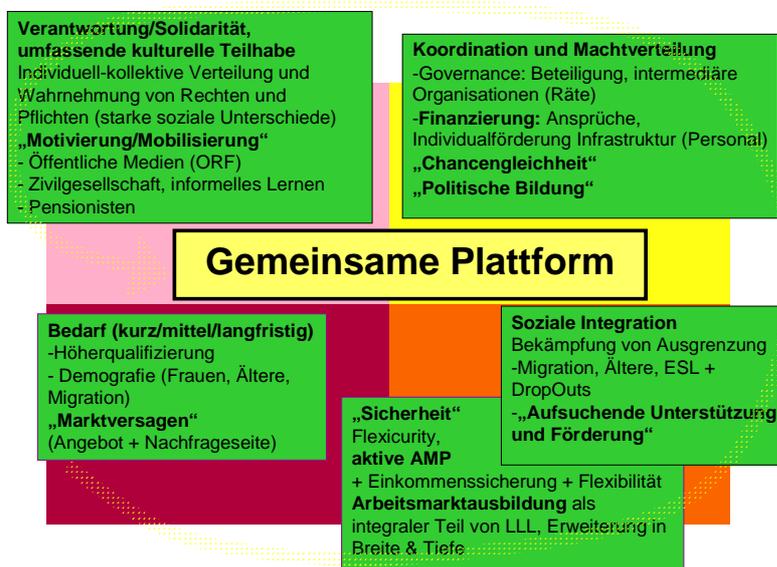
Quelle: Schuetze 2005

In den politischen Diskursen und Auseinandersetzungen besteht nun die Tendenz, diese Modelle als (notwendigerweise) mehr oder weniger scharf miteinander konkurrierend oder als sich gegenseitig ausschließend zu werten, auf Basis der Verteilung von mehr oder weniger antagonistischen Interessenpositionen und Machtpotenzialen unter den

AkteurInnen – Motto: wenn man einen kleinen Schritt in eine Richtung geht, ist man schon „eingekauft“ und die anderen Aspekte sind ausgeschlossen.

Im Folgenden wird versucht zu zeigen, dass dies keineswegs notwendigerweise der Fall sein muss. Vielmehr wird behauptet, dass es von der Konzeption der Strategie und von der Formulierung der Ansprüche und Ziele in den jeweiligen Bereichen abhängt, wie die vielfältigen, zweifellos auch konfligierenden Interessen der AkteurInnen eingebracht werden können.

Abbildung 4: Gemeinsame Plattform von Zielbereichen für die verschiedenen Grundmodelle des Lifelong Learning



Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 4 beschreibt in Stichworten die Ziele und Forderungen, die aus Sicht der heutigen sozioökonomischen Forschung im Konzept eines einigermaßen konsequent formulierten europäischen Sozialmodells für die vier Teilbereiche bzw. Lifelong Learning-Ansätze als gemeinsame Plattform gesehen werden können – eine, wenn man so will, „zentristische“ Position, da die angeführten Aspekte vom wirtschaftlichen Bedarf über soziale Sicherheit und Integration sowie Koordination und Machtverteilung bis zu den Fragen der kulturellen Teilhabe und Motivation jedenfalls als zu behandelnde Themen konsensfähig sind.

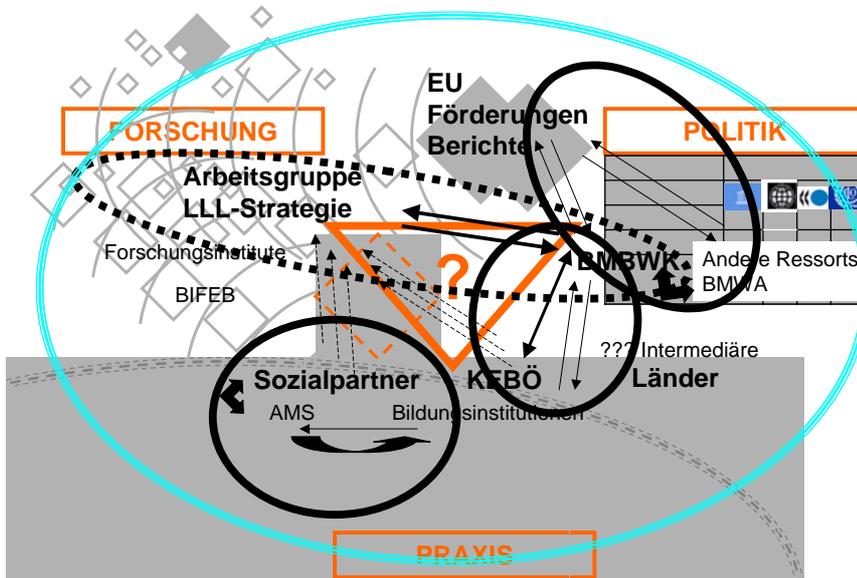
In jedem der fünf Bereiche „steckt der Teufel natürlich im Detail“, d.h. es kommt darauf an, wie „radikal“ – in welcher Richtung auch immer: neo-liberal oder anti neo-liberal oder nachhaltig oder sozialdemokratisch – die Ziele formuliert und operationalisiert werden. Dies wäre dann eben die Aufgabe der AkteurInnen im Prozess der Strategieentwicklung.

Partizipation und Governance

Die Einbeziehung der AkteurInnen und die Entwicklung von Governance-Strukturen sind – neben der angesprochenen Auswahl und Formulierung der inhaltlichen Zielbereiche als erstem Strang – der zweite Strang der Strategie.

Die Herausforderungen in diesem Bereich sind durch die nicht unabsichtlich verwirrende Abbildung 5 angezeigt. Diese zeichnet ein (sicherlich vereinfachtes) Bild der AkteurInnen und ihrer Dialog-Strukturen im Dreieck zwischen *Forschung* (angezeigt durch die Vielzahl der Institutionen im linken oberen Bereich der Abbildung), *Politik* (dargestellt durch die internationalen und europäischen Institutionen sowie die österreichischen Ministerien und Länder im rechten oberen Bereich der Abbildung) und *Praxis* (dargestellt durch die „Gestirne“ der Bildungsinstitutionen und die Betriebe an der Basis der Darstellung).

Abbildung 5: AkteurInnen-Gruppen und Dialog-Beziehungen im LLL



Quelle: Eigene Darstellung

Dieser Einschätzung zufolge existieren zwischen diesen Bereichen mehrere verknüpfte AkteurInnen-Kreise, die voneinander mehr oder weniger unabhängig agieren. Ohne Wert auf die Reihenfolge zu legen, sind das:

- *AMS – Sozialpartner – Anbieterinstitutionen* (hier geht es um die Arbeitsmarktausbildung, die etwa ein Drittel aller Ausgaben bzw. das Doppelte der Ausgaben aller öffentlichen Gebietskörperschaften ausmacht);
- *die Beziehungen zwischen den politischen Institutionen*, in der „alten“ Struktur von BMBWK – BMWA – EU/ESF und teilweise auch mit weiteren Internationalen Organisationen (OECD, UNESCO, ILO etc.);
- *die Beziehungen zwischen Bund, KEBÖ und Ländern*, die sich in den letzten Jahren ziemlich im „Fluss“ befunden haben, wobei dieser „Fluss“ für Nicht-Beteiligte nicht unbedingt transparent erscheint;
- *die Beziehung zwischen der ExpertInnen-Arbeitsgruppe* zur Entwicklung einer Konzeption für die LLL-Strategie und dem (alten) BMBWK und
- *viele weitere Beziehungen*, insbesondere die der *Lernenden zu den Anbieterinstitutionen und auch jedenfalls zur Politik.*

Wichtig sind in diesem Kontext die zwei Fragen: Welche Rolle spielen und sollen Marktbeziehungen vernünftigerweise spielen (nicht zuletzt eben im Zusammenhang mit den neo-liberalen Vorschlägen der KundInnenbeziehung)? Wie ist bei Entwicklung einer politischen Strategie die Einbindung in die demokratische Willensbildung herzustellen?

Die Aufgabenstellung wird in der Abbildung durch den türkisen Kreis charakterisiert: *Wie können die partikulären Beziehungen zu einem sinnvollen System integriert werden?*

Es gibt zwei Aufgabenstellungen:

- Aufbau einer Struktur im Bereich der Erwachsenenbildung und Weiterbildung und
- Aufbau einer Struktur zum Zusammenspiel zwischen Erst-/Jugendbildung und Weiter-/Erwachsenenbildung.

Beides ist essenziell und wird in den Vorschlägen zur Konzeption einer LLL-Strategie auch stark betont, aber es gibt bisher hierzu nur sehr globale Vorschläge und Ideen.

Grundlegend geht es hier um die Frage des Aufbaus intermediärer Organisationen, die zwischen Politik/Verwaltung und den AkteurInnen im Feld der Praxis mit verbindlicher Unterstützung durch Forschung/Expertise eine vermittelnde Stellung einnehmen können

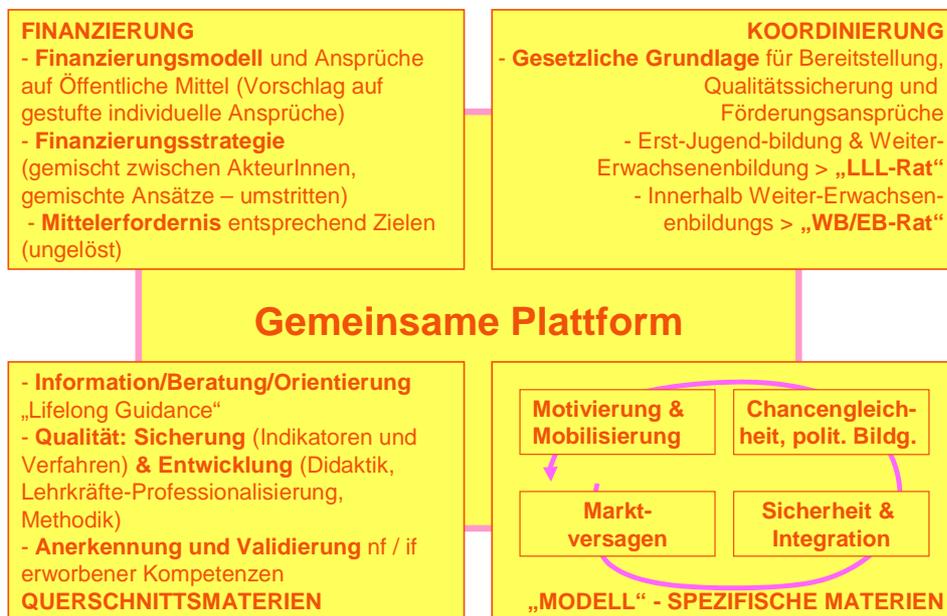
(Buffer-Organisations), wobei auch die Legitimationsbasis für diese Organisationen (gesetzliche oder politische Beschlüsse, Verhandlungslösungen, absolutistische Entscheidungen etc.) geklärt werden muss.

Operative Prioritäten

Überblick

Neben den Strukturen sind natürlich die operativen Prioritäten ganz wesentlich. Abbildung 6 enthält einen Vorschlag für zwei allgemeine Prioritäten (Finanzierung und Koordination), drei Querschnittsprioritäten (Information/Beratung/Orientierung; Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung; Anerkennung und Validierung nicht formal und informell erworbenen Wissens) und spezifische Prioritäten für die verschiedenen Teilbereiche (die auf bestimmte wesentliche Probleme fokussiert werden können: Marktversagen im wirtschaftlichen Bereich; Sicherheit und soziale Integration im Sozialbereich; Chancengleichheit und politische Bildung/Teilhabe im politischen Bereich und Motivierung und Mobilisierung für Lernen und Teilnahme an Bildungsprozessen im kulturellen Bereich).

Abbildung 6: Vorschlag für die Kategorisierung der operativen Prioritäten



Quelle: Eigene Darstellung

Spezifische Prioritäten

Die spezifischen Themen werden in Abbildung 7 durch Stichworte charakterisiert. Die Darstellung illustriert auch eine gewisse Ordnung (zwei Pfeile): Die neo-liberale Position tendiert vor allem dazu, *die Motivationsprobleme und die Mobilisierung* zu thematisieren (am besten durch Anreize) und alle anderen Punkte (politische Bildung, Chancengleichheit etc.) mehr oder weniger zu ignorieren oder abzulehnen. Eine am Sozialmodell orientierte Position wird diese verschiedenen Themen jeweils stärker berücksichtigen bzw. teilweise auch in eine sukzessive Argumentationskette bringen: Wo *Marktversagen* nachweisbar ist, sind *Sicherheit* und *Chancengleichheit* zu garantieren, um letztere durchzusetzen, sind *politische Bildung und Partizipation* unverzichtbar, und die *Motivations- und Mobilisierungsprobleme* erfordern zu ihrer sozial ausgewogenen Lösung eine *aufsuchende Unterstützung und Förderung*.

Abbildung 7: Vorschlag für wesentliche spezifische Prioritäten



Quelle: Eigene Darstellung

Wichtige offene Fragen

Wesentliche offene Fragen zur Entwicklung einer LLL-Strategie in Österreich im Bereich der Erwachsenenbildung betreffen die Erhöhung der Beteiligung, den zusätzlichen Finanzbedarf, die Konkretisierung der Vorschläge zur Errichtung von Koordinationsstrukturen und die Entwicklung der Anerkennung/Validierung von außerhalb des formalen Bildungssystems erworbenen Kompetenzen.

Beteiligung

Die Beteiligung an LLL wird durch einen EU-Indikator gemessen, der in Österreich im Durchschnitt liegt und dessen Steigerung überdurchschnittlich ist. Teilweise wird daraus geschlossen oder nahe gelegt, dass kein gravierender Bedarf an zusätzlicher Beteiligung bestünde (vgl. Schneeberger 2005). Es gibt auch in einer EU-Eurobarometer-Befragung einen überdurchschnittlichen Anteil an RespondentInnen, die keine Hinderungsgründe für die Beteiligung an Erwachsenenbildung angeben. Dieser Anteil liegt bei 32% (im Vergleich zu 29% im EU-Durchschnitt) – d.h., dass zwei Drittel der Befragten Hinderungsgründe sehen (die wichtigsten sind in Tabelle 1 aufgelistet).

Tabelle 1: Hinderungsgründe für Beteiligung an Erwachsenenbildung

	Österreich	EU 15
Zeitmangel	28%	36%
Familiäre Gründe	18%	21%
Berufliche Verpflichtungen	11%	15%
„zu alt“	11%	13%

Quelle: Eurobarometer, Chisholm, Larson, Mossoux 2004

Zur Umsetzung einer LLL-Strategie wären die aktuellen Beteiligungsquoten an den Zielsetzungen und Prioritäten zu messen. Dazu wären entsprechende Analysen und Erhebungen sowie Diskussionen unter den beteiligten Stakeholdern erforderlich.

Die folgende Matrix könnte als Ausgangspunkt für die Formulierung entsprechender operativer Ziele genommen werden. Die Kreuze in etwa der Hälfte der 40 Felder deuten jene Problembereiche an, in denen *zusätzliche* Aktivitäten jedenfalls zu erwägen wären. Selbstverständlich können auch weitere Felder mit Prioritäten belegt werden. Für die Wirksamkeit einer Strategie ist jedoch auch die Konzentration wichtig – österreichische „Strategien“ zeichnen sich nicht selten durch ihren umfassenden verbalen Charakter bei wenig operationalisierten Zielen und Aktivitäten aus.

Tabelle 2: Mögliche Checkliste für die Analyse und Diskussion von operativen Zielen für die Erweiterung der Beteiligung

	Ausbildung	Integration	Politische Bildung	Chancengleichheit	Allgemeinbildung
Ältere
AMS („Sicherheit“)		...			
Innovation / KMUs („Zusätzlichkeit“)	...				
Unqualifizierte (Knowledge Lift)	
MigrantInnen
Jugendliche AbbrecherInnen
Nachholen, Weiterqualifizierung	
Lebensphasen (Frauen, „Wiedereinstieg“ & Umorientierung)	

Quelle: Eigene Darstellung

Bei der Bewertung der Prioritäten wird von der Einschätzung ausgegangen, dass

- für ältere Menschen, MigrantInnen und für jugendliche AbbrecherInnen umfassende Strategien zu entwickeln wären, die alle grundlegenden Zielbereiche umfassen; dass
- für Unqualifizierte und im Falle des Nachholens von Abschlüssen Ziele im Hinblick auf *Ausbildung und Chancengleichheit* zu formulieren wären und
- für **KMUs** im Hinblick auf *Ausbildung*.
- Im Hinblick auf *Lebensphasenorientierung und Arbeitsmarktpolitik* wären auch *Integrationsziele* zu formulieren.

Auf diese Weise wäre nicht ein globaler Ansatz der Erhöhung der Quote (um so und so viel Prozent) zu wählen, sondern von den spezifischen Problemstellungen auszugehen.



Finanzierung

In den Vorschlägen zur Konzeption einer LLL-Strategie wird ein konsistentes neues Finanzierungsmodell für das Bildungswesen vorgeschlagen, das im Bereich der Erwachsenenbildung von einer gemischten Finanzierung ausgeht und ausgewogene argumentierbare Ansatzpunkte für Förderungen vorschlägt.

Im Prinzip wird von einer gleichen (1:1:1) Verteilung auf öffentliche Hand, Betriebe und Individuen ausgegangen. Es werden jedoch keine Aussagen über Finanzierungsvolumina getroffen, außer dass das Nachholen von Bildungsabschlüssen im Prinzip durch die öffentliche Hand finanziert und die erforderlichen Finanzmittel abgeschätzt werden sollen.

Wenn man Gleichverteilung erreichen will, wäre die gegebene Verteilung ein guter Ausgangspunkt für die Diskussion. Leider steht diese nicht außer Streit, weil erstens aufgrund von Erfassungsproblemen die gegebenen Finanzvolumina nicht klar sind, und weil zweitens die Zuordnung des AMS umstritten ist (öffentlich oder Zuordnung zu den BeitragszahlerInnen).

Klar ist, dass die öffentlichen Gebietskörperschaften nur einen kleinen Anteil aufbringen (ca. 300 Mio. EUR, 10-15%, davon der Bund nur ca. 50 Mio. EUR). Für alle Ziele, die über die unmittelbar wirtschaftlichen Aspekte hinausgehen, und auch für Kompensationen von (nachweisbarem) Marktversagen im wirtschaftlichen Bereich wäre die öffentliche Hand zuständig.

Bei der Frage, in welcher Form Förderungen vergeben werden sollen, besteht ein gewisser Dogmenstreit zwischen verschiedenen Stakeholdern, ob dies in Form von institutioneller Basisförderung, Projektförderung oder Individualförderung geschehen sollte. Dies hängt direkt mit den Auseinandersetzungen um die marktmäßige Bereitstellung zusammen, die durch Individualförderung und Projektförderung gestärkt wird. Die Entwicklung eines konsistenten Förderungssystems hängt wiederum engstens mit den Koordinationsstrukturen zusammen.

In diesem Kontext sind einige Fragen und Widersprüchlichkeiten vordringlich zu klären, um aus den gegenwärtigen „Gräben“ vielleicht herauszukommen:

Erstens wird gerne davon gesprochen, dass in Österreich im Bereich der Erwachsenenbildung der Markt vorherrsche – dies wäre jedoch genauer zu erforschen. Es scheint sich de facto eher um ein kollektives System der Bereitstellung mit gewissen „Markteinsprengeln“ zu handeln, das entsprechend auch nicht nach den Gesetzen des Marktes funktioniert. Diese sind jedoch nicht klar (beispielsweise beschließt die Politik

sprunghafte Ausweitungen – oder Einschränkungen – des AMS-Volumens mit Effekten auf den Markt, die niemand zu bedenken scheint).

Zweitens wird von verschiedenen Seiten das Marktpotenzial als unterfinanziert und unentwickelt eingeschätzt, was aufgrund des Vorherrschens kollektiver Strukturen plausibel wäre. Folge dieser Unterfinanzierung wären Qualitäts- und Entwicklungsprobleme, die aufgrund der großteils prekären Beschäftigung und der mangelnden Professionalisierung auftreten. Dieser Einschätzung zufolge würden Institutionen dem Wettbewerb ausgesetzt, deren „Kapital“ nicht ausreicht, um zu bestehen.

Dies wäre systematisch zu untersuchen:

Erstens wäre die Entwicklung der „Marktstrukturen“ und „Marktsegmente“ von den vor einigen Jahren noch ziemlich monopolistischen Anbietern und Praktiken hin zu den mehr offenen Strukturen zu beachten.

Zweitens wären auch die unterschiedlichen „Marktwerte“ der verschiedenen Zielbereiche im Zusammenhang mit den Anbieterstrukturen zu berücksichtigen.

Drittens wäre der „Dogmenstreit“ zwischen den verschiedenen Förderformen in Richtung einer begründeten gemischten Strategie zu überwinden. Ein Beispiel dafür ist der Vorschlag der deutschen Expertenkommission (siehe Abbildung 8).



Abbildung 8: Gemischte Finanzierungsvorschläge der deutschen Expertenkommission in Stichworten

- **Nachholen von Abschlüssen von gering Qualifizierten**
- **Bildungssparen**
- **Unternehmen:**
 - + Sozialpartnervereinbarungen
 - + Lernzeitkonten
 - + Verzahnung von betrieblichen & öffentlichen Maßnahmen
 - + LeiharbeiterInnen-Branchenfonds
 - + spezielle KMU-Förderung
- **Arbeitsmarktausbildung**
- **Grundversorgung für allgemeines, politisches, kulturelles Lernen (von Ländern und Kommunen als %-Satz des Haushaltes vorzusehen)**
- **MigrantInnen: Rechtsanspruch + Teilnahmepflicht**
- **Steuerliche Behandlung von Bildungsmaßnahmen**

Quelle: Expertenkommission 2004

Ein Beispiel für ein umfassendes, realisiertes und Maßstäbe setzendes Programm für das Nachholen von Abschlüssen von Unqualifizierten ist die Adult Education Initiative Schwedens (siehe Abbildung 9).

Abbildung 9: Die Adult Education Initiative – Knowledge Lift als Beispiel für Höherqualifizierung in Stichworten

- **Programm für vier Jahre (1997-2000)**
- **Ziel:** keine Unqualifizierten mehr in Schweden
- **Finanzierung.** 3,5 Mrd. SEK/Jahr, 1.000 SEK pro Person im Arbeitskräftepotential (insg. Größenordnung 1 Mrd. EUR)
- **Struktur:** Anreize für Kommunale Erwachsenenbildung, Zusammenhang mit Arbeitsmarktausbildung (gemischte Finanzierung durch AMS und Steuern je nach Anspruchsberechtigung)
- **Teilnahme:** im Herbst 1997 über 500.000 TN, insgesamt haben über 10% des Arbeitskräftepotentials am Programm teilgenommen)

Quelle: Albrecht et al. 2004

Für Österreich gibt es als Ausgangspunkt für eine Diskussion über Finanzvolumina ein Programm des Ländernetzwerks von 12/2005, in dem eine öffentliche Grundfinanzierung bezogen auf das „Bildungsbudget“ gefordert wird: Bis 2010 sollten 5% des Bildungsbudgets für Erwachsenenbildung aufgebracht werden, bis 2015 sollte dieser Prozentsatz auf 10% erhöht werden. In EUR umgerechnet, würde die Forderung nach 5% etwa eine Verdoppelung der gegenwärtigen Mittel (+ 300 Mio. EUR) bedeuten. Außerdem werden „Personalsubventionen“ in der Höhe von zusätzlich 15 Mio. EUR bis 2010 bzw. bis 2015 in einer Höhe von 30 Mio. EUR gefordert (vgl. Ländernetzwerk 2005).

Die EU-Kommission regt in ihrer Mitteilung zur Erwachsenenbildung (EU-Kom 2006) an, gering Qualifizierte, die älter als 40 Jahre sind, systematisch um eine Qualifikationsstufe höher zu heben. Wenn man dies für Österreich umsetzt und dabei für einen Großteil der älteren Unqualifizierten ein durchschnittliches Weiterbildungsausmaß von 400 Stunden (20 Wochen à 20 Stunden) zum CVTS-Satz veranschlagt, so ergeben sich etwa 2 Mrd. EUR an Finanzbedarf – dies würde etwa eine Verdoppelung der gesamten gegenwärtigen Mittel für Erwachsenenbildung erfordern. Womit sich die Aussage der OECD bestätigt, dass nachhaltige öffentliche Förderprogramme zur Höherqualifizierung von Erwachsenen nennenswerte Mittel erfordern - quod erat demonstrandum.

Koordination

Wenn es richtig ist, dass die Verantwortungs- und Koordinationsstrukturen ein essenzieller Bestandteil einer LLL-Strategie sind, dann wäre die Gestaltung einer sinnvollen und funktionsfähigen Struktur sorgfältig auszulegen. Wie soll ein von ExpertInnen gestütztes politisches Koordinationsgremium für eine den gesamten Bildungsbereich übergreifende LLL-Politik gestaltet werden? Wie soll die Koordination im Bereich der Erwachsenenbildung verbessert werden?

Es gibt im Prinzip verschiedene Möglichkeiten, die gut auszulegen sind, bevor eine Entscheidung getroffen wird. In vielen Ländern hat es derartige Koordinationsstrukturen gegeben und man könnte von deren Erfahrungen lernen.

Wesentliche Aufgaben wären,

erstens die wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Zielbereiche ausgewogen und auf einer ausreichenden Wissensbasis zu koordinieren;

zweitens Wege zu finden, wie die Anforderungen des Lifelong Learning in der Erst- und Jugendbildung verankert werden können (das dies nicht so einfach ist, wurde ansatzweise in Lassnigg, Mayer 2001 gezeigt);

drittens die Erwachsenenbildung nachhaltig weiterzuentwickeln und

viertens Wege der raschen und wirksamen Anerkennung und Validierung von außerhalb des formalen Bildungswesens erworbenen Kompetenzen zu finden.

Anerkennung/Validierung

Die Zugänglichkeit des Bildungswesens orientiert sich in Österreich stark an den bereits erworbenen Abschlüssen, wodurch die Chancengleichheit beeinträchtigt wird (z.B. „offener“ Hochschulzugang für Privilegierte). Bisher sind Verfahren der Anerkennung und Validierung von außerhalb des formalen Bildungswesens erworbenen Kompetenzen in Österreich nicht bis schwach entwickelt.

Zugänge in weiterführende Bildungsgänge für Personen außerhalb des Mainstreams sind meistens wiederum an Prüfungen in Anlehnung an das formale Bildungswesen gebunden (vgl. den traditionellen Zweiten Bildungsweg). Es ist nicht klar, was unter Kompetenzorientierung zu verstehen sei.

Schlussbemerkungen

In meiner Vortrags- und Expertentätigkeit sind mir verschiedene Extrempositionen zur Frage des Lifelong Learning von Erwachsenen begegnet, die teilweise komplementär sind. Vor etwas längerer Zeit war ich etwa zu einem Vortrag eingeladen mit dem Titel: Lifelong Learning als wichtigste Freizeitbeschäftigung. Kürzer ist es her, dass in einem



Workshop von sehr vielen TeilnehmerInnen die Botschaft: Lifelong Learning werde oft als Bedrohung wahrgenommen, als möglicherweise zutreffend ausgewiesen wurde. Als dritte Position sei eine fern stehende Beobachterin im Kontext einer EB-Institution zitiert: *„Die müssen sich doch grundlegend ändern, so ist es ja kein Wunder, dass sich die Leute nicht interessieren.“* Die bisher überraschendste Aussage ist mir im Urlaub begegnet, an einem Regentag im August 2006 in einem Wirtshaus am Gosausee. Die Wirtin zu einem ihr gut bekannten Gast: *„[...] was hast denn du da für ein neues super Auto da draußen stehn?“* Der Gast: *„[...] da muss ich erst einen Sprachkurs machen, bevor ich diesen Namen aussprechen kann [...].“*

Diese Aussagen spiegeln einige der Eckpunkte, die eine Lifelong Learning-Strategie in Österreich anpacken muss. Sie betreffen alle den Bereich der Erwachsenenbildung. Vieles spricht dafür, dass dieser Bereich vordringlich intensiv behandelt werden sollte, insbesondere im Hinblick auf den Handlungsbedarf der öffentlichen Hand, der teilweise sehr kontrovers eingeschätzt wird.

Von Europa wird eine Strategie gefordert, wobei wir gerne vergessen, dass „wir“ die Dinge im Rat mitbeschlossen haben. Gefordert wird auch: *„Die Systeme gerecht zu gestalten — das bedeutet, sicherzustellen, dass die Ergebnisse und der Nutzen der allgemeinen und beruflichen Bildung unabhängig sind vom sozioökonomischen Hintergrund und von anderen Faktoren, die zu Benachteiligungen in der Bildung führen könnten. [...] Die Investitionen sollten auf die Bereiche abzielen, in denen der soziale und wirtschaftliche Ertrag besonders groß ist, und somit Effizienz und Gerechtigkeit wirksam miteinander verknüpfen.“* (EU-Rat 2006, C79/8).

Sie wird nicht wirksam sein, wenn wir nicht die Probleme und Fragen in Österreich als Basis nehmen. Eine LLL-Strategie ist kein Allheilmittel, aber auch keine neo-liberale Bedrohung, sie kann einiges verbessern und im Rahmen einer umfassenden Innovationsstrategie möglicherweise ein Baustein einer Alternative zum Neoliberalismus sein.

Literatur

Albrecht, James; van den Berg, Gerard J.; Vroman, Susan (2004): The Knowledge Lift: The Swedish Adult Education Program that Aimed to Eliminate Low Worker Skill Levels. IFAU Working Paper 2004:17.

Online im Internet <http://www.ifau.se/upload/pdf/se/2004/wp04-17.pdf> 2007-02-04

Chisholm, Lynne; Larson, Anne; Mossoux, Anne-France (2004): Lifelong learning: citizens' views in close-up. Findings from a dedicated Eurobarometer survey, Luxembourg; Office for Official Publications of the European Communities. Online im Internet
http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/cedefop/pan/2004_4038_en.pdf. 2007-02-04

EU-Kom (2006): Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Mitteilung der Kommission KOM(2006) 614 endgültig. Online im Internet
http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/14032/st14600_de06.pdf. 2007-02-04

EU-Rat (2006): Modernisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung: Ein elementarer Beitrag zu Wohlstand und sozialem Zusammenhalt in Europa. Gemeinsamer Zwischenbericht des Rats und der Kommission über die Fortschritte im Rahmen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“. 1.4.2006. Amtsblatt der Europäischen Union, 2006/C 79/01. Online im Internet http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2006/c_079/c_07920060401de00010019.pdf. 2007-02-04

Expertenkommission (2004): Der Weg in die Zukunft. Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens. Online im Internet
http://www.bmbf.de/pub/schlussbericht_kommission_III.pdf 2007-02-04.

Ländernetzwerk (2005): Perspektiven der Weiterbildung in Österreich - Erwachsenenbildung und Öffentliches Bibliothekswesen. Grundsatzpapier des Ländernetzwerk Weiterbildung.
Eine Initiative der Landesarbeitsgemeinschaften für Erwachsenenbildung und öffentliches Büchereiwesen und der Länder. Online im Internet
<http://www.eb.salzburg.at/download/Laendernetzwerk.pdf> 2007-02-04.

Lassnigg, Lorenz (2001): Lebensbegleitendes Lernen in Österreich. Einige Herausforderungen. Expert/innentagung lebenslanges Lernen, 20.06.2001. Online im Internet http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/III_archiv/TagungLLL_Lassnigg.pdf 2007-02-04.

Lassnigg, Lorenz (2006): „Lifelong Learning“ – eine gesellschaftliche Herausforderung an die Bildungspolitik. Präsentation in der Tagung „Dialog: Lebenslanges Lernen“, 12. und 13. Dezember 2006, BIFEB, Strobl. Online im Internet
http://www.bifeb.at/III_tagung/strobl-dez06-red1.pdf 2007-02-04.

Lassnigg, Lorenz (2000): Zehn Thesen zur Entwicklung von Bildung-Erziehung in Österreich, Paper präsentiert auf dem Jubiläumskongress der Österreichischen Gesellschaft für Soziologie (ÖGS) zum Thema „In welcher Gesellschaft leben wir? Beiträge der Soziologie zum Selbstverständnis Österreichs am Übergang ins 21. Jahrhundert“, 20. bis 23. September 2000, Wien. Online im Internet
<http://www.equi.at/pdf/lassnigg.pdf> 2007-02-04.

Lassnigg, Lorenz (2005): Lifelong learning, school to work and labour market transitions. Position paper workpackage 4.(TLM.NET 2005 Working Paper No. 2005-06). Amsterdam: SISWO/Social Policy Research. Online im Internet http://www.siswo.uva.nl/tlm/root_files/LorenzLassnigg.pdf 2007-02-04.

Lassnigg, Lorenz; Mayer, Kurt (2001): Definition and Auswahl von Kompetenzen in Österreich. Länderbericht zum BFS-OECD Projekt DeSeCo, IHS Sociological Series No. 52. Online im Internet <http://www.ihs.ac.at/publications/soc/rs52.pdf> 2007-02-04.

OECD (2005): Promoting Adult Learning. Paris: OECD.

Schneeberger, Arthur (2005): Beteiligungsstruktur und Ressourcen der Erwachsenenbildung. Empirische Grundlagen zu einer Strategie des lebensbegleitenden Lernens. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien; ibw. Online im Internet http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien_zur_eb/2_05_Online-Version-GESAMT.pdf 2007-02-04

Schuetze, Hans. G. (2005): Modelle und Begründungen lebenslangen Lernens und die Rolle der Hochschulen – Internationale Perspektiven. In: Wiesner, Gisela; Wolter, Andrä (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 225–244.



Dr. Lorenz Lassnigg

Studienabschluss 1980 (Pädagogik und Politikwissenschaft), anschließend Postgradualer Lehrgang in Soziologie am IHS und freiberufliche Forschungstätigkeit (u.a. am Institut für Tiefenpsychologie der Universität Wien). Seit 1985 geht Lorenz Lassnigg Forschungs- und Lehrtätigkeiten am IHS nach. 1990 war er als Gastwissenschaftler am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin (WZB, Schwerpunkt Arbeitsmarkt und Beschäftigung) tätig, 1991 als Visitor an der University of California (Berkeley, Center for Studies of Higher Education, CSHE). Im Jahr 1995 war er Mitglied eines Review-Teams zur Evaluation des Systems der Berufsbildung von Minas Gerais, Brasilien, 1998/99 Consultant für die OECD (Rapporteur des OECD-Review-Teams zur Evaluierung Finnlands im Projekt „Transition from School to Working Life“). Seine laufenden Tätigkeiten liegen in der Erstellung von Gutachten für verschiedene nationale und internationale Stellen, er hat verschiedene Lehraufträge an den Universitäten Wien, Klagenfurt, Graz und der Wirtschaftsuniversität Wien. Die Forschungsschwerpunkte von Lorenz Lassnigg liegen in der Sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung an der Schnittstelle zwischen sozialen, politischen und ökonomischen Fragestellungen, insbesondere im Umkreis der Koordination von Bildung und Beschäftigung sowie in der Evaluationsforschung im Bereich der Arbeitsmarktpolitik und in der Organisationstheorie.

E-Mail: [lassnigg\(at\)vhs.ac.at](mailto:lassnigg(at)vhs.ac.at)

Internet: <http://www.ihs.ac.at>

Telefon: +43 (0) 1 59991-214

Allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung in der Informations- und Dienstleistungsgesellschaft

von Arthur Schneeberger, ibw

Arthur Schneeberger (2007):] Allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung in der Informations- und Dienstleistungsgesellschaft. Online im Internet:

<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf>. ISSN 1998-6818.

Erscheinungsort: Wien. 34037 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2007.

Schlagworte: Motive zur Weiterbildung, Basisqualifikationen, Erwachsenenbildungsanbieter, Weiterbildungsteilnahmequote, Allgemeine Erwachsenenbildung, Berufliche Erwachsenenbildung, Lebenslanges Lernen, Schlüsselqualifikationen, Bildungsstruktur der Bevölkerung

Abstract

„Was man im Beruf braucht, ist auch vielfach in der außerberuflichen Existenz wichtig!“ Diese Einsicht ist, wie die Eurobarometerumfrage von 2003 zeigt, weit verbreitet.

ÖsterreicherInnen schätzen sich, ihre Computernutzung betreffend, mehrheitlich als kompetent ein, im Hinblick auf die Beherrschung einer Fremdsprache tun das nur knapp 40 Prozent. In Bezug auf soziale Kompetenzen (Ausdrucksvermögen, Initiative, Organisation etc.) und auf den Umgang mit Menschen verschiedener Kulturen, aber auch in Bezug auf die Fähigkeit, zu „wissen, wie man lernt“, verweisen die kollektiven Selbsteinschätzungen auf einen Lernbedarf.

Rund 65 Prozent der KursteilnehmerInnen im Jahr 2002/03 geben hauptsächlich berufliche Gründe für die Weiterbildungsaktivität an. Fremdsprachen und Geisteswissenschaften haben zu zwei Drittel persönliche Interessen als Motiv, bei der EDV ist es nur knapp ein Viertel. Auch das Bildungsinteresse bezieht sich bei Erwerbstätigen und anderen Bevölkerungsgruppen auf die beiden genannten Kompetenzen. Gesundheit, Ernährung und Sport und Persönlichkeitsbildung/Kommunikation sind weitere Themen von breitem Interesse.

Rund ein Drittel der über 25-jährigen Erwachsenen nahm 2002 bis 2003 an Bildungsmaßnahmen teil.

Als Nutzen absolvierter Erwachsenenbildungsmaßnahmen werden in Österreich persönliche Zufriedenheit (37 Prozent), mehr Allgemeinwissen und berufliche

Vorteile (jeweils 36 Prozent) am häufigsten genannt; etwas schwächer wird im Rückblick das soziale Teilnahmemotiv angeführt (29 Prozent). Je stärker das soziale Teilnahmemotiv ausgeprägt ist, desto stärker fällt die Bildungsteilnahme Erwachsener insgesamt im europäischen Ländervergleich aus (Lifestyle-Faktor).

Die Beteiligung an Erwachsenenbildung ist in den letzten 20 Jahren in Österreich stark angestiegen, trotzdem ist es – insbesondere migrationsbedingt – eher zu einem Auseinanderdriften der Qualifikationsstruktur gekommen. Bei anhaltender Zuwanderung werden Grundbildungsförderung sowie Aus- und Weiterbildung zu Schlüsselstellen der arbeitsmarktbezogenen und sozialen Integration werden. Wichtig wird es dabei sein, nicht zu eng an beruflich-fachlicher Bildung anzusetzen. Grundbildung und übergreifend verwertbare Schlüsselqualifikationen bilden den Rahmen der Aneignung spezifischer Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten.

Allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung in der Informations- und Dienstleistungsgesellschaft

von Arthur Schneeberger, ibw

Die Abgrenzung der beruflichen Erwachsenenbildung von der allgemeinen Erwachsenenbildung ist mit zunehmender Computerdurchdringung und dem Wachstum an Dienstleistungen nicht einfacher geworden. „Informations- und Dienstleistungsgesellschaft“ bedeutet, dass die zeitgemäße Allgemeinbildung (die Schlüsselqualifikationen) der engen fachlichen Bildung vorgezogen wird, um die Handlungsfähigkeit im beruflichen und/oder außerberuflichen Kontext zu fördern und zu sichern. Spezifische europäische und österreichische Erhebungsergebnisse, die vorliegend besprochen werden sollen, können dies untermauern.

Lernbereitschaft als wichtigste Kompetenz

Eine aktuelle deutsche Unternehmensbefragung zu den erforderlichen Kompetenzen in der Arbeitswelt (DIHK 2005) zeigt, dass seitens der Personalfachleute äußerst großer Wert auf lebenslanges Lernen und Anpassungsfähigkeit gelegt wird: Wie Tabelle 1 zeigt, wird die „Lernbereitschaft“ mit großem Abstand am häufigsten als „sehr wichtige Kompetenz“ ausgewiesen (67 Prozent), und das noch vor „Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit“



(48 Prozent) oder „Soziale Kompetenzen“ (46 Prozent), „Fachwissen“ dagegen mit Abstand seltener (21 Prozent). Diese Positionierung des „Fachwissens“ am unteren Ende der Bewertungsskala fußt meiner Ansicht nach auf der unbewussten Vorannahme der ArbeitgeberInnen, dass angesichts der vorherrschend starken Erstausbildungssysteme ihre MitarbeiterInnen grundsätzlich ein gutes Fachwissen besitzen.

TABELLE 1:

Welche Kompetenzen sind den Unternehmen besonders wichtig?

Online Befragung von Unternehmern, Deutschland, 2005

Frage: Auf welche Kompetenzen kommt es Ihnen bei Ihren Mitarbeitern an?

Bitte bewerten Sie anhand von Schulnoten (1= sehr wichtig bis 6 = sehr unwichtig)

Kompetenzen	sehr wichtig in %	wichtig in %
Lernbereitschaft	67	(27)
Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit	48	(41)
Soziale Kompetenzen	46	(43)
Selbstlernkompetenz	33	(49)
Fachwissen	21	(46)
Grundfertigkeiten	11	(47)

Quelle: Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK), Berlin, 2005

Dass der Lernbereitschaft dieser außerordentlich hohe Wert beigemessen wird, ist angesichts des raschen Wandels der Arbeitswelt nicht überraschend, aber auch außerberuflich, um in der Familie, in der Freizeit oder als Bürger/-in z.B. im Umgang mit Behörden aktiv und kompetent agieren zu können, ist ständige Lernbereitschaft ein Muss.

Folgende Faktoren waren für den immensen Anstieg der Teilnahmen an Maßnahmen der Erwachsenenbildung – im Zeitraum von 15 Jahren hat sich die Beteiligung schätzungsweise zumindest verdoppelt (vgl. Schneeberger 2005, S. 87) – wesentlich:



1. Der wachsende Informatisierungsgrad des beruflichen und außerberuflichen Handelns:
Dazu zählen der schon obligatorische Computerarbeitsplatz im Büro, industrielle Produktionssteuerungen, das Online-Banking, die private Buchung des Urlaubsquartiers und der Reisemodalitäten über das Internet u.v.m.¹
2. Der permanente Weiterbildungsbedarf auf dem Gebiet der EDV-Anwendungen.
3. Die wissensbasierten Produktions- und Distributionsprozesse bei Gütern und Dienstleistungen: Mit hoher Intensität müssen sich vorrangig die EntscheidungsträgerInnen und ExpertInnen diesen Anforderungen stellen, betroffen sind aber auch die „normalen“ ArbeitnehmerInnen. Der Großteil der Erwerbspersonen muss heute eine *Mehrfachqualifikation*, also etwa Fachwissen, soziale Kompetenz und IKT-Kenntnisse, vorweisen.
4. Der generelle Anstieg des Dienstleistungscharakters der beruflichen Arbeit: Die Fähigkeit, Kundenkontakte herzustellen und zu pflegen, ist mittlerweile auch in den meisten Handwerks- und Gewerbesparten unverzichtbar.
5. Die interkulturellen Kompetenzen: 55 Prozent der befragten ÖsterreicherInnen gaben 2003 an, dass Fremdsprachenkenntnisse „sehr nützlich“ für das Privatleben seien. Deutlich mehr Befragte (68 Prozent) bezeichneten Fremdsprachenkenntnisse als „sehr nützlich“ für das öffentliche Leben (Eurobarometer 2003 zit. in: Chisholm, Larson, Mossoux 2004, S. 125).
6. Der rasche Wandel der Beschäftigungs- und der Lebensverhältnisse: Bis weit ins Erwachsenenleben hinein ist ein Lernbedarf gegeben. Aus- und Weiterbildung können in diesem Kontext aber kaum mehr voneinander unterschieden werden. 12 Prozent der über 40-Jährigen gaben 2003 an, an Ausbildungsaktivitäten teilzunehmen (Eurobarometer 2003 zit. in: ebda.).
7. Die Zuwanderung von Personen, die einen Nachholbedarf besitzen: Vorrangig trifft dieser Nachholbedarf die Grundbildung bzw. die berufliche Erstqualifikation. 56 Prozent der Wohnbevölkerung mit ausländischer Staatsbürgerschaft hatten bei der Volkszählung 2001 nur die Schulpflicht absolviert (siehe Tabellenanhang). Maßnahmen der Erwachsenenbildung besuchen nahezu doppelt so viele InländerInnen als MigrantInnen aus Südeuropa (vgl. Schneeberger 2005, S. 16).

¹ In den Ländern der EU-25 haben 2005 58 Prozent der Personen im Alter von 16 bis 74 Jahren in den letzten drei Monaten vor dem Befragungszeitpunkt einen Computer verwendet (Österreich 63 Prozent). 51 Prozent (EU-Ländermittel) nutzten im genannten Zeitraum das Internet (Österreich 55 Prozent). Computernutzung, Internetzugang sind europaweit bei über 90 Prozent der Unternehmen verbreitet, Breitbandverbindung bei etwas über 60 Prozent. Die Daten stammen aus der „Europäischen Erhebung über den IKT-Einsatz in Unternehmen“ und der „Europäischen Erhebung über den IKT-Einsatz in Haushalten und von Personen“ (vgl. Djangiri, Edelhofer 2006, S. 793f.).

Bewertung der Schlüsselqualifikationen und Selbsteinschätzung

Dass übergreifende Schlüsselqualifikationen einen hohen Stellenwert besitzen, ist im gesellschaftlichen Bewusstsein fest verankert. Laut *Eurobarometer 2003* werden von den ÖsterreicherInnen am häufigsten soziale Kompetenzen als „sehr nützlich“ eingestuft: 70 bis über 80 Prozent der Befragten nannten die Fähigkeit, mit anderen Menschen (auch aus anderen Kulturen) im öffentlichen Leben und im Privatleben kooperieren und gut auskommen zu können, sehr nützlich. Eine hohe Bedeutung wird desgleichen der „interkulturellen Kommunikationsfähigkeit“ (einschließlich der Fremdsprachennutzung) und der Computernutzung im öffentlichen Leben (69 Prozent) gleichwie im Privatleben (61 Prozent) attestiert.

TABELLE 2:

„Sehr nützliche Fähigkeiten“ für verschiedene Lebensbereiche, in %, 2003;
(Über 15-jährige EU-BürgerInnen)

Einschätzungen der Befragungsteilnehmer	EU-15 (n=16.370)	Österreich (n=1.022)	Differenz
Mit anderen Menschen kooperieren im öffentlichen* Leben	89	83	-6
Mit anderen Menschen kooperieren im Privatleben	82	74	-8
Mit Menschen aus anderen Kulturen/Ländern gut auskommen im öffentlichen* Leben	74	71	-3
Computernutzung im öffentlichen* Leben	68	69	1
Fremdsprachennutzung im öffentlichen* Leben	61	68	7
Computernutzung im Privatleben	57	61	4
Mit Menschen aus anderen Kulturen/Ländern gut auskommen im Privatleben	61	58	-3
Fremdsprachennutzung im Privatleben	44	55	11

*Dies impliziert: im Beruf oder als BürgerIn

Quelle: CEDEFOP 2004; Eurobarometer 2003

Die Selbsteinschätzung der ÖsterreicherInnen zeigt ein anderes Bild (siehe Tabelle 3). Die Computernutzung oder Fremdsprachennutzung betreffend, liegen die ÖsterreicherInnen in ihrer Selbsteinschätzung eher über als unter dem europäischen Ländermittel, sie tun das dagegen nicht, geht es um ihre sozialen und kommunikativen

Kompetenzen: Wie Tabelle 3 illustriert, weichen die ÖsterreicherInnen, besonders sollen sie ihr „Ausdrucksvermögen“, ihre „Organisationsfähigkeit“ oder ihre Fähigkeit, die „Initiative zu ergreifen“, einschätzen, vom europäischen Mittel ab. Auch hinsichtlich ihrer Fähigkeit, zu „wissen, wie man lernt“, was die Voraussetzung für selbst gesteuertes Lernen schlechthin ist, manifestiert sich im EU-Vergleich ein schlechteres Selbstbild der ÖsterreicherInnen.

Augenfällig ist auch die vergleichsweise deutlich schlechtere Selbsteinschätzung (eine Differenz von 28 Prozent) geht es um den zu erbringenden Beweis, dass mit Menschen aus anderen Kulturen und Ländern ein gutes Auskommen gefunden wird.

TABELLE 3:

Einschätzung eigener Kompetenzen, in %, 2003;
(Über 15-jährige EU-BürgerInnen)

Selbsteinschätzungen	EU-15 (n=16.370)	Österreich (n=1.022)	Differenz
Ich kann einen Computer benutzen	58	62	4
Ich kann das Internet verwenden	50	55	5
Ich beherrsche (eine) Fremdsprache(n)	40	53	13
... und ich kann das beweisen*	35	39	4
Führungs- und Managementfähigkeiten	76	57	-19
Wissen, wie man lernt	79	54	-25
Organisationsfähigkeit	76	49	-27
Situationen einschätzen und Probleme lösen	72	45	-27
Ausdrucksvermögen	79	51	-28
Initiative ergreifen	73	41	-32
Ich kann mit Menschen aus verschiedenen Kulturen / Ländern gut auskommen	68	60	-8
... und ich kann das beweisen*	70	42	-28

* bezieht sich auf alle BefragungsteilnehmerInnen

Quelle: CEDEFOP 2004; Eurobarometer 2003

Kursteilnahmegründe und Weiterbildungsinteressen

Der Mikrozensus 2003 lässt bei Sichtung der Ergebnisse (siehe Tabelle 4: Weiterbildungsthemen und Anteil hauptsächlich beruflicher Kursteilnahme, Juni 2003, in %) einige Hinweise auf die Überlappung von beruflicher und allgemeiner Erwachsenenbildung erkennen. Hier müssen wir uns mit den in der Befragung verwendeten Kategorien behelfen.

In den Jahren 2002 bis 2003 war der Besuch eines Kurses im Allgemeinen hauptsächlich beruflich motiviert, bei Männern zu 71 Prozent, bei Frauen zu 60 Prozent (siehe Tabelle 4). Computerkurse wurden von knapp einem Viertel der TeilnehmerInnen belegt, um sie für den Beruf nutzbar zu machen (darunter mehr Männer als Frauen).

Die Teilnahme an Fremdsprachenkursen war dagegen zu 70 Prozent außerberuflich motiviert. In einer ähnlichen Größenordnung fällt die privat motivierte Teilnahme bezüglich des großen Bereiches der Geisteswissenschaften aus.



TABELLE 4:

Weiterbildungsthemen und Anteil hauptsächlich beruflicher Kursteilnahme,
Juni 2003, in %; (Über 15-jährige Wohnbevölkerung mit Kursbesuch)

Ausbildungsbereich des letzten Kurses	Anteil	Anteil: Hauptsächlich beruflicher Grund der Teilnahme*		
		Gesamt	Frauen	Männer
Wirtschaft und Recht, Sozialwissenschaften	16	92	89	94
Erziehung	3	90	91	89
Ingenieurwesen, Ver- arbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	8	89	86	91
Informatik	1	86	91	84
Gesundheits- und Sozialwesen	12	80	77	84
Computerbedienung	15	76	74	78
Landwirtschaft	2	67	61	71
Allgemeine Bildungsgänge	8	65	58	75
Dienstleistungen	20	39	30	45
Geisteswissenschaften und Künste	6	33	28	41
Fremdsprachen	9	30	25	39
Exakte Naturwissenschaften	(0,4)	63	68	59
Biowissenschaften	(0,1)	100	100	100
Mathematik und Statistik	(0,2)	72	50	90
Gesamt	100	65	60	71
Anzahl absolut	1,436.500	937,2	420,8	516,4

*Rest auf 100 Prozent = „hauptsächlich privater Grund der Teilnahme“

Quelle: Statistik Austria, MZ Juni 2003

Der Mikrozensus 2003 zum lebenslangen Lernen hat auch die thematischen Interessen der über 15-jährigen Wohnbevölkerung erhoben (siehe Tabelle 5). Beruflich-fachliche Bildung rangiert zwar erwartungsgemäß bei den Erwerbspersonen an der Spitze der Weiterbildungsinteressen, ebenfalls häufig werden aber auch die übergreifenden Themen genannt.

Die Anforderungen, die sich uns heute im beruflichen und außerberuflichen Alltag stellen, lassen keine scharfe Unterscheidung zwischen allgemeiner und beruflicher Erwachsenenbildung zu. Nicht nur dass Querschnittqualifikationen (EDV, Sprachen, Kommunikation/Konfliktbewältigung u.a.) in allen Handlungsbereichen hilfreich sein können, die Existenz des Menschen im Kontext der vom Infotainment-Telesektor bestimmten Meinungsbildung erfordert Persönlichkeitsbildung und Persönlichkeitsstabilisierung weit über die Phase der Erstausbildung hinaus. Auch in und nach der Lebensmitte sind Wertorientierung, Persönlichkeit und Kommunikation Schlüsselfaktoren, die es zu pflegen gilt. Innovative Ansätze der Erwachsenenbildung, wie z.B. die „Kompetenzenbilanz“ des Zukunftszentrums Tirol, das Kompetenzprofil „KOMPAZ“ oder das Projekt „Familienkompetenzen – Schlüssel für mehr Erfolg im Beruf“ fußen auf Einsichten der zuvor skizzierten Art.

TABELLE 5:

Thematische Weiterbildungsinteressen in der Wohnbevölkerung nach Lebensunterhalt, in %

Interessengebiet (1. Nennung)	Erwerbstätig	Karenz	Arbeitslos	Pension	Haushalt
Berufliches Fachgebiet	25,2	13,3	16,6	2,1	6,8
Management, Betriebsführung	2,3	0,4	1,1	0,1	0,5
Technik	3,9	-	4,4	2,1	0,1
EDV	15,1	16,0	20,0	12,3	11,2
Fremdsprachen	14,0	14,5	18,1	20,8	18,6
Gesundheit, Ernährung	11,0	17,8	10,6	24,1	29,6
Persönlichkeitsbildung	8,9	10,3	7,4	3,7	7,9
Sport	4,9	2,7	3,1	4,5	1,7
Kunst, Musik	3,3	4,8	2,7	7,9	5,7
Kommunikation, Konfliktbewältigung	2,2	3,7	2,3	0,6	0,6
Weiterbildungsinteressierte (in 1.000)	1.720,6	55,4	83,2	310,0	167,5

Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus, Juni 2003

Aus der Absolvierung diverser Bildungsmaßnahmen gezogene berufliche und persönliche Nutzen

Ein anderer Zugang, um die Komplexität und Vielfalt der Erwachsenenbildungsmotivation zu beleuchten, eröffnet sich mit der Analyse des Nutzens, den die KursteilnehmerInnen mit der Absolvierung diverser Bildungsmaßnahmen verbinden.

Der Wunsch, die Arbeit mit Absolvierung einer Bildungsmaßnahme besser bewältigen zu können, ist im Durchschnitt der EU-15 zwar das häufigste in Verbindung mit dem Besuch von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen genannte Nutzenargument, die „persönliche Zufriedenheit“ und die „allgemeine Erweiterung des Wissenshorizonts“ stehen dem aber nur geringfügig nach (siehe Tabelle 6).

In Österreich und Spanien ist die „persönliche Zufriedenheit“ sogar das am häufigsten genannte Nutzenargument, allerdings mit geringem Abstand zu den „beruflichen Vorteilen“. „Persönliche Zufriedenheit“ und der „Erwerb von Allgemeinbildung“ spielen überall eine maßgebliche Rolle in der Erwachsenenbildungsmotivation respektive im Nutzen, der mit einer absolvierten Bildungsmaßnahme verbunden wird.

Deutlich unter dem Ländermittel liegt für ÖsterreicherInnen das Nutzenargument des *Zeugniserwerbs*, vermutlich weil die Erstausbildung bereits berufsspezifische Zertifikate verleiht. Im Vereinigten Königreich und in den Niederlanden mit ihren modularisierten marktgesteuerten Weiterbildungsangeboten ist dieses Nutzenargument mit rund 30 Prozent deutlich höher als in Österreich (21 Prozent).

Darüber hinaus wird auch die soziale Begegnungsdimension der Erwachsenenbildung – wie Insidern bestens bekannt – deutlich. Diese steht aber nicht in Kontrast zur beruflich verwertbaren Bildung, wie der Befund zu den nordeuropäischen Ländern zeigt. Der soziale Charakter der Bildungsteilnahme verweist im Ländervergleich auf die Lifestyle-Komponente.



TABELLE 6:

Bildungsbeteiligung und bildungsbezogene Nutzenargumente im europäischen Vergleich, 2003, in % ; (EU-BürgerInnen plus Norwegen und Island; n=18.007)

Land	Aus- und Weiterbildungsbeteiligung*	Hauptnutzen der absolvierten Bildungsmaßnahme				
		Neue Leute getroffen / kennen gelernt	Persönliche Zufriedenheit	Mehr Allgemeinwissen erworben	Kann die Arbeit besser ausführen	Zeugnis/Qualifikationsnachweis
DK	51,9	37,4	50,0	38,8	40,9	25,7
FIN	48,9	38,5	26,5	44,4	42,3	22,6
S	47,3	40,2	32,1	38,3	41,5	20,0
NL	37,8	29,7	27,3	49,8	40,5	30,0
N	37,4	35,5	30,0	42,0	52,0	23,0
UK	35,9	32,0	41,4	30,7	42,8	29,8
A	33,0	29,0	37,1	35,9	36,1	20,8
D	31,4	31,9	33,1	28,7	47,5	16,5
L	30,6	28,0	35,0	27,8	44,1	29,1
IRL	27,7	34,1	40,0	26,8	33,3	24,9
B	25,6	35,3	31,2	39,9	33,5	21,4
E	22,3	32,9	39,7	39,6	35,3	30,7
I	21,9	35,5	35,7	45,8	36,9	17,6
F	18,9	35,3	33,9	31,9	36,2	28,7
EL	13,7	21,0	25,9	42,8	52,7	27,3
P	10,3	22,9	20,9	20,3	40,0	36,2
EU-15	27,9	33,2	35,7	35,3	41,1	24,0
Rangkorrelationen zwischen Teilnahme u. Nutzenargumenten	1,00					
		0,66				
			0,37			
				0,34		
					0,12	
						-0,36

* im letzten Jahr; Wohnbevölkerung 25 Jahre und älter

Quelle: Eurobarometer; eigene Berechnungen

Institutionelle Überschneidungen allgemeiner und beruflicher Erwachsenenbildung

Die Erwachsenenbildung umfasst in Österreich traditionsbedingt ein „Sammelsurium“ an Institutionen, die „auf unterschiedliche Interessen, Weltanschauungen und politische Überzeugungen“ (Lenz 2005, S. 30) zurückgehen.

Die gängige Unterscheidung zwischen der beruflichen und allgemeinen Erwachsenenbildung markiert zwar herkömmliche Grundlinien der institutionellen Arbeitsteilung der großen Anbieter, ist aber zunehmend weniger trennscharf: Zum einen inkludiert die berufliche Erwachsenenbildung z.B. auch Persönlichkeitsbildung, Kommunikation und Fremdsprachen und zum anderen beansprucht die allgemeine Erwachsenenbildung respektive deren VertreterInnen, durch die Vermittlung von Basisqualifikationen Voraussetzungen für berufliche Qualifikationen zu schaffen und damit volkswirtschaftlich relevante Leistungen zu erbringen (die „zu wenig anerkannt werden“, wie zumeist betont wird).

Das Bildungsangebot für Erwachsene reicht aber über die gemeinnützigen Erwachsenenbildungsanbieter weit hinaus: Private zumeist kleine Weiterbildungsanbieter sind mehr und mehr im Zunehmen begriffen und auch öffentliche Schulen, Fachhochschulen, Universitäten und Privatuniversitäten bieten mittlerweile Kurse, Lehrgänge und Studien an.

Um die Anbieterstruktur der Erwachsenenbildung in den Griff respektive ins Blickfeld zu bekommen, ist daher nicht nur zwischen allgemeiner und beruflicher Erwachsenenbildung, sondern auch zwischen *kursmäßiger* und *abschlussbezogener* (= auf öffentlich anerkannte Zeugnisse oder Diplome bezogene) Weiterbildung zu unterscheiden. In Österreich hat Weiterbildung mehr die Konnotation der beruflichen Erwachsenenbildung.

Die berufliche Weiterbildung ist umfassender als die betriebliche Schulung und die betriebliche Weiterbildung. In Österreich würde man durch die Einschränkung auf betrieblich finanzierte und in der Arbeitszeit stattfindende Weiterbildung einen erheblichen Teil der beruflichen Aus- und Weiterbildung Erwachsener ausschließen (bspw. den weit verbreiteten Kursbesuch am Abend oder am Samstag sowie die Schulen für Berufstätige). Zudem gibt es flexible Mischformen der Investition von Zeit und Geld in Weiterbildung, bei der sich Betriebe, Erwerbspersonen und öffentliche Hand beteiligen.

Die Datenlage zu den Anbietern und Veranstaltern von Erwachsenenbildung erlaubt es, die Grundstrukturen näherungsweise herauszuarbeiten, wobei mehrere empirische



Annäherungen erforderlich sind, um der Komplexität so gut wie möglich gerecht zu werden. So werden vorliegend einmal nur „Kurse“ erfasst, das andere Mal (so in der KEBÖ-Statistik) nur „Teilnahmen“ sowie auch „Veranstaltungen“, die von kürzerer Dauer sind als Kurse.

Eine Annäherung an die Verteilung der kursartigen Weiterbildung bieten die Daten des Mikrozensus, Juni 2003. Hier werden nicht „Teilnahmen“, sondern die „TeilnehmerInnen“ (einmalige Erfassung) der Kurse – mit einer Durchschnittsdauer von 46 Stunden (2002/03) – gezählt, was durchaus von Einfluss auf die Verteilung nach Anbietern sein kann. Die Veranstalter des *zuletzt besuchten* Kurses der rund 1,4 Millionen KursteilnehmerInnen (in einem Zeitraum von 12 Monaten), die im Juni 2003 befragt wurden, lassen sich grob folgenden Anbieterkategorien zuordnen:

- betriebliche sowie betriebsnahe Einrichtungen der Weiterbildung und Schulung
- Erwachsenenbildungsanbieter gemeinnütziger Art
- (zumeist kleine) private Bildungsanbieter und
- Schulen, Fachhochschulen, Universitäten etc.

Unter Berücksichtigung einer Vielzahl von Variablen, welche die Gelegenheitsstruktur der Weiterbildung oder auch die Wahl des Bildungsveranstalters bestimmen (Geschlecht, Alter, formale Bildung), schlägt sich die Variable „Lebensunterhalt“, also die Stellung in der volkswirtschaftlichen beruflichen und familialen Arbeitsteilung, besonders deutlich als Differenzierungskriterium nieder. Die Anbieter von Erwachsenenbildung weisen deutlich unterschiedliche Verteilungen je nach Funktion bzw. Position der TeilnehmerInnen im Berufs- oder Familiensystem auf (siehe Tabelle 7).

Die Weiterbildung der Erwerbstätigen, die nach Angaben der KursteilnehmerInnen zu 33 Prozent innerbetrieblich oder betriebsnah stattfindet, hat ihre externen Veranstalterschwerpunkte zum einen in den Sammelkategorien „Private Anbieter“ und „Sonstige Anbieter“, zum anderen in den Weiterbildungsanbietern der Sozialpartner. Aber auch die Volkshochschulen kommen auf fast 7 Prozent der KursteilnehmerInnen des Beobachtungsjahres.

Die Kategorie „Private Bildungsanbieter“ weist bei den firmenexternen Bildungsanbietern die größte Besetzung auf. Zu beachten ist allerdings, dass es sich hierbei um eine

Sammelkategorie, d.h. eine Vielfalt von Anbietern unterschiedlicher Größe und Ausrichtung handelt, deren Anzahl nur unscharf erfasst ist². In der Arbeitslosenschulung weist das BFI den mit Abstand höchsten Anteil auf.

In Summe kommen auch die öffentlichen Kursanbieter, wenn man die Schulen und die Hochschulen zusammenfasst, bezogen auf non-formale Weiterbildung auf nahezu 9 Prozent der zuletzt besuchten Kurse. Bei den Schulen und Hochschulen ist vermutlich mit einer gewissen Unschärfe der Beantwortung in Hinblick auf die Abgrenzung zwischen „Kursen“ (non-formale Bildung) und abschlussbezogener Bildung (Lehrgänge, Diplomstudien, Schulen für Berufstätige mit BMHS oder AHS-Abschlüssen) zu rechnen.

² Die Anzahl der Weiterbildungsanbieter in Österreich kann nur geschätzt werden. Markowitsch und Hefler z. B. sprechen von 1.200 bis 1.500 (vgl. Markowitsch, Hefler 2005, S. 83).

TABELLE 7:

Veranstalter von kursmäßiger Erwachsenenbildung in den letzten 12 Monaten nach Lebensunterhalt*, Mikrozensusbefragung 2003, in %

Veranstalter besuchter Kurse	Erwerbs- tätig	Arbeits- los	Haus- haltsfüh- rend	In Karenz	In Pension	Gesamt
Eigener Betrieb	22,8	3,9	2,5	7,3	0,8	18,1
Hersteller-/Lieferfirma	7,0	2,5	1,4	5,3	2,6	5,8
Mutter-/Beteiligungsgesellschaft des Betriebes	2,8	-	0,2	5,3	-	2,2
Private Bildungsanbieter	14,9	12,0	12,8	14,6	11,3	15,5
Sonstige Anbieter	12,8	14,1	23,0	16,9	22,6	14,7
Arbeitgeberverbände, WIFI etc.	11,9	12,1	6,4	5,2	3,8	10,3
Arbeitnehmerverbände, BFI etc.	6,2	35,2	11,6	13,2	3,5	6,9
LFI-Ländliches Fortbildungsinstitut	2,0	-	3,4	0,3	11,0	2,4
VWG-Volkswirtschaftliche Gesellschaft	0,2	-	1,1	-	0,4	0,2
VHS-Volkshochschulen; öffentliche Bildungsanbieter	6,6	10,2	19,6	9,3	31,3	9,0
Caritas, Rotes Kreuz	4,3	4,6	8,4	9,5	5,5	4,6
Bildungswerk	1,4	1,9	1,8	3,2	3,1	1,5
Schule mit Öffentlichkeitsrecht	3,3	2,7	3,8	2,1	2,4	4,0
Universität, Hochschule	2,7	0,5	3,5	4,8	1,6	3,4
Fachhochschule	1,2	0,3	0,6	3,1	0,1	1,4
Gesamt	100,1	100,0	100,1	100,1	100,0	100,0
Anzahl KursteilnehmerInnen in 1.000	1.095,1	49,4	57,3	17,1	96,5	1.436,5

*Die Kategorie „Schüler/-in, Student/-in“ wurde nicht in die Tabelle aufgenommen, galt der Fokus doch allein der „Erwachsenenbildung“.

Quelle: Statistik Austria, MZ Juni 2003

Durch die Aufgliederung der abstrakten Veranstalterkategorien nach „Lebensunterhalt der KursteilnehmerInnen“ ergeben sich auch relevante Hinweise für die Deutung der Kategorien. Je nach Lebensunterhaltsstatus werden z.B. die Kategorien „Private Anbieter“ und „Sonstige Anbieter“ unterschiedliche Bedeutung haben. Bei den Erwerbstätigen dürften

die „Sonstigen Anbieter“ z.B. vor allem doch private Anbieter sein, deren genauerer Status den TeilnehmerInnen nicht bekannt ist.

Eine andere Zählweise liegt den Zählungen der KEBÖ-Konferenz der Erwachsenenbildungsanbieter Österreichs zugrunde. Hier werden „Teilnahmen“ erfasst. Bei dieser Zählweise, die zudem nicht nur Kurse, sondern auch „Kurzveranstaltungen“ mit einer bis vier Unterrichtseinheiten beinhaltet, erscheinen die Anbieter allgemeiner Erwachsenenbildung als die am häufigsten im Jahr 2002/03 frequentierten Veranstalter (siehe Tabelle 8).

TABELLE 8:

Anzahl der Teilnahmen an Erwachsenenbildung bei KEBÖ-Verbandsmitgliedern, Arbeitsjahr 2002/03

VERBAND	Kurzveranstaltungen 1 – 4 UE ¹⁾	Kurse	Gesamt	Sonderveranstaltungen
FORUM	530.692	158.805	689.497	381.180
VÖV	79.454	469.149	548.603	262.428
RÖBW	337.860	142.751	480.611	1,087.036
LFI	186.105	122.647	308.752	10.068
WIFI	k.A. ³⁾	k.A. ³⁾	291.190	k.A. ³⁾
VÖGB	135.444	110.332	245.776	281.879
ARGE BHÖ	86.561	117.605	204.166	
BFI	--	160.917	160.917	
VG-Ö	26.332	29.978	56.310	3.997
GESAMT	(1,382.448)	(1,312.184)	2,985.822	(2,026.588)
BVÖ Besucher			665.709	
BVÖ Eingeschriebene Benutzer			1,101.245 ²⁾	

1) UE = Unterrichtseinheit 2) Nicht inkludiert 3) k.A. = Keine Angabe

Arge BHÖ = Arbeitsgemeinschaft der Bildungshäuser Österreichs;

BFI = Berufsförderungsinstitut Österreich; BVÖ = Büchereiverband Österreichs;

Forum = Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich;

LFI = Ländliches Fortbildungsinstitut; RÖBW = Ring Österreichischer Bildungswerke;

VG-Ö = Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreichs;

VÖGB = Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung;

VÖV = Verband Österreichischer Volkshochschulen;

WIFI = Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreichs

Quelle: 18. KEBÖ-Statistik (2003)

Bei den Kurzveranstaltungen haben das Forum Katholischer Erwachsenenbildung und der Ring Österreichischer Bildungswerke mit großem Abstand die meisten Teilnahmen zu verzeichnen. Auch das Ländliche Fortbildungsinstitut (LFI) kommt auf fast 190.000 Teilnahmen an Kurzveranstaltungen. Der Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung weist 135.000 Teilnahmen aus. Hier zeigen sich die Wurzeln der österreichischen allgemeinen Erwachsenenbildung in der Arbeit der politisch-weltanschaulichen Verbände und der Kirchen.

Zusätzlich ist auffällig, dass bei den allgemeinen Erwachsenenbildungsanbietern eine große Teilnehmerzahl bei so genannten Sonderveranstaltungen zu verzeichnen ist. Hierbei handelt es sich zumeist um kulturelle Veranstaltungen wie z.B. Ausstellungen, Filmvorführungen, Bildungsreisen, Theateraufführungen und Musikveranstaltungen/Konzerte. Das beweist, welchen großen Wirkungsgrad diese Institutionen besitzen.

Schlussfolgerungen

„Was man im Beruf braucht, ist auch vielfach in der außerberuflichen Existenz wichtig!“ Diese Einsicht ist, wie die Eurobarometerumfrage von 2003 zeigt, weit verbreitet.

ÖsterreicherInnen schätzen sich, ihre Computernutzung betreffend, mehrheitlich als kompetent ein, im Hinblick auf die Beherrschung einer Fremdsprache tun das nur knapp 40 Prozent. In Bezug auf soziale Kompetenzen (Ausdrucksvermögen, Initiative, Organisation etc.) und auf den Umgang mit Menschen verschiedener Kulturen, aber auch in Bezug auf die Fähigkeit, zu „wissen, wie man lernt“, verweisen die kollektiven Selbsteinschätzungen auf einen Lernbedarf.

Rund 65 Prozent der KursteilnehmerInnen im Jahr 2002/03 geben hauptsächlich berufliche Gründe für die Weiterbildungsaktivität an. Fremdsprachen und Geisteswissenschaften haben zu zwei Drittel persönliche Interessen als Motiv, bei der EDV ist es nur knapp ein Viertel. Auch das Bildungsinteresse bezieht sich bei Erwerbstätigen und anderen Bevölkerungsgruppen auf die beiden genannten Kompetenzen. Gesundheit, Ernährung und Sport und Persönlichkeitsbildung/Kommunikation sind weitere Themen von breitem Interesse.

Rund ein Drittel der über 25-jährigen Erwachsenen nahm 2002 bis 2003 an Bildungsmaßnahmen teil. Als Nutzen absolvierter Erwachsenenbildungsmaßnahmen werden in Österreich persönliche Zufriedenheit (37 Prozent), mehr Allgemeinwissen und



berufliche Vorteile (jeweils 36 Prozent) am häufigsten genannt; etwas schwächer wird im Rückblick das soziale Teilnahmemotiv angeführt (29 Prozent). Je stärker das soziale Teilnahmemotiv ausgeprägt ist, desto stärker fällt die Bildungsteilnahme Erwachsener insgesamt im europäischen Ländervergleich aus (Lifestyle-Faktor).

Die Beteiligung an Erwachsenenbildung ist in den letzten 20 Jahren in Österreich stark angestiegen, trotzdem ist es – insbesondere migrationsbedingt – eher zu einem Auseinanderdriften der Qualifikationsstruktur gekommen. Bei anhaltender Zuwanderung werden Grundbildungsförderung sowie Aus- und Weiterbildung zu Schlüsselstellen der arbeitsmarktbezogenen und sozialen Integration werden. Wichtig wird es dabei sein, nicht zu eng an beruflich-fachlicher Bildung anzusetzen. Grundbildung und übergreifend verwertbare Schlüsselqualifikationen bilden den Rahmen der Aneignung spezifischer Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten.



TABELLE A-1a:

Altersgruppenspezifische formale Bildung
der ausländischen Wohnbevölkerung, 2001

Alter in Jahren	Pflichtschule	Lehre	BMS	AHS	BHS	Kolleg u.a.	Akademie	Hochschule	Gesamt	Absolut
15 bis 19	89,5	5,5	2,0	2,8	0,2	0,0	0,0	0,0	100,0	41.946
20 bis 24	47,0	28,3	5,4	13,7	3,5	0,2	0,2	1,7	100,0	55.351
25 bis 29	49,4	23,4	5,3	9,9	3,5	0,4	0,6	7,6	100,0	73.859
30 bis 34	45,7	24,8	6,1	8,1	4,0	0,5	0,7	10,0	100,0	84.711
35 bis 39	47,0	23,1	5,9	7,6	3,9	0,4	0,8	11,3	100,0	76.619
40 bis 44	51,3	22,6	4,9	6,0	3,3	0,3	0,7	10,8	100,0	58.520
45 bis 49	59,5	21,0	4,1	4,2	2,3	0,2	0,6	8,1	100,0	55.416
50 bis 54	64,1	18,8	3,9	3,7	1,8	0,2	0,5	7,0	100,0	45.598
55 bis 59	63,7	16,9	4,5	4,1	1,5	0,2	0,7	8,3	100,0	26.324
60 bis 64	64,8	15,1	4,7	4,2	1,7	0,1	0,5	9,0	100,0	18.785
65 bis 69	67,9	13,3	4,2	4,2	1,2	0,2	0,3	8,6	100,0	12.008
70 bis 74	65,2	12,6	4,9	5,6	1,7	0,1	0,5	9,4	100,0	8.231
75 bis 79	58,4	13,2	7,9	7,3	2,2	0,2	0,5	10,4	100,0	5.524
80 bis 84	55,0	14,8	8,2	8,4	2,4	0,2	0,5	10,6	100,0	2.887
85 bis 89	59,8	14,8	7,3	8,0	1,5	0,2	0,4	8,1	100,0	1.655
90 bis 94	67,4	9,3	5,7	9,4	0,8	0,2	0,5	6,8	100,0	647
95 u. ä.	80,7	8,8	2,9	2,9	1,2	0,0	0,0	3,5	100,0	171
Gesamt	55,6	20,9	5,0	7,0	2,9	0,3	0,6	7,8	100,0	568.252

Quelle: Statistik Austria, ISIS-Datenbank

TABELLE A-1b:

Altersgruppenspezifische formale Bildung der inländischen Wohnbevölkerung, 2001

Alter in Jahren	Pflichtschule	Lehre	BMS	AHS	BHS	Kolleg u.a.	Akademie	Hochschule	Gesamt	Abs.
15 bis 19	82,9	7,5	4,5	4,3	0,8	0,0	0,0	0,0	100,0	442.011
20 bis 24	13,5	38,0	12,1	17,2	16,5	0,8	0,9	1,1	100,0	417.426
25 bis 29	12,4	41,7	12,9	7,7	13,3	1,1	2,8	8,1	100,0	465.172
30 bis 34	15,4	41,5	14,9	5,6	9,8	1,1	2,4	9,3	100,0	583.570
35 bis 39	17,7	42,8	15,2	4,9	7,3	0,8	2,9	8,5	100,0	628.253
40 bis 44	20,3	41,8	15,7	4,4	5,6	0,6	3,6	8,1	100,0	567.263
45 bis 49	24,4	41,7	14,3	3,7	4,0	0,4	4,0	7,4	100,0	469.791
50 bis 54	27,7	44,3	12,4	3,2	3,6	0,4	2,4	5,9	100,0	468.937
55 bis 59	31,8	40,4	13,1	3,4	4,0	0,5	1,0	5,8	100,0	425.941
60 bis 64	43,2	34,4	11,7	2,5	3,1	0,3	0,5	4,2	100,0	432.272
65 bis 69	53,9	29,0	8,8	2,4	2,3	0,3	0,3	3,0	100,0	320.588
70 bis 74	53,5	27,4	9,0	3,0	3,2	0,3	0,3	3,3	100,0	319.090
75 bis 79	59,4	20,7	10,3	2,9	2,5	0,3	0,3	3,6	100,0	284.616
80 bis 84	63,8	17,5	9,1	3,4	2,1	0,3	0,3	3,5	100,0	148.355
85 bis 89	68,0	16,4	7,9	2,3	1,7	0,2	0,2	3,2	100,0	94.511
90 bis 94	70,5	16,2	7,2	1,8	1,5	0,1	0,2	2,5	100,0	36.608
95 u. ä.	74,6	11,7	7,5	2,0	1,9	0,1	0,1	2,0	100,0	6.788
Gesamt	33,8	35,1	12,2	5,0	6,0	0,5	1,8	5,6	100,0	6.111.192

Quelle: Statistik Austria, ISIS-Datenbank

Literatur

Chisholm, Lynne; Larson, Anne; Mossoux, Anne-France (2004): Lifelong Learning: Citizens' Views in Close-Up. Findings from a Dedicated Eurobarometer Survey, CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training, Luxembourg.

DIHK Deutscher Industrie- und Handelstag (2005): Weiterbildung für die Wissensgesellschaft. Online-Befragung des unternehmerischen Ehrenamtes der IHK-Organisation, Berlin.

Djangiri, Nina; Edelhofer, Edith (2006): IKT-Einsatz in Unternehmen und Haushalten im EU-Vergleich 2005, in: Statistische Nachrichten, S. 791-796.

Eurostat (Hrsg.), Ana Franco – Sylvain Jouhette (2006): Arbeitskräfteerhebung – Hauptergebnisse für 2005, in: Statistik kurz gefasst, Bevölkerung und soziale Bedingungen, 13, S. 1-11.

Hammer, Gerald; Moser, Cornelia; Klapfer, Karin (2004): Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003, Statistik Austria (Hrsg.), Wien.

Markowitsch, Jörg; Hefler, Günter (2005): Der Markt betrieblicher Weiterbildung 2004 – 2006, in: Jörg Markowitsch, Peter Strobl (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Österreich, Wien, S. 83-99.

Lenz, Werner (2005): Porträt Weiterbildung – Österreich, Bielefeld, 2. Auflage.

Schneeberger, Arthur (2005): Beteiligungsstruktur und Ressourcen der Erwachsenenbildung. Empirische Grundlagen zu einer Strategie des lebensbegleitenden Lernens (= Materialien zur Erwachsenenbildung, Nr. 2/2005), Wien.



Dr. Arthur Schneeberger

Studium an der Universität Wien, danach Forschungstätigkeit am Institut für Angewandte Soziologie (IAS), an der Universität Erlangen-Nürnberg und (seit 1986) am Österreichischen Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw); Leitung nationaler und internationaler Forschungsprojekte; zahlreiche Publikationen über berufliche Bildung, Hochschulbildung und Erwachsenenbildung.

E-Mail: [schneeberger\(at\)ibw.at](mailto:schneeberger(at)ibw.at)

Internet: <http://www.ibw.at>

Telefon: +43 (0) 1 545 16 71-17

Lebenslanges Lernen und Ökonomisierung im Bildungsbereich. Gemeinnützige Erwachsenenbildung, Prekarisierung und Projektarbeit

von Stefan Vater, VÖV

Stefan Vater (2007): Lebenslanges Lernen und Ökonomisierung im Bildungsbereich Gemeinnützige Erwachsenenbildung, Prekarisierung und Projektarbeit. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf>. ISSN 1993-6818.

Erscheinungsort: Wien. 14851 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2007. Dieser Beitrag wird auch in der ÖVH Nr. 223, Jänner 2007 erscheinen.

Schlagworte: Bildungsökonomie, Bildungspolitik, Lebenslanges Lernen, Standpunkte

Abstract:

Im Kommentar werden ausgehend von einer Betrachtung der aktuellen Auseinandersetzungen um Bildung, die sich durch eine Überbetonung der wirtschaftlichen Verwertbarkeit auszeichnen, die Charakteristika „ökonomisierter“ bildungspolitischer Diskurse erörtert.

Diskussionen über Ökonomisierungstendenzen im Bildungsbereich und speziell im Bereich der Erwachsenenbildung sind keine theoretische Fingerübung oder eine bildungspolitische Nischenbeschäftigung. Es geht um die Entwicklung von Bildung und um die Veränderungen unserer Gesellschaften. Abwarten und – bildlich gesprochen – Mitschwimmen mit dem Markt reichen nicht aus, Mitbestimmung, Diskussion und bildungspolitische Steuerung sind Notwendigkeiten demokratischer, offener und innovativer Gesellschaften.

Lebenslanges Lernen und Ökonomisierung im Bildungsbereich¹ Gemeinnützige Erwachsenenbildung, Prekarisierung und Projektarbeit

von Stefan Vater, VÖV

Heutzutage wird vom Unternehmen Bildung gesprochen, von KundInnen im Bildungsbetrieb, von der Bedeutung der Beschäftigungsfähigkeit oder der Entrepreneurship (des Unternehmertums) und es wird betont, die Wirtschaftlichkeit dürfe nicht außer Acht gelassen werden.

Niemand kann gegen einen sorgfältigen Mitteleinsatz im Bildungsbereich protestieren oder gegen eine effiziente Planung. Problematisch wird es allerdings, wenn Profitorientierung, betriebswirtschaftliche, kurzfristige Effizienz, quantitative Vergleichbarkeit und Bewertbarkeit zu den leitenden Faktoren der Bildungsplanung und -praxis werden (vgl. Faulstich 2005). Darüber hinaus ist der „Unternehmer“ nach Schumpeter keineswegs eine demokratische Vorzeigefigur. Er ist männlich, innovativ, ruhelos, führend (= antidemokratisch), energisch und ohne alle gesellschaftlichen Beschränkungen (vgl. Bandhauer-Schöffmann 2002).

Ich verzichte auf historische Ausführungen zur Entwicklung des Begriffs Lebenslanges Lernen von einer emanzipatorischen Kritik der Verschulung (beispielsweise der UNESCO) hin zu einer für die Sicherung des Wirtschaftsstandortes notwendigen Anpassung des Humankapitals. Bildung wird in dieser Entwicklung zu einer Drohung, zu einer nicht ausdifferenzierten, auf alle Lebensbereiche ausgedehnten, aber ausschließlich auf Anpassung bezogenen Notwendigkeit für alle, da *„wachsende Korruption, Gewalt, Kriminalität und Eindringen von Mafiastrukturen in Wirtschaft, Sport, Medien und Politik, vor allem aber eine stabilitätsgefährdende strukturelle Arbeitslosigkeit“* (Dohmen 1996, S. 1f.) das Lernen als Überlebensperspektive erzwingen, so stellt es sich zumindest bei Günter Dohmen (zur Kritik vgl. Vater 2005) dar. Erhalten blieben in den aktuellen Bildungspapieren, vor allem in den Präambeln, oft nur vage und schale Anklänge an die emanzipatorische Terminologie der 1970er-Jahre (vgl. Hufer 2002).

¹ Dieser Beitrag wird auch in der ÖVH Nr. 223, Jänner 2007 erscheinen.

Auf globaler Ebene wird mit dem GATS (General Agreement on Trade in Services) der WTO (World Trade Organisation) ganz eindeutig die Zielrichtung bestimmt: ein Ende der öffentlichen, gemeinnützigen Bildung zugunsten der kommerzialisierten Dienstleistung Bildung, zugunsten des Bildungsmarktes und der Ware Bildung (vgl. ATTAC 2004).

Was ist mit Ökonomisierung gemeint?

Ökonomisierung bezeichnet aus sozialwissenschaftlich-analytischer Perspektive eine Tendenz, Bildungsfragen beinahe ausschließlich vor dem Hintergrund trivialisierter und verkürzter neoliberaler Lösungsansätze² und Theorien zu bearbeiten und zu diskutieren. Ökonomisierung bedeutet aber auch eine Dominanz neoliberaler-ökonomistischer Handlungsalternativen. Diese erscheinen plausibler und das durchaus auch im alltäglichen Bereich. Ein einfaches Beispiel hierfür findet sich in der Werbung einer großen Elektrohandelskette: „Geiz ist geil!“ Das mag in der Werbung noch witzig wirken, aber wer hat gerne geizige NachbarInnen, ArbeitskollegInnen oder Regierungsmitglieder?

In Schlagworten zusammengefasst, können folgende Tendenzen im Bereich der Bildungslandschaft beobachtet werden (vgl. Vater 2006):

- Eingeschränkte Effizienzkriterien werden dominant: Gut ist, was sich rechnet!
- (Private) Konkurrenz statt (staatlicher) Steuerung: Nur der Wettbewerb über den Markt kann verkrustete Strukturen aufbrechen und für die nötige Qualität sorgen!
- Setzung und Kontrolle der [...] Standards/Inhalte gemäß den Anforderungen der Wirtschaft
- Entdemokratisierung: Experten (real sind es meist ausschließlich Männer) sollen auf der Basis vorgeblicher Notwendigkeiten entscheiden, Mitbestimmungsstrukturen behindern die Effizienz. Auch KundInnen haben im Unternehmen ja kein Mitspracherecht, wenn sie Geld haben, können sie kaufen.
- Budgetknappheit wird zur allgemeinen Richtschnur, die Staatsausgaben sollen sinken.

² Zu den ökonomistisch-reduktionistischen Ansätzen der Bildungsökonomie vgl. Faulstich 2005, S. 11ff. Bildung wird hier teilweise ausschließlich unter dem Fokus des erzielbaren (monetären) Gewinns behandelt. Zur Definition und Bedeutung des Neoliberalismus vgl. Gerhard Willke: Neoliberalismus. Frankfurt 2003.



Im internationalen Vergleich lassen sich folgende Entwicklungen der Bildungsplanung festhalten:

- **Individualförderung statt Strukturförderung:**
Die Instrumente sind Bildungskonten oder Gutscheine. Die Bildungsgutscheine reichen meist nicht aus, um alle entstehenden Ausgaben zu decken, auf diese Art soll die individuelle finanzielle Beteiligung gefördert werden. Empirischen Ergebnissen (vgl. Balzer 2000, Jaich 2005) folgend, kann die Individualförderung weder generell die Bildungsbeteiligung bildungsbenachteiligter Gruppen fördern, noch leistet die Individualförderung einen wesentlichen Beitrag zu einer hohen Angebots-Qualität, wie es sich die BefürworterInnen einer Selbstverantwortung und Marktlogik erhoffen. Der Schlüssel der ökonomietheoretischen Kritik sind die verzerrten Präferenzen der Individuen und die illusionäre Annahme einer vollständigen und gleichen Information für alle AkteurInnen.
- **Freie Schulwahl und Auswahl der Bildungsträger:**
Freie Schulwahl im Grundbildungsbereich oder Konkurrenz von Bildungsinstitutionen hebt jedoch die Angebots-Qualität gemeinhin nicht, sondern ermöglicht den materiell und kulturell Reichen, sich und ihren Kindern die besten Ausbildungsplätze zu reservieren. Internationale Erfahrungen aus Neuseeland oder auch Chile zeigen, dass School-Choice starke ethnische und soziale Segmentierungen förderte (vgl. Lohmann 2002, S. 97ff.). Im Bereich der Weiterbildung verdeutlichen diese Tendenz die teuren Trainingsinstitute für Spitzenkräfte.

Die Ablehnung der staatlichen Steuerung und der demokratisch-kontrollierenden Öffentlichkeit ist das Resultat eines beinahe blinden Vertrauens in das Gleichgewicht der Märkte. Jacques Saphir³ spricht in diesem Zusammenhang von den „*Theologen der Marktwirtschaft*“ (Saphir 2006, S. 3). „*Politische Debatten werden heute oft durch wirtschaftstheoretische Behauptungen und ‚Selbstverständlichkeiten‘ vergiftet, die sich als unbezweifelbare Tatsachen ausgeben und als ‚objektive‘ Aussagen daherkommen, die über alle politischen Grenzen hinweg Gültigkeit haben. Das hat zur Folge, dass manche Themen – wie protektionistische Maßnahmen und die positive Rolle öffentlicher Unternehmen oder staatlicher Eingriffe – von vornherein ausgeklammert werden*“ (ebda). Der neoliberale Vordenker Friedrich Hajek hat die Effekte ja sehr deutlich formuliert: Die Marktkräfte sind unveränderbare Naturgesetze einer darwinistischen Auslese (vgl. Willke 2003).

³ Jacques Saphir ist Forschungsleiter an der Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales in Paris.



Die Dominanz neoliberalen Denkens führt zur Verstärkung der Segmentierungen im Bildungsbereich: Die sich's leisten können, wählen gute Bildung. Entsolidarisierungen, weniger Geld für Bildung, schlechtere Bildungschancen und Abgabe der Verantwortung der staatlichen, demokratisch kontrollierten Stellen sind die Effekte. Bildungsinteressierte werden zu KonsumentInnen oder KundInnen.

Sichtbare Nebenwirkungen sind Werbungen in Schulen, Werbungen für Schulen, Outsourcing, Konkurrenz über Benchmarks/Rankings, hohe Renditen am Bildungsmarkt, Sponsoring, Public Private Partnership, die Verschärfung des Gegensatzes zwischen verwertbarer und wertloser Bildung.

Die Auslagerung von Teilen der pädagogisch-planenden Arbeit in Projekte in der Erwachsenenbildung

Ab dem EU-Beitritt Österreichs findet mit einer verstärkten Projektorientierung eine Umstrukturierung und Veränderung der Arbeit der pädagogisch-planenden MitarbeiterInnen in den EB-Institutionen statt, eine Art Outsourcing (d.h. eine Delegation von Arbeit in institutionsexterne Strukturen).

Bei aller Wertschätzung der Qualität vieler Projekte (beispielsweise im Bereich Zeitgeschichte und Antisemitismus) oder auch der Dokumentationen müssen doch verschiedene Aspekte und Tendenzen kritisch festgehalten werden:

- Prekarisierung der Beschäftigungsformen in der Projektarbeit (Werkverträge, ...)
- Managementtätigkeiten und bürokratische Organisation bleiben in den Institutionen, die eigentliche inhaltliche Arbeit wird ausgelagert (Outsourcing) und geht in gewisser Weise für die Institutionen – abgesehen von den Ergebnissen – verloren, da die ProjektmitarbeiterInnen in den seltensten Fällen längerfristig gebunden werden können.
- Verunmöglichung längerfristiger Planung, da Nachfolgeprojekte unsicher sind oder selbst die Finanzierung der Fertigstellung der Projekte oft nicht geklärt ist.



Soziale Lage der Lehrenden in der Erwachsenenbildung

Neueren Theorien der Gesellschaftsanalyse zufolge befinden sich die europäischen Gesellschaften⁴ zumindest seit Beginn der 1980er-Jahre in einer Phase der Neuordnung der Arbeit und der Arbeitsverhältnisse. Diese Neuordnung wird als Abkehr von einer fordistischen Produktionsform – mit festen Anstellungen, großen Produktionsstandorten, regelmäßigen Lohnerhöhungen usw. – hin zu einer postfordistischen Gesellschaft beschrieben. Die postfordistische Gesellschaft ist gekennzeichnet durch Produktionsschwerpunkte in spezifischen Bereichen der Dienstleistungen, Outsourcing, wechselnde und prekäre Dienstverhältnisse, neue Formen der Armut (Working Poor), aber auch durch eine größere Selbstständigkeit der Beschäftigten. In Österreich ist die Zahl der atypisch Beschäftigten seit Anfang der 1980er-Jahre um das 3-fache gestiegen (vgl. Ellmeier 2006, S. 16).

Prekarität⁵ bezeichnet – bezogen auf Beschäftigung – eine mobile und ungesicherte Form der Beschäftigung. Prekäre Beschäftigungsverhältnisse finden sich im Bereich der neuen Selbstständigkeit, das heißt konkret: Beschäftigungen ohne Anstellungsverhältnis, ohne Pensionssicherung, teilweise ohne Krankenversicherung, ohne Arbeitsplatz, illegale Beschäftigungen, . . .

Ein besonderes Problem für die Sozialwissenschaft ist die Unsichtbarkeit der Prekarität: Diese Menschen können nicht arbeitslos werden (im Sinne einer Anspruchsberechtigung), sie können teilweise nicht einmal krank werden, weil sie nicht versichert sind, wenn sie sich nicht selbstverantwortlich versichert haben.

Prekarität ist keine Folge direkten Lohndumpings oder zumindest nicht nur. Prekarität ist die Konsequenz einer sich neu strukturierenden Arbeitswelt und Gesellschaft, die gleichzeitig keine ausreichende sozialpolitische Regelungspraxis entwickelt. Kurz gesagt, auch ein Effekt neoliberaler Politiken, die ein sozialpolitisches Reagieren ablehnen.

Und es verwundert nicht: Auch im Bereich der Erwachsenenbildung finden sich prekarisierte Gruppen. Eine Studie zur sozialen Lage der Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland zeichnet das Bild einer zum Teil die Existenz bedrohenden Prekarität (vgl. WSF 2005). Unter dem Gesichtspunkt der sozialen Absicherung und der finanziellen Lage sind vor allem die hauptberuflichen Honorarkräfte

⁴ Der Begriff Gesellschaften (Plural) steht in modernen Ansätzen der Gesellschaftstheorie für die Vielgestaltigkeit und Uneinheitlichkeit gesellschaftlicher Systeme.

⁵ Link: <http://kulturrat.at/agenda/prekarisierung/begriff>

hervorzuheben, die sich tatsächlich zu einem großen Teil – fast drei Viertel – in einer prekären Lage befinden. Der Anteil dieser Gruppe an allen Lehrenden in Deutschland beträgt knapp 20 Prozent, das sind rund 125.000 Personen. Die Haushaltseinkommen der Lehrenden liegen zum Teil deutlich unter denen anderer vergleichbarer Gruppen. Dennoch sind die Motivation und das Engagement der Lehrenden sehr hoch (vgl. WSF 2005, S. 9f.).

Zusammenfassung

Die Diskussionen über Ökonomisierungstendenzen im Bildungsbereich und speziell im Bereich der Erwachsenenbildung sind keine theoretische Fingerübung oder eine bildungspolitische Nischenbeschäftigung. Es geht um die Entwicklung von Bildung und um die Veränderungen unserer Gesellschaften. Abwarten und – bildlich gesprochen – Mitschwimmen mit dem Markt reichen nicht aus, Mitbestimmung, Diskussion und bildungspolitische Steuerung sind Notwendigkeiten demokratischer, offener und innovativer Gesellschaften.

Literatur

Attac (Hg.) (2004): Die geheimen Spielregeln des Welthandels. WTO - GATS - TRIPS - MAI. Wien.

Balzer, Carolin (2000): Strategien Lebenslangen Lernens in Großbritannien, Frankfurt, Auch online im Internet: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/balzer00_02.pdf (30.11.2006).

Bandhauer-Schöffmann, Irene (2002): Der Schumpetersche Unternehmer: Eine feministische Kritik an einer Erzählung über moderne Männlichkeit. In: Kurswechsel, Heft 1/2002, S. 22-31.

Dohmen, Günther (1996): Das lebenslange Lernen. Bonn.

Ellmeier, Andrea (2006): ‚Kreativer‘ Arbeitsmarkt, prekäre Arbeit: KulturarbeiterInnen, KünstlerInnen und freie Intellektuelle im Postfordismus. In: Reader: Flexart, Linz, S. 16, Auch online im Internet: http://www.kunstuni-linz.at/files/19693/fle_reader.pdf (30.11.2006).

Faulstich, Peter (2005): Ressourcen für „Lebenslanges Lernen“. In: Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild (Hg.): Lerngelder: Für öffentliche Verantwortung in der Weiterbildung. Hamburg, S. 9-32.

Hufer, Klaus Peter; Klemm, Ulrich (2002): Wissen ohne Bildung? Auf dem Weg in die Lerngesellschaft des 21. Jahrhunderts. Neu-Ulm.



Jaich, Roman (2005): Individuelle Bildungskonten, Bildungsgutscheine, Bildungsfonds – innovative Instrumente? In: Faulstich, Peter; Bayer, Mechthild (Hg.): Lerngelder: Für öffentliche Verantwortung in der Weiterbildung. Hamburg, S. 128-143.

Lohmann, Ingrid (2002): After Neoliberalism – Können nationale Bildungssysteme den ‚freien Markt‘ überleben? In: Lohmann, Ingrid; Rilling, Rainer (Hg.): Die verkaufte Bildung: Kritik und Kontroversen zu Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen, S. 89-107.

Saphir, Jacques (2006): Theologen der Marktwirtschaft. In: Le Monde diplomatique, September 2006, S. 3.

Vater, Stefan (2006): Widerstand gegen Bildung: A Stupid Attitude? In: Dokumentation der 48. Salzburger Gespräche. Wien, S. 41-52, Auch online im Internet: <http://www.vhs.or.at/207> (18.12.2006).

Willke, Gerhard (2003): Neoliberalismus. Frankfurt.

WSF Wirtschafts- und Sozialforschung (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen, Kerpen, Auch online im Internet: http://www.bmbf.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf (30.11.2006).





Dr. Stefan Vater

Studium der Soziologie in Linz und Berlin, Studium der Philosophie in Salzburg und Wien. Stefan Vater ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, Projektleiter der Knowledgebase Erwachsenenbildung www.adulteducation.at, sowie Lehrbeauftragter für Bildungssoziologie an der Johannes Kepler Universität Linz und der Kunstuniversität Linz.

E-Mail: stefan.vater@vhs.or.at

Internet: <http://www.vhs.or.at>

Telefon: +43 (0) 1 216422-619



Faktenlage, Positionen und Fragen in den Prioritäten für die LLL-Strategie

von Lorenz Lassnigg, IHS

Lorenz Lassnigg (2007): Faktenlage, Positionen und Fragen in den Prioritäten für die LLL-Strategie. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf>. ISSN (bei Veröffentlichung noch ausständig). Erscheinungsort: Wien. 60484 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2007.

Schlagworte:

Lebenslanges Lernen, Bildungspolitik, Erwachsenenbildung, Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung, Bildungsberatung, Lifelong Guidance, Anerkennung, Validierung, Beteiligung, Soziale Integration, Chancengleichheit, Politische Bildung, Finanzierung, Motivation

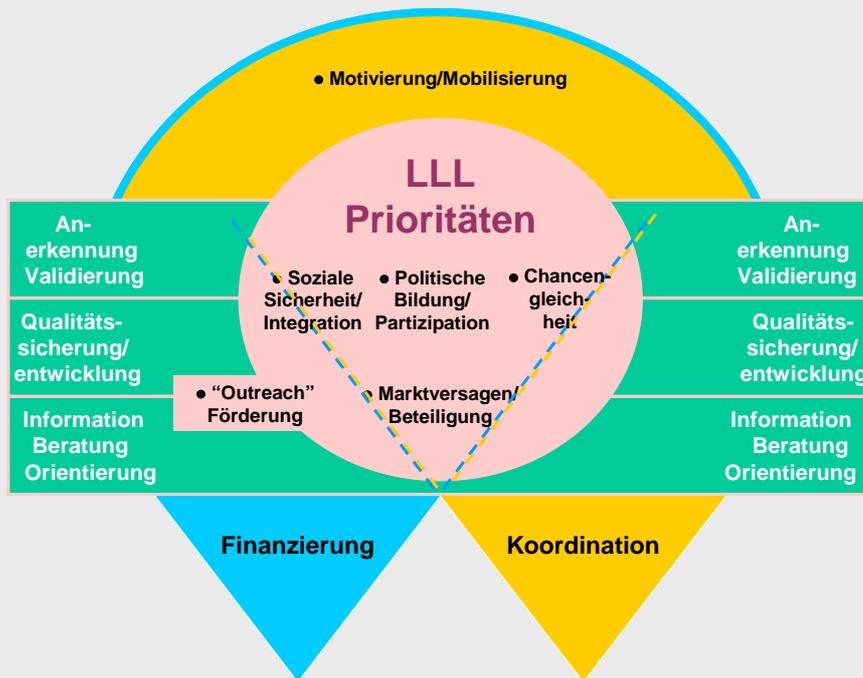
Abstract

Im Artikel "Überlegungen und Befunde zu einer LLL-Strategie in Österreich" werden elf Prioritäten definiert, die die inhaltlichen Zielbereiche (wirtschaftlich, sozial, politisch, kulturell) abdecken sollen: Finanzierung, Koordination, Information/Beratung/Orientierung, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, Anerkennung/Validierung nicht formal/informell erworbener Kompetenzen, Marktversagen und Beteiligung, Sicherheit und soziale Integration, Chancengleichheit, Politische Bildung/Teilhabe, "Outreach" und Förderung, Motivierung und Mobilisierung

Zu jeder dieser Prioritäten werden wesentliche Punkte des Wissensbestandes (Fakten) und Bewertungen (Positionen) vorgestellt und durch möglichst im Internet verfügbare Materialien unterfüttert.

Die einzelnen Bereiche werden in unterschiedlicher Ausführlichkeit behandelt. Dies spiegelt nicht so sehr den Wissensstand als die persönlichen Spezialisierungen des Autors sowie den wahrgenommenen Diskussions- und Forschungsbedarf rund um eine Evidence Based Policy.

Die folgende Abbildung, die auch die Verbindungen und Überschneidungen berücksichtigt, versucht die Prioritäten systematisch zu ordnen.



Faktenlage, Positionen und Fragen in den Prioritäten für die LLL-Strategie

von Lorenz Lassnigg, IHS

Folgend soll für die im Artikel „Überlegungen und Befunde zu einer LLL-Strategie in Österreich“ vorgeschlagenen **Prioritäten** (Finanzierung, Koordination usw.) die Faktenlage skizziert werden (es liegt in der Natur der Sache, dass das umfangreich vorhandene Material nur selektiv präsentiert werden kann). Desgleichen wird versucht, den aktuellen Stand der **Positionierungen** zu charakterisieren, die bei Entwicklung einer ausgewogenen nicht-neo-liberalen LLL-Strategie zu berücksichtigen sind.

Der Schwerpunkt wird auf der Erwachsenenbildung liegen, wobei Weiterbildung und die sog. allgemeine Erwachsenenbildung als Teilbereiche gesehen werden, die im Sinne einer allgemeinen Strategie gleich wichtig sind.

Die **Querschnittsprioritäten** betreffend, stehen technische Fragen im Vordergrund, wobei es bei Qualität und Information/Beratung/Orientierung v.a. um die *Umsetzung* geht, während bei der Anerkennung/Validierung ein dringender *Entwicklungsbedarf* vorhanden ist.

In den beiden **Hauptprioritäten** (Finanzierung und Koordination) sind wesentliche Fragen zu untersuchen, aber es sind vor allem *politische Entscheidungen* zu treffen.

Bei den **spezifischen Prioritäten** ist es wichtig zu betonen, dass einerseits zwischen den Problemen des Marktversagens und der Beteiligung und andererseits zwischen den drei sozialen und politischen Prioritäten eine *Symmetrie* hergestellt werden muss.

In allen diesen Fragen besteht *Untersuchungs-, Klärungs- und Diskussionsbedarf*.

Finanzierung

Faktenlage

Die **Faktenlage** im Bereich der Finanzierung der Erwachsenenbildung ist unzureichend (wie auch im Bereich der Erstausbildung große Intransparenz trotz vordergründig großer Datenmengen herrscht). Es gibt eine schwache Informationsbasis, keine regelmäßige Datenerfassung und große Unstimmigkeiten und Lücken zwischen den vorhandenen rezenten Erhebungen (CVTS-Unternehmensbefragung und Mikrozensus). Insbesondere für die privaten Beiträge zur Erwachsenenbildung gehen die Schätzungen sehr weit auseinander (vgl. Lassnigg, Vogtenhuber, Steiner, im Erscheinen; zu den Kosten der TeilnehmerInnen vgl. Schlögl, Lachmayr, Gutknecht-Gmeiner 2004).

Der Anteil an den Finanzierungsbeiträgen, den die öffentlichen Gebietskörperschaften leisten, ist jedenfalls gering (ca. 300 Mio. EUR, das sind je nach Schätzung 10-15% der Gesamtausgaben aller Beteiligten) – das AMS gibt etwa das Doppelte aus. Zur Förderung tragen am meisten die Betriebe bei (je nach Schätzung zwischen 540 Mio. und 1,2 Mrd. EUR). Der Erhalt einer Förderung hängt aber von der jeweiligen Partizipation am Arbeitsmarkt und an Maßnahmen der Weiterbildung sowie von der Qualifikation und vom Status ab (wenig Qualifizierte und Selbstständige erhalten deutlich weniger).

Umstritten ist, in welcher Verteilung von den betrieblichen Beiträgen profitiert wird: **Konservative Schätzungen** gehen davon aus, dass die Betriebe den größten Teil finanzieren, dass sich die Erträge aber je zur Hälfte auf die Betriebe und die Beschäftigten aufteilen. Das lässt auf eine Unterinvestition schließen, wobei die Finanzierungslücke im Prinzip durch öffentliche Zuschüsse oder durch die Erhöhung der privaten Beiträge geschlossen werden kann. Die Entscheidung über die öffentlichen Beiträge hängt von den konkreten Aufwands- und Ertragsverhältnissen sowie von der Kaufkraft ab.

Andere neue Schätzungen auf Basis besserer Daten ergeben im Vergleich zu den konservativen Schätzungen viel höhere Erträge seitens der Betriebe durch Produktivitätszuwächse, an denen die Beschäftigten aber nur teilweise durch entsprechende Lohnzuwächse partizipieren (z.B. für Großbritannien vgl. Dearden, Reed, van Reenen 2000).

Da davon ausgegangen wird, dass in der Wissensökonomie das Humankapital einen ertragsbringenden Wert der Betriebe darstellt, haben diese folgerichtig auch in dieses Kapital zu investieren. Es gibt jedoch viele Befunde, dass die Betriebe nicht unbedingt danach handeln. Markowitsch und Hefler (2005) haben für Österreich (entsprechend Befunden für Deutschland) Rückgänge und Anspannungen am betrieblichen Markt festgestellt, wenngleich die Anbieter für die Zukunft ein optimistisches Bild zeichneten (zu Befunden aus europäischen Daten vgl. Lassnigg 2005a).

Entsprechend stellen die EU-Kommission und auch die Mitgliedsländer im Rat einhellig fest: *„Es gibt kaum Anzeichen dafür, dass die Gesamtinvestitionen der Arbeitgeber in die berufliche Weiterbildung gestiegen sind. Es sind daher stärkere Bemühungen erforderlich, die Arbeitgeber zu mehr Investitionen in diesem Bereich zu veranlassen.“* (EU-Rat 2006, C79/3; vgl. auch EU-Kom 2005, S. 6).

Wie oben gezeigt, gehen die empirischen Befunde über die Kosten-Ertrag-Verhältnisse in verschiedene Richtungen: Dem Ansinnen des Mainstreams zufolge müssten die öffentliche Hand und die Beschäftigten (in einem näher zu spezifizierenden Mischungsverhältnis) mehr investieren (vgl. OECD 2005), angesichts der großen unkompensierten Produktivitätsgewinne müssten die Unternehmen mehr investieren (vgl. die oben zitierte Stellungnahme der EU).

Bei den Beschäftigten gibt es je nach Gruppe und Ertragsdimension Unterschiede (vgl. Ok, Tergeist 2003; Lassnigg 2005a): Jüngere und höher Qualifizierte sollten eher selbst beitragen, ältere und weniger Qualifizierte sollten eher gefördert werden. Die Praxis zeigt jedoch ein anderes Bild. Es gilt das Matthäus-Prinzip: Wer hat, dem wird gegeben!



Tatsache ist, dass das vorhandene und vorliegend präsentierte Wissen zu all diesen Fragen der Aufwendungen und Erträge aus internationalen Studien oder anderen Ländern stammt, für Österreich sind nicht einmal die Grundparameter bekannt.

Positionen

Hinsichtlich der **Positionen** zur Finanzierung herrscht Einigkeit über eine Aufteilung der Finanzierung der Erwachsenenbildung zwischen öffentlicher Hand, Betrieben und Individuen – die Ansprüche und Verpflichtungen der verschiedenen „Parteien“ sind jedoch nicht ausdiskutiert.

Eine allgemeine Kompromissformulierung sieht vor, die Aufbringung zu je einem Drittel auf die drei „Parteien“ zu verteilen. Auf Österreichs Status quo umgelegt, ist kontrovers, welcher „Partei“ das AMS zugerechnet werden soll. Wird das AMS der öffentlichen Hand zugerechnet, ist die Drittel-Lösung in etwa erfüllt. Wird jedoch von der Funktion und Aufbringung der AMS-Mittel ausgegangen, wäre es eher gerechtfertigt, diese Mittel zu je einer Hälfte den Betrieben und den Individuen zuzurechnen. In diesem Fall **müssten die öffentlichen Beiträge etwa verdoppelt werden**, um die Drittel-Lösung zu erzielen.

Im Speziellen können noch folgende Positionen markiert werden:

- Es herrscht eine gewisse prinzipielle Einigkeit darüber, dass das Nachholen eines ersten Bildungsabschlusses öffentlich finanziert werden soll. Die finanziellen Implikationen sind jedoch nicht klar und der Mittelbedarf für eine effektive Umsetzung dürfte beträchtlich sein – *woher nehmen?*
- Die Finanzierungsstrategie ist nicht geklärt. Es bestehen unterschiedliche Präferenzen in Richtung Individualförderung vs. Institutionenförderung, wobei eine begründete Mischung sinnvoll erscheint – *wie begründen?*
- Der Mittelbedarf ist nicht geklärt. Es stehen verschiedene Forderungen im Raum, die jedoch näherer Begründung bedürfen – *wie viel brauchen wir?*

Koordination

Faktenlage

Im Bereich der Koordination ist es schwieriger, eine geteilte **Faktenlage** herzustellen, da die Einschätzungen sehr von den Interessen abhängig sind und von der subjektiven Positionierung im System bestimmt werden. Hier wäre ein unabhängiger Blick besonders wichtig.

Aus der Außenperspektive ist mit Bestimmtheit festzuhalten, dass die Systeme unkoordiniert sind. Sowohl zwischen der Jugend- und Erwachsenenbildung als auch innerhalb der Erwachsenenbildung (z.B. zwischen beruflicher und allgemeiner EB) besteht im Sinne des Lifelong Learning Koordinationsbedarf, und auch das AMS als Großnachfrager ist nicht systematisch eingebunden.

In Ergänzung zu dieser allgemeinen Feststellung sind zwei weitere Aspekte besonders klärungsbedürftig:

Erstens wird häufig von einem „Markt“ gesprochen. Dieser „Markt“ ist jedoch sehr stark institutionell überformt mit unklaren Auswirkungen auf die Effizienz und Gerechtigkeit: 90% der privaten Anbieter am betrieblichen Weiterbildungsmarkt stimmen der Aussage, dass *„[...] öffentlich basisfinanzierte Weiterbildungsanbieter starken Einfluß auf das Preisniveau“* haben, in verschiedenen Abstufungen zu (vgl. Markowitsch, Hefler 2005, S. 88).

Zweitens werden häufig die Schwächen der Anbieterstruktur betont, insbesondere die Probleme der (mangelnden) Professionalität und der (steigenden) Prekarität der Arbeitsbedingungen. Hier wären vertiefende empirische Untersuchungen sowohl zur Klärung der Faktenlage (Wer subventioniert wen oder was in welchem Ausmaß? Wo bestehen Qualitätsmängel aufgrund von Unterinvestition?) als auch der Funktionsweise des Systems (Wie funktioniert Information? Wie wirken Anreize?) notwendig, um die Koordinationsprobleme zu identifizieren. Markowitsch und Hefler (2005) konnten dokumentieren, dass 96% der Anbieter am betrieblichen Weiterbildungsmarkt der Aussage, dass *„[...] andere Weiterbildungsanbieter unter Selbstkosten angeboten und [das] Preisniveau gedrückt“* haben, in verschiedenen Abstufungen zustimmten (vgl. ebda.). Es waren das nach Aussage der Anbieter teilweise „die anderen“, immerhin 40-70% haben aber auch angegeben, derartige Strategien bis zu einem gewissen Grad selbst angewandt zu haben, 10-15% taten dies sogar in einem nennenswerten Ausmaß (vgl. ebda, S. 91).

Eine Stärkung der Koordination stellt immer Fragen zu Kontrolle, Macht und Einfluss und verändert die Positionen der Beteiligten. Wie man aus den Studien zur Innovationspolitik in der Marktwirtschaft weiß, ist Kooperation oft oder meistens für die Beteiligten von Vorteil. Die Wettbewerbssituation am Markt hindert aber zunächst die Unternehmen daran, Kooperationen zu suchen.

In einer Studie über die Möglichkeiten der Errichtung eines LLL-Systems in Wien und über den damit verbundenen Koordinationsbedarf haben wir genau dies gesehen: Die

AkteurInnen in der Weiterbildung geben sich eher mit dem Status quo zufrieden, als dass sie sich von den KonkurrentInnen „in die Karten schauen“ lassen (vgl. Steiner et al. 2002).

Es gibt Strukturen für die Verteilung der Fördermittel (KEBÖ), teilweise gibt es Ansätze zur Bildung von Netzwerken auf regionaler und überregionaler Ebene: z.B. die Territorialen Beschäftigungspakte (vgl. Lassnigg 2004a, Huber 2003), das zitierte Ländernetzwerk, das Entwicklungskonzept der AG-Salzbürger Erwachsenenbildung (2001) oder das Forum Aktiver Arbeitsmarktpolitik in Oberösterreich (vgl. Steiner 2005). Möglicherweise können die EQUAL-Projekte Organisationskerne für die Koordination ausbilden. Es gibt auch immer wieder Forderungen nach einer gesetzlichen Grundlage für die Erwachsenenbildung und es gibt Forderungen nach (teilweise beträchtlich) mehr Mitteln.

Inwieweit diese Strukturen Ansatzpunkte für eine bessere Koordination sind, müsste untersucht werden. Eine Analyse der neuen Bedingungen des LLL in Österreich mit einem starken Fokus auf die verschiedenen AkteurInnen hat Werner Lenz (2003) durchgeführt.

Das AMS tritt mit etwa einem Viertel bis einem Drittel des Finanzvolumens als monopolartiger, aber immer auch regionaler Auftraggeber mit engen marktstrukturierenden Vorgaben auf. Nachfrageänderungen seitens des AMS können das Volumen der Erwachsenenbildung stoßartig beeinflussen (das Volumen des AMS für direkte Kurskosten liegt etwa in der Höhe des geschätzten Volumens, das von den Betrieben für externe Anbieter ausgegeben wird; vgl. Markowitsch, Hefler 2005, S. 84).

Viele Entwicklungen sind im Gange, z.B. die Entwicklung einer Qualitätssicherung und eines Qualifikationsrahmens zur Vergleichbarkeit der Qualifikationen (NQR), die Koordinationsstrukturen erfordert. Die Notwendigkeit von Monitoringstrukturen sowie eine zielorientierte Ausweitung der Fördermittel, insbesondere an die Institutionen, erfordern ebenso Koordinierung.

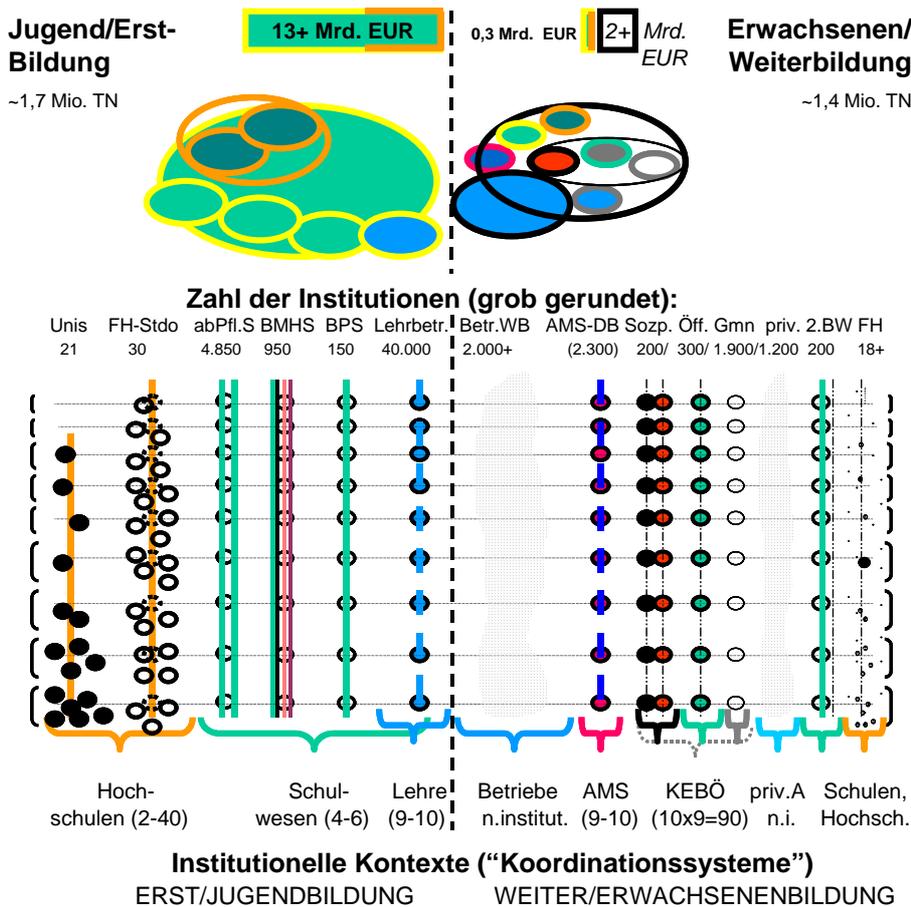
Abbildung 1 versucht ein stilisiertes Bild der institutionellen Strukturen zu vermitteln, also dessen, was koordiniert werden soll. Die vertikale Dimension gibt die Zahl der unterschiedlichen *institutionellen Kontexte* an und die horizontale Dimension die *regionale Dimension* in Form der neun Bundesländer, die v.a. im Bereich der Weiter-/Erwachsenenbildung von wesentlicher Bedeutung sind. Zusätzlich wird für jeden der Kontexte eine sehr grobe Schätzung der Zahl der involvierten Anbieterinstitutionen abgegeben.

Beide Aspekte sind nicht von vornherein eindeutig definiert, die Klassifikation hängt von Einschätzungen der Funktionsweise der Systeme (Auf welchen institutionellen Ebenen



liegt welches Gewicht für das Operieren der Systeme und für Entscheidungen?) und auch teilweise von der Datenlage ab (in mehreren Bereichen sind die Institutionen nicht so einfach abgrenzbar).

Abbildung 1: Institutionelle Struktur des Bildungswesens in Erst-/Jugendbildung und Weiter-/Erwachsenenbildung (stark stilisierte Darstellung)



Quelle: Eigene Darstellung, Daten von: Statistik Austria; FHR; AMS; KEBÖ; Markowitsch, Hefler 2005

Zunächst kann man anhand der „TeilnehmerInnen“ und Finanzvolumina die gesamten Größenordnungen der Systeme und ihrer Teilbereiche einander gegenüberstellen.

Die globale Größenordnung der „Teilnehmerzahlen“ ist nicht so unterschiedlich, wohl aber die Teilnahmedauer und damit die Finanzvolumina.

Die Zahl der „Institutionen“ liegt im Bereich der Erst-/Jugendbildung (E/JB) in der Größenordnung von 6.500 Schulen und Hochschulen (mit einer ganz starken Konzentration bei den Pflichtschulen, die etwa drei Viertel der Institutionen ausmachen) zuzüglich der Lehrbetriebe, deren Zahl ein Vielfaches ausmacht (fast 40.000, darunter jedoch viele, die nur einen Lehrling beschäftigen).

In der Weiter-/Erwachsenenbildung (W/EB) ist die Zahl der Anbieter schwerer abzugrenzen (da die leicht zugänglichen Angaben im Internet unterschiedlich sind und Organisationen, Standorte oder „Schulen“ umfassen) und liegt in der Größenordnung von 3.500 bis 4.000 spezialisierten Institutionen (darunter machen etwa die Hälfte die sehr tief regional gestreuten Bildungswerke aus, über die LFIs existieren keine direkt zugänglichen Informationen im Internet).

Die betrieblichen Anbieter in diesem Bereich (analog zu den Lehrbetrieben) sind nicht so einfach abzugrenzen. Aus dem „Continuing Vocational Training Survey (CVTS)“ geht eine hochgerechnete Zahl von nur ca. 2.000 Betrieben mit über 10 Beschäftigten im privaten Sektor hervor, die zu einem hohen Anteil jedoch die Weiterbildung „outsourcen“, also nicht selbst als Anbieter auftreten. Im Vergleich zur Zahl der Lehrbetriebe ist dies sehr gering, da die Grundgesamtheit im CVTS nur 30.000 Betriebe mit mehr als 10 Beschäftigten in der Privatwirtschaft ausmacht (vgl. WKO o.J.).

Die institutionelle Struktur umfasst in unserer Darstellung 15 bis 56 institutionelle Kontexte im Bereich der E/JB und 99+ institutionelle Kontexte im Bereich der W/EB, wobei folgende Annahmen bzw. Phänomene zu beachten sind.

1) Es lassen sich verschiedene Formen institutioneller Kontexte unterscheiden:

Eine **erste** Form sind *multipel koordinierte dezentrale Strukturen* wie im Hochschulbereich, in denen die Anbieter autonom sind und durch mehrere Organisationsformen gesteuert werden (gesetzliche Vorgaben und entsprechende politische und administrative Zuständigkeiten und Mechanismen wie Entwicklungspläne bzw. Leistungsvereinbarungen; „Buffer“-Organisationen wie FHR oder Wissenschaftsrat; und interne „selbstorganisierte“ Organisationen wie RektorInnenkonferenz, FHK, ÖH, ULV etc.).

Eine **zweite** Form, die man als *„versäulte Hierarchie“ mit (leichten) dezentralen Elementen* bezeichnen kann, besteht im Schulwesen. Hier gibt es eine unterschiedliche Mischung von nationalen und regionalen politischen und administrativen Zuständigkeiten, die nach ihrer realen „Wirksamkeit“ zu typisieren wären. Offen ist, wie die Grundstrukturen im Zusammenspiel zwischen Schulformen (z.B. BMS, BHS, BPS), Fachbereichen (z. B.



technisch, kaufm/w., wirtschaftsberuflich), regionalen/lokalen Ebenen (Länder, Standorte) und insbesondere Interessenvertretungen (GÖD etc.) funktionieren (dies ist gegenwärtig ein Bereich informellen Wissens und politischer „Kunst“-Kritik). In Bezug auf die LLL-Entwicklung stellen sich Fragen im Hinblick auf die vertikale Integration (d.h. jeweils innere Steuerungsfähigkeit) der institutionellen Kontexte und v.a. auch im Hinblick auf ihre horizontale Anschlussfähigkeit/Schließung (d.h. inwieweit sind Querverbindungen zwischen den Bereichen und insbesondere nach außen vorhanden und möglich).

Eine **dritte** Form ist die *dezentrale schwach koordinierte Autonomie* v.a. im Bereich der KEBÖ, die vermutlich am besten beschrieben werden kann als eine lose Ansammlung von interessengesteuerten länderspezifischen Konglomeraten von teilweise miteinander im Wettbewerb stehenden Verbänden unterschiedlicher Stärke. Hier wurde in den letzten Jahren eine ohnehin schon lose Struktur noch weiter aufgelöst mit fragwürdigen Konsequenzen für eine strategische Entwicklung.

Eine **vierte** Form ist schließlich der *unkoordinierte Markt*, in dem einerseits die Betriebe gleichzeitig als Anbietende und Nachfragende auftreten und andererseits die privaten for-profit Anbieter bestehen.

Als eine **fünfte** Form der Koordination könnte man den *durch das AMS koordinierten Markt* sehen, der durch verschiedene Mechanismen koordiniert wird: Auftragsvergabe nach Qualitätsrichtlinien, Förderung am „freien Markt“, Information durch die AMS-Weiterbildungsdatenbank (mit Infos über ca. 2.300 Anbieter), verschiedene Formen von weiterbildungsbezogenen Angeboten für Unternehmen (Qualifizierung für Beschäftigte, Stiftungen, Qualifizierungsberatung, Flexibilitätsberatung). Dieser Bereich ist ebenfalls regionalisiert und verfügt mit den Territorialen Beschäftigungspakten (TEPS) über ein auf Landesebene koordinierendes Element, das nach Evaluierungen v.a. die Koordination von AMS und Länderpolitik/-verwaltung verbessert hat. Ähnlich wie beim Schulbereich stellt sich hier die Frage nach dem Verhältnis zwischen vertikaler Integration und horizontaler Anschlussfähigkeit/Schließung, wobei die Besonderheit auch darin besteht, dass die koordinierende Institution außerhalb des Bildungswesens angesiedelt ist.

2) Ein weiteres Merkmal der Gesamtstruktur besteht in der *unterschiedlichen Gewichtung der regionalen Aggregationsebenen Bund-Länder-Standorte* in den verschiedenen institutionellen Kontexten.

Hier gibt es viele Anzeichen für eine Unausgewogenheit in der Struktur, die eine Koordination mehr oder weniger unmöglich machen. Beispiele sind:



die Anschlussstellen zwischen den öffentlichen und privaten/privatrechtlichen Trägern, für die in vielen Bereichen keine koordinierenden Vorkehrungen bestehen (offensichtlich können hier Vorschriften nicht funktionieren, der Markt hat ebenfalls seine Probleme, daher werden vermutlich intermediäre Strukturen erforderlich sein);

die Verteilung der Zuständigkeiten, die gegenwärtig auf jeder Ebene eine wirksame Koordination behindert (auf Bundesebene fehlen die Legitimation und der Durchgriff, auf Landesebene sind E/JB und W/EB so getrennt organisiert, dass übergreifende Maßnahmen nicht stattfinden, die Möglichkeiten und Handlungspotenziale der lokalen Ebene sind so verstreut und unklar, dass ihre strategische Nutzbarmachung sehr begrenzt bis unmöglich ist).

Positionen

Der Vorschlag der Errichtung von Koordinierungsgremien (LLL-Rat, WB/EB-Rat) stellt einen wichtigen Eckpunkt des Konzeptes für eine LLL-Strategie dar.

Wesentliche Gründe, warum Koordination für die Entwicklung des LLL nötig erscheint, ist/sind:

- die Vielzahl der involvierten AkteurInnen in unterschiedlichen institutionellen Kontexten;
- die seit langem bekannten Kooperations-Hemmnisse zwischen verschiedenen Bereichen der öffentlichen Verwaltung mit abgegrenzten Zuständigkeiten (v.a. zwischen verschiedenen Ministerien);
- die Tendenz zur Dezentralisierung;
- die unterschiedlichen Organisationsformen in Erst- und Weiterbildung etc.

In dieser grob skizzierten Grundstruktur wirksame Koordination zu etablieren, erfordert sorgfältige Überlegungen und vermutlich auch weitere Klärungen.

Jedenfalls erscheint es plausibel, dass die Koordinationsaufgaben der Gesamtstrategie von den Koordinationsaufgaben im Bereich der Weiter-/Erwachsenenbildung getrennt wahrgenommen werden sollten, da sonst eine unheilbare Vermischung von Problemen, AkteurInnen, Interessen und politischen Präferenzen droht.

Wesentliche Fragen für die Errichtung von Koordinationsstrukturen sind:

1) *Wie ist eine ausgewogene und wirksame Architektur zu finden?*

Dafür ist/sind:

- **erstens** die Koordinationsaufgaben zu definieren (möglicherweise ausgehend von den Leitlinien im Konzept für eine LLL-Strategie und angereichert um die angesprochenen Teilbereiche und Prioritäten);
- **zweitens** die Abgrenzung bzw. die unterschiedliche Problem-, Aufgabenstellung zwischen den beiden Bereichen: LLL-Gesamtstrategie und W/EB klarer zu machen;
- **drittens** die Ziele und der operative Zeithorizont zu klären (wesentlich ist dabei der Aspekt einer zusätzlichen bzw. spezialisierten öffentlichen Förderung in den verschiedenen Teilbereichen – gibt es eine Verteilungsmasse oder nicht?);
- **viertens** Schnittstellen und Anbindungen zu anderen „verwandten“ Initiativen auszuloten (z.B. EU-Bildung 2010, EQR-NQR und verwandte Aktivitäten, Innovationspolitik, Beschäftigungspolitik).

2) Wie soll die „Akteurskonstellation“ jeweils aussehen?

Die AkteurInnen in der LLL-Gesamtstrategie sollen politisch-strategische Aufgaben wahrnehmen. Ihre Produkte sollen letztlich dazu führen, dass die lokalen AkteurInnen die angestrebten Ergebnisse erreichen. Diese Ergebnisse sollen sowohl begründet als auch geteilt sein. Eine Mischung aus politischem Gewicht, unabhängigem Sachverstand und operativer Steuerungserfahrung wäre dafür notwendig. Die vielfältigen und verstreuten Interessenspositionen müssen artikuliert und nachvollziehbar wahrgenommen werden, aber sollten vermutlich nicht direkt vertreten sein. Dies verweist auf die Koordination im Bereich der W/EB. Hier stehen eher operative und professionelle Aufgaben an. Durch die Struktur sollte gesichert werden, dass ein Interessensausgleich im Sektor stattfindet, wobei dies eher durch „Vorfeldstrukturen“ geschehen sollte als im Koordinationsgremium selbst. Klare Vorgaben, Transparenz und Vertrauen wären hier vermutlich die wichtigsten Aspekte. Eine sinnvolle Balance zwischen Expertise und Interessensvertretung ist eine wesentliche Herausforderung für diese Struktur.

Information/Orientierung/Beratung

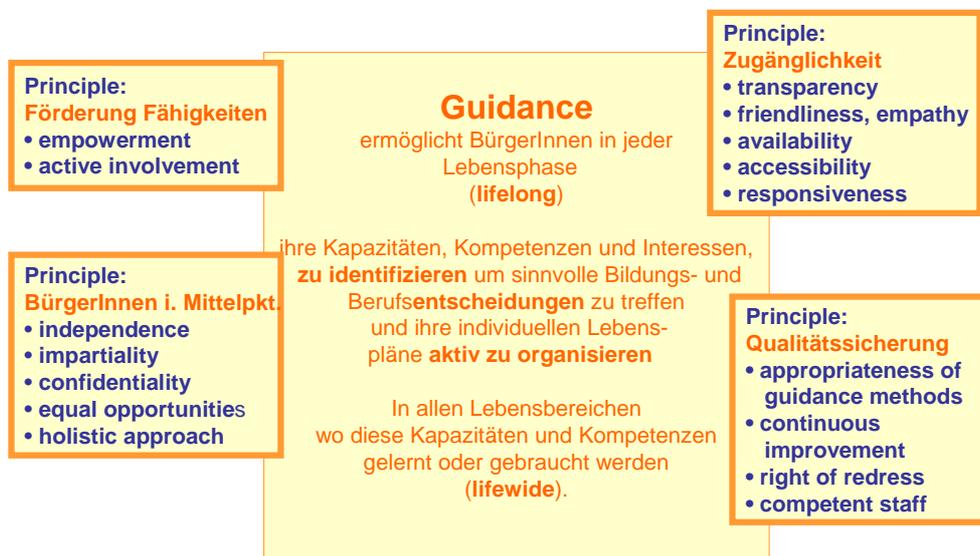
Faktenlage

Das vorhandene System wurde in den letzten Jahren zwei Mal von der OECD evaluiert. Seine Schwächen sind klar: Es ist zu informationslastig, gibt zu wenig Beratung und Orientierung, ist zu wenig zugänglich, es gibt zu wenig Angebote für Beschäftigte, es gibt

mangelnde Information im Weiterbildungsbereich, mangelnde Professionalität und mangelnde Qualitätssicherung (vgl. Lassnigg 2005b; Lassnigg 2006a).

Es sind klare umsetzungsorientierte Konzepte auf OECD- und EU-Ebene vorhanden (Abbildung 2; vgl. OECD 2004, CEDEFOP 2005, ICG o.J.), und es gibt eine Entschließung des Rats (vgl. EU-Rat 2004) und ein Handbuch der Kommission (vgl. EU-Kom 2005). In den letzten Jahren hat sich die internationale Forschung in diesem Bereich rapide entwickelt (vgl. Sultana 2004; Watts, Sultana 2003), Großbritannien kommt eine Vorreiterrolle zu (vgl. Higginbotham, Hughes 2006).

Abbildung 2: Lifelong Guidance lt. CEDEFOP-Vorschlag



Quelle: Eigene Darstellung auf Basis von: CEDEFOP 2005, ICG o.J.

Positionen

Die Kritik scheint in Österreich im Prinzip angekommen zu sein, und es gibt verschiedenste Entwicklungsinitiativen, deren Zielgerichtetheit und Wirksamkeit im Rahmen der LLL-Strategie zu prüfen wären. Die Elemente der „Lifelong Guidance“ in Abbildung 2 können hier als Checkliste herangezogen werden.

Wichtige Punkte der Forschung und Diskussion sind:

- Zielgruppen, unterschiedliche Zugänglichkeit, unterschiedliche Instrumente (vgl. Sampson, Palmer, Watts 1999)
- Beratung für ältere Menschen (vgl. Ford 2005)
- Arbeitsplatznahe Beratung (vgl. Unwin 2004; Hughes et al. 2005; DGB 2006)
- Evaluierung (vgl. Connexions 2001; DGB 2006)
- Nutzung von IKT (vgl. Watts 2005)

Qualitätssicherung/-entwicklung

Faktenlage

Insgesamt besteht eine unzureichende Informationsbasis über die Qualität im österreichischen Bildungswesen,

- für das **Schulwesen** gibt es seit Jahren ein umfassendes Konzept, das nun teilweise weiterentwickelt und umgesetzt wird (vgl. Lassnigg 2003a; Eder et al. 2002; QIS; QIBB);
- im **Hochschulwesen** gibt es viele Ansätze der Qualitätssicherung (FHR, UniStg).
- Im Bereich der **Erwachsenenbildung** zeigt eine Erhebung eine gewisse Verbreitung von Qualitätsmodellen (vgl. ÖIBF 2004), die stark auf institutioneller Ebene angesiedelt sind und auf selbst entwickelten Konzepten beruhen.

Positionen

Die Notwendigkeit der Qualitätssicherung/-entwicklung (QS/QE) ist unumstritten, insbesondere ist in der WB/EB die Professionalisierung schwach ausgeprägt. Seit Jahren wird dem Thema der Qualitätsentwicklung wesentliche Aufmerksamkeit zugewandt (vgl. Koller, Kloyber 2000; Koller, Kloyber 2001). Die Weiterbildungsakademie (WBA) ist ein neuer Ansatz zur Weiterentwicklung in diesem Bereich. Ziemliche Einigkeit herrscht darüber, dass insbesondere für die Vergabe öffentlicher Förderungen ein standardisiertes System von QS/QE als Kriterium dienen soll. Über die Ausgestaltung eines derartigen Systems besteht weniger Einigkeit.

Generell liegen in den Positionen Widersprüche zwischen „Marktorientierung“ und institutionellen Strategien (Wettbewerb vs. Infrastrukturförderung). Für beides ist

Qualitätssicherung essenziell, um den AkteurInnen entsprechende Informationen zur Verfügung zu stellen.

Anerkennung/Validierung von nicht formal oder informell erworbenen Kompetenzen

Faktenlage

Dazu ist eine OECD-Studie im Gange. Bisher sind derartige Verfahren in Österreich nicht bis schwach entwickelt. Bei der Berufsreifeprüfung stellt sich die Frage, ob die Anerkennungs-/Validierungskomponente ausreichend ist.

Positionen

Es gibt auf EU-Ebene und internationaler Ebene einige Entwicklungen (z.B. EC-Com 2004, CEDEFOP 2000). Im Zusammenhang mit dem Nationalen Qualifikationsrahmen (NQF) sollen diese Ansätze weiterentwickelt werden, aber die Priorität dieser Aktivitäten ist bisher nicht festgelegt. Es gibt bislang auch keine ausgeprägten Vorstellungen darüber, wie ein derartiges System in Österreich aussehen könnte. Hier besteht vordringlicher Entwicklungsbedarf.

Marktversagen und Beteiligung

Faktenlage

In kaum einem Bereich sind „Fakten“ und ideologische Positionen so untrennbar vermischt wie in der Frage der Anwendung von Marktprinzipien im Bildungswesen. Es gibt eine gewisse „natürliche“ Abneigung gegen den Markt und auch gegen die Ökonomisierung innerhalb des Bildungswesens. Dabei geht es um fundamentale Fragen der Zielbestimmung und Abgrenzung des Bildungswesens in seinem Selbstwert und in der Gewichtung seiner verschiedenen gesellschaftlichen Funktionen (vgl. Galter, Kalcsics 2002).

Diese Auseinandersetzungen liegen auf mehreren Ebenen, die auch in der Diskussion vermischt werden und zu Missverständnissen führen:

Erstens geht es um die Funktionsbestimmung der Leistungen des Bildungswesens, wenn man so will, zwischen den Polen des traditionell „hoheitlichen Aktes“ und einer wirtschaftlichen Dienstleistung. Wenn man die beiden Pole nicht akzeptiert, muss etwas dazwischen gefunden werden. Es ist jedoch (noch) nicht wirklich klar, was das sein kann. Professionalisierung ist wichtig, aber die Anwendbarkeit dieses Begriffs im Bildungswesen ist auch nicht klar (bisher spricht man von „Semi-Profession“).

Zweitens geht es um die Formen der technisch-organisatorischen Bereitstellung von Bildungsleistungen. Um das geht es in den ökonomischen Debatten, wobei auch die Wertung der „Bildungsgüter“ mitschwingt.

In der Debatte gibt es auf der einen Seite fundamentalistische MarktideologInnen („Staatsfeinde“), auf der anderen Seite fundamentale GegnerInnen der Ausdehnung von Marktprinzipien (Ökonomisierung). Diese fundamentale Gegenüberstellung der Positionen verhindert eine graduelle und pragmatische Betrachtung der Marktmechanismen.

Teilweise wird jede ökonomische Betrachtung der fundamentalistischen neo-liberalen politischen Ideologie zugerechnet (vgl. Lassnigg 2003b). Gleichzeitig wird die tatsächliche Verbreitung des Marktmechanismus in der österreichischen Erwachsenenbildung vielfach überschätzt. Eigentlich weiß man nicht wirklich, wie der Markt mit den institutionellen Formen zusammenwirkt. Für die Etablierung wirksamer Fördermechanismen müsste dies aber näher untersucht werden. Auf dieser Basis kann dann pragmatisch entschieden werden, welche Probleme durch Marktmechanismen gelöst werden sollen und welche nicht.

Aus ökonomischer Sicht sind politische Interventionen begründet, wenn Marktversagen vorliegt. Dieses liegt vor, wenn allgemeine gesellschaftliche Ziele durch den Markt nicht erfüllt werden oder wenn Angebot oder Nachfrage nicht ausreichend sind, etwa aufgrund von Informationsproblemen oder weil die Erträge nicht den Investitionen entsprechend realisiert werden können (Externalitäten) oder bei Differenzen zwischen privaten und sozialen Erträgen.

Es ist also auch aus ökonomischer Perspektive klar, dass der Markt nicht alle Probleme (sinnvoll) lösen kann. Es ist (letztlich politisch) zu entscheiden, welche Probleme wie zu lösen sind. Hier sind vorrangig politische, soziale und kulturelle Probleme angesprochen, die jedoch durch pauschale Marktkritik auch nicht gelöst werden. Selbst in jenen Bereichen, in denen der Markt im Prinzip funktionsfähig ist, v.a. im wirtschaftlichen Bereich, ist er kein Allheilmittel.

Im Bereich der Erwachsenenbildung geht es bei Marktversagen hauptsächlich um Fragen mangelnden Angebots, ausreichender Qualität oder um „zu wenig“ kaufkräftige Nachfrage. Dies ist im Prinzip empirisch feststellbar. Anstrengungen in diese Richtung sind jedoch kaum vorhanden und beim herrschenden Daten- und Informationsmangel schwer zu bewerkstelligen.



Daher wissen wir in Österreich über das „Marktversagen“ im Bereich der Erwachsenenbildung empirisch nichts, auch Bedarfsuntersuchungen sind nicht systematisch und ausreichend konkret vorhanden.

Positionen

Beim Review-Team der letzten OECD Prüfung ist von den besuchten Institutionen und Stakeholdern ein klares Bild signalisiert worden. Der Vorsitzende W. Norton Grubb meinte im abschließenden ExpertInnenhearing als Antwort auf eine Frage des Verfassers: „Niemand in Österreich hat von einem ungedeckten Bedarf in der Erwachsenenbildung gesprochen.“ – *Ist das wahr?* Wie ist es beispielsweise zu werten, wenn in einer EU-Befragung nur 35% der RespondentInnen keine Hinderungsgründe für ihre Beteiligung an Erwachsenenbildung angeben. Auch wenn dieser Wert besser ist als der EU-Durchschnitt mit 29%, was ist mit den anderen 65%?

Vorhandene Datenauswertungen beruhen auf globalen Einschätzungen: Die Beteiligungsquoten liegen in Österreich über dem EU-Durchschnitt und steigen überdurchschnittlich (vgl. Schneeberger 2005), wenn man jedoch die Länder mit hohen Quoten als Referenz heranzieht, besteht deutlicher Handlungsbedarf (vgl. WIFO 2006). Auch die Sozialpartner und die Industriellenvereinigung betonen den bestehenden Weiterbildungsbedarf und die Notwendigkeit von Maßnahmen (vgl. Beirat 2006; Industriellenvereinigung 2004; Schutti 2006).

Die Institutionen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung unterstreichen die Notwendigkeit der institutionellen Unterstützung und Stärkung und kritisieren den Trend hin zur Reduzierung der institutionellen Förderung zugunsten von Projektfinanzierungen (vgl. Bisovsky 2006).

Sicherheit

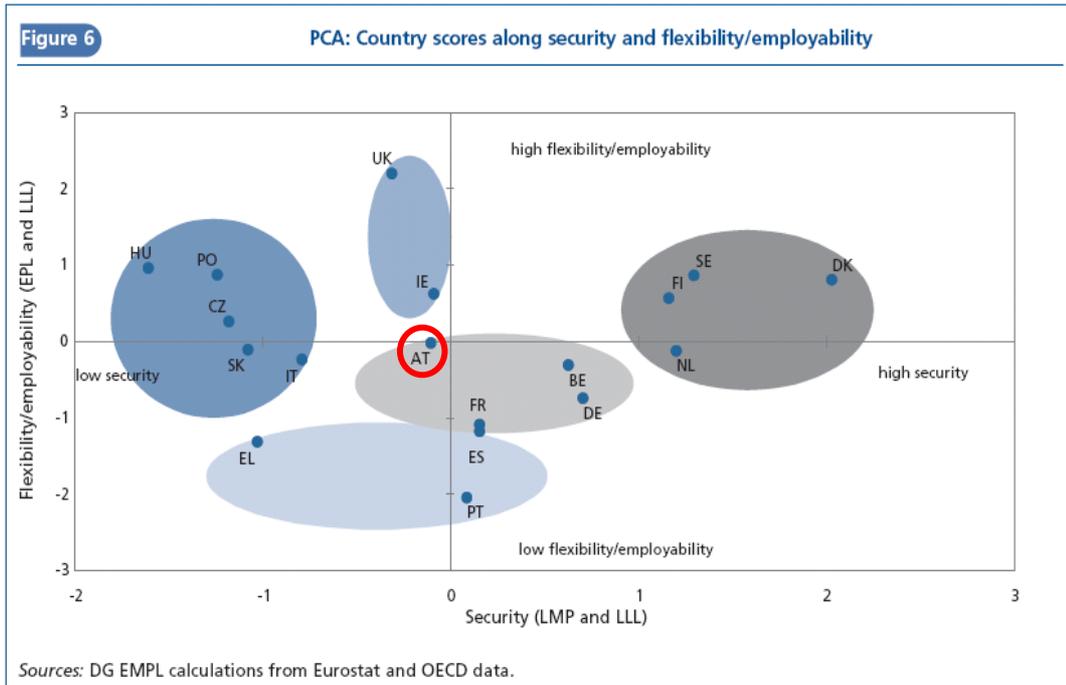
Fakten

Mit dem neu in der EU-Politik durchgesetzten Konzept der „Flexicurity“ hat Sicherheit wieder eine höhere Bedeutung im politischen Mainstream bekommen. Der Europäische Beschäftigungsbericht 2006 hat diesem Thema ein Kapitel gewidmet und darin die zentralen Konzepte der Flexicurity operationalisiert und im EU-Vergleich ausgewertet (vgl. EIE 2006).

Abbildung 3 zeigt die Klassifikation der Länder auf den beiden Achsen Flexibilität und Sicherheit. Flexibilität wird gemessen am Kündigungsschutz und Sicherheit an der

Großzügigkeit der Arbeitslosenunterstützung in Verbindung mit dem Ausmaß an Aktiver Arbeitsmarktpolitik.

Abbildung 3: Mapping der EU-Länder nach den beiden Dimensionen Flexibilität und Sicherheit



Quelle: EIE 2006, Hervorhebung Lassnigg

Österreich liegt wie so oft in der Mitte (in einer Gruppe mit Frankreich, Belgien und Deutschland).

Abbildung 4 illustriert die Grundinformationen für Österreich im Vergleich zu den EU-Ländern. Die Sicherheit ist in Österreich objektiv und subjektiv mittel bis hoch ausgeprägt, die Flexibilität ist mittel ausgeprägt. Die durchschnittliche Dauer eines Dienstverhältnisses liegt (immer noch) bei 10 bis 11 Jahren. Etwa 45% der Beschäftigten befinden sich in Dienstverhältnissen von mehr als 10 Jahren Dauer (beides deutlich über dem Erwartungswert aufgrund der Intensität des Kündigungsschutzes), und die Umschlagsrate der Beschäftigung liegt deutlich unter dem Erwartungswert.

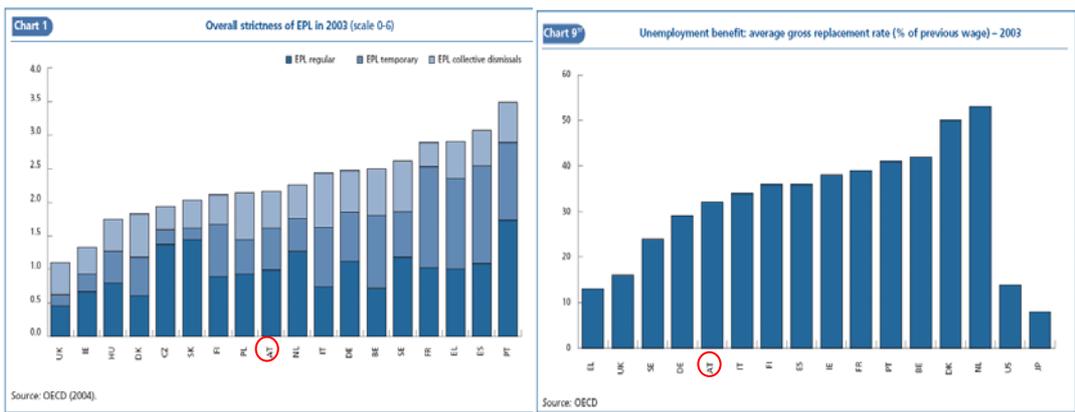
Der Flexibilitätsbedarf konzentriert sich teilweise auf bestimmte Gruppen, die nicht standardisierte Beschäftigung steigt, aber der Anteil mit befristeten Verträgen liegt unter dem Erwartungswert.

Trotz der vergleichsweise geringen Arbeitslosigkeit ist die Passive Arbeitsmarktpolitik überdurchschnittlich ausgeprägt. Die Aktive Arbeitsmarktpolitik als zentrales Instrument der Sicherung ist unterdurchschnittlich ausgeprägt mit deutlichem Schwerpunkt auf Qualifizierung. Gemessen an den Ländern mit hohen passiven und aktiven Maßnahmen und standardisiert auf das Ausmaß der Arbeitslosigkeit ergibt sich für Österreich eine beträchtliche Lücke bei den Ausgaben für die Arbeitsmarktpolitik.

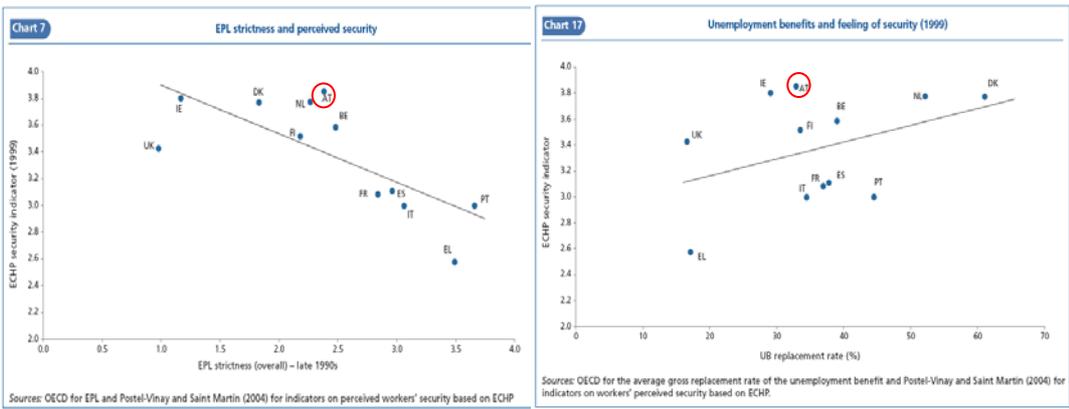
Hier liegt die Verbindung zum Lifelong Learning: Es stellt sich die Frage, wie die Ausbildung im Rahmen der Aktiven Arbeitsmarktpolitik im Sinne des Flexicurity-Ansatzes weiterentwickeln wäre. In der EU-Auswertung zur Flexicurity wird ein beträchtlicher zusätzlicher Mittelbedarf geschätzt. Mehr als 1% des BIP müssten zusätzlich für die Aktive und Passive Arbeitsmarktpolitik ausgegeben werden, wenn die drei jeweils „größzügigsten“ Länder erreicht werden sollten – das würde fast eine Verdoppelung der Ausgaben bedeuten (vgl. EIE 2006, S. 98-99). Andererseits sind die Ausbildungsmaßnahmen ein wesentlicher Bestandteil der Arbeitsmarktpolitik, aber ihre Wirkungen sind unklar, und letzte Entwicklungen in Richtung politisch bestimmter, sprunghafter, ungeplanter Ausweitungen sind fragwürdig (vgl. Lassnigg 2006b).

Abbildung 4: Merkmale der „Flexicurity“

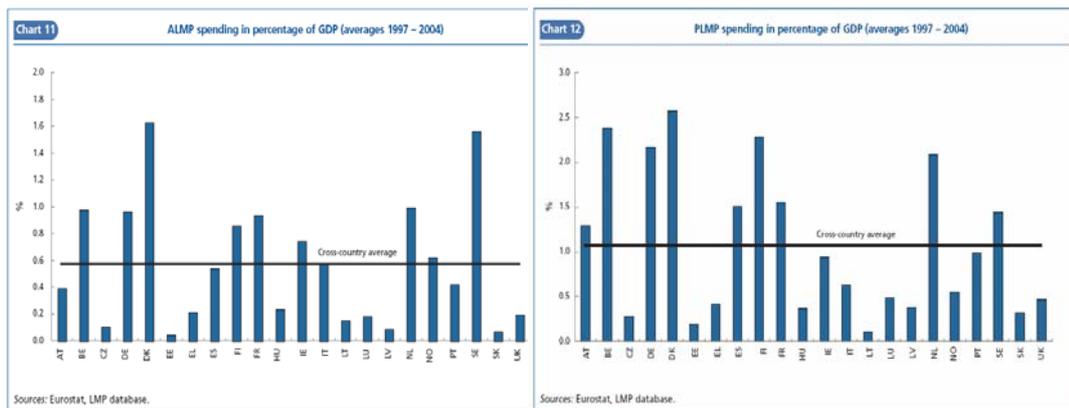
a) Kündigungsschutz und Ersatzrate der Arbeitslosenversicherung



b) Sicherheitsgefühl in Abhängigkeit von Kündigungsschutz und Ersatzrate



c) Ausgaben für Aktive (ALMP) und Passive (PLMP) Arbeitsmarktpolitik in % BIP



Quelle: EIE 2006, Hervorhebungen: Lassnigg

Eine Analyse der Beiträge der Mitgliedsländer zur EU-Beschäftigungsstrategie hat in vielen Bereichen Rückstände aufgezeigt, z.B. bei der Kinderbetreuung, bei der „Aktivierung“ im Falle von Langzeitarbeitslosigkeit und bei der Förderung von MigrantInnen (vgl. Ward et al. 2005).

Positionen

Neuerdings wird Flexicurity auch in Österreich promotet (WIFO-Weißbuch). Eine wesentliche Stellung in diesem Konzept kommt den arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen zu, wobei die Bewertung der AMS-Beiträge kontrovers ist. Auch die OECD-PrüferInnen haben eine Integration der AMS-Maßnahmen in eine LLL-Strategie gefordert, wobei im Konkreten unklar ist, was dies bedeuten würde.

Wesentliche Aspekte hierfür wären:

- Wer ist anspruchsberechtigt? Inwieweit sollten hier auch öffentliche Förderungen mit den Maßnahmen zusammengeführt werden?
- Welche Ziele und Erfolgskriterien werden verfolgt? In diesem Kontext ist besonders die Fristigkeit der Zielsetzungen gefragt.
- Wie soll der Zuschnitt der Maßnahmen gestaltet sein? Hier bestehen derzeit strikte Restriktionen.

Chancengleichheit

Faktenlage

Chancengleichheit ist ein komplexes Konzept, das in Österreich nie operativ konkretisiert wurde. Die in Österreich tabuisierte Frage der Chancengleichheit hat in der EU-Politik steigendes Gewicht bekommen. Wesentliche Fortschritte hat es im Anschluss an die PISA-Ergebnisse in der Frage der Gerechtigkeit im Bildungswesen gegeben (vgl. EU-Kom 2006; Wößmann, Schütz 2006): Es besteht nicht nur kein unbedingter Konflikt zwischen Effizienz und Gerechtigkeit, sondern diese beiden Aspekte können sich im Gegenteil auch gegenseitig stützen. *„Investitionen in die allgemeine und berufliche Bildung haben ihren Preis, generieren jedoch auf persönlicher, wirtschaftlicher und sozialer Ebene einen hohen Ertrag, der die Kosten mittel- und langfristig kompensiert. Deshalb sollten die Reformen weiter darauf ausgerichtet sein, Synergien zwischen wirtschaftlichen und sozialpolitischen Zielsetzungen (die sich oft gegenseitig verstärken) freizusetzen.“* (EU-Kom 2005, S. 4f.; vgl. dazu auch EU-Rat 2006, C79/1).

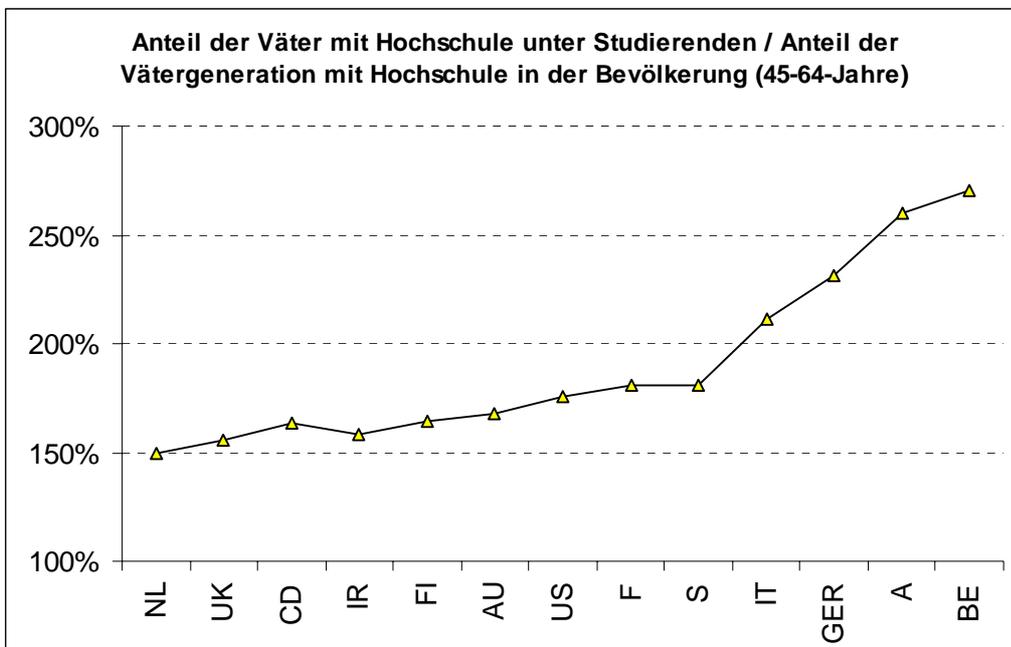
Aufgrund der neuen Befunde in der internationalen Forschung, die in die EU-Kommissions-Mitteilung Eingang gefunden haben, ist die frühe Trennung in der Pflichtschule ungerecht und wahrscheinlich nicht effizient. Neuere bildungsökonomische Studien haben sich international vergleichenden Analysen der Wirkungsfaktoren auf soziale Ungleichheit in den Bildungsergebnissen gewidmet, in denen das „Tracking“, also die Aufteilung der Jugendlichen auf unterschiedlich anspruchsvolle Bildungsgänge wie das in Österreich der Fall ist, explizit untersucht wurde. Laut einer Analyse der Leistungen in der Schulstufe 8 (etwa 14-Jährige) auf Basis der TIMSS-Daten verschlechtert ein um vier Jahre früheres Tracking (wie in Österreich) den verwendeten Index sozialer Ungleichheit um ein Viertel des internationalen Mittelwertes (vgl. Schuetz, Ursprung, Woessmann 2005, S. 23). Es gibt auch Befunde, dass dieses Tracking nicht nur die Ungleichheit erhöht, sondern auch Effizienz Nachteile in Form schlechterer Ergebnisse

erbringt – jedenfalls bringt die höhere Ungerechtigkeit keine Effizienzvorteile (vgl. Hanushek, Woessmann 2006, S. 10-11; vgl. auch EU-Kom 2006).

Zu den aktuellen Fragen der Chancengleichheit besteht ein großer Nachholbedarf an Forschung (vgl. Lassnigg et al. 2007). So weit in vergleichenden Studien Befunde über Österreich verfügbar sind, ist auszumachen, dass das Ausmaß der Ungleichheit jedenfalls in nennenswertem Ausmaß vorhanden, dass das oben genannte EU-Ziel der Chancengleichheit bei weitem nicht erreicht ist. Vorhandene Studien bestätigen die soziale Selektivität der „Bildungspipeline“.

Bacher (2005) zeigt aufgrund von zwei unterschiedlichen Datensätzen den differenziellen Besuch von Höheren Schulen (AHS/BHS) in Abhängigkeit vom Bildungsstand der Eltern: Matura/Uni: 70-75%; Lehre/BMS: 35-40%; Pflichtschule: 27-28%. Lassnigg et al. (2003, S. 83) haben ebenfalls eine beträchtliche soziale Selektivität beim Hochschulzugang aufgezeigt, die beim Universitätszugang deutlich größer ist als beim Fachhochschulzugang (vgl. auch Lassnigg, Unger 2006; Wroblewski, Unger 2002). Eine internationale Vergleichsstudie hat einen Equity-Index für den Hochschulzugang berechnet, demzufolge Österreich an vorletzter Stelle von 13 Ländern liegt (siehe Abbildung 5).

Abbildung 5: Equity-Index beim Hochschulzugang im internationalen Vergleich



Quelle: Usher, Cervenán 2005, eigene Darstellung

Positionen

Der Europäische Rat, also die Vertretung der Mitgliedstaaten und somit auch Österreichs, hat sich darauf festgelegt, wie Gerechtigkeit im Bildungswesen zu definieren sei. Den wirtschaftlichen und sozialen Prioritäten wird dabei das gleiche Gewicht zugebilligt: *„Die Systeme gerecht zu gestalten — das bedeutet, sicherzustellen, dass die Ergebnisse und der Nutzen der allgemeinen und beruflichen Bildung unabhängig sind vom sozioökonomischen Hintergrund und von anderen Faktoren, die zu Benachteiligungen in der Bildung führen könnten. [...] Die Investitionen sollten auf die Bereiche abzielen, in denen der soziale und wirtschaftliche Ertrag besonders groß ist, und somit Effizienz und Gerechtigkeit wirksam miteinander verknüpfen. In diesem Zusammenhang müssen die Mitgliedstaaten in den nächsten Jahren ihre Anstrengungen zur Erreichung der EU-Benchmarks in Bezug auf Schulabbruch, Abschluss der Sekundarstufe II und Schlüsselkompetenzen verstärken.“* (EU-Rat 2006, C79/8).

In letzter Zeit hat sich in den Fragen der Abwägung zwischen wirtschaftlichen und sozialen Prioritäten eine Art „Ökonomisierung“ des Herangehens verbreitet, die vom ökonomischen Wert sozialer Gleichheit ausgeht. Teilweise hängt dies damit zusammen, dass sich die ökonomische Forschung sehr erfolgreich auch sozialen Fragen gewidmet hat. In Einschätzungen zu den Kosten und Nutzen sozialer Interventionen im Bildungswesen trifft die EU-Kommission ziemlich drastische Aussagen. Diesen zufolge werden in den späteren Bildungszyklen Strategien gegen soziale Ungleichheit zunehmend pessimistisch gesehen, da den sozial benachteiligten Gruppen ausreichende Ressourcen fehlen würden, um von Interventionen zu profitieren. Es besteht daher eine starke Favorisierung von Maßnahmen der frühen vorschulischen Förderung und von Maßnahmen gegen frühen Schulabbruch.

Die Forschung macht auch deutlich, dass individualisierte Fördermaßnahmen wie Gutscheine oder Bildungskonten ohne sehr gezielte Unterstützungsmaßnahmen für benachteiligte Personengruppen die Chancengleichheit nicht fördern. Es gibt auch Ergebnisse, die zeigen, dass zwar im Allgemeinen zeitliche Einschränkungen und angebotsorientierte Probleme die Weiterbildungsbeteiligung behindern, aber für die wenig verdienenden Personengruppen im Speziellen die finanziellen Restriktionen im Vordergrund stehen – das Marktversagen setzt also bei verschiedenen Personengruppen verschieden an.

Welche Maßnahmen konkret zur Verbesserung der Chancengleichheit führen würden und insbesondere welche Mittel dafür erforderlich wären, ist viel zu wenig geklärt. Wenn wir davon ausgehen, dass im Bereich der Erstausbildung eine sehr hohe soziale Selektivität besteht, so ist daraus zu folgern, dass in der Vergangenheit eine große Personengruppe



zu Unrecht ihre Bildungslaufbahn vorzeitig verlassen hat, und wegen unzureichender formaler Abschlüsse auch von weiteren Möglichkeiten ausgeschlossen ist. Aus diesem Grund wären v.a. Möglichkeiten für einen Wiedereinstieg in Bildungslaufbahnen dringend zu schaffen, das hieße konkret:

- die Anerkennung und die Validierung von nicht formalen und informellen Kompetenzen sowie
- Studien für Berufstätige inklusive sozialer Absicherung wären dringend ins Auge zu fassen (vgl. Lassnigg et al. 2007).

Politische Bildung

Fakten

Politische Bildung ist in Österreich ein segmentierter und marginalisierter Bereich. Es gibt Informationen über Anbieter und Angebote (z.B. ÖGPB 2006, ÖGPB 2001), es gibt keine umfassenden quantitativen Informationen über die Beteiligung. In den breiten Untersuchungen des MZ wird sie nicht erfasst, und „[l]eider wurde für ‚politische Bildung‘ in der Datenbank der aktuellen Strukturdaten kein Ergebnis gefunden.“ (vgl. Knowledge Base Erwachsenen Bildung KBEB).

In den letzten Jahren gab es Umgruppierungen in der Organisation (ÖGPB) und in der Zusammenfassung eines Länderberichts wurden 2002 folgende Zukunftsperspektiven formuliert. *„Das primäre Problem der Politischen Bildung in Österreich ist Apathie [...] So wichtig die Installierung von Politischer Bildung als Unterrichtsprinzip und -fach war, so gerne wird deren Existenz als Alibi für spätere Untätigkeit genommen. Für einen substanziellen Fortschritt wären daher eine Ausweitung des Fachs Politische Bildung im Schulbereich neben dem Unterrichtsprinzip sowie eine verstärkte Institutionalisierung in der Erwachsenenbildung unumgänglich. [...] Zusammenfassend kann gesagt werden, dass auch Aktivisten für Politische Bildung nicht zielorientiert genug sind. Ein Hauptdilemma besteht jedoch darin, dass Politische Bildung nicht wettbewerbsfähig ist, sondern einer bildungspolitischen Grundsatzentscheidung bedarf.“* (Filzmaier 2002, S. 13)

Inwieweit diese Aussagen auch heute gültig sind, wäre zu überprüfen. In den Argumentationen wird sichtbar, dass in Österreich eine überstarke Verquickung von politischer Bildung und „parteilichter Bildung besteht“, die negative Auswirkungen auf die Thematik hat.

Es ist heute klar, dass Aspekte der politischen Bildung von großer Bedeutung sind, sollen alle Zieldimensionen des LLL berücksichtigt werden. Diese Aspekte haben in den letzten

Jahren in den internationalen bildungspolitischen Debatten um Grundkompetenzen (in Zusammenhang mit den breiteren Konzepten der Civic Education) als Thema deutlich an Bedeutung gewonnen.

Es geht also um einen weiter gefassten Begriff, als man dies in der österreichischen Diskussion gewohnt ist: politische Bildung als Teil der „sozialen Kompetenzen“ und auch des „Sozialkapitals“ (vgl. Lassnigg 2004b).

Diese Fragen können hier nicht weiter vertieft werden, es geht auch hier um eine „Ökonomisierung“ der Betrachtungsweise des sozialen Zusammenhalts der Gesellschaft als Alternative zur neo-liberalen Betrachtung.

Eine EU-Studie hat gezeigt, dass politische Bildung vor allem über *informelles Lernen* erreicht wird, für das partizipative Organisationsformen notwendig sind: von Partizipationsmöglichkeiten in der Jugendbildung, über Formen der lernenden Organisation in den Betrieben bis hin zu entsprechenden Möglichkeiten in den lokalen Gemeinschaften. Organisierte Lernangebote sind vor allem in Zusammenhang mit derartigen Möglichkeiten erfolgreich (vgl. Holford, van der Veen 2003).

Positionen

Die Forderung nach Beibehaltung bzw. Ausweitung politischer Bildung wird erhoben, aber es gibt keine besondere Diskussion darüber. Man könnte sagen: *Rufer in der Wüste*. Im Zusammenhang mit Chancengleichheit und Integration wie auch mit Motivation/Mobilisierung sollte diesem Aspekt eine viel stärkere Priorität eingeräumt werden. Insbesondere für Jugendliche wird die Bedeutung dieser Kompetenzen auch in der EU-Jugendpolitik stark betont, in der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik kommen sie aber nicht entsprechend zum Tragen (vgl. Steiner et al. 2005; Lassnigg 2006a; Walther, Pohl 2005).

In diesem Bereich wäre es nötig, eine Gesamtstrategie zu entwickeln, die sowohl die Jugend-/Erstbildung als auch die Erwachsenen-/Weiterbildung umfasst. Es erscheint besonders sinnvoll, diesen Aspekt eng mit den Fragen der Nachhaltigkeitsstrategie zu verknüpfen. Die drei Felder der EU-Studie:

- Partizipation (insbesondere in der Jugendbildung)
- Lernende Organisation im Wirtschaftsleben
- Lokale Gemeinschaften

erscheinen als Ansatzpunkte geeignet.

„Outreach“/Förderung

Soziale Ausgrenzung ist kein starkes Thema in Österreich; es gibt aber Anzeichen für eine (relative) Verschlechterung der Lage im Vergleich zu EU-25 (nach den EU-Strukturindikatoren erhöhen sich Armutsgefährdung, Langzeitarbeitslosigkeit und die Zahl der Jugendlichen in arbeitslosen Haushalten im Vergleich zur Entwicklung des EU-Durchschnitts).

Ältere Menschen sind in Österreich deutlich weniger in Beschäftigung und auch in Weiterbildung als in anderen Ländern; Menschen mit Migrationshintergrund haben in Österreich schlechtere Lebens- und Bildungschancen (vgl. Ward et al. 2005; Lassnigg 2006b).

Wenn Menschen mit besonders sozial benachteiligendem Hintergrund für erfolgreiches lebenslanges Lernen erreicht werden sollen, sind nachgehende (outreach) Aktivitäten und ausreichende Ressourcen erforderlich.

In diesem Bereich gilt jedenfalls die Ressourcenbeschränkung auf Seite der NachfragerInnen bzw. potenziellen LernerInnen. Gleichzeitig haben oft (oder meistens) bislang gemachte Bildungserfahrungen abschreckend gewirkt, entsprechend ist die Motivation nicht sonderlich groß. Oft fehlen auch die individuellen Ressourcen für eine wirksame Beteiligung an Lernprozessen, insbesondere wenn diese in der traditionellen Unterrichtsform stattfinden.

Spätestens seit den 1990er-Jahren werden die Wirkungen der Ausbildung mit Skepsis betrachtet. James Heckman – einer der Pioniere der Evaluierung in den USA – hat diese Skepsis wohl am drastischsten und nachhaltigsten zum Ausdruck gebracht (diese Forschungen bilden eine wesentliche Grundlage der Kommissions-Mitteilung über Effizienz und Gerechtigkeit; vgl. EU-Kom 2006). Seiner Ansicht nach sollten Bildungsmaßnahmen auf die Kinder v.a. im Vorschulalter konzentriert werden, für ältere Menschen dagegen eine Beschäftigungsförderung geschaffen werden. *„The best evidence supports the policy prescription: Invest in the very young and improve basic learning and socialization skills; subsidize the old and the severely disadvantaged to attach them to the economy and the society at large”* (Heckman o.J., S. 8), oder an anderer Stelle noch etwas drastischer: *„The evidence supports the following policy prescription: Invest in the very young to improve their basic learning and socialization skills; at a given level of expenditure, reduce investment in the old and severely disadvantaged, shifting to wage subsidies for them.”* (Heckman 1999, S. 90)



Robert LaLonde hebt die vergleichsweise geringe Intensität der Interventionen in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen hervor, die oft nur wenige Tage umfassen: *„Training, when and if it is effective, makes economically disadvantaged persons less poor, but the gains are not sufficiently large to lift many out of poverty“* (LaLonde 1995, S. 165). LaLonde schließt aus seinem zusammenfassenden Review über die Wirkungen von arbeitsmarktpolitischen Ausbildungsprogrammen in den USA während dreier Jahrzehnte, dass *„[...] the results of these evaluations suggest, that it is unlikely that a substantial increase - even a doubling - in government-funded training services will significantly improve the workforce's skills.“* (ebda)

Erfahrungen im Rahmen einer massiven Erwachsenenbildungsinitiative in Finnland haben gezeigt, dass es zwar schwierig, aber möglich ist, benachteiligte Zielgruppen zu erreichen. Es muss dabei gezielt vorgegangen werden und es müssen bestimmte Bedingungen berücksichtigt werden:

- aktives Aufsuchen der TeilnehmerInnen
- Berücksichtigung der Lebenssituation (günstig sind Übergangssituationen)
- Berücksichtigung des sozialen Umfeldes, das Unterstützung bieten muss
- Anbieten entsprechender Lernsituationen, die an die Erfahrungen anknüpfen und nicht abschreckend wirken (vgl. Antikainen 2005).

Eine OECD-Analyse von Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen zur Bekämpfung von sozialer Ausgrenzung beschreibt erfolgreiche Beispiele. Es wird gezeigt, dass, um Erfolg zu haben, die Bedürfnisse und Problemlagen der Lernenden sehr breit gefasst einbezogen werden und Lernen und Bildung in ein breiteres Spektrum an Aktivitäten eingebettet sein müssen. „Brokers“ oder „Advocates“, die längerfristig in die Betreuung eingebunden sind und bei der Herstellung und Aufrechterhaltung dieser Verbindungen helfen, werden als ein wesentliches Instrument ausgewiesen. Ein weiterer Zugang besteht in der Schaffung und Entwicklung von Netzwerken, in die auch Unternehmen eingebunden sind (vgl. OECD/CERI 2000).

Ein weiterer wichtiger Zugang zur Verbesserung der Situation der benachteiligten Personengruppen ist die arbeitsplatznahe Beratung, für die es auch viele Beispiele gibt (vgl. Clayton 1999). Hier besteht ein klarer Zusammenhang zum Lernen am Arbeitsplatz und zur Nutzung der Kompetenzen durch die entsprechende Gestaltung der Arbeitsplätze und der betrieblichen Organisation. Das ist ein springender Punkt für das, was Lerngesellschaft ist und meint: Im traditionellen Verständnis kauften die

UnternehmerInnen die Arbeitskraft in ihrer gegebenen Gestaltung, *aber nicht das Lernen* – dieses muss zusätzlich vergütet werden, sonst entsteht Ausbeutung!

Die Arbeitsorganisation in ihrer klassisch-tayloristischen Form war darauf ausgerichtet, die geforderten Kompetenzen zu minimieren, um auch die Kosten zu minimieren. Die neuen technischen und wirtschaftlichen Anforderungen im Zusammenhang mit dem Innovationsprozess – so das Argument – würden genau diese Beziehung im Prinzip verändern, so dass Lernen ein geteiltes und nicht mehr so deutlich abgrenzbares Element des Arbeitsprozesses in der Interaktion zwischen den Beschäftigten und der Arbeitsorganisation wird.

Das Problem ist nun, wie diese Veränderungen in den Arbeitsbeziehungen behandelt und vergütet werden (letztlich die Frage, wie die Produktivitätsgewinne verteilt werden). Wenn man davon ausgeht, dass Lernen und seine Anwendung im Prinzip mit einer befriedigenderen Arbeitssituation verbunden ist, die gleichzeitig produktiver wird, so wird hier eine der berühmt-berüchtigten win-win-Situationen geschaffen, die nicht unbedingt und voll in EURO vergütet werden. Die ArbeitnehmerInnen lernen und die ArbeitgeberInnen schaffen entsprechende Möglichkeiten, das Gelernte zu nutzen (vgl. Unwin 2004).

In diesem Punkt verknüpft sich das Lernen offensichtlich mit weitergehenden Fragen zu den Arbeitsbeziehungen, die für Lernanreize essenziell sind. Von der zentralen Rolle ausgehend, die Arbeit im Allgemeinen einnimmt, sind in geeigneten Regelungen dieses Bereiches wesentliche Potenziale für die Förderung von Lernprozessen vorhanden. Jedenfalls hilft in diesem Bereich die Polarisierung von wirtschaftlichen Interessen und weitergehenden sozialen Interessen nicht weiter.

Bildungsmaßnahmen müssen aber auch berücksichtigen, dass in den benachteiligten Gruppen oft keine oder nur eine schwache Beziehung zur Beschäftigung besteht bzw. so gestaltet ist, dass derartige Lernpotenziale nicht bestehen (vgl. Wesanko, Vanhalakka-Ruoho o.J.). Daher muss es auch Angebote geben, die darüber hinausgehen.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Basisbildung, für deren Verbesserung in den letzten Jahren Initiativen gesetzt wurden (z.B. In.Bewegung). Mit Nachdruck wird in diesem Zusammenhang auch darauf verwiesen, dass unter den benachteiligten Gruppen viele Erwachsene Eltern sind und die Bildungsbemühungen dann auch ihren Kindern zugute kommen.

Eine LLL-Strategie muss entsprechende ausdrückliche Zielsetzungen zur nachgehenden Förderung der benachteiligten Personengruppen enthalten, sonst wird die soziale



Funktion nicht erfüllt werden. Dazu ist eine Analyse der Situation und die Bereitstellung ausreichender Ressourcen für die Erfüllung der Zielsetzungen erforderlich.

Motivierung/Mobilisierung

Etwa ein Drittel der Erwerbstätigen (bzw. ein Viertel der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter) beteiligt sich an nicht formaler Weiterbildung. Die Beteiligung variiert stark je nach sozialer Gruppe und Region. Positive Wirkungen sind jedoch nicht vom sozialen Hintergrund abhängig. Unter den Nicht-TeilnehmerInnen herrscht teilweise mangelndes Interesse.

In Hinblick auf den Motivationsbedarf existieren unterschiedliche Grundpositionen. LLL wird einerseits teilweise als „Bedrohung“ einer erworbenen Position erlebt, als Verschiebung der öffentlichen Verantwortung bzw. Unternehmensverantwortung auf die Individuen, d.h. als Individualisierung von Risiken – andererseits als Verpflichtung der Individuen, ihre Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten, bzw. als Chance zur Weiterentwicklung.

Innerhalb des Marktparadigmas wird für die Mobilisierung oft die Sichtbarmachung der Ergebnisse gefordert (Einkommens- und Karriere- bzw. Stabilisierungseffekte).

Breitere Maßnahmen der Motivierung und Mobilisierung werden vielfach gefordert, damit sind meistens Werbemaßnahmen gemeint („Freude am Lernen“), deren Wirkungen vermutlich nicht überschätzt werden sollten, wenn sie nicht durch reale Korrelate abgestützt sind.

Literatur

Antikainen, Ari (2005): Between empowerment and control: The Finnish adult education and training initiative. In: Antikainen, Ari (Hrsg.): Transforming a Learning Society. The Case of Finland. Bern: Peter Lang.

AG-Salzbürger Erwachsenenbildung (2001): Die Zukunft der Weiterbildung im Land Salzburg 2001-2006. Drittes kooperatives Entwicklungskonzept der Arbeitsgemeinschaft Salzburger Erwachsenenbildung. Salzburg. Online im Internet
http://land.salzburg.at/eb/download/Eb_Zukunft_01-06.pdf. 2007-02-14

Bacher, Josef (2005): Forschungslage zu Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich. Vortrag im Rahmen der Veranstaltung „Bildungsbe/nach/teiligung und Migration – in Österreich und im internationalen Vergleich“ der Kommission für Migrations- und

Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien,
06.12.2005. Online im Internet

[http://www.soz.jku.at/Portale/Institute/SOWI_Institute/Soziologie/aes/content/e50/e1512/e3327/VortragBacher
AkademieEndfassung.pdf](http://www.soz.jku.at/Portale/Institute/SOWI_Institute/Soziologie/aes/content/e50/e1512/e3327/VortragBacherAkademieEndfassung.pdf). 2007-02-14

Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen (2006): Chancen durch Bildung. Konzepte der
österreichischen Sozialpartner zum lebensbegleitenden Lernen als Beitrag zur Strategie
für mehr Wachstum und Beschäftigung. Online im Internet

http://www.sozialpartner.at/beirat/Chancen_durch_Bildung_20060512.pdf. 2007-02-14

Bisovsky, Gerhard (2006): Die Rolle von Institutionen im Lebenslangen Lernen. Online im
Internet [http://l3lab.erwachsenenbildung.at/2006/12/11/gesellschaftliche-herausforderungen-an-die-
bildungspolitik/](http://l3lab.erwachsenenbildung.at/2006/12/11/gesellschaftliche-herausforderungen-an-die-bildungspolitik/). 2007-02-14

BMBWK (o.J.): Weißbuch Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im
österreichischen Schulsystem. Online im Internet

<http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/10093/Weissbuch.pdf>. 2007-02-14

CEDEFOP (2000): Making learning visible: Identification, assessment and recognition of
non-formal learning in Europe Cedefop Reference series TI-32-00-871-EN-C. Online im
Internet http://www2.trainingvillage.gr/download/nonformal/de1278_00.doc 2007-02-14

CEDEFOP (2005): Verbesserung der Politik und Systeme der lebensbegleitenden
Bildungs- und Berufsberatung anhand von gemeinsamen europäischen
Bezugsinstrumenten Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen
Gemeinschaften. Online im Internet

http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/4045_de.pdf 2007-02-14

Clayton, Pamela (Hrsg.) (1999): ACCESS TO VOCATIONAL GUIDANCE for people at
risk of social exclusion. Leonardo Projekt, Bericht und Fallstudien. Online im Internet

<http://www.gla.ac.uk/adulteducation/research/Leonardo.html> 2007-02-14

Connexions (2001): A little book of evaluation. Online im Internet

<http://www.derby.ac.uk/cegs/publications/LBE-report.pdf> 2007-02-14

Dearden, Lorraine; Reed, Howard; Van Reenen, John (2000): Who Gains when Workers
Train? Training and Corporate Productivity in a panel of British industries. The Institute
for Fiscal Studies (IFS), Working Paper 00/04. Online im Internet

<http://www.ifs.org.uk/wps/wp0004.pdf> 2007-02-14

- DGB (2006): Arbeitnehmerorientiertes Bildungscoaching. Abschlussbericht des Beratungs- und Qualifizierungsprojektes LeA des DGB Bundesvorstandes. Online im Internet http://www.dgb-boha.de/fileadmin/user_upload/Abschlussbericht_Arbeitnehmerorientiertes_Bildungscoaching.pdf 2007-02-14
- EC-Com DG Education and Culture (2004): Common European principles for validation of non-formal and informal learning. Final proposal from 'Working Group H' (Making learning attractive and strengthening links between education, work and society) of the objectives process, DG EAC B/1 JBJ D(2004), 3 March 2004 Brussels. Online im Internet <http://www.acc.eu.org/uploads/CommonPrinciplesValidation.doc> 2007-02-14
- Eder F. et al.(Hrsg.) (2002): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Innsbruck: StudienVerlag.
- EIE – Employment in Europe (2006): Flexibility and security in the EU labour markets, Ch.2, 75-118. Online im Internet http://ec.europa.eu/employment_social/employment_analysis/eie/eie2006_chap2_en.pdf 2007-02-14
- EU-Kom (2001): Weißbuch der Europäischen Kommission: Neuer Schwung für die Jugend Europas. 21.11.2001, KOM (2001) 681 endgültig. Brüssel. Online im Internet http://europa.eu.int/comm/youth/whitepaper/download/whitepaper_de.pdf 2007-02-14
- EU-Kom (2005): Modernisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung: ein elementarer Beitrag zum Wohlstand und zum sozialen Zusammenhalt in Europa – Entwurf des gemeinsamen Fortschrittsberichts (2006) des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“, Mitteilung der Kommission, KOM(2005) 549 endgültig. 14. 11. 2005, Brüssel. Online im Internet http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06_de.pdf 2007-02-16
- EU-Kom (2005): Berufsberatung: Ein Handbuch für politisch Verantwortliche. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. 18.2.2005, SEK(2005) 268, Brüssel. Online im Internet http://www.schulpsychologie.at/guidance/policy_handbook_de.pdf 2007-02-14
- EU-Kom (2006): Effizienz und Gerechtigkeit in den europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung. Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament. KOM(2006) 481 endgültig, 8.9.2006, Brüssel. Online im Internet http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_de.pdf 2007-02-14
- EU-Rat (2004): Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa. Entwurf einer Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten, 18. Mai 2004, 9286/04 EDUC 109 SOC 234, Brüssel. Online im Internet



http://www.jugendpolitikeneuropa.de/static/common/jp_download.php/162/Entschlie%C3%9FungLebensbegleitendeBeratung.pdf 2007-02-14

EU-Rat (2006): Modernisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung: Ein elementarer Beitrag zu Wohlstand und sozialem Zusammenhalt in Europa. Gemeinsamer Zwischenbericht des Rats und der Kommission über die Fortschritte im Rahmen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“. 1.4.2006. Amtsblatt der Europäischen Union, 2006/C 79/01. Online im Internet

http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2006/c_079/c_07920060401de00010019.pdf 2007-02-14

Filzmaier, Peter (2002): Länderbericht: Politische Bildung in Österreich. Online Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik. Nr.1/2002. Online im Internet http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-1/laenderbericht_oesterreich_filzmaier.htm 2007-02-14

Ford, Geoff (2005): Am I Still Needed? Guidance and Learning for Older Adults. CeGS Research Report. Derby: Centre for Guidance Studies, University of Derby. Online im Internet <http://www.derby.ac.uk/cegs/publications/amIstillneeded.pdf> 2007-02-14

Galter, Hannes D.; Kalcsics, Karl (2002): Wie viel BILDUNG braucht der Markt? Wie viel MARKT verträgt die Bildung? Beiträge zum Symposium der Akademie Graz, der Urania/Graz, der Förderungsstelle für EB und des LSR für Steiermark, an der Universität Graz am 19. September 2001, Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 1 / 2002. Online im Internet

http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien_zur_eb/8529_PDFzuPubID321.pdf 2007-02-14

Hanushek, Eric A.; Woessmann, Ludger (2006): Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries, Economic Journal 116, C63-C76. Online im Internet

http://portal.ifo.de/DocCIDL/cesifo1_wp1415.pdf 2007-02-14

Heckman James J. (o.J.): Policies to Foster Human Capital. Lecture to the Aaron Wildavsky Forum, Richard and Rhoda Goldman School of Public Policy, University of California at Berkeley. Internet:

<http://www.jcpr.org/wpfiles/Wildavsky.pdf?CFID=3683173&CFTOKEN=49787933> 2006-10-18

Heckman James J. (1999) Doing It Right: Job Training and Education. Public Interest 135 (Spring), S. 86-107.

LaLonde R J (1995): The Promise of Public Sector-Sponsored Training

Programs. In: Journal of Economic Perspectives. Vol. 9 (Spring), S. 149-68.

Higginbotham, Steve; Hughes, Deirdre (2006): The Future of Professional Career Guidance: Where Next? CeGS Occasional Paper. Derby: Centre for Guidance Studies,



University of Derby. Online im Internet

<http://www.derby.ac.uk/cegs/assets/igen%20Occasional%20Paper%202006.pdf> 2007-02-14

Holford, John; van der Veen, Ruud (Hrsg.) (2003): Lifelong Learning, Governance and Active Citizenship in Europe. ETGACE project, final report. Project HPSE–CT-1999-00012. EC DG Research. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Online im Internet <http://cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/2635EN.pdf> 2007-02-14

Huber, Peter (2003): Evaluierung Europäischer Sozialfonds 2000-2006 Ziel 3 – Österreich. Schwerpunkt 6: Territoriale Beschäftigungspakte. Forschungsbericht. Wien: WIFO, equi-IHS, L&R.

Hughes, Deirdre; Bimrose, Jenny; Barnes, Sally-Anne; Bowes, Lindsay; Orton, Michael (2005): A Systematic Literature Review of Research Into Career Development Interventions For Workforce Development: Final Report. Derby: Centre for Guidance Studies, University of Derby. Online im Internet http://www.derby.ac.uk/5_research/cegs/assets/Adult%20Lit%20Review%20FINAL%20Report_2%20to%20client%20090506ljb.pdf 2007-02-14

ICG - Institute of career guidance (o.J.): Lifelong guidance. Online im Internet <http://www.icg-uk.org/c2/uploads/cedefop%20document.pdf> 2007-02-14

Industriellenvereinigung (2004): Lifelong learning. Konzepte und strategische Leitlinien der IV zur Forcierung und Umsetzung von Lifelong learning (LLL) in Österreich. Online im Internet <http://www.stvg.com/weiszbuchLLL.pdf> 2007-02-14

Koller, Ernst; Kloyber, Christian (2000): Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung. Bericht zur Tagung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 11. bis 12. Jänner 2000. Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2000. Online im Internet http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien_zur_eb/6047_PDFzPubID397.pdf 2007-02-14

Koller, Ernst; Kloyber, Christian (2001): Pädagogische Qualität in der Erwachsenenbildung. Bericht zur Tagung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 5. bis 6. April 2001 Mat-EB 4/2001. Online im Internet http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien_zur_eb/6049_PDFzPubID89.pdf 2007-02-14

Lassnigg, Lorenz (2001): Maßnahmen gegen Ausgrenzung im Bildungswesen. In: Lebensbegleitendes Lernen: Maßnahmen gegen Ausgrenzung. Ergebnisprotokoll des Koordinationsworkshops 30. Oktober 2001, Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte, Wien, S. 12-24. Online im Internet http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/III_archiv/WS_Ausgrenzung_Protokoll.pdf 2007-02-14



- Lassnigg, Lorenz (2003a): Entwicklung von Daten und Indikatoren für das System Monitoring im österreichischen Schulwesen. Expertise für das BMBWK, November 2003. Wien: IHS-equi. Online im Internet <http://www.equi.at/pdf/symon-daten-indikatoren-expertise.pdf> 2007-02-14
- Lassnigg, Lorenz (2003b): Bildungspolitik zwischen Ökonomisierung und öffentlichem Gut? Fakten, Widersprüche, Kontroversen. IHS Sociological Series No. 61. Wien. Online im Internet <http://www.ihs.ac.at/publications/soc/rs61.pdf> 2007-02-14
- Lassnigg, Lorenz (2004a): National Social Dialogue on Employment Policies: Case Study Austria. National report commissioned by the Research Institute for Labour and Social Affairs (RILSA-VUPSV, Prague) on behalf of the International Labour Organisation (ILO). January 2004. Online im Internet <http://www.equi.at/pdf/ilo-rilsa-report-jan-04final.pdf>. 2007-02-14
- Lassnigg, Lorenz (2004b): Strengthening Social Competences in VET - A new relationship between Social Capital and Human Capital? In: Lindgren, Antony; Heikkinen, Anja (Hrsg.): Social Competences in Vocational and Continuing Education. Studien zur Berufs- und Weiterbildung – Studies in Vocational and Continuing Education. Vol. 1, Verlag Peter Lang, Bern, S. 41-82.
- Lassnigg, Lorenz (2005a): Lifelong learning, school to work and labour market transitions. Position paper workpackage 4. (TLM.NET 2005 Working Paper No. 2005-06). Amsterdam: SISWO/Social Policy Research. Online im Internet http://www.siswo.uva.nl/tlm/root_files/LorenzLassnigg.pdf 2007-02-14
- Lassnigg, Lorenz (2005b): Berufsfeld und Berufsbild der Bildungsberatung: Perspektive der Forschung. Vortrag im 9. bib-infonet Meeting, 24. und 25. Oktober 2005, St. Pölten. Online im Internet <http://www.bib-infonet.at/uploads/lassnigg-051025.pdf>; siehe auch: Bildungsberatung – aktuelle Herausforderungen und potenzielle Entwicklungsstrategien <http://www.bib-infonet.at/uploads/newsletter%207%20a4.pdf>. 2007-02-14
- Lassnigg, Lorenz (2006a): Jugendliche stützen – erreichen – aktivieren. Chancen für Beratung und Orientierung. Vortrag für die Transnationale Konferenz für Bildungs- und Berufsberatung, 23. Mai 2006, Schloss Retzhof. Online im Internet <http://www.equi.at/pdf/jugend-beitrag-retzhof-fin.pdf>. 2007-02-14
- Lassnigg, Lorenz (2006b): Qualität und Wirkungen von arbeitsmarktpolitischen Trainingsmaßnahmen. Beitrag zur Tagung „Qualität in Berufsorientierung und Weiterbildung“, 6. Juni 2006, Wien Adolf-Czettel-Bildungszentrum (erscheint im Tagungsband) . Online im Internet <http://www.equi.at/pdf/qualitaet-training-artikel-1.pdf>. 2007-02-14

- Lassnigg, Lorenz; Unger, Martin (Hrsg.) (2006): Fachhochschulen - Made in Austria. Review des neuen Hochschulsektors. Münster: Lit-Verlag.
- Lassnigg, Lorenz; Unger, Martin; Pechar, Hans; Pellert, Ada; Schmutzer-Hollensteiner, Eva; Westerheijden, Don F. et al. (2003): Review des Auf- und Ausbaus des Fachhochschulsektors in Österreich. Forschungsbericht im Auftrag des BMBWK, IHS, IFF, Wien, Center for Higher Education Policy Studies (Universität Twente): Wien. Online im Internet <http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/9813/fh-review.pdf>. 2007-02-14
- Lassnigg, Lorenz; Unger, Martin; Vogtenhuber, Stefan; Erkinger, Margot (2007): Soziale Aspekte des Hochschulzuganges und Durchlässigkeit des Bildungssystems. In: Badelt, Christoph; Wegscheider, Wolfhard; Wulz, Heribert (Hrsg.): Hochschulzugang in Österreich. Graz: Leykam, S. 361-477.
- Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan; Steiner, Peter M. (im Erscheinen): Weiterbildung in Österreich. Finanzierung, Beteiligung und Wirkungen. Forschungsbericht des IHS für AK-Wien. Wien: IHS.
- Lenz, Werner (2003): Österreichischer Länderbericht zum OECD/CERI-Seminar „Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft – Voraussetzungen und Rahmenbedingungen“. Graz. Online im Internet http://www.erwachsenenbildung.at/grundlagen/daten_und_fakten/endbericht_oecd_wien2003.pdf. 2007-02-14
- Markowitsch, Jörg; Hefler, Günter (2005): Der Markt betrieblicher Weiterbildung 2004-2006. Flauten, Brisen, Ströme. In: Markowitsch, Jörg; Strobl, Peter (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends. Wien: 3s Unternehmensberatung, S. 83-99.
- OECD (2004): Kurzfassung Bildungs- und Berufsberatung: Bessere Verzahnung mit der öffentlichen Politik. Online im Internet <http://www.panorama.ch/files/4520ad.pdf>. 2007-02-14
- OECD (2005): Promoting adult learning. Paris: OECD.
- OECD/CERI (2000): Overcoming exclusion through adult education. Paris: OECD.
- ÖGPB – Österreichische Gesellschaft für politische Bildung (2001): Wissen – Analyse – Kompetenz. Politische Bildung in der Erwachsenenbildung, Wien. Online im Internet http://www.politischebildung.at/upload/EB_polbild.pdf. 2007-02-14
- ÖGPB (2001): Wissen – Analyse – Kompetenz. Politische Bildung in der Erwachsenenbildung. Online im Internet http://www.politischebildung.at/upload/EB_polbild.pdf. 2007-02-14
- ÖGPB (2006): Anbieter von politischer Erwachsenenbildung in Österreich. Wien. Online im Internet [http://www.politischebildung.at/upload/Linksammlung_EB\(1\).doc](http://www.politischebildung.at/upload/Linksammlung_EB(1).doc). 2007-02-14

- ÖIBF (2004): Qualitätssicherung und -entwicklung in der österreichischen Erwachsenenbildung. Forschungsbericht. Wien. Online im Internet
http://www.oeibf.at/_TCgi_Images/oeibf/20061213102956_oeibf_03-36_Qualit_tssicherung_EB_aktuell.pdf.
 2007-02-14
- Ok, Wooseok; Tergeist, Peter (2003): Improving Workers' Skills: Analytical Evidence and the Role of the Social Partners, OECD Social Employment and Migration Working Papers, No. 10, OECD Publishing. Online im Internet
<http://miranda.sourceoecd.org/vl=2580863/cl=27/nw=1/rpsv/cgi-bin/wppdf?file=5lgsjhvj7qnp.pdf>. 2007-02-14
- Sampson, James P. Jnr.; Palmer, Martin; Watts, Anthony G. (1999): Who Needs Guidance? CeGS Occasional Paper. Derby: Centre for Guidance Studies, University of Derby. Online im Internet <http://www.derby.ac.uk/cegs/publications/guidance.PDF>. 2007-02-14
- Schlögl, Peter; Lachmayr, Norbert; Gutknecht-Gmeiner, Maria (2004): Indirekte, Opportunitäts und soziale Kosten der beruflichen Weiterbildung. Eine explorative Erhebung in Wien, ÖIBF-Forschungsbericht. Wien: ÖIBF. Online im Internet
http://www.oeibf.at/_TCgi_Images/oeibf/20061213101343_oeibf_02-12_Opportunitaet.pdf. 2007-02-14
- Schneeberger, Arthur (2005): Beteiligungsstruktur und Ressourcen der Erwachsenenbildung. Empirische Grundlagen zu einer Strategie des lebensbegleitenden Lernens. BMBWK, Materialien zur Erwachsenenbildung 2/2005. Online im Internet
http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien_zur_eb/2_05_Online-Version-GESAMT.pdf. 2007-02-14
- Schuetz, G.; Ursprung, H.; Woessmann, L. (2005): Education Policy and Equality of Opportunity, CESifo Working Paper 1518, 2005. Online im Internet
http://www.cesifo.de/DocCIDL/cesifo1_wp1518.pdf. 2007-02-14
- Schutti, Gerhild (2006): Projekt LLL und seine missing links: Lebenslanges Lernen in einer alternden Gesellschaft im Kontext „Nachhaltige Entwicklung“. Forum nachhaltiges Österreich. Wien. Online im Internet <http://www.nachhaltigkeit.at/strategie/forum/pdf/LLL-Demografie-Schutti.pdf>. 2007-02-14
- Steiner, Mario et al. (2005): Disadvantaged Youth: Austria. Nationaler Bericht über benachteiligte Jugendliche und politische Strategien im europäischen Vergleich. Forschungsbericht des IHS. Wien. Online im Internet <http://www.equ.at/pdf/aut-disyouth-de.pdf>.
 2007-02-14
- Steiner, Mario; Steiner, Peter; Lassnigg, Lorenz; Prenner, Peter (2002): Grundlagen für die Entwicklung eines Systems des Lebenslangen Lernens in Wien. Analysen, Prognosen und strategische Ansätze. Forschungsbericht des IHS für das



Wissenschaftszentrum Wien (WZW). Wien. Online im Internet <http://www.equi.at/pdf/III-wien.pdf>. 2007-02-14

Sultana, Ronald G. (2004): Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung. Trends, Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa. Ein Synthesebericht des Cedefop. Online im Internet http://www.trainingvillage.gr/etv/upload/Projects_Networks/Guidance/Policy_review_survey/Synthesis_reports/Cedefop_overview-report-D.pdf. 2007-02-14

Unwin, Lorna (2004): Taking an Expansive Approach to Workplace Learning: Implications for Guidance. CeGS Occasional Paper. Derby: Centre for Guidance Studies, University of Derby. Online im Internet <http://www.derby.ac.uk/cegs/publications/LornaUnwinOccPaper-Annual%20Lecture-2003.pdf>. 2007-02-14

Usher, Alex; Cervenán, Amy (2005): Global Higher Education Rankings 2005. Toronto, ON: Educational Policy Institute. Online im Internet <http://www.educationalpolicy.org/pdf/Global2005.pdf>. 2007-02-14.

Walther, Andreas; Pohl, Axel et al. (2005): Thematic Study on Policy Measures concerning Disadvantaged Youth. EC DG Employment and Social Affairs. Contract No. VC/2004/0139. Final Report. Online im Internet http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/youth_study_en.pdf; Anhang mit Länderstudien http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/youth_study_annex_en.pdf; Zusammenfassung dt. http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/youth_leaflet_de.pdf. Alle 2007-02-14

Ward, Terri et al. (2005): Target-based assessment study of the European Employment Guidelines. Final report. Royston: Alphametrics. Online im Internet http://ec.europa.eu/employment_social/incentive_measures/studies/assessm_eg_fin_rep_en.pdf. 2007-02-14

Watts, Anthony G. (2005): ICT in Guidance: the Policy Context. Address to a conference on 'ICT Skills for Guidance Counsellors', held in Bologna, 8 November 2005. Online im Internet <http://www.ictskills.org/documenti/conference/watts.pdf>. 2007-02-14

Watts, Anthony G.; Sultana, Ronald G. (2003): Laufbahnberatung in 37 Ländern: Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Beitrag zur internationalen Konferenz „Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap“, 6. bis 8. Oktober 2003, Toronto. Online im Internet http://www.na-bibb.de/uploads/leo/ftbb_keynote_summary_of_findings_from_37_countries_de.pdf. 2007-02-14

Wesanko, Sanna-Leena; Vanhalakka-Ruoho, Marjatta (o.J.): A "Make Your Skills Visible" Group for Female Cleaners in Joensuu, Finland. University of Joensuu. Online im Internet <http://www.gla.ac.uk/wg/pilotfne.htm>. 2007-02-14

- WIFO (2006): Weißbuch: Mehr Beschäftigung durch Wachstum auf Basis von Innovation und Qualifikation. Ausführliche Zusammenfassung. Online im Internet
[http://test.wifo.ac.at/www/servlet/www.upload.DownloadServlet/bdoc/S_2006_WEISSBUCH_ZUSAMMENFASUNG_27639\\$.PDF](http://test.wifo.ac.at/www/servlet/www.upload.DownloadServlet/bdoc/S_2006_WEISSBUCH_ZUSAMMENFASUNG_27639$.PDF). 2007-02-14
- WKO (o.J.): Betriebliche Weiterbildung in Europa. Zahlen und Fakten. Online im Internet
http://portal.wko.at/wk/dok_detail_html.wk?AnglID=1&DocID=188376&StID=104733. 2007-02-14
- Wößmann, L.; Schütz, G. (2006): Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education (EENEE) (Version: 26. 4. 2006). Online im Internet <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/eenee.pdf>. 2007-02-14
- Wroblewski, A.; Unger, M. (2002): Studierenden-Sozialerhebung 2002, IHS: Wien. Online im Internet <http://www.bmbwk.gv.at/studierenden-sozialerhebung>. 2007-02-14

Internet-Ressourcen (alle aufgerufen 2007-02-14)

- AMS: http://www.ams.or.at/neu/001_GB_2005.pdf
- AMS-Weiterbildungsdatenbank: http://wbdb.ams.or.at/wbdb_neu/
- CeGS – Centre for Guidance Studies, University of Derby:
<http://www.derby.ac.uk/cegs/publications1.asp?ID=2>
- FHR: http://www.fhr.ac.at/fhr_inhalt/01_ueber_uns/statistische_auswertungen.htm (Standorte)
- In.Bewegung: <http://www.abc.salzburg.at/equal%20informationstext.pdf>
<http://p19149.typo3server.info/87.0.html>
- KBEB – Knowledge Base Erwachsenen Bildung: <http://www.adulteducation.at/de/struktur/>
- KEBÖ BFI (138): <http://www.bfi.or.at/de/fakten/kennzahlen.htm>
- KEBÖ Bildungshäuser (18): <http://www.arge-bildungshaeuser.at/start.htm>
- KEBÖ Bildungswerke (1900): <http://members.telering.at/bildungswerke/mitgl.html>
- KEBÖ Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich (60 Organisationen):
<http://www.weiterwissen.at/>
- KEBÖ LFI (k.A.): <http://www.lfi.at/>
- KEBÖ Gewerkschaftliche Bildung (k.A.): <http://www.voegb.at/bildungsangebote/>
- KEBÖ VHS (272): <http://www.vhs.or.at/109/>
- KEBÖ VWG (k.A.): <http://www.vwg.at/#>
- KEBÖ WIFI (~60): <http://www.wifi.at/DE/Default.aspx> Bundesländer

KEBÖ: http://www.arge-wbs.at/neue_site/keboe.html

KEBÖ-Statistik: http://www.erwachsenenbildung.at/grundlagen/organisation/keboe_2005.pdf

Lehrlingsausbildung: <http://www.bmwa.gv.at/NR/rdonlyres/4FBF5974-BA46-4ED9-917D-91BD16B8691F/0/DieLehre2006.pdf>

QIBB – Qualitätsinitiative BerufsBildung: <http://www.qibb.at/>

QIS – Qualität in Schulen: <http://www.qis.at/start.htm>

Statistik Austria Schule, Kinderbetreuung: http://www.stat.at/fachbereich_03/bildung_tab12.shtml

Statistik Austria Schule, Kinderbetreuung: http://www.stat.at/fachbereich_03/bildung_tab1a.shtml

Statistik Austria Unis: http://www.stat.at/fachbereich_03/bildung_tab6.shtml

WBA – Weiterbildungsakademie: <http://www.wba.or.at/>

Zentrum polis - Politik Lernen in der Schule:

http://www.politik-lernen.at/goto/polis/on/informationen_zur_politischen_bildung/



Dr. Lorenz Lassnigg

Studienabschluss 1980 (Pädagogik und Politikwissenschaft), anschließend Postgradualer Lehrgang in Soziologie am IHS und freiberufliche Forschungstätigkeit (u.a. am Institut für Tiefenpsychologie der Universität Wien). Seit 1985 geht Lorenz Lassnigg Forschungs- und Lehrtätigkeiten am IHS nach. 1990 war er als Gastwissenschaftler am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin (WZB, Schwerpunkt Arbeitsmarkt und Beschäftigung) tätig, 1991 als Visitor an der University of California (Berkeley, Center for Studies of Higher Education, CSHE). Im Jahr 1995 war er Mitglied eines Review-Teams zur Evaluation des Systems der Berufsbildung von Minas Gerais, Brasilien, 1998/99 Consultant für die OECD (Rapporteur des OECD-Review-Teams zur Evaluierung Finnlands im Projekt "Transition from School to Working Life"). Seine laufenden Tätigkeiten liegen in der Erstellung von Gutachten für verschiedene nationale und internationale Stellen, er hat verschiedene Lehraufträge an den Universitäten Wien, Klagenfurt, Graz und der Wirtschaftsuniversität Wien. Die Forschungsschwerpunkte von Lorenz Lassnigg liegen in der Sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung an der Schnittstelle zwischen sozialen, politischen und ökonomischen Fragestellungen, insbesondere im Umkreis der Koordination von Bildung und Beschäftigung, sowie in der Evaluationsforschung im Bereich der Arbeitsmarktpolitik und in der Organisationstheorie.

E-Mail: [lassnigg\(at\)ihf.ac.at](mailto:lassnigg(at)ihf.ac.at)

Internet: <http://www.ihf.ac.at>

Telefon: +43 (0) 1 59991-214



Schon gehört?

Täglich 209 Weiterbildungsminuten mit Radio

von Barbara Daser, Ö1

Barbara Daser (2007): Schon gehört? Täglich 209 Weiterbildungsminuten mit Radio.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 18412 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2007.

SCHLAGWORTE: Radio, Hörfunk, Massenmedien, ORF, Ö1, Bildungsauftrag, informelles Lernen

Abstract

Dreieinhalb Stunden pro Tag hören die ÖsterreicherInnen durchschnittlich Radio. Darin könnte (!) großes "Weiterbildungspotenzial" stecken - denn z.B. etliche Radiosendungen des ORF-Kultur- und Informationssenders Ö1 liefern konkretes Wissen und/oder motivieren, die klassischen Erwachsenenbildungsinstitutionen zu nützen: einen Kurs zu besuchen, einen Vortrag zu hören, einen Lehrgang zu belegen. Massenmedien können Weiterbildungsangebote im engeren Sinn nicht ersetzen, aber sie können Anregung sein: die Anregung, wissen zu wollen, verstehen zu wollen, diskutieren zu wollen, sich weiterbilden zu wollen.

Schon gehört? Täglich 209 Weiterbildungsminuten mit Radio

von Barbara Daser, Ö1

Heute schon Radio gehört? Dreieinhalb Stunden pro Tag hören die Österreicher und Österreicherinnen durchschnittlich Radio.¹ Nicht nur nebenbei, sondern auch um sich weiterzubilden. Natürlich ist der Hörfunk kein virtuelles 24-Stunden-Klassenzimmer oder ein Permanent-Weiterbildungsseminar. Viele der täglich 5,757 Millionen RadiohörerInnen drehen den Empfänger auf, um sich von unauffälliger Musik berieseln und durch den Tag – bei der Arbeit im Büro oder beim Autofahren – begleiten zu lassen, und/oder der aktuellen Nachrichten und der Verkehrsinfos wegen.

Doch eben nicht nur. Um es vorwegzunehmen: ExpertInnen wie z.B. Elke Gruber von der Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung der Alpen Adria Universität Klagenfurt zählen Medien wie den ORF mit seinem Bildungsauftrag sehr wohl zu den Einrichtungen der Erwachsenenbildung.²

Bildungsauftrag des ORF

Die Charta des ORF beschreibt den ORF als einen „leicht zugänglichen und preiswerten Service-Anbieter“³, der der Allgemeinheit vielfältige Bildungsangebote vermittelt: von Orientierungshilfen in praktischen Dingen bis hin zu wissenschaftlichen Erkenntnissen, neuen Forschungsergebnissen und neuen Technologien.

Die Informations-, Kultur-, Bildungs- und Serviceprogramme des ORF müssen dem öffentlichen Auftrag zufolge so aufbereitet sein, dass keine Schwellenängste entstehen und eine möglichst große Anzahl an ZuschauerInnen und ZuhörerInnen Einsichten gewinnt, die einen persönlichen Nutzen bedeuten bzw. nach sich ziehen. Ziel ist es, Lebenshilfe im umfassenden Sinn zu sein, geboten werden: Orientierungshilfen, Möglichkeiten der Sinnstiftung, Problemlösungen.

¹ Vgl. ORF-Medienforschung. Stand 2002. Online im Internet: http://mediaresearch.orf.at/index2.htm?international/international_radio.htm [2007-02-05].

² Vgl. Alpen Adria Universität Klagenfurt, Abt. für Erwachsenen- und Berufsbildung, Skriptum, S.15. Online im Internet: <http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/Bildung.pdf> [2007-02-05].

³ Vgl. Der öffentliche Auftrag – Die Charta des ORF. Online im Internet: <http://publikumsrat.orf.at/richtlinien.html> [2007-02-05].

Funkwellen mit Stimulanz

Radio ist ein flüchtiges Medium. Das wiederholte Hören einer Passage ist nicht möglich – im Gegensatz dazu können Zeitungen regelrecht aufgelesen werden –, selbstbestimmtes Innehalten oder spontanes Unterbrechen bedeutet unweigerlich, Inhalte zu versäumen.

Henri Dieuzeide, Vertreter der UNESCO, soll im Oktober 1977 auf der europäischen Schulfunkkonferenz in München gesagt haben: „[D]er Hörfunk [spielt] im Bildungswesen keine zentrale Rolle [...]. Er ist vielmehr auf bestimmte, ganz spezielle Gebiete beschränkt [...]“ (zit. in: Jochum 2003, S. 108). Der ehemalige ORF-Hörfunkintendant Manfred Jochum, der Dieuzeide in seinem Buch „Bis uns Hören und Sehen vergeht“ zitiert, nennt diese Aussage problematisch, aber auch diskussionswürdig.

Keine Flucht vor Flüchtigkeit

„Bildungssendungen“ wie das „Ö1 Radiokolleg“, das „Ö1 Salzburger Nachtstudio“ oder „Betrifft: Geschichte“ sind quer über den Tag verstreute, fixe Bestandteile des ORF-Kultur- und Informationssenders Radio Österreich 1.

Meine Mutter (eine pensionierte Sonderschulpädagogin) hat sich mittlerweile Funkkopfhörer zugelegt, um den Radioempfang bei Tätigkeiten im und rund ums Haus nicht zu verlieren, und sie hat sich eine Audiothek angelegt: CD- und Kassettenkopien sowie mp3-Downloads „lehrreicher“ Radiosendungen. Radiohören trägt zu ihrer Weiterbildung bei – ohne sie von klassischen Angeboten z.B. dem Besuch einer Volkshochschule oder der Universität abzuhalten: Radiosendungen regen sie an, Bücher zu lesen, im Internet zu recherchieren, mit Bekannten zu diskutieren und sich mit ihnen über Themen auszutauschen.

Lautsprecher & Küchenradio als Potenzial

Wenn im Rahmen der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) Weiterbildung definiert wird als „*selbstverantwortete Bildung auf der Grundlage eines organisierten, freien Angebotes über den Ersten Bildungsweg hinaus*“⁴, so gehört meiner

⁴ Alpen Adria Universität Klagenfurt, Abt. für Erwachsenen- und Berufsbildung, Skriptum, S. 4. Online im Internet: <http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/Bildung.pdf> [2007-02-05].

Meinung nach auch das Radiohören zu einer Form der Weiterbildung – zumindest das Hören bestimmter Programme bzw. Sendungen.

Im Jahr 2004 zählten die KEBÖ-Mitglieder 5,13 Millionen Teilnahmen an unterschiedlichsten Veranstaltungen, Seminaren, Kursen, Vorträgen. Erlauben Sie mir ein unwissenschaftliches Zahlenspiel: 5,757 Millionen ÖsterreicherInnen (davon waren 84,1% älter als 14 Jahre) haben im ersten Halbjahr des Jahres 2006 laut Fessel-GfK Radio gehört (ORF-Programme, private Anbieter und/oder freie Sender) –, und zwar zumindest eine Viertel Stunde pro Tag. Im Hörfunk könnte (!) also großes „Weiterbildungspotenzial“ stecken.

Jochum schreibt: *„Bildung im Radio heißt Orientierung, Lebenshilfe, Vermittlung gesicherten Wissens, Anregung zu Diskussion, zum Nachdenken und zum Widerspruch“* (Jochum 2003, S. 116). Bildung im Radio könne weder „erziehen“ noch „belehren“, sehr wohl aber zum selbstständigen Handeln anregen und zur weiteren Auseinandersetzung motivieren. (Vgl. ebda)

Hören und besser verstehen – z.B. mit Ö1

Viel zitiertes Beispiel ist der ORF-Kultur- und Informationssender Radio Österreich 1: Die Sendereihe „Dimensionen – Die Welt der Wissenschaft“ versucht beispielsweise, wissenschaftliche Zusammenhänge zu erkennen. Seit fast 23 Jahren werden die HörerInnen werktags über aktuelle Forschungsergebnisse informiert und erwerben sich so Wissen, das helfen kann, Mensch und Welt besser zu verstehen.

Der Nachfolger des „Schulfunks“: das „Radiokolleg“ hat es sich ebenfalls seit fast 23 Jahren zur Aufgabe gemacht, Denkanstöße zu liefern. Je vier Tage lang werden 3 Themen möglichst breit gefächert aufbereitet: naturwissenschaftlich, erklärend bis emotional. (Das Themenspektrum reicht z.B. von einer Sendereihe über Eifersucht, zu einer Reihe über Erdöl bis hin zu einer Sendereihe über ein chemisches Element.)

„Volkshochschule der Nation“

Dem Hörfunk wurde bereits in seinen Anfängen (Mitte der 1920er-Jahre) attestiert, ein Medium der Volksbildung zu sein. Jochum schreibt in seinem Buch „Bis uns Hören und Sehen vergeht“ über das Programm der RAVAG (dem damaligen Österreichischen Rundfunk): *„Der hohe Anteil an wissenschaftlichen Themen im Programm, die Erwähnung von Sprachkursen etc. sind ein Hinweis auf die wichtige Bildungsfunktion, die der*

Rundfunk in diesen Jahren erfüllte und die ihn zu einer Art elektronischer Volkshochschule der Nation machten.“ (Jochum 2003, S. 21)

Schon Bert Brecht hatte die Vision, den Hörfunk als umfassenden Kommunikationsapparat zu nützen. Er wollte den einseitigen, nicht umkehrbaren Kommunikationskanal vom Sender zum Empfänger aufheben und die Hörer zu aktiven Mitgestaltern des Programms machen.

In „Der Rundfunk als Kommunikationsapparat“ (1927) rief Brecht dazu auf, den Distributionsapparat in einen Kommunikationsapparat zu verwandeln, der statt wenige alle sprechen mache (vgl. Kloock, Spahr 2000, S. 28). *„Der Rundfunk wäre der denkbar großartigste Kommunikationsapparat des öffentlichen Lebens, ein ungeheures Kanalsystem, das heißt, er wäre es, wenn er es verstünde, nicht nur auszusenden, sondern auch zu empfangen, also den Zuhörer nicht nur zu hören, sondern auch sprechend zu machen und ihn nicht zu isolieren, sondern ihn in Beziehung zu setzen. Der Rundfunk müsste demnach aus dem Lieferantentum herausgehen und den Hörer als Lieferanten organisieren.“* (Brecht zit. in: Brunner-Szabo 1989, S. 7 u. S. 221f.)

Der Brechtschen Vision folgt in gewissem Sinne der ORF-Mittelwellensender Radio 1476: Er bietet täglich ein Mischprogramm aus Sendungen des Ö1, aus Volksgruppen-Sendungen, Regionalradioprogrammen sowie aus Eigenprogrammen in einer Experimentalzone, die von eigenständigen Redaktionen mit verschiedensten Interessen genutzt wird.⁵

Bildungsauftrag mit Show-Charakter?

Die Menge an (veröffentlichten) Informationen aus Wissenschaft und Forschung scheint stetig zu wachsen. Und: „Wissen“ ist populär – Alltagswissen wird in Büchern, Zeitungskolumnen oder im Radio wissenschaftlich erläutert und mit Allgemeinbildung (oder dem, was als solche zu gelten hat) kann man in Gameshows etlicher Fernsehsender Geld gewinnen.

Und ja, die „Show“ widerspricht nicht dem Bildungsauftrag: Den Programmrichtlinien des ORF zufolge können auch Informations- und Bildungssendungen „unterhaltend“ sein. Sendungen, die der Volks- und Jugendbildung dienen, sollen einen Lernprozess im Sinne von „Begreifen“, „Verstehen“ und „Behalten“ einleiten und zur Aus- und Fortbildung

⁵ Link: <http://1476.orf.at/>

anregen. Warum dann nicht in locker-flockiger Form? (Auch klassische Weiterbildungsanbieter setzen mitunter auf einen publikumsattraktiven Show-Charakter. Man denke an „University meets public“, die „Science Week“, die „Kinder-Uni“ oder die „Lange Nacht der Forschung“)

Bildung kann Zerstreuung und Unterhaltung bedeuten, ist aber immer auch ein Stück Arbeit. Bildungssendungen könnten dazu beitragen, dass das Lernen, die Wissensvermittlung und die bildenden Informationen zu einer spannenden, anregenden und lustbetonten Aufgabe werden. (Vgl. Jochum 2003, S. 114)

„Politisches“ Bildungsprogramm

Vom Großteil der Geschehnisse auf der Welt erfährt nach Ansicht des Kommunikations- und Politikwissenschaftlers Winfried Schulz das Publikum nichts, weil entweder die Medienanstalten und JournalistInnen selbst nichts davon erfahren oder weil die RedakteurInnen nichts davon veröffentlichen. (Vgl. Schulz 1976, S. 7) Im Hörfunk (und im Fernsehen) sei der Selektionsdruck aufgrund der begrenzten Sendekapazität noch höher als in Zeitungen oder Zeitschriften. (Vgl. ebda)

Selektion und das Setzen von Prioritäten machen jedes Programm (auch Musikprogramm) zu einem „politischen“ Programm (vgl. Jochum 2003, S. 16). Das gilt auch für Bildungssendungen: Worüber wird berichtet und wie ausführlich? Wer kommt zu Wort? Welche Aspekte eines Themas finden Platz?

Von Bildung zur Meinungsbildung

Bildungssendungen sollen den Richtlinien des ORF zufolge Hilfestellung bei Bewältigung des Lebens leisten, soziales und politisches Lernen fördern, Bewusstseinsbildung und Persönlichkeitsformung unterstützen.

Es geht also nicht um eine „Wissensvermittlung“, die Wissen 1:1 in die Köpfe der Rezipienten pflanzt, sondern darum, selbstständiges Erkennen, kritisches Denken und verantwortungsvolles Handeln zu fördern. So vollzieht sich der Übergang von „sich bilden“ über „sich weiterbilden“ hin zu „sich eine Meinung bilden“. Und dazu tragen nicht nur Bildungssendungen bei, sondern auch der aktuelle Dienst, Diskussionsrunden, Studiogäste etc.



Was bewirken Medien? Und wirken sie überhaupt?

Legt man den „Bildungs-Auftrag“ als einen „Meinungsbildungs-Beitrag“ aus, so stellt sich u.a. die Frage nach der Wirkung von Kommunikation, und zwar nach der „gewollten“ gleichwie nach der „tatsächlichen“ Wirkung. Wirkung zu messen, ist schwer und seit Jahrzehnten Gegenstand der Forschung. (Vgl. Merten 1994, S. 291-328)

Eine der ältesten und einfachsten Theorien ist das Stimulus-Response-Modell aus der Propagandaforschung (1927): Ein Medium „zielt“ auf seinen Rezipienten und „erzielt“ eine Wirkung, sobald es ihn erreicht. Klaus Merten zufolge müsse dabei berücksichtigt werden, in welchem Kontext Medien ihr Publikum erreichen (z.B. in Gesellschaft anderer Rezipienten).

Das Kommunikationswirkungsmodell aus den 1940er-Jahren von Paul Lazarsfeld geht von der Annahme aus, dass Medien nur Opinion-Leader erreichen und dass die wiederum Inhalte und Meinungen an Opinion-Follower weitergeben.

In den 1970er-Jahren fragte man nicht mehr: „Was macht das Medium mit den Menschen?“, sondern „Was machen die Menschen mit dem Medium?“, und stellte damit die selektive Rolle der Rezipienten bei der Auswahl der Medienangebote in den Vordergrund (Uses-and-Gratification-Approach).

Ein anderer theoretischer Ansatz ging vom Gedanken aus, dass Medien ein Thema durch ihre Berichterstattung mehr oder weniger stark „besetzen“; infolgedessen auch beim Publikum die Themen mehr oder weniger stark präsent seien.

Die Theorie der „Schweigespirale“ geht davon aus, dass Menschen ihre Meinung möglichst vor dem Hintergrund ihres Wissens um die Meinung anderer formulieren; Personen, die annehmen, die dominante Meinung zu vertreten, formulieren diese „lauter“ als Personen, die glauben, NICHT die gängige Meinung zu vertreten; so wird in der Öffentlichkeit die Dominanz der bisher nur vermeintlich vorherrschenden Meinung verstärkt. Letztlich wird diese vorgeblich allgemein gültige Meinung tatsächlich zur gängigen Meinung. Bei diesem Ansatz besteht die Wirkung der Medien darin, dass das Publikum aus den Medien die Leitlinien für das eigene Handeln nimmt.

1970 wurde die These der „wachsenden Wissenskluff“ formuliert: Das von den Medien vermittelte Wissen werde von unterschiedlichen Teilen der Bevölkerung unterschiedlich genutzt; dadurch würden sich u.a. Menschen mit höherer formaler Bildung Informationen schneller aneignen und die Wissenskluff würde tendenziell zunehmen.



Kurz: Bisher scheint ein zuverlässiges, wissenschaftliches Modell, um die tatsächliche Wirkung der Medien bzw. der Medienrezeption zu überprüfen, schlicht noch nicht gefunden.

Barrierefrei durch Schriftlosigkeit?

Ein Gedanke zum Medium Radio an sich: Es kommt ohne Schriftlichkeit aus und könnte damit eine Bevölkerungsgruppe besonders ansprechen: Analphabeten. (Vgl. Jochum 2003, S. 30)

Die Größe der Gruppe der Analphabeten wird übrigens oft unterschätzt. Laut Schätzung der Österreichischen UNESCO-Kommission können zumindest 300.000 ÖsterreicherInnen nicht Sinn erfassend lesen und schreiben.⁶

Zufällig im Radio-Kurs gelandet

Die Definition von Weiterbildung im Sinne der KEBÖ (= selbstverantwortete Bildung) setzt (wenn ich sie richtig verstehe) einen gewissen Grad an Bildung und Mündigkeit voraus: zu wissen, was man sucht und worin man sich weiterbilden will; zu wissen, wo bzw. wie man sich weiterbilden kann; zu wissen, was man sich zumuten will und womit man sich herausfordern kann.

Beim Radiohören kann man sich zufällig, unbeabsichtigt und fast nebenbei im weiteren Sinn „weiterbilden“. Etwa wenn eine Sendung wie das „Salzburger Nachtstudio“ läuft (und z.B. über die Zusammenhänge von Ernährung und Erkrankung berichtet) oder wenn ein Kurzmagazin wie „Wissen aktuell“ aufhorchen lässt (z.B. mit einem Beitrag über österreichische Polarforscher).

Ausgehend von den Definitionen des „formalen“ und „informellen“ Lernens (nachzulesen auf dem Informationsportal www.erwachsenenbildung.at⁷) wäre Weiterbildung durch Radio-Bildungssendungen dem informellen Lernen zuzurechnen, das vorwiegend im Alltag, in der Freizeit, zu Hause oder am Arbeitsplatz geschieht. Informell könne man gezielt oder ohne Absicht lernen. Den Schätzungen zufolge erwerben Erwachsene nicht weniger als rund drei Viertel ihres Wissens informell (vgl. ebda.).

⁶ Vgl. Austria Presse Agentur „Erste Erhebung über Analphabetismus in Österreich geplant APA0439 2006-09-07/14:09“ vom 7.9.2006

⁷ Link: <http://www.erwachsenenbildung.at/fachthemen/lernformen/informelleslernen.php>

Unklar erscheinen mir diesbezüglich folgende Punkte: Können die Kompetenzen, die man sich durch informelles Lernen erworben hat, „gemessen“ werden? Können sie bewertet, anerkannt oder gar „zertifiziert“ werden? (Man fühlt sich ein wenig an das weiter oben angesprochene „Dilemma“ der Medienwirkungsforschung erinnert.)

Ergänzung, kein Ersatz. Ergänzung durch Erleben.

Um Missverständnissen vorzubeugen: Massenmedien können Weiterbildungsangebote im engeren Sinn nicht ersetzen – vor allem nicht die Lernerfahrung in der Gruppe –, aber sie können Anregung sein: die Anregung, wissen zu wollen, verstehen zu wollen, diskutieren zu wollen, sich weiterbilden zu wollen.

Übrigens: Radio Österreich 1 sowie die ORF-Landesstudios bieten Weiterbildung nicht nur via Äther an. Die Landesstudios z.B. bringen HörerInnen (und SeherInnen) auch bei „realen“ Schauspielen, Hörspielen, Kulturreisen zusammen; der ORF ist Mitorganisator bei Veranstaltungen der „Langen Nacht der Museen“ oder der „Langen Nacht der Musik“; Ö1 kooperiert bei Symposien und Konferenzen und ist Mitveranstalter der „Alpbacher Technologiegespräche“ oder Medienpartner des „Philosophicum Lech“ und der Ö1 Club organisiert z.B. Studienreisen oder Handwerkerkurse.

Literatur

- Brunner-Szabo, Eva (1989): Medien im Widerstand. Vom Arbeiter-Radiobund in der 1. Republik bis zu den Freien Radios und Piratensendern heute. Oder: Möglichkeiten eines demokratischen Gebrauchs von Massenmedien. Diss., Wien.
- Jochum, Manfred (2003): Bis uns Hören und Sehen vergeht. Stolpersteine auf dem Weg zu einer neuen Medienwirklichkeit. Wien.
- Kloock, Daniela; Spahr, Angela (2000): Medientheorien. Eine Einführung. 2. Auflage. München. (= UTB für Wissenschaft)
- Merten, Klaus (1994): Wirkungen von Kommunikation. In: Merten, Klaus; Schmidt, S. J.; Weischenberg, Siegfried (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Opladen, S. 291-328.
- Schulz, Winfried (1976): Die Konstruktion von Realität in den Nachrichtenmedien: Analyse der aktuellen Berichterstattung. Freiburg, München.

Internetquellen (alle aufgerufen am 2007-02-27)

<http://publikumsrat.ORF.at>

http://publikumsrat.ORF.at/go_charta.html

http://publikumsrat.ORF.at/go_arl.html

http://mediaresearch.ORF.at/c_international/c_international_radio.htm

http://www.rtr.at/web.nsf/deutsch/Rundfunk_Rundfunkrecht

http://www.statistik.at/fachbereich_03/kultur_txt5_04.shtml

http://www.statistik.at/fachbereich_03/kultur_txt12_04.shtml

<http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/Bildung%20und%20Entwicklung%20im%20Erwachsenenalter.pdf>

<http://www.erwachsenenbildung.at/fachthemen/lernformen/informelleslernen.php>



Mag.^a Barbara Daser

Aufgewachsen in Tirol und Paris (3 Jahre). Barbara Daser studierte Publizistik (in Kombination mit Politikwissenschaften und Zeitgeschichte) an den Universitäten Salzburg und Wien und verfasste ihre Diplomarbeit zum Thema „Hörfunk in der Zeit des Nationalsozialismus in Österreich“. Ihre journalistischen Anfänge hatte sie bei diversen Sportzeitschriften. Seit 1996 ist Barbara Daser im ORF an bzw. in unterschiedlichen Standorten, Abteilungen und Funktionen tätig, seit 2000 arbeitet sie als Redakteurin in der Radio-Wissenschaft.

E-Mail: [barbara.daser\(at\)orf.at](mailto:barbara.daser(at)orf.at)

Internet: <http://oe1.orf.at>

Telefon: +43 (0) 1 50101 18320

Knowledgebase Erwachsenenbildung: aktuelle Entwicklung und Geschichte der österreichischen Erwachsenenbildung. Erfahrbar, erforschbar und anwendbar

von Stefan Vater, VÖV

Stefan Vater (2007): Knowledgebase Erwachsenenbildung: aktuelle Entwicklung und Geschichte der österreichischen Erwachsenenbildung. Erfahrbar, erforschbar und anwendbar Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 3748 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2007. Dieser Beitrag wurde zuvor veröffentlicht in: InfoNet Adult Education InfoSystem <http://www.infonet-ae.net> (20.10.2006)

Schlagworte: Bildungsforschung, Statistik, Weiterbildung, Datenbanken, Geschichte

Abstract

Die Knowledgebase Erwachsenenbildung ist eine umfassende Online-Plattform der österreichischen Erwachsenenbildung, die vom Verband Österreichischer Volkshochschulen und dem Österreichischen Volkshochschularchiv erstellt wurde. Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst und dem Europäischen Sozialfond gefördert. In 42 verschiedenen Datenbanken wird eine breite Palette an Fachliteratur, Informationen zur Geschichte und Entwicklung der Erwachsenenbildung, Statistiken und Daten der Volkshochschulen und Weiterbildungsangebote zur Verfügung gestellt. Die Knowledgebase Erwachsenenbildung ist unter <http://www.adulteducation.at> online.

Knowledgebase Erwachsenenbildung: aktuelle Entwicklung und Geschichte der österreichischen Erwachsenenbildung. Erfahrbar, erforschbar und anwendbar ¹

von Stefan Vater, VÖV

Die international ausgerichtete Knowledgebase ist ein **Recherche-Portal** für alle in der Erwachsenenbildung Tätige sowie für Forschende und Lernende. Sie ermöglicht schnelle, präzise und umfassende Auskünfte zu einzelnen Aspekten der Erwachsenenbildung mit Schwerpunkt Österreich. Die Hauptsprachen sind Deutsch und Englisch, Kurzinformationen über das Projekt stehen in Französisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, Slowakisch und Ungarisch online zur Verfügung.

Erstmals in Österreich existiert nun die Möglichkeit, online und kompakt nach spezifischer **Fachliteratur** [<http://www.adulteducation.at/de/literatur>] und wesentlichen Schlüsseltexten der Erwachsenenbildung zu recherchieren. Fünf einfach benutzbare Literaturdatenbanken ermöglichen einen Überblick über den Forschungs- und Diskussionsstand zu Fragen der Erwachsenenbildung und geben Auskunft über Fachliteratur (Bücher, Beiträge in Sammelbänden, Zeitschriften und Fachjournale, akademische Forschungs- und Abschlussarbeiten). Auf diese Weise kann selbstständige und unselbstständige Literatur zu Themen wie Geschichte der Erwachsenenbildung, Wissenschaftspopularisierung, Methodik, Andragogik, Bildungs- und Wissenschaftsforschung direkt abgefragt werden.

Um sich ein Bild über die Organisation, die Struktur und den Aktivitätsumfang der österreichischen Volkshochschulen zu machen, stehen **Statistik-** und **Strukturanalyse-**Datenbanken [<http://www.adulteducation.at/de/struktur>] zur Verfügung. Die Volkshochschulen machen als einzige österreichische Erwachsenenbildungsinstitution diese Informationen einer breiten Öffentlichkeit zugänglich.

Die **Historiografie** [<http://www.adulteducation.at/de/historiografie>] offeriert ein lebendiges Bild der Geschichte der Volksbildung und der Popularisierung von Wissen in Österreich seit dem 19. Jahrhundert. Aktuelle Tagesfragen und Problemstellungen in der Erwachsenenbildung können so in ihrem historischen Kontext gesehen und damit auch besser verstanden werden.

¹ Zuvor veröffentlicht in: InfoNet Adult Education InfoSystem <http://www.infonet-ae.net>, 2006-10-20



Die Knowledgebase Erwachsenenbildung bildet nicht nur eine Wissens- und Informationsdrehscheibe zwischen vergangenen, gegenwärtigen und künftigen Trends und Entwicklungen in der Erwachsenenbildung, sondern soll darüber hinaus auch die Diskussion von zentralen Fragen der Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung anregen. Dies wird einerseits durch eine **News**-Leiste ermöglicht, andererseits durch ein **Textarchiv**, in dem wichtige Grundlagentexte vergangener und gegenwärtiger Diskussionen dauerhaft gesichert und verfügbar bleiben.

Mit ihrer Vermittlungsfunktion steht die Knowledgebase Erwachsenenbildung somit zwischen Vergangenheit und Zukunft, zwischen Theorie und Praxis, zwischen ExpertInnenwissen und LaiInneninteresse, und verleiht mit Hilfe der modernen Technik dem alten, aus der europäischen Aufklärung stammenden Anspruch von Erwachsenenbildung nach Demokratisierung und Popularisierung von Wissen eine zeitgemäße Form.

Internetquelle

<http://www.adulteducation.at>



Dr. Stefan Vater

Studium der Soziologie in Linz und Berlin, Studium der Philosophie in Salzburg und Wien. Stefan Vater ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, Projektleiter der Knowledgebase Erwachsenenbildung www.adulteducation.at sowie Lehrbeauftragter für Bildungssoziologie an der Johannes Kepler Universität Linz und der Kunstuniversität Linz.

E-Mail: [stefan.vater\(at\)vhs.or.at](mailto:stefan.vater@vhs.or.at)

Internet: <http://www.vhs.or.at>

Telefon: +43 (0) 1 216422-619

Gabriela Mistral - Poetik und Alphabetisierung

von Christian Kloyber, bifeb

Kloyber Christian (2007): Gabriela Mistral – Poetik und Alphabetisierung. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf>. ISSN 1993-6818. Erscheinungsort: Wien. 5678 Zeichen. Veröffentlicht Februar 2007.

Schlagworte: Alphabetisierung, Literalisierung, Basisbildung, Geschichte, Vergleichende Bildungsforschung, Biografie

Abstract

Gabriela Mistral zählt zu den herausragenden Persönlichkeiten des 20. Jahrhunderts. Ihr wurde 1945 als erster Lateinamerikanerin der Nobelpreis für Literatur verliehen. Mistral war aber nicht nur eine international anerkannte Autorin, die Erwachsenenbildung Lateinamerikas gewann mit der Pädagogin und Schriftstellerin eine hervorragende Expertin der Alphabetisierung. Die Mexikanische Bildungsrevolution nach 1922 und die großen Alphabetisierungskampagnen hätten ohne Mistral nicht diesen Erfolg gehabt. Zu den zentralen Anliegen Mistrals zählte dabei aber immer auch und besonders die Bildungsemanzipation der Frauen Lateinamerikas.

Gabriela Mistral - Poetik und Alphabetisierung

von Christian Kloyber, bifeb



Am 10. Jänner 2007 jährte sich zum 50. Mal der Todestag von Gabriela Mistral.¹ 1889 in Chile geboren, ist sie die erste Schriftstellerin Lateinamerikas, die mit dem Nobelpreis für Literatur (1945) ausgezeichnet wurde. Was aber nur wenigen bekannt ist² und auch in ihrer offiziellen Biographie nur einer Randbemerkung wert: Gabriela Mistral ist eine Schlüsselfigur der großen Bildungsreformen Lateinamerikas und der Frauenbewegung Iberoamerikas. Die mexikanische Erwachsenenbildung zählt Mistral zu den bedeutendsten InitiatorInnen der Alphabetisierung.

Die Mexikanische Revolution von 1910 hatte grundlegende politische Veränderungen nach sich gezogen: Im Zentrum der revolutionären Neuerungen stand eine umfassende Bildungsreform. José Vasconcelos, der erste mexikanische Bildungsminister, holte 1922 Gabriela Mistral³ nach Mexiko: Sie sollte an dieser Bildungsreform mitarbeiten.

Mistral verfasste Texte und Materialien für die Alphabetisierung, vor allem mit der Intention, den Frauen am Land einen Zugang zum Lesen, Schreiben und Rechnen zu geben. Mit ihrem Buch *Lecturas para Mujeres* (übersetzt: Lesebuch für Frauen)⁴ ist sie eine der ersten ErwachsenenbildnerInnen, die einen Weg suchte, den marginalisierten Frauen Lateinamerikas Zugang zur Bildung und zur Teilnahme und damit zur Partizipation am politischen Leben zu ermöglichen.

¹ Link: http://de.wikipedia.org/wiki/Gabriela_Mistral

² Der mexikanische Nobelpreisträger Octavio Paz erinnerte 1993 (*Itinerarium*/Autobiographie, 1993) an Gabriela Mistral als an eine herausragende Persönlichkeit der Bildungsreform nach 1922 und die Autorin Lateinamerikas. Link: http://de.wikipedia.org/wiki/Octavio_Paz

³ Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Vasconcelos

⁴ Spanisch: Titelbild und Zitat:

<http://www.memoriachilena.cl/mChilena01/temas/dest.asp?id=lecturasparamujeres> ; Zum Download (32 MB), komplettes Buch auf Spanisch) <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0003267.pdf>

Zu den großen Errungenschaften der Alphabetisierung in Mexiko, die auf José Vasconcelos und Gabriela Mistral zurückgehen, zählen die **Abendschule für Arbeiterinnen und Arbeiter**⁵ in Mexiko Stadt und die Einrichtung von **Wanderbibliotheken**, die vor allem klassische und moderne Literatur zugänglich machen sollten.

Medium der Alphabetisierung in Mexiko war die Literatur; ihre Autoren waren die Klassiker und die Schriftsteller der Moderne; ihre Vermittler waren SchriftstellerInnen und KünstlerInnen.

Zu den Aufgaben Gabriela Mistrals zählte die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer der Pflichtschulen, sie sollten mit Sprache und Vermittlung von Literatur vertraut gemacht werden. Ziel war die sprachliche und literarische Alphabetisierung und Basisbildung.⁶

Auf dem Land und in den Vorstädten und Arbeiterbezirken der Hauptstadt wurden **Wanderschulen** für Erwachsene eingerichtet. Es waren das Alphabetisierungskurse, die in den Innenhöfen der Wohnhäuser und auf den *Haciendas* wohlhabender Familien und quer durch das ganze Land abgehalten wurden. Diese Kurse wurden vom Bildungsministerium finanziert und organisiert und gemeinsam mit den Hausbesitzern, die sich zum Bildungsbürgertum zählten, und den AlphabetisierungspädagogInnen durchgeführt. Ausgebildet und angeleitet wurden die PädagogInnen von Gabriela Mistral. Gabriela Mistral wurde so zur Leitfigur einer revolutionären Neuerung, die von der Zivilgesellschaft und der Politik gleichermaßen getragen, Kultur zu entwickeln suchte.

Gabriela Mistral verband eine innige Freundschaft mit Stefan Zweig und seiner Frau Charlotte,⁷ die sie in deren Exil in Brasilien kennen gelernt hatte. Stefan Zweigs Bücher, in seiner Heimat verboten, wurden ins Spanische übersetzt und in die Volksausgaben der mexikanischen Bibliothek (José Vasconcelos) aufgenommen. Es waren das vor allem seine großen Biografien: Joseph Fouché (1929), Marie Antoinette (1932) und Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam (1936).⁸

⁵ Vgl. <http://www.uom.edu>

⁶ Literacy <http://en.wikipedia.org/wiki/Literacy>

⁷ Link: http://de.wikipedia.org/wiki/Stefan_Zweig

⁸ Spanische Übersetzungen von Stefan Zweig: http://www.booksfactory.com/writers/zweig_es.htm.

Internetquellen

Wikipedia (deutsch) http://de.wikipedia.org/wiki/Gabriela_Mistral

Nobelpreisorganisation (deutsch) http://www.nobelpreis.org/Literatur/Gabriela_Mistral.htm

Offizielle Homepage (Universidad de la Habana) (spanisch)

<http://catedramistral.nuevaradio.org/index.php>

Homepage der Universidad de Chile und des Chilenischen Unterrichtsministeriums

(spanisch): <http://www.gabrielamistral.uchile.cl/>

[Foto:] Gabriela Mistral, Foto von 1945; Quelle: *Hispanic and Portuguese Collections: An Illustrated Guide* from the Library of Congress. *Gabriela Mistral. Photograph. [1950s]. This work is from the collections of the United States Library of Congress. No information on copyright protection or usage restrictions has been given for this particular work, thus it is presumed to be in the public domain in the United States.*



Dr. Christian Kloyber

Pädagogisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung. Aufgabenbereich und Geschäftsfeld von Christian Kloyber widmen sich der Entwicklung innovativer Bildungsangebote für die Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen, thematische Schwerpunkte werden in den Bereichen Basisbildung, Sprache(n), E-Learning, Evaluation, Erwachsenenbildung und Partizipation gesetzt. Christian Kloyber ist außerdem ein international anerkannter Lateinamerikanist mit dem Forschungsschwerpunkt Exil und Kultur.

E-Mail: [christian.kloyber\(at\)bifeb.at](mailto:christian.kloyber@bifeb.at)

Internet: <http://www.bifeb.at>

Telefon: +43 (0)6137/6621 - 510

Update

Updates für das Magazin erwachsenenbildung.at enthalten Beiträge, die der Ausgabe nach der Erstveröffentlichung hinzugefügt wurden.

Perspektiven des Lebenslangen Lernens

von Werner Lenz, Universität Graz

Werner Lenz (2007): Perspektiven des Lebenslangen Lernens. Online im Internet:

<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb-ausgabe07-0.pdf>. ISSN 19993-6818.

Erscheinungsort: Wien. 13.192 Zeichen. Veröffentlicht März 2007. Der Beitrag basiert auf dem gleichnamigen Vortrag, der auf der Tagung „Dialog: Lebenslanges Lernen“ am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung Strobl am 2007-12-13 abgehalten wurde: Online im Internet: http://l3lab.erwachsenenbildung.at/wp-content/uploads/2007/01/perspektiven_strobl2006.doc.

Schlagworte: Lebenslanges Lernen, Soziale Integration, Bildung, Lernen

Abstract

Wir leben in einer Welt voller sozialer Widersprüche, wo Benachteiligungen auch im Bildungswesen sichtbar werden. Soziale Bedingungen bestimmen den Rahmen für Lernerfahrungen und Lernerfolge mit - von Kindheit an, ein Leben lang. Der Begriff der Bildung scheint verdrängt und durch Lernen, Training oder Schulung ersetzt zu werden. Bildung aber heißt, sich selbst zu entwerfen, zu erproben, zu wagen. Gleichwohl scheint kein Bedarf an in sich ruhenden, selbstsicheren und selbstbewussten, an sich arbeitenden, sich selbst hervorbringenden, also sich bildenden Menschen zu bestehen. Lebenslanges Lernen ist kein unsympathisches Konzept, solange es einer Funktion sozialer Integration gerecht wird, zum Beispiel durch die Anerkennung informellen Lernens. Wir brauchen Bildungsanschlüsse und nicht -abschlüsse, ein ausgebautes System der Brücken und Übergänge im Schulsystem und eine verstärkte Orientierung am Prinzip der Förderung anstatt dem der Auslese.

Perspektiven des Lebenslangen Lernens¹

von Werner Lenz, Universität Graz

Soziale Widersprüche

Lernen bringt, habe ich einmal gehört, Freude mit sich selbst. Ist das nicht eine herrliche Perspektive: lebenslang Freude mit sich selbst zu haben?

Aber leider heißt es auch: Nichts ist so traurig, wie sich allein zu freuen. Das ist vielleicht doch nicht so erfreulich. Diesbezüglich erleben wir wohl alle unsere individuellen Widersprüche. Doch verlassen wir diese Ebene und wenden wir uns den großen sozialen Widersprüchen unseres Daseins zu.

Wenn wir uns über die Einführung eines neuen Bildungssystems, das dem Menschen lebenslang und lebensbegleitend Lerngelegenheiten einräumt, Gedanken machen, berühren und erörtern wir auch soziale Fragen. Lernen und Bildung stehen mit Lebenschancen, sozialem Status, Gesundheit, Beruf und Verdienst in Zusammenhang. Deshalb ist es angebracht, sich einiger sozialer Widersprüche, die in unserer Welt bestehen, bewusst zu sein. Es soll uns klar sein, dass soziale Probleme, nicht nur in fernen Ländern sondern auch in unseren Breiten eine Rolle spielen:

Wir genießen Wohlstand und wissen, dass täglich Kinder durch Armut und Hunger sterben.

Wir leben in einem der reichsten Länder Europas und der Welt und wissen, dass in unserem Land 500.000 Menschen in Armut existieren und eine Million von dieser bedroht sind.

¹ Vortrag bei der Tagung „Dialog: Lebenslanges Lernen“ am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung Strobl, am 2006-12-13; zuvor veröffentlicht unter http://l3lab.erwachsenenbildung.at/wp-content/uploads/2007/01/perspektiven_strobl2006.doc am 2006-12-18.



Wir hören die tollen ökonomischen Erfolge und Gewinne von Großkonzernen (Banken, Industrie) und registrieren die Höhe der Arbeitslosigkeit (2006 gibt es in Österreich etwa 231.000 Arbeitslose und weitere 61.000 in Schulungen) und die Zunahme prekärer Arbeitsverhältnisse.

Wir leben in einer Demokratie, die für Gerechtigkeit und Gleichheit bürgt und müssen, wie Studien der Arbeiterkammer zeigen, zur Kenntnis nehmen, dass Frauen durchschnittlich ein Drittel weniger verdienen.

Wir wissen wie bedeutsam Bildung und Bildungsabschlüsse für den Lebensstandard und für lebenslanges Lernen sind, und halten trotzdem an der frühen Entscheidung für Bildungswege fest. Wir kennen aufgrund der PISA-Studien den jährlichen Output von etwa 15.000 Jugendlichen mit großen Schreib-, Lese- und Rechenschwierigkeiten, den unser Schulsystem mitverursacht.

Wir hören die stete Forderung nach mehr und höherer Bildung sowie nach lebenslangem Lernen und lesen im Weißbuch „Mehr Beschäftigung“ des Wirtschaftsforschungsinstituts: mehr als die Hälfte aller Eltern „vererbt“ den Bildungsstand. Wir haben kein förderndes sondern ein selektives Bildungswesen.

Empirisch abgesichert gilt für das Lernen Erwachsener: Menschen mit guter Grund- und Berufsbildung nehmen eher an Fort- und Weiterbildung teil als andere. Man spricht deshalb vom Matthäusprinzip, wenn auf Bildung bezogen gesagt wird: Wer hat, dem wird gegeben! Bemüht man eine Analogie aus dem Tierreich so gilt: Wo Tauben sind, fliegen Tauben zu! Lernmotivation baut auf erfolgreichem vorhergegangenen Lernen auf. Die sozialen Bedingungen, das wissen wir, bestimmen den Rahmen für Lernerfahrungen und -erfolge mit – ab der frühen Kindheit und ein Leben lang.

Lernen statt Bildung

Der Begriff der Bildung scheint verdrängt zu werden. Lernen, Training, Schulung treten an seine Stelle. Mit Bildung wird eine Suchbewegung angesprochen. Bildung heißt sich im Denken und Handeln zu orientieren, Argumente zu suchen und danach zu handeln, Entscheidungen zu treffen und die Folgen zu reflektieren sowie neue Argumente zu suchen. Bildung ist ein lebensbegleitender und -integrierter Prozess. Bildung ist Arbeit an sich selbst, lässt sich aber schwer von Lernen trennen.



Wer lernt, nimmt Informationen auf und verarbeitet sie. Mit Bildung werden die Vorgänge umschrieben, in denen der Mensch „etwas aus sich macht“. Bildung drückt den Prozess und Zustand der Selbstkultivierung des Menschen aus. Durch die soziale Aneignung von und Auseinandersetzung mit Kultur erarbeitet der Mensch sich selbst.

Der Philosoph Wilhelm Schmid spricht in seinem Buch „Schönes Leben?“ (siehe dazu Schmid 2005), einer Einführung in die Lebenskunst, von einer experimentellen Technik. In Anlehnung an Montaigne erzählt er in Zusammenhang mit Bildung von einer „Selbstskizzierung“. Wir werden von anderen gezeichnet, entwerfen dabei aber auch uns selbst.

Bilden heißt sich selbst entwerfen, erproben, wagen – im Wissen, dass uns unsere Geschichte, bisherige Erfahrungen, unser Erleben, unsere Erziehung, unsere Umwelt mitgestalten.

Lebenslänglich?

Die Bezeichnung „lebenslanges Lernen“ hat Kritiker und Ironiker rasch animiert den Bezug zu „lebenslänglich“ herzustellen. Gleichzeitig verbinden sich mit dem lebenslangen Lernen auch Charakterzüge, die an unangenehme Schulerfahrungen anschließen. Lebenslang lernt, wer unfertig ist, nicht reif, selbstständig und erwachsen wird, sondern stets von weiteren Belehrungen abhängig bleibt.

Trotzdem ist zurzeit das Menschenbild des eigensinnigen Erwachsenen nicht gefragt (siehe dazu Lenz 2004). Kein Bedarf scheint an in sich ruhenden, selbstsicheren und selbstbewussten, an sich arbeitenden, sich selbst hervorbringenden – nämlich sich bildenden – Menschen zu bestehen. Gehuldigt wird einem Menschenbild des flexiblen, mobilen, eiligen Menschen. Solche Personen erscheinen kurz bei Tagungen, geben ihr Statement ab und ziehen weiter. Keine Missbilligung und kein Vorwurf sollen damit zum Ausdruck kommen. Wir alle bringen diese Formen in unterschiedlicher Intensität hervor und beleben sie. Auch im Bildungssektor registrieren wir Beschleunigung.

Ein Thema wurde vor 20 Jahren in einer Veranstaltung der Erwachsenenbildung noch im Laufe einer Woche behandelt. Sonntag Anreise, Samstag nach dem Mittagessen Abreise und Mittwoch nachmittags zur freien Verfügung – so lauteten übliche Seminarstrukturen in einem Bildungshaus. Heute wird ein Thema in 24 Stunden, von Mittag auf Mittag



abgehandelt, das Soziale bleibt auf einen Abend beschränkt. Die von uns erzeugte „beschleunigte Bildung“ lässt eine Frage offen: Handelt es sich um Konzentration oder Fragmentierung? Immerhin, wir haben, was Seminare betrifft, aus einer Woche sieben Tage herausgeholt.

Soziale Integration

Lebenslanges Lernen ist kein unsympathisches Konzept. Verspricht es doch sich ein Leben lang lernend mit neuen Situationen und Problemen aus Neugier, Interesse und Notwendigkeit beschäftigen zu können. Wie jedes Bildungskonzept hat es eine soziale Aufgabe. Es versucht Menschen für gemeinsame Aufgaben oder gemeinschaftliche Vorhaben einzustimmen. In unserem Fall ist es das Anliegen der Europäischen Union bis 2010 einen einheitlichen Bildungsraum mit einem übergreifenden Bildungskonzept zu schaffen.

Doch das Anliegen lebenslanges Lernen in unserer Bildungsorganisation zu etablieren, hat keinen europäischen, sondern – wie viele andere gesellschaftspolitische und kulturelle Veränderungen seit dem Zweiten Weltkrieg in Europa – US-amerikanischen Ursprung. In den USA ist das Bildungssystem aus demokratischer Sicht konstruiert. Es will allen Interessierten offen stehen. Diese Offenheit ist unter den Bedingungen US-amerikanischer Lebensverhältnisse zu verstehen – hohe Eigenfinanzierung durch die Lernenden ist notwendig. Allerdings gibt es auch ein sehr großzügiges Stipendienwesen. Das Bildungswesen erfüllt im amerikanischen „melting pot“ einen wichtigen Beitrag zur sozialen Integration.

Besonders nach dem Zweiten Weltkrieg hat sich diese Aufgabe ergeben. Zwei Millionen Soldaten, die aus dem Krieg zurückkehrten, mussten wieder in die Gesellschaft integriert werden. Auf der damals entstandenen „ladder of education“ basiert der aktuelle Gedanke des lebenslangen Lernens: In diesem System soll es allen Interessierten möglich sein, gemäß dem jeweiligen Interesse und Bedarf auf der entsprechenden Stufe des Bildungswesens wieder einsteigen zu können.

Mit dem lebenslangen Lernen bekommt jede Lernform Bedeutung. Daher auch jedes Lernen, das außerhalb von Institutionen geschieht – man spricht dann von informellem Lernen. Diesbezüglich ist die Diskussion in Deutschland und Österreich noch sehr bescheiden. West- und nordeuropäische Länder haben vor allem in der Anerkennung



außerinstitutioneller Lernergebnisse schon einige Tradition (siehe dazu Frank, Gutschow, Münchhausen 2004).

Bei MigrantInnen fällt besonders auf, dass sie oft wesentlich bessere Qualifikationen haben, aber die entsprechenden Zertifikate nicht vorweisen können. Ein anderes Beispiel ist, dass das Lernen am Arbeitsplatz, die Anerkennung der dabei gewonnenen Kompetenzen, noch zu wenig akzeptiert und akkreditiert wird.

Die gesellschaftlichen Trends sind sehr eindeutig: Wettbewerb, Konkurrenz und Individualisierung herrschen vor. Verloren zu gehen scheinen Solidarität, Gemeinsinn und soziale Verantwortung. Aus den Zielsetzungen der Europäischen Union kann aber abgeleitet werden, dass die Aufgabe der sozialen Integration durchaus beabsichtigt ist. Denn die EU bemüht sich um

- Qualifikation, Abbau von Arbeitslosigkeit und Befähigung für qualitative Arbeitsplätze;
- sozialen Zusammenhalt, Ausgleich von Bildungsunterschieden, um die soziale Kluft innerhalb der Bevölkerung zu verringern;
- Teilhabe an der Demokratie, mittels politischer Bildung, um die Chance auf Mitbestimmung und Mitgestaltung zu wahren.

Engagement für soziale Fragen

Die Verwirklichung dieser Ziele hängt letztlich vom Engagement der Nationalstaaten, ihrer PolitikerInnen aber auch ihrer Bürgerinnen und Bürger ab.

Wir sollten nicht vergessen, dass ein Bildungskonzept für ein reformiertes Bildungswesen eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe beinhaltet. Diese muss deutlich zum Ausdruck kommen. Wofür treten wir in dieser Umbruchsituation ein? Welche Richtung bei der Reorganisation des Bildungswesens unterstützen wir? Mir scheint ökonomisch nützlich zu sein nicht genug. Ich fühle mich einem Bildungskonzept mit der Aufgabe der sozialen Integration besonders verbunden. Mit diesem Selbstverständnis ergeben sich drei Zielperspektiven:



- Wir brauchen Bildungsanschlüsse und nicht -abschlüsse. Jeder absolvierte Lehrgang, Kurs oder Ausbildungsweg ist als Station zu verstehen, von der weitere Bildungswege fortführen.
- Das System von „Brücken und Übergängen“ in unserem Schulsystem, das das Umsteigen von einem Schultyp zu einem anderen erlaubt, sollte ausgebaut werden. Der Wiedereinstieg in ein Bildungssystem, das Sackgassen vermeidet und als Netzwerk erlebt wird, gibt Chancen für bedarfsorientiertes Lernen.
- Ein Umdenken in der Einstellung aller Verantwortlichen, Lehrenden und TeilnehmerInnen bezüglich der Aufgabe und Zielsetzung des Bildungswesens ist notwendig. Anstelle des Ausleseprinzips soll das Prinzip des Förderns treten.

ErwachsenenbildnerInnen betreffen alle Veränderung des Bildungssystems. Werden doch dort die Voraussetzungen für die Lernfähigkeit und -freude, für Bildungsmotivation und -interesse ihres Klientels mitbestimmt. Außerdem sind in der Weiterbildung die gesellschaftlichen Veränderungen erkennbar. Sie drücken sich in den sich wandelnden Bildungsbedürfnissen der TeilnehmerInnen aus. Engagement für soziale Fragen bei ErwachsenenbildnerInnen ist deshalb oft eine Folge der Wahrnehmungen im Weiterbildungsbereich. Insofern ist die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung mit dem Eintreten für individuelle Lernräume aber auch für die Entwicklung einer humanen Gesellschaft verbunden.

Weiterführende Literatur

- Frank, Irmgard; Gutschow, Katrin; Münchhausen, Gisela (Hrsg.) (2005): Informelles Lernen. Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen. Fachtagung 30./31. März in Bonn, Bielefeld.
- Schmid, Wilhelm (2005): Schönes Leben? Einführung in die Lebenskunst, Frankfurt am Main.
- Lenz, Werner (2004): Niemand ist ungebildet. Beiträge zur Bildungsdiskussion, Münster: Lit (= Arbeit, Bildung, Weiterbildung 2).



Weiterführender Link

WIFO-Weißbuch: Mehr Beschäftigung durch Wachstum auf Basis von Innovation und Qualifikation. Online im Internet:

[http://publikationen.wifo.ac.at/pls/wifosite/docs/FOLDER/ROOTFOLDER/REPORTS/PRESSENOTIZEN/PRIVATE31535/P_2006_10_23_2\\$.PDF](http://publikationen.wifo.ac.at/pls/wifosite/docs/FOLDER/ROOTFOLDER/REPORTS/PRESSENOTIZEN/PRIVATE31535/P_2006_10_23_2$.PDF)



o. Univ.-Prof. Dr. Werner Lenz

Studium der Pädagogik als Hauptfach; Nebenfächer: Politikwissenschaft und Psychologie. Werner Lenz ist Professor für Erziehungswissenschaften mit besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung und leitet die Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Universität Graz. Daneben ist er als Gastprofessor am IFF und an der Universität Klagenfurt tätig. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildung und gesellschaftlicher Wandel, Lebensbegleitende Bildung - lebenslanges Lernen, sowie Nationale/internationale Erwachsenenbildung. Seit November 2006 leitet er das Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz.

E-Mail: [werner.lenz\(at\)uni-graz.at](mailto:werner.lenz@uni-graz.at)

Internet: <http://www-gewi.uni-graz.at/weiterbildung>

Telefon: +43 (0)316 380 - 2600

Impressum/Offenlegung

Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

ISSN: 1993-6818

Gefördert aus Mitteln des ESF und des bm:ukk

Projekträger Bundesinstitut für Erwachsenenbildung

Herausgeberinnen

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)

Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Medieninhaber und Herausgeber

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk)

Minoritenplatz 5

A - 1014 Wien

Bundesinstitut für Erwachsenenbildung

Bürglstein 1-7

A - 5350 Strobl

Fachredaktion

Mag.^a Barbara Daser (Ö1, Wissenschaft/Bildung)

Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)

Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)

Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Dr. Lorenz Lassnig (Institut für höhere Studien)

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur)

Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Online-Redaktion

Projekt "Virtuelles Innovationszentrum für Erwachsenenbildung in Österreich"

c/o Institut EDUCON

Mag. Wilfried Hackl

Bianca Friesenbichler

Lektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger, Textconsulting

AutorInnen dieser Ausgabe

Mag.^a Barbara Daser (Ö1, Wissenschaft/Bildung)

Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)

Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Dr. Lorenz Lassnig (Institut für höhere Studien)

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur)

Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Update: o. Univ.-Prof. Dr. Werner Lenz (Universität Graz)

Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Redaktion.

Design und Programmierung

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das Magazin enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazins sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden.

Copyright

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“.

BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:



- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar an <mailto:redaktion@erwachsenenbildung.at> oder postalisch an die Online-Redaktion erwachsenenbildung.at, c/o Institut EDUCON, Bürgergasse 8-10, A-8010 Graz, Österreich.