Magazin erwachsenenbildung.at

Meb

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 25, 2015

Vorwärts denken

Diskurse zur Modernisierung der Erwachsenenbildung

ISSN 1993-6818
Ein Produkt von www.erwachsenenbildung.at
Erscheint 3x jährlich online

BMBF Bundesministerium für Bildung und Frauen

bifeb

CONEDU

Magazin
erwachsenenbildung.at

Meb

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 25, 2015

Vorwärts denken

Diskurse zur Modernisierung der Erwachsenenbildung

HerausgeberInnen der Ausgabe:
Bianca Friesenbichler und Wilfried Hackl

Wien

Online verfügbar unter:
www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

01 **Editorial**
Bianca Friesenbichler und Wilfried Hackl

Thema

02 **Regina Barth im Interview.**
Bildungszugang für alle in einer vielfältigen Anbieterlandschaft
Wilfried Hackl und Bianca Friesenbichler

03 **Modernisierung, Reflexivität, Globalisierung.**
Überlegungen zur Zukunft der Theorie und Praxis von Erwachsenenbildung
Lorenz Lassnigg

04 **Erwachsenenbildung und Gemeinwohl.**
Bildung nach der Postmoderne
Peter Faulstich

05 **Von Freunden und Wegen.**
Eine philosophische Re-Lektüre von „Modernisierung der Erwachsenenbildung"
Peter Schlögl

06 **„Adult Learning" und Europäische Koordination: Wohin geht die Reise?**
Schlussfolgerungen aus einer aktuellen ET 2020-Arbeitsgruppe
Birgit Aschemann

07 **Kulturelle Erwachsenenbildung.**
Ästhetisches, zeitsensibles und partizipatives Lernen
Sabine Schmidt-Lauff und Fanny Hösel

08 **Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung.**
Umgang mit Geld als Thema der Basisbildung
Ewelina Mania und Monika Tröster

Praxis

09 **Neue Inhalte, neue Räume und neue Organisationsformen.**
Wie entwickelt sich Erwachsenenbildung in Hinblick auf Technologien?
Sandra Schön

10 **Zukünftige Anforderungen und Herausforderungen für die Österreichischen Bildungshäuser**
Franz Jenewein und Gaby Filzmoser

Rezension

11 **Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014.**
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.)
Bianca Friesenbichler

12 **Die Alternative politische Bildung.**
Wilhelm Filla
Georg Ondrak

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.

Englischsprachige Abstracts finden sich im Anschluss an die Artikel (ausgenommen Rezensionen).

Editorial

Bianca Friesenbichler und Wilfried Hackl

Friesenbichler, Bianca/Hackl, Wilfried (2015): Editorial.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 25, 2015. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Modernisierung, Zukunftsforschung, Trends, Moderne, Postmoderne, Bildungstheorie, Allgemeine Erwachsenenbildung, Kulturelle Erwachsenenbildung, Politische Erwachsenenbildung, Mediendidaktik, Commons, Konvivialismus, Empire, Multitude, OER, MOOC

Kurzzusammenfassung

Bildung im Allgemeinen und Erwachsenenbildung im Speziellen sind ebenso sehr Motor wie auch Ergebnis gesellschaftlicher, politischer und technischer Entwicklungen und Reflexionsleistungen. In den vergangenen Jahrzehnten stand das Schlagwort der Modernisierung hoch im Kurs. Individualisierung, Flexibilisierung, Professionalisierung etc. prägten die Diskurse und nahmen Einfluss auf die Förderpolitiken, die Bildungsziele, die Programmentwicklung und die Formate. Sind es heute noch dieselben Phänomene, die das Feld der Erwachsenenbildung antreiben und die Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis voranbringen? Die vorliegende Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at gibt den Beobachtungen und Expertisen Raum und beschreibt die Zugpferde der Erneuerung, die Signale für Trends und die in die Zukunft projizierten Herausforderungen und Handlungsbedarfe. Einmal mehr werden dabei Mehrdeutigkeit und Ambivalenz sichtbar. Wegweisende Beiträge deuten in die nahe Zukunft oder aber ins Ungewisse und Widersprüchliche. Als gemeinsamer Nenner bleibt eine Erwachsenenbildung als reflexive Praxis und Wissenschaft, die sich aus der permanenten Standortbestimmung heraus erneuert, Brücken schlägt zwischen Individuen, Organisationen und Gesellschaft, die sich gegenüber den Schattenseiten der Modernisierung nicht verschließt und Gegenprogramme anbietet. So entstehen neue Formen der Gemeinschaftlichkeit: gemeinsame Produktion und Verbreitung von Wissen, sich organisierende Vielfalt und eine Bildung, die das Verhältnis von Selbst und Welt immer neu problematisiert. (Red.)

Editorial

Bianca Friesenbichler und Wilfried Hackl

Das Magazin erwachsenenbildung.at (Meb) ist ein periodisch erscheinendes Fachmedium, das Wissen zugänglich macht und einen Beitrag zur Reflexion und Professionalisierung des Feldes der Erwachsenenbildung leistet. Viele der im Meb bislang erörterten Themen nahmen ihren Ausgang in den Modernisierungsdiskursen der letzten Jahrzehnte. Erwachsenenbildung ist immer auch die Vorbereitung auf ein Morgen. Die 25. Ausgabe des Meb ist ein Anlass, um innezuhalten und – mit Blick auf die jüngere Vergangenheit und das Heute – nach vorne zu blicken. Mit der vorliegenden Ausgabe 25 fragen wir daher: Was treibt die Erwachsenenbildung voran? Was kommt auf uns zu? Und: wie lässt sich das Morgen gestalten?

Modernisierung eines unmodernen Bildungsideals

Das Wort „modern" bedeutet etymologisch neu und neuartig. Modern sein heißt landläufig, den neuesten Zeitströmungen, dem sog. „Zeitgeist" zu folgen[1]. Moderne Gesellschaften sind in der soziologischen Diktion solche, die beschleunigte Wandlungsvorgänge und ein aktives Interesse an Veränderungen aufweisen. Der Begriff der Moderne bezeichnet insofern eine Epoche, die mit Veränderungen von Verwaltungs-, Macht-, Produktionsstrukturen sowie der Veränderung des Bildungswesens zusammenhängt, zeitlich aber nicht genau festgemacht werden kann. Arbeitsteilung, Spezialisierung, Individualisierung und Selbstverantwortung sind Schlagworte dieser Epoche, die ihren Ausgang in der Kritik an den großen Erzählungen als zentrale Prinzipien der Welterklärung, im *„Aufstand gegen die ‚Väter'"* (Schröder et al. 1997, o.S.) nahm. Das führte aber wiederum zu neuen großen Erzählungen. Diesen Widerspruch aufzudecken und das Projekt Moderne wieder auf seine Ursprünge zurückzuführen, versuchte der Philosoph Jean-François Lyotard, indem er den Begriff „Post-Moderne" in den Diskurs brachte. Die Post-Moderne ist also nicht das Ende der Moderne, sondern deren permanente Geburt (vgl. Lyotard 1991, S. 45).

Modernisieren hat mit Erneuerung und Wandel zu tun, und zwar mit mehr als einem Aufpolieren oder Restaurieren von Gegebenheiten. Oft geht es hier – wie schon angedeutet – um Entwicklungen, die zunächst oder überhaupt abgelehnt werden und dennoch zu entscheidenden Veränderungen führen. Sandra Schön erwähnt in ihrem Beitrag zum vorliegenden Magazin etwa die von massiven Widerständen begleitete Einführung der anfangs abgelehnten Schultafel als historisches Beispiel für eine mediendidaktische Modernisierung, die in der

1 „Modern" mit Betonung auf dem O gibt es im Deutschen ja auch als Zeitwort, und es konterkariert mit seiner Bedeutung von Verfall und Verkommnis aufs Vortrefflichste eine parallele Entwicklung von Modernisierung, nämlich sich zersetzende Annahmen, Wirklichkeiten und Deutungen des Vergangenen.

Bildersprache längst zum Innbegriff des Unterrichts geworden ist (trotz Beamer und Präsentationssoftware). Der Wandel im Umgang mit Zeit hat die Erwachsenenbildung der vergangenen Jahrzehnte ebenso nachhaltig geprägt. *„Ein Thema wurde vor 20 Jahren in einer Veranstaltung der Erwachsenenbildung noch im Laufe einer Woche behandelt. […]. Heute wird ein Thema in 24 Stunden, von Mittag auf Mittag abgehandelt, das Soziale bleibt auf einen Abend beschränkt. […] wir haben, was Seminare betrifft, aus einer Woche sieben Tage herausgeholt"* (Lenz 2007, S. 5). Auch Angebote des Online-Lernens nehmen Einfluss auf die Zeit des Lernens vor Ort. Inwieweit sich diese Angebote durchsetzen werden, scheint noch nicht entschieden.

Die Modernisierungsdiskurse der letzten Jahrzehnte waren mit einer Reihe von „-isierungen" verbunden: Individualisierung, Flexibilisierung, Standardisierung, Professionalisierung und Pädagogisierung fassen begrifflich nur einige der besonders bewegenden Entwicklungen, die die Erwachsenenbildung ergriffen hatten und haben. Diese Entwicklungen sind häufig widersprüchlich. Flexibilisierung wird rasch zur Deregulierung, Selbstverantwortung und Professionalisierung im Beruf gehen oft mit einer Prekarisierung einher. Oft wohnt dem Fortschritt ein Rückschritt inne. Aber gerade die Widersprüche und Suchbewegungen sind es, die das Wesen von Modernisierung auszumachen scheinen.

Erwachsenenbildung braucht Möglichkeitsräume für das Denken, Gelegenheiten zum Handeln, ja auch glückliche Umstände, damit Ersehntes gelingt und Befürchtetes nicht eintritt. Viele Hoffnungen werden in Zukunftsentwürfe hineinprojiziert und angesichts unsicherer Bedingungen werden große Visionen auch rasch zur Basis kurzfristiger Vereinbarungen statt nachhaltige Wegweiser zu bilden. Vielleicht liegt es auch daran, dass wir im Begriff „Erwachsenenbildung" einem Ideal nacheifern, das völlig unmodern und nicht zeitgemäß wirkt, jedenfalls aber im politischen Mainstream oftmals mehr als Kompetenzpolitik daherkommt denn als Bildungspolitik. Erwachsenenbildung bildet Programm UND Gegenprogramm. Sie redet der Wirtschaftlichkeit das Wort und zeigt auf, wo dabei Menschlichkeit, Würde, Sinn, Leiblichkeit und Gemeinschaft verloren gehen und: wie wir sie wiedererlangen können.

Über die Beiträge der vorliegenden Ausgabe

Die eingelangten Beiträge nähern sich den erwarteten und erhofften Erneuerungen und Veränderungen auf unterschiedlichste Weise. Der Spannungsbogen reicht von Modernisierungsdiskursen (als Beschreibung der Phänomene und Einflüsse einer Erneuerung) über die Feststellung von Trends (als zunehmend wahrnehmbare und wohl auch anhaltende Entwicklungen) bis hin zu in die Zukunft projizierten Herausforderungen und Handlungsbedarfen. Als gemeinsamer Nenner bleibt Erwachsenenbildung als reflexive Praxis und Wissenschaft, die sich aus der permanenten Standortbestimmung heraus erneuert, Brücken schlägt zwischen Individuen, Organisationen und Gesellschaft, sich gegenüber den Schattenseiten der Modernisierung nicht verschließt und Gegenprogramme anbietet. So entstehen neue Formen der Gemeinschaftlichkeit: gemeinsame Produktion und Verbreitung von Wissen, sich organisierende Vielfalt sowie Bildung, die das Verhältnis von Selbst und Welt immer neu problematisiert.
Wo steht die Erwachsenenbildung aus bildungspolitischer Perspektive und was kommt auf sie zu? Im **Interview** mit der Redaktion zeichnet **Regina Barth**, Leiterin der Abteilung Erwachsenenbildung im Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF), das Bild einer verwobenen Landschaft, in der das BMBF Erwachsenenbildung mitgestaltet. Für die Zukunft sieht sie vor allem eine Herausforderung: trotz des Versuchs einer Vereinnahmung von Erwachsenenbildung für wirtschaftliche Ziele auch deren allgemeinbildender Funktion nachzukommen und die Notwendigkeit von Bildung insgesamt hervorzuheben.

Anhaltende Dynamiken, unübersehbare Brüche und das Ineinanderfließen von Gegenbewegungen sind Charakteristika der sog. „Moderne". **Lorenz Lassnigg** erläutert dieses Verhältnis anhand der von Protesten begleiteten Eröffnung der Europäischen Zentralbank (EZB) im Frühjahr 2015. Er untersucht den 1994 von Werner Lenz herausgegebenen Sammelband „Modernisierung der Erwachsenenbildung" auf dessen heutige – durchaus aufrechte – Aussagekraft und rät abschließend, die Potenziale einer neuen Aufklärung für die Erwachsenenbildung in der gemeinsamen Wissensproduktion und im transdisziplinären Austausch zu suchen.

Mit Moderne und Postmoderne setzt sich auch **Peter Faulstich** in seinem essayistischen Beitrag auseinander. Er benennt aktuelle ökonomische, ökologische und politische Strömungen, die sich um das Nachdenken und Gestalten der Zukunft bemühen, nämlich Commons, Konvivialismus, Empire und Multitude. Diese Strömungen lassen sich mit den von Wolfgang Klafki 1994 formulierten „epochaltypischen Schlüsselproblemen" der Gegenwart und Zukunft verknüpfen. Aus diesen bildungstheoretischen Überlegungen können sich neue Orientierungen für die Erwachsenenbildung ergeben.

Auch **Peter Schlögl** hat die vor über 20 Jahren erschienene Publikation zur Modernisierung der Erwachsenenbildung (siehe Lenz 1994) neu gelesen und stellt fest, dass insbesondere die Wissenschaftlichkeit als Prinzip einer modernen Erwachsenenbildung über die Zeit Bestand hat. Zudem unternimmt er eine philosophische Re-Lektüre dieser Publikation und bezieht sich dabei auf ein Gleichnis von Ludwig Wittgenstein, in dem ein Freund (betrachtet als Bildung) dem anderen den Weg nach Hause weisen soll, aber dies nur bis zu einem bestimmten Punkt tut. Was bleibt, ist die Aufforderung zur Reflexion über den eigenen Weg.

Weil es ihr in Bezug auf Bildungspolitik an Möglichkeiten zur Gesetzgebung mangelt, koordiniert die Europäische Union das strategische Vorgehen der Mitgliedstaaten in internationalen Arbeitsgruppen, wie etwa zur Strategie „Education and Training" (ET 2020). Hier soll voneinander „gelernt" und sollen Strategien in die Umsetzung gebracht werden. Als Mitglied der Arbeitsgruppe „Adult Learning" beschreibt **Birgit Aschemann** anschaulich, wie und woran diese arbeitet. Sie kritisiert die politische Vereinnahmung des Lernbegriffs und fordert mehr reflexive Auseinandersetzung und auch Forschung zu derartigen bildungspolitischen Prozessen, um gestaltend – und nicht nur reaktiv – mitwirken zu können.

Individualisierung und radikale Dynamisierung sind zwei Prinzipien der Modernisierung, die auch belastende Wirkungen wie Vereinzelung oder Rastlosigkeit mit sich bringen. **Sabine Schmidt-Lauff** und **Fanny Hösel** schildern, was Kulturelle Erwachsenenbildung diesen Phänomenen entgegensetzt: Heterogenität in den TeilnehmerInnengruppen, Erfahrungen von Nähe und Gemeinsamkeit, alltagsweltbezogene Kommunikation und individuelle Sinngebung bilden wichtige Gegengewichte zur gehetzten Isolation.

Zukunftsträchtig auf ganz andere Art ist das Plädoyer von **Ewelina Mania** und **Monika Tröster** für eine bedarfsgerechte Erweiterung der Inhalte von Basisbildung um „Financial Literacy". Finanzielle Grundbildung befähigt Menschen, kompetent und mündig mit Geld und ihren Finanzen umzugehen. Im Rahmen eines Projekts zu diesem Thema wurde ein Kompetenzmodell entwickelt, das die Anforderungen im Umgang mit Geld explizit für die Basisbildung beschreibt. Die Inhalte wurden empirisch anhand von ExpertInneninterviews mit SchuldnerberaterInnen und BasisbildnerInnen sowie anhand von Forschenden Lernwerkstätten mit Ratsuchenden erarbeitet.

Sandra Schön untersucht in ihrem Beitrag das Internet (mit Postings von ErwachsenenbildnerInnen oder Google Trendanalysen) ebenso wie einschlägige Forschungsarbeiten nach Hinweisen („Signalen") für technisch induzierte oder begleitete (zukünftige) Veränderungen von Lern- und Bildungsprozessen in der allgemeinen Erwachsenenbildung. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit stellt sie fest, dass die Themen Datenschutz, digitale Werkstätten, kostenlose und offene Bildungsangebote, Peer-Lernen und Online-Kurse für viele (Massive Open Online-Courses – MOOCs) im Trend liegen und sich daher eine eingehendere Beschäftigung damit lohnt.

Die österreichischen Bildungshäuser decken abhängig vom Bildungsauftrag des jeweiligen Trägers einen großen Bereich der Zielgruppen, Inhalte und Schwerpunkte allgemeiner Erwachsenenbildung ab. **Franz Jenewein** und **Gaby Filzmoser** versuchen, ausgehend von den historischen Wurzeln der Bildungshäuser und deren aktuellen Tätigkeiten, Herausforderungen der Zukunft zu orten, die allen 19 Bildungshäusern gemeinsam sind. Dazu gehören die permanente Erneuerung der Infrastruktur und Weiterbildung der MitarbeiterInnen, die Entwicklung eines modernen Bildungsprogramms und die Zusammenarbeit mit anderen Bildungsträgern.

Den Abschluss der Ausgabe bilden zwei Rezensionen: **Bianca Friesenbichler** stellt die 2014 erschienene Trendanalyse des Deutschen Instituts für

Erwachsenenbildung „Trends der Weiterbildung“, eine Zusammenführung empirischen Datenmaterials zur Weiterbildung in Deutschland, vor und stellt Vergleiche mit Österreich an. **Georg Ondrak** setzt sich mit Wilhelm Fillas Publikation „Alternative politische Bildung“ auseinander, in der u.a. realisierte Modelle Politischer Bildung an Volkshochschulen beschrieben werden.

Aus der Redaktion

Ausgabe 26 des Magazin erwachsenenbildung.at erscheint im Oktober 2015 und setzt ihren Fokus auf die AkteurInnen der Erwachsenenbildung. TrainerInnen, KursleiterInnen, BeraterInnen scheinen oft nur als „Humanressource“ in die Rechnung einzugehen. Das Magazin setzt sich damit auseinander, wie sie tatsächlich leben und arbeiten, wo sie sich im Professionalisierungsdiskurs wiederfinden und mit welchen beruflichen Selbstkonzepten sie ihre Arbeit machen.

Mit dem vielfältigen und über die Geschichte hinweg nicht spannungsfreien Verhältnis von Erwachsenenbildung und Universität beschäftigt sich die Ausgabe 27, die im Februar 2016 erscheinen wird. Beiträge, die sich aus verschiedenen Perspektiven diesem Verhältnis nähern, können bis 2. Oktober 2015 eingereicht werden.

Literatur

Lenz, Werner (Hrsg.) (1994): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien: Böhlau.

Lenz, Werner (2007): Perspektiven des Lebenslangen Lernens. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 0/2007. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-1/meb-ausgabe07-0.pdf [Stand: 2015-05-12].

Lyotard, Jean-François (1991): Beantwortung der Frage: Was ist postmodern? In: Engelmann, Peter (Hrsg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart: Reclam, S. 33-48.

Schröder, Stephan Michael et al. (1997): Postmodernismus/Modernismus/Modernisierung. Konstruktion und Diskussion zentraler Arbeitsbegriffe, S. 51-63. Online im Internet: https://www2.hu-berlin.de/skan/gemenskap/inhalt/publikationen/arbeitspapiere/ahe_02_BegriffePostmodernismus.html [Stand: 2015-05-12].

Foto: Anna Rauchenberger

Mag.ª Bianca Friesenbichler

bianca.friesenbichler@conedu.com
http://www.conedu.com
+43 (0)316 719508

Bianca Friesenbichler studierte Bildungs- und Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Universität Graz. Sie ist pädagogisch-wissenschaftliche und redaktionelle Mitarbeiterin bei CONEDU Verein für Bildungsforschung und -medien und darüber hinaus Lehrbeauftragte an der Universität Graz, Trainerin und Lernberaterin. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Online-Redaktion von www.erwachsenenbildung.at, insbesondere die redaktionelle Koordination des Magazin erwachsenenbildung.at. Schwerpunkte ihrer Lehr- und Trainingstätigkeit sind Didaktik und Methodik, Schreiben und Textarbeit, Redaktionsarbeit und Lernkompetenz. 2008 erhielt sie den Anerkennungspreis für lebensbegleitendes Lernen der Landesregierung Steiermark.

Foto: Anna Rauchenberger

Mag. Wilfried Hackl

wilfried.hackl@conedu.com
http://www.conedu.com
+43 (0)316 719508

Wilfried Hackl ist Geschäftsführer von CONEDU Verein für Bildungsforschung und -medien und seit Gründung des Magazin erwachsenenbildung.at 2007 dessen Geschäftsführender Herausgeber. In selbstständiger Tätigkeit berät er darüber hinaus Bildungsanbieter bei der Aus- und Weiterbildungsentwicklung. Seine Themenschwerpunkte sind Methodik und Didaktik, Förderung von Lernkompetenzen, neue Bildungsformate sowie Evaluation und Entwicklung von Bildungsangeboten. Er ist Lehrender an mehreren Universitäten und Hochschulen, Zertifizierungsleiter bei der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) und Gutachter für Lerner- und Kundenorientierte Qualitätsentwicklung (LQW/KQB). 2002 erhielt er den Förderungspreis für Lebensbegleitendes Lernen der Landesregierung Steiermark, 2011 den Ludo-Hartmann-Preis des Verbands Österreichischer Volkshochschulen (gemeinsam mit Birgit Aschemann).

Editorial

Abstract

Education in general and adult education in particular are just as much a driving force as they are a result of social, political and technological developments and reflections. Over the past decades, the catchword “modernization” has been very popular. Individualization, flexibilization, professionalization etc. have shaped the discussions and had an influence on funding policies, educational goals, program development and education/learning formats. Are these the same phenomena today that drive the field of adult education and advance adult education in theory and practice? This issue of the Austrian Open Acces Journal on Adult Education (*Magazin erwachsenenbildung.at* in German) provides a forum for observations and expert opinions and identifies the forces of renewal, the signals of trends, and the challenges and needs for action projected into the future. Once again, this gives rise to ambiguity and ambivalence, and path-breaking contributions point to both the near future, as well as to uncertainty and contradiction. What remains as a common denominator is an adult education as a reflective practice and theory that renews itself through a continuous process of self-assessment; builds bridges between individuals, organizations and society; refuses to close its eyes to the downsides of modernization; and offers a counter program. This thus leads to new forms of collective activity: the co-production and dissemination of knowledge, self-organizing diversity, and education that constantly questions the relationship between self and world. (Ed.)

Regina Barth im Interview

Bildungszugang für alle in einer vielfältigen Anbieterlandschaft

Wilfried Hackl und Bianca Friesenbichler

Hackl, Wilfried/Friesenbichler, Bianca (2015): Regina Barth im Interview: Bildungszugang für alle in einer vielfältigen Anbieterlandschaft.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 25, 2015. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Erwachsenenbildung, Österreich, Planung, Steuerung, Finanzierung, Vernetzung, Bildungspolitik, EU-Ebene

Kurzzusammenfassung

Erwachsenenbildung wird mit hohen Erwartungen bedacht, um die Herausforderungen der Zeit wie Migration oder Veränderungen am Arbeitsmarkt in den Griff zu bekommen. Aber was macht die Erwachsenenbildung in Österreich tatsächlich aus? Was kann, soll und möchte sie künftig für welche Zielgruppen anbieten? Die Online-Redaktion des Magazin erwachsenenbildung.at befragte Regina Barth, seit 2012 Leiterin der Abteilung Erwachsenenbildung des Bundesministeriums für Bildung und Frauen, zum Selbstverständnis ihrer Abteilung, zu vergangenen und absehbaren Entwicklungen und Veränderungen der Erwachsenenbildung in Österreich, zur Bildungspolitik der EU u.dgl.m. Gemeinsame Vision der Abteilung Erwachsenenbildung ist: Es soll in der Gesellschaft keine Rolle spielen, woher jemand kommt – sozial und regional. Jeder und jede soll Zugang zu Bildung haben. Und die vielfältige Gesellschaft sollte sich auch in den Institutionen, die Erwachsenenbildung anbieten, widerspiegeln. (Red.)

Regina Barth im Interview

Bildungszugang für alle in einer vielfältigen Anbieterlandschaft

Wilfried Hackl und Bianca Friesenbichler

Wo steht die Erwachsenenbildung? Was kommt auf sie zu? Was ist zu erwarten, was zu hoffen und was zu wünschen? Welche Tendenzen und Entwicklungen zeichnen sich ab? Im Interview wirft Regina Barth, Leiterin der Abteilung Erwachsenenbildung im Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF), den Blick ebenso zurück wie voraus. Sie zeichnet das Bild einer in sich verwobenen Landschaft, in der das BMBF die künftige Erwachsenenbildung aktiv gestalten will.

Wie sehen Sie die Rolle des Ministeriums und der Abteilung Erwachsenenbildung im Kontext der Erwachsenenbildung in Österreich? Wo liegen derzeit Ihre Schwerpunkte und was versuchen Sie voranzubringen?

Unsere Hauptaufgabe und unsere Rolle sind Kooperation, Kommunikation und Koordination. Unsere Aufgabe ist, mit unterschiedlichen Partnerinnen und Partnern zusammenzuarbeiten und gemeinsam Impulse für die Erwachsenenbildung zu setzen. Darüber hinaus arbeiten wir mit den Akteurinnen und Akteuren an den Schnittstellen zu den unterschiedlichen Sektoren wie Arbeitsmarkt, Soziales, Gesundheit etc., zu den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen wie Schule, Universität etc., aber auch zur Wissenschaft zusammen. Damit nehmen wir eine vielfältige Rolle ein, wir sind koordinierend aktiv, wir kooperieren mit unterschiedlichen Institutionen und setzen Schwerpunkte nicht zuletzt in unserer Rolle als Fördergeber.

Im Interview: Regina Barth
(Foto: Online-Redaktion)

Wie lange sind Sie selbst schon in der Erwachsenenbildung tätig?

Schon weit über 30 Jahre. In den 1980er Jahren wurde festgestellt, dass es in der Erwachsenenbildung wenig hauptberufliches Personal gibt. Das

damalige Unterrichtsministerium rief zwei einzigartige Aktionen ins Leben: „Stellenlose Lehrerinnen und Lehrer in die Erwachsenenbildung“ und „Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in die Erwachsenenbildung“. Und so bin auch ich in die Erwachsenenbildung gekommen. Seit fast 30 Jahren bin ich nun auch in der Abteilung Erwachsenenbildung im Ministerium tätig.

Wenn Sie auf diese 30 Jahre zurückblicken: Wie haben sich die Rollen und Aufgaben der Abteilung Erwachsenenbildung in dieser Zeit verändert?
Veränderungen haben sich durch die Neuen Technologien, Internationalisierung, Europäische Union und vor allem durch die Zunahme der Arbeitslosigkeit und die Migration ergeben. Daraus entwickeln sich wesentliche gesellschaftspolitische Themen, denen sich die Erwachsenenbildung zuwenden muss. Zudem sind die Player im Feld der Erwachsenenbildung vielfältiger geworden. Wir müssen immer mehr Schnittstellen betreuen. Internationale Entwicklungen und insbesondere die Bildungspolitik der Europäischen Union kommen auch noch hinzu. Auch die Anzahl an Personen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind, ist gestiegen. Als ich in die Erwachsenenbildung kam, gab es nur sehr wenige hauptamtlich Tätige – vor allem die Leiter und Leiterinnen der Institutionen. Heute spielt sich die Entwicklungsarbeit in Netzwerken und institutionsübergreifenden Projekten ab.
In den 1990er Jahren wurde der Nationale Aktionsplan für Beschäftigung veröffentlicht, der das Thema Bildungsabschlüsse in den Fokus nahm. Mit der zunehmenden Migration einerseits und dem steigenden Bildungsniveau andererseits haben gering Qualifizierte – egal ob zugewandert oder nicht – immer weniger Chancen am Arbeitsmarkt. Darauf mussten wir reagieren. Die Fördermittel waren immer begrenzt, daher mussten wir uns auf die wichtigsten Themen fokussieren. Letztlich war es für die Umsetzung unserer Vorhaben nötig, zusätzliche Mittel – im Speziellen seit 1999 die Mittel des Europäischen Sozialfonds – in Anspruch zu nehmen. Die thematischen Schwerpunkte, die wir verfolgen, wurden durch Schwerpunktsetzungen der Europäischen Kommission stets verstärkt. Das erleichterte es uns, sie in Österreich umzusetzen.

Karl Valentin sagte: „Heute ist die gute alte Zeit von morgen“. Wenn wir in die Zukunft blicken: Woher kommen die entscheidenden Impulse, die das Morgen bestimmen werden? Die Europäische Kommission haben Sie bereits genannt.
Von deren Initiativen kommen sicher Impulse. Aber es gibt in Österreich sehr viele Expertinnen und Experten auf unterschiedlichen Ebenen, die zu verschiedenen Themen arbeiten und die Vorhaben und Ziele der EU auf die Situation in Österreich herunterbrechen. Wir müssen aber Acht geben, uns von den EU-Vorgaben nicht überrollen zu lassen. Denn eine Tendenz geht dahin, dass nur das in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung stattfinden soll, was für den Arbeitsmarkt relevant und nützlich ist. Erwachsenenbildung hat aus meiner Sicht aber auch eine wichtige allgemeinbildende Rolle – diese muss wieder in die Diskussion eingebracht werden. Im Vordergrund sollte ein gutes Zusammenspiel zwischen allgemeiner Erwachsenenbildung und berufsspezifischer Qualifikation für den Arbeitsmarkt stehen.

Ich glaube, es ist an uns, uns dazu zu positionieren und uns national, aber auch international zu vernetzen und die Notwendigkeit von Bildung insgesamt hervorzuheben. Dabei helfen uns wiederum Studien wie PIAAC, die gezeigt hat, dass 1 Mio. Menschen in Österreich nicht über ausreichende Basisqualifikation in Lesen verfügen, 66% davon aber am Arbeitsmarkt tätig sind. Also ist nicht nur Bildung arbeitsmarktrelevant. Um an der Gesellschaft aktiv teilzuhaben, ist es aber notwendig, über grundlegende Kompetenzen zu verfügen. Auch der Adult Education Survey (AES) ist hilfreich; er zeigt, wie es in unterschiedlichen Ländern um die Beteiligung an Erwachsenenbildung steht. Unterschiedliche Studien geben uns also den Background und die Argumentation dafür, wo wir Schwerpunkte setzen und Kooperationen eingehen sollten.

Die Erwachsenenbildung lebt von Netzwerken und Kooperationen, sei es die KEBÖ oder auch neue Strukturen wie die Koordinationsplattform im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative für die Bildungsberatung. Sind solche Netzwerke und Strukturen auch Impulsgeber für die Zukunft?
Ja, das sind Impulsgeber, wie auch die Fachgruppe Basisbildung, die ExpertInnengruppe erwachsenengerechter Pflichtschulabschluss sowie Gremien der Initiative Erwachsenenbildung, des Ö-Cert, der Weiterbildungsakademie oder der Politischen Bildung.

In diesen oftmals vom BMBF initiierten Gremien ist die Aufgabe meiner Abteilung gemeinsam mit unserem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, unsere Expertise einzubringen, gelegentlich unterschiedliche Positionen zu koordinieren und letztlich ein für die Erwachsenenbildung zufriedenstellendes Ergebnis zu erzielen.

Wie wird es in fünf oder zehn Jahren sein? Wo werden da die Impulse herkommen?
Um ehrlich zu sein, das weiß ich nicht. Zehn Jahre sind ein langer Zeitraum. Ich wünsche mir, dass es nicht die Kräfte sind, die nur die Nützlichkeit und Verwertbarkeit von Bildung für den Arbeitsmarkt in den Vordergrund stellen. Wenn die EU große Programme initiiert und Fördermittel vergibt, sind wir daran natürlich interessiert. Wir sind dann gefordert, in den Ausschreibungen jene Inhalte zu suchen, die mit unseren österreichischen Schwerpunkten kompatibel sind – die wir zusammen mit WissenschafterInnen und PraktikerInnen erarbeitet haben –, und nicht die Verwertbarkeit in den Vordergrund zu stellen.

Das heißt, es gibt sehr wohl einige Handlungsspielräume?
Ja, es gibt Handlungsspielräume, die in den verschiedenen Ländern unterschiedlich groß sind. Es ist aber in mehreren EU-Mitgliedstaaten so, dass der Bereich der nicht berufsspezifischen Erwachsenenbildung um seine Rolle kämpfen muss – darum, überhaupt wahrgenommen zu werden.

Wenn wir in die nähere Zukunft schauen, die insofern absehbar ist, als ja bereits Planungen stattfinden: Wo sind die Herausforderungen für die kommenden Jahre, denen sich das Ministerium wird stellen müssen?
Das Wichtigste wird sein, den Zugang zu den Bildungsangeboten, zu Bildung insgesamt zu verbreitern, einen demokratischen Zugang für alle zu ermöglichen. Die Gesellschaft verändert sich rasch und die Menschen müssen daher unterstützt werden teilzuhaben. Das heißt, sie müssen Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten haben, um sich für das passende Bildungsangebot entscheiden zu können. Der AES zeigt, dass mit zunehmendem Alter die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen rapide sinkt. Dem gegenüber zeigen uns die PIAAC-Ergebnisse, dass die Kompetenzen mit dem Alter abnehmen. Das heißt, es ist sehr wichtig, die unterschiedlichen Zielgruppen gleichermaßen zu erreichen.

Der zweite Schwerpunkt ist, Durchlässigkeit von der Basisbildung über den Zweiten Bildungsweg bis zu höherer Bildung zu schaffen. Durchlässigkeit und Zugang zu Weiterbildung für alle werden wir auch künftig fördern, ebenso wie die dafür notwendige Entwicklungsarbeit in diesem Bereich. Denn es ist immer wichtig, Neues zu entdecken, unterschiedliche Methoden auszuprobieren. Wenn man einmal einen Weg gefunden hat, an eine Zielgruppe, seien es Jugendliche, Frauen, MigrantInnen heranzukommen, heißt das noch nicht, dass das über Jahre hält. Es gibt ständige Veränderungen, daher müssen immer wieder neue Zugänge für diese Zielgruppen ausprobiert, dann breiter umgesetzt und wieder weiterentwickelt werden. Neue Lernsettings, neue Lernorte, unterschiedliche Methoden, bei denen auch IKT eine große Rolle spielt, müssen ausprobiert werden. Es gilt zu prüfen, was möglich ist, was man für die unterschiedlichen Zielgruppen tatsächlich zur Verfügung stellen kann. Denn beispielsweise MOOCs, Massive Open Online Courses, werden von bis zu 85-95% der TeilnehmerInnen nicht abgeschlossen. Dabei ist der Zugang zu diesen Kursen für alle offen. Manche Zielgruppen werden mit solchen Formaten aber nicht erreicht – für diese bräuchte es breitere Ansätze. Etwa nutzen viele Menschen Neue Medien, aber zu Bildung gelangen sie dadurch nicht. Wir müssen versuchen, für diese Menschen Wege zu öffnen.

Insgesamt ist auch Qualitätssicherung und Professionalisierung im gesamten Erwachsenenbildungsbereich notwendig. Diese müssen wir sicherstellen – und das werden wir auch weiterhin.

Sie sagten vorhin, dass Erwachsenenbildung vor allem von Europäischer Seite starken Rückenwind bzw. auch Druck erhält, sich stärker arbeitsmarktorientiert auszurichten. Erwachsenenbildung wird mit hohen Erwartungen bedacht, um die Herausforderungen der Zeit wie Migration oder Veränderungen am Arbeitsmarkt in den Griff zu bekommen. Seitens der Erwachsenenbildung gibt es auch viel Bereitschaft, sich darum anzunehmen, und eine ausdifferenzierte Landschaft, um unterschiedliche Zielgruppen zu bedienen. Gleichwohl

kann man auch die Frage stellen: Was kann die Erwachsenenbildung leisten bzw. was kann sie noch leisten?
Ich denke, dass die Erwachsenenbildung versuchen muss, diese neuen Herausforderungen zu erkennen. Die Erwachsenenbildung ist besonders flexibel, was ihr eine schnelle Anpassung an neue Herausforderungen ermöglicht. So ist ein sehr dynamisches Handeln, ein rasches Eingehen auf Bedürfnisse möglich. Wenn, wie es auch die LLL-Strategie beschreibt, die individuellen Bildungsbedürfnisse im Mittelpunkt stehen – und darum bemüht sich die Erwachsenenbildung ja –, dann sind die Angebote auch sehr erfolgreich. Das zeigt beispielsweise die Initiative Erwachsenenbildung, wo die Drop-Out-Quote sehr gering ist. Insgesamt gelingt es der Erwachsenenbildung, Barrieren beim Zugang abzubauen – auf allen Ebenen, für alle Zielgruppen.

Wenn Sie sich etwas wünschen dürften: Welche Entwicklungen sollen sich in den nächsten Jahren ergeben? Wie sieht für Sie ein positives Zukunftsbild der österreichischen Erwachsenenbildung aus?
Unsere gemeinsame Vision in der Abteilung Erwachsenenbildung lautet: Es soll in der Gesellschaft keine Rolle spielen, woher jemand kommt – sozial und regional. Jeder und jede soll Zugang zu Bildung haben. Und die vielfältige Gesellschaft sollte sich auch in den Institutionen, die Erwachsenenbildung anbieten, widerspiegeln. Man soll die Ressourcen von mehrsprachigen Menschen schätzen und auch für die Bildungsarbeit nützen.
Und natürlich würden wir uns auch mehr stabile Strukturen wünschen, sodass Entwicklungsarbeit in Projekten passieren kann, dass aber stabile Strukturen den Institutionen ermöglichen, längerfristig zu planen und zu arbeiten. Ich bewundere die Institutionen, die über wenig Grundfinanzierung verfügen und trotzdem gute Projektarbeit leisten. Ich glaube aber, wir powern unsere Institutionen, die Menschen, die dort arbeiten, durch diesen Mangel an stabilen Strukturen zu sehr aus. Denn bei einem Projekt mit drei Jahren Laufzeit muss man im ersten Jahr Aufbauarbeit leisten, im zweiten Jahr kann man inhaltlich arbeiten und im dritten muss man sich schon wieder darum kümmern, wie es weitergeht. Stabile Strukturen würden bedeuten, dass Länder, Bund – und hier die unterschiedlichen Ministerien – zusammen eine finanzielle Basis bereitstellen können.

Regina Barth absolvierte das Lehramtsstudium für Biologie und ist seit 1987 in der Abteilung Erwachsenenbildung des Bundesministeriums für Bildung und Frauen tätig. Dort war und ist sie unter anderem für den österreichweiten Aufbau der Bildungsberatungsnetzwerke, für Professionalisierung und Qualitätsentwicklung sowie für die Koordination des Europäischen Sozialfonds verantwortlich. Seit 2012 ist sie Leiterin der Abteilung Erwachsenenbildung.

Foto: Anna Rauchenberger

Mag. Wilfried Hackl

wilfried.hackl@conedu.com
http://www.conedu.com
+43 (0)316 719508

Wilfried Hackl ist Geschäftsführer von CONEDU Verein für Bildungsforschung und -medien und seit Gründung des Magazin erwachsenenbildung.at 2007 dessen Geschäftsführender Herausgeber. In selbstständiger Tätigkeit berät er darüber hinaus Bildungsanbieter bei der Aus- und Weiterbildungsentwicklung. Seine Themenschwerpunkte sind Methodik und Didaktik, Förderung von Lernkompetenzen, neue Bildungsformate sowie Evaluation und Entwicklung von Bildungsangeboten. Er ist Lehrender an mehreren Universitäten und Hochschulen, Zertifizierungsleiter bei der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) und Gutachter für Lerner- und Kundenorientierte Qualitätsentwicklung (LQW/KQB). 2002 erhielt er den Förderungspreis für lebensbegleitendes Lernen der Landesregierung Steiermark, 2011 den Ludo-Hartmann-Preis des Verbands Österreichischer Volkshochschulen (gemeinsam mit Birgit Aschemann).

Foto: Anna Rauchenberger

Mag.ª Bianca Friesenbichler

bianca.friesenbichler@conedu.com
http://www.conedu.com
+43 (0)316 719508

Bianca Friesenbichler studierte Bildungs- und Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Karl-Franzens-Universität Graz. Sie ist pädagogisch-wissenschaftliche und redaktionelle Mitarbeiterin bei CONEDU Verein für Bildungsforschung und -medien und darüber hinaus Lehrbeauftragte an der Universität Graz, Trainerin und Lernberaterin. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Online-Redaktion von www.erwachsenenbildung.at, insbesondere die redaktionelle Koordination des Magazin erwachsenenbildung.at. Schwerpunkte ihrer Lehr- und Trainingstätigkeit sind Didaktik und Methodik, Schreiben und Textarbeit, Redaktionsarbeit und Lernkompetenz. 2008 erhielt sie den Anerkennungspreis für lebensbegleitendes Lernen der Landesregierung Steiermark.

An Interview with Regina Barth

Access to education for all in a diverse landscape of adult education providers

Abstract

Adult education is fraught with great expectations for coming to grips with the challenges of our time such as migration or changes in the labour market. But what really constitutes adult education in Austria? What can it, should it and would it like to offer for which target audiences in the future? The online editorial staff of the Austrian Open Access Journal on Adult Education (Magazin erwachsenenbildung.at) asked Regina Barth, head of the adult education administrative unit at the Federal Ministry of Education and Women's Affairs since 2012, about how her unit sees itself, past and foreseeable developments and changes in adult education in Austria, the educational policy of the EU and more. The shared vision of the adult education administrative unit is: Where you come from – your class and your place of origin – should not play a role in society. Education should be accessible to everyone, and this diverse society should be reflected in the institutions that provide adult education. (Ed.)

Modernisierung, Reflexivität, Globalisierung

Überlegungen zur Zukunft der Theorie und Praxis von Erwachsenenbildung

Lorenz Lassnigg

Lassnigg, Lorenz (2015): Modernisierung, Reflexivität, Globalisierung. Überlegungen zur Zukunft der Theorie und Praxis von Erwachsenenbildung.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 25, 2015. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Modernisierung, Erwachsenenbildung, Modernisierungsdiskurs, Reflexivität, Transdisziplinarität, Wissensproduktion

Kurzzusammenfassung

Anhaltende Dynamiken, unübersehbare Brüche und das Ineinanderfließen von Gegenbewegungen sind Möglichkeiten, um sich der sogenannten „Moderne“ beschreibend zu nähern. Um zu veranschaulichen, was Moderne bedeuten kann, zeigt und bespricht der Autor Aufnahmen von der Eröffnung der Europäischen Zentralbank in Frankfurt am Main, wo im März 2015 die Hoffnungen auf eine Rekonstruktion des Euro von dekonstruierenden Protesten begleitet wurden. Die Diskussion der „Modernisierung der Erwachsenenbildung“ erfolgt unter Heranziehung eines mehr als 20 Jahre alten Sammelbandes unter dem gleichen Titel (Herausgeber: Werner Lenz), der auf seine heutige Aussagekraft hin untersucht wird. Aufbauend führt der Autor neue Themen für die Erwachsenenbildung ein, die sich aus dem wirtschaftlichen, technologischen, gesellschaftlichen und politischen Wandel seitdem ergeben haben. Er rät, vom Modernisierungsdiskurs abzulassen und als Erwachsenenbildung stattdessen auf Reflexivität und Transdisziplinarität, auf gemeinsame Wissensproduktion und Austausch zu setzen. (Red.)

Modernisierung, Reflexivität, Globalisierung

Überlegungen zur Zukunft der Theorie und Praxis von Erwachsenenbildung

Lorenz Lassnigg

...the threshold of writing, as the sacralizing mark of the intellectual, has disappeared. And it has become possible to develop lateral connections across different forms of knowledge and from one focus of politicization to another.

Michel Foucault (1984)

Kürzlich wurde das neue Gebäude der Europäischen Zentralbank eröffnet. Die zurzeit wichtigste und für den Euro im wahrsten Sinne „(re-)konstruktive" EU-Institution hat sich ein Gebäude im dekonstruktivistischen Stil gewählt, das von einem globalisierten österreichischen Unternehmen konzipiert und geplant wurde. Ein wesentlicher Teil ist die denkmalgeschützte Großmarkthalle als eine Ikone der Moderne, die ebenfalls architektonisch dekonstruiert wurde – mit entsprechenden finanziellen Ablösen an die Erben der Moderne.

Die Dekonstruktion ist gemäßigt und verwendet die glatte Formensprache der Moderne, aber so, dass das Objekt in eine schwer fassbare Form verfremdet wird. Bei der Eröffnung wurde den globalisierten Eliten die Feier und Symbolik der bedeutenden Rolle der Institution für die Rettung der Welt durch die nicht zu übersehenden Proteste dekonstruiert, wobei die konstruktiven Elemente der Protestbewegung noch einmal durch die gewalttätigen Kräfte dekonstruiert wurden. Das Artefakt wie auch das Ereignis symbolisieren in exemplarischer Weise das Ineinanderfließen der verschiedenen Bewegungen, die Gebrochenheit der Moderne wie auch ihr Überleben in den nicht zu übersehenden Gegenbewegungen.

Es lassen sich viele weitere Beispiele finden, die einerseits die Brüche, andererseits die anhaltende Dynamik in der „Modernisierung" zum Ausdruck bringen.

Für mich auf den Punkt gebracht hat dies der Sprecher des Alban Berg Quartetts, wenn er das zeitgenössische Wiener Publikum zu Beginn einer Darbietung von Werken des Namensgebers darauf aufmerksam macht, dass diese „moderne Musik" bereits hundert Jahre alt ist. So alt wie die Moderne ist auch die Debatte, was ihre Substanz ist, wann sie beginnt und ob und wann sie endet/untergeht (zur Diskussion siehe z.B. Knöbl 2003; Alexander 1995).

Abb. 1: Europäische Zentralbank – Gebäude, Proteste, Statistiken

Bild oben: Europäische Zentralbank (© European Central Bank/Robert Metsch)
Bilder Mitte: Proteste mit Ausschreitungen (© v.l.n.r.: Frederik von Erichsen/EPA/picturedesk.com; Marius Becer/EPA/picturedesk.com; Boris Roessler/EPA/picturedesk.com)
Bilder unten v.l.n.r.: Stabdiagramm (Eigene Darstellung); EZB-Neubaustelle, Juni 2014, vom Domturm in Frankfurt am Main (© Wikimedia Commons/Simsalabimbam); EZT Neubau Detail (© Wikimedia Commons/Stefan Bellini)

Quelle: Eigene Zusammenstellung

Der hegemoniale (soziologische) Diskurs der Modernisierung „The West and the Rest"

Alltägliche Verwendungen der Modernisierungsbegriffe vergessen zumeist, dass der Kern der wissenschaftlichen Diskurse – und damit auch der konzeptionelle Hintergrund – in der Frage der tieferen und detaillierteren Faktoren für die Unterscheidung zwischen einer „modernen" und einer „traditionalen" Gesellschaft in den 1950er und 1960er Jahren lag. Diese Analysen haben dann zu einem hegemonialen „Weltmodell" der Verbreitung und Durchsetzung der westlichen Kombination von Kapitalismus und pluralistischer Demokratie als (mehr oder weniger „unvermeidlich" konzipiertes) Vorbild für die „traditionalistischen Entwicklungsländer" (auch als Gegenbild zum „totalitären" Sozialismus) im politischen Grundmuster des Kalten Krieges geführt. Linearer Fortschritt und Konvergenz auf dem Hintergrund des Universalismus der Menschenrechte bilden das diskursive Grundmuster dieser ersten Welle der „Modernisierungstheorie", die in den 1960er Jahren wissenschaftlich obsolet geworden ist, aber politisch wie auch im Alltagsbewusstsein fortgelebt hat.

Nach dem Zusammenbruch des Sozialismus hat sie in Form „neuer Modernisierungstheorien" eine Wiederbelebung erfahren, zu der auch Ulrich Beck, Anthony Giddens und Scott Lash gezählt werden. Analysen zur Entwicklung kapitalistischer Marktelemente im sozialistischen China haben hier eine besonders pikante unterstützende Rolle gespielt[1]. Aus diesen Zusammenhängen ergibt sich die Frage, inwieweit die Verwendung des Modernisierungsbegriffs in den politischen Reformdiskursen letztlich auf den diskursiven Mustern der alten Modernisierungstheorie aufbaut.[2] Bereits in den frühen 1970er Jahren wurde postuliert, dass aufgrund dieser Unbestimmtheit jede „Theorie" der Modernisierung angreifbar ist und aus ihrer Zerstörung heraus zwei neue „Theorien" produziert (vgl. Knöbl 2003, S. 105), nichtsdestoweniger haben diese Diskurse eine hohe Anziehungskraft auf PolitikerInnen und Intellektuelle.

Bis heute spielen in der Policy-Forschung und auch in der Europäischen Politik trotz aller Gebrochenheit der Modernisierungsbegriff und auch die dahinter liegenden Grundkonzepte eine wichtige Rolle: So segelt der große repräsentative EU-Bericht zur Berufsbildungsforschung 2009 beispielsweise unter dem schlichten Titel „Modernising vocational education and training" (siehe Cedefop 2009). Und im aktuellen Horizon 2020 Programm findet sich im Teil über „Europe in a changing world" durchschnittlich auf jeder siebenten Seite der Begriff „modern" oder „modernisation" (siehe Europäische Kommission 2015). Durch die Transformation von politischen Veränderungs- oder Reformvorschlägen von einer sachlichen neutralen Ebene in die Rhetorik der Modernisierungsdiskurse werden diese Vorschläge mit einer besonderen Bedeutung, Gewichtigkeit und Dringlichkeit veredelt und signalisieren damit so etwas wie ein selbstverständliches Erfordernis.

Trotz aller Gebrochenheit ist es offensichtlich immer noch ein Wert, „modern" zu sein. In der Mode ist insofern eine Analogie zu diesen politischen Rhetoriken zu finden, als diese einen sozialen Zug oder Zwang, ihr zu folgen, produziert, wenn sie einmal da ist – die Seite ihrer Produktion bleibt dabei jedoch im Hintergrund und wird in den Praktiken des Befolgens nicht reflektiert.

> One week he's in polka-dots, the next week he is in stripes.
> Cause he's a dedicated follower of fashion.
>
> They seek him here, they seek him there.
> In Regent Street and Leicester Square.
>
> The Kinks; Ray Davies & Raymond Douglas (1966)

Reflexivität: Die Brüche im Fortschritt angesichts der „Dialektik der Aufklärung"

Eine wichtige Ergänzung in den neuen Modernisierungstheorien besteht darin, dass der „Fortschritt" nicht mehr ungebrochen gesehen wird, beträchtliche negative Nebenwirkungen werden ins Kalkül

1 Siehe hierzu den Verweis von Jeffrey C. Alexander (1995) auf Victor Nee (1989).

2 Wolfgang Knöbl beantwortet die Frage nach der Überlebensfähigkeit der Modernisierungstheorie damit, dass es sich aufgrund der begrifflichen Schwächen und Unbestimmtheiten um keine Theorie handelt, sondern um einen Diskurs, der fundamentale Fragen der gesellschaftlichen Entwicklung anspricht.

gezogen: „Risikogesellschaft“, „unintendierte Effekte“ etc. Dies muss in der „Reflexiven Moderne“ berücksichtigt werden, ohne den Fortschritt zu beeinträchtigen. Die zerstörerischen Kräfte sind im Prinzip ebenso groß wie die produktiven Kräfte. Im „Dritten Weg“ von Giddens sowie Blair und Schröder sollte die Sozialdemokratie akzeptieren, dass sie sich seit Jahrzehnten mit dem Kapitalismus und der Marktwirtschaft ausgesöhnt hat, und die positiven Kräfte nützen, aber auch die negativen Seiten bekämpfen und zurückdrängen. Aber die Frage bleibt bestehen, inwieweit die entscheidenden Kräfte auf einen reflexiven Weg gebracht werden können und inwieweit das Grundmodell der Modernisierung angesichts der neuen Kräfte in der Welt – Stichwort G20 – überhaupt tragfähig ist bzw. inwieweit das eurozentrierte Geschichtsbild und somit dieses Framing auch für die Vergangenheit sinnvoll ist.[3]

Verschiedene AutorInnen gehen davon aus, dass die Modernisierung mit der Globalisierung ein neues Stadium erreicht hat, und dass die Welt heute modernisiert ist, dass aber in dieser „global modernity“ (siehe Dirlik 2003 u. 2000; auch Wagner 2010) ganz neue und unterschiedliche Versionen und damit v.a. konfligierende und gegenläufige Grundtendenzen zusammentreffen, die den Eurozentrismus de facto in der Realität aufheben. Die „Implementation“ von Reflexivität wird in dieser multipolaren Welt bei weitem schwieriger.

In den Bildungsdiskursen wurde die Risikogesellschaft (siehe Beck 1986) stark rezipiert (die auch zwei bildungsbezogene Kapitel enthält), v.a. aber wurde der Aspekt der Individualisierung und der daraus ableitbaren Bildungserfordernisse betont und weniger der Aspekt der Reflexivität. Im Hinblick auf die Etablierung von Reflexivität, die ganz allgemein darin besteht, die negative Seite des Fortschritts zu erkennen und die damit verbundenen Risiken einzuschätzen, sind wesentliche Widersprüche zu sehen, wo das Bildungswesen im weitesten Sinne ins Spiel kommt. Die Mainstream-Ökonomie und -Politik betonen die produktive Seite und versuchen diese auszureizen, in der Wissenschaft besteht eine widersprüchliche Haltung zwischen Affirmation und Kritik. Im Modernisierungsdiskurs werden aber Grenzen für den wissenschaftlichen Fortschritt, wenn überhaupt, nur sehr widerwillig akzeptiert. So ist z.B. ein wesentlicher Argumentationsstrang der EU-Wissenschafts- und -Hochschulpolitik darauf ausgerichtet, skeptische und teilweise ablehnende Positionen in der Bevölkerung zu bekämpfen, was als Gegenteil von Reflexivität interpretiert werden kann.

Gegenüber dem Bildungs- und Hochschulwesen kann man in diesem Sinne unterschiedliche Haltungen verorten. Man kann sie im Sinne der Modernisierung einseitig für die produktive Seite des Fortschritts instrumentalisieren oder man kann sie als Anwalt und institutionelle Basis der Reflexivität konzipieren – dies gilt im Speziellen für das Hochschulwesen und die Erwachsenenbildung (EB).

Modernisierung der Erwachsenenbildung – Perspektiven von 1994

Vor mehr als zwanzig Jahren ist ein von Werner Lenz herausgegebener Band erschienen, der sich in einer breiten und international angelegten Perspektive mit der Modernisierung der Erwachsenenbildung auseinandersetzte (siehe Lenz 1994). Der Band dokumentiert eine Veranstaltungsserie für ErwachsenenbildnerInnen, die 1993-1994 stattfand, und kann als Statement zur Reflexion des damaligen Diskursstandes gesehen werden. Es scheint lohnend, sich die damaligen Perspektiven auf die Modernisierung der Erwachsenenbildung etwas intensiver zu vergegenwärtigen und diese mit den heutigen zu vergleichen.

Werner Lenz setzt sich explizit mit dem Modernisierungsbegriff auseinander, der im Rahmen der damals blühenden „neuen Modernisierungstheorie“ (s.o.) auf die Postmoderne verweist. Differenzierung, Rationalisierung, Individualisierung, Domestikation, Integration/Marginalisierung und Aufklärung/Fundamentalismus werden als widersprüchliche Dimensionen der Modernisierung angeführt. Das Bildungswesen wird insgesamt als Teil der Moderne gesehen, das den Tendenzen der Ökonomisierung und Industrialisierung unterliegt und auch als

3 In der neueren post- und antikolonialistischen historischen Forschung wird das Modernisierungsmodell als Ausfluss der eurozentrierten Geschichtsschreibung auch sachlich als unzutreffend verworfen; siehe dazu das Material in Lassnigg (2010) sowie die Beiträge zur Globalisierung und Globalgeschichte in Theory, Culture & Society (2006), Vol. 23, Issue 2/3.

Adressat für vielfältigste gesellschaftliche Problemlagen fungiert. Für die Erwachsenenbildung, die im Einleitungskapitel von Lenz in der Sequenz „Volksbildung-Erwachsenenbildung-Weiterbildung-lebenslanges Lernen“ angesprochen wird (vgl. Lenz 1994, S. 19), wird die Marktorientierung als wesentlicher Zug hervorgehoben. Die damalige Situation wird als „Boom“ eingeschätzt, auf den mit den verschiedensten Methoden der Betriebswirtschaft und des Marketings reagiert wird. Lenz wörtlich: *„Pointiert ausgedrückt scheint die gegenwärtige Losung der Erwachsenenbildung zu lauten: Was kein Geld bringt, soll gar nicht in Angriff genommen werden“* (ebd., S. 21). Als Bildungsverständnis, das auch die berufliche Bildung einschließt, wird von Lenz „Orientierung“ vorgeschlagen, was sich in verschiedensten Formen und Kontexten – nicht nur institutionell – materialisiert und nach den Dimensionen Aufstiegs-, Sicherheits- und Entwicklungsbildung differenziert wird.
Nicht sehr deutlich, aber doch wird für die österreichische Erwachsenenbildung die Modernisierung in die Rhetorik nötiger Reaktionen auf gesellschaftliche Veränderungen, also in die klassische Modernisierungsrhetorik gebracht (v.a. im Vorwort von Lenz), und es werden mit Blick auf die Verantwortlichen in den Institutionen der Erwachsenenbildung und auch indirekt mit Blick auf die Politik einige zentrale Problemdimensionen angesprochen (in der Reihenfolge ihres Auftretens):

1. schwache wissenschaftliche Fundierung
2. geringer staatlicher Einfluss, aber nicht unbedeutender Beitrag zur Finanzierung
3. starker betriebswirtschaftlicher Trend (Marketing, Werbung, Management, Supervision, Evaluation, Personal- und Organisationsentwicklung, Betriebsberatung, Informationssystem, Datenbank)
4. Marginalisierung von sozialen und gesellschaftspolitischen Aufgaben („Bildungsferne“, Chancengleichheit, Kompensation, emanzipatorische und Politische Bildung)
5. insgesamt Segmentierung und Fragmentierung der Erwachsenenbildung, Differenzierung und Isolierung der Aufgabengebiete zwischen Institutionen und in die Institutionen hinein
6. schwache finanzielle Ausstattung

Zwei im Band von 1994 formulierte zentrale Vorschläge sind, dass die Universitäten die Forschung in diesem Bereich stärker entwickeln und dass eine integrierte neue Institution für die Erwachsenenbildung nach dem Modell der US „Community Colleges“ geschaffen werden soll. Als wichtiges Motiv wird immer wieder der aus der gesellschaftlichen Modernisierung resultierende Orientierungsbedarf der Individuen angesichts der steigenden Unsicherheit angesprochen. Der Aspekt der Reflexivität wird aber nur eher en passant als Defizit im Hinblick auf die Praxis der Institutionen der Erwachsenenbildung gestreift: *„Die intensive Tagesarbeit läßt dem Nachdenken, Reflektieren und Planen keinen Raum“* (ebd., S. 20). In einem allgemeineren Sinn wird die Reflexivität in der Modernisierung (noch) nicht angesprochen – dieser Diskurs hat erst 1994 so richtig begonnen.[4]

Zwei Arten von Themen und Dimensionen der Entwicklung der Erwachsenenbildung werden im Band behandelt: einerseits breite Arbeitsbereiche oder Zielgruppen der Erwachsenenbildung (Migration-Interkulturalität,[5] Hochschule (U.K.), berufliche Weiterbildung,[6] Frauenbildung) und andererseits Querschnittsprobleme (Biografie-Lebenslauf-Demografie, Markt-Konsumerismus-Kompetenzrahmen, Postmoderne).

Der Beitrag „Recent Adult Education Trends in the United States“ von Alan B. Knox gibt eine interessante Einschätzung der Entwicklung der Erwachsenenbildung in den USA; im Band nicht angesprochen wird die Frage der Ökologie und Umwelt, die bereits damals große Relevanz hatte.

4 1994 ist die Publikation „Reflexive modernization: politics, tradition and aesthetics in the modern social order“ (siehe Beck/Giddens/Lash 1994) erschienen, zwei Jahre später wurde sie ins Deutsche übersetzt; die weitere Ausformulierung und Entwicklung fand dann – mit starker theoretischer Kritik – bis in die 2000er Jahre hinein statt (siehe Beck/Bonss/Lau 2003; Dörre 2002).

5 Die Botschaft, dass *„biografische Reflexivität“* (Apitzsch 1994, S. 71) ein wesentliches Medium für die Entwicklung der EinwanderInnen darstellt, ist 20 Jahre später vermutlich immer noch ein innovativer Ansatz. Zumindest für den Bereich der Erstausbildung gibt es aus verschiedenen Richtungen klare Hinweise für eine ausgeprägte Hilflosigkeit im Umgang mit EinwanderInnen (siehe v.a. Ataç/Lageder 2009).

6 Während im Band für eine engere Verzahnung von Bildung und Qualifikation im Sinne der tertiären Professionalisierung plädiert wird: *„Es geht um die Einheit von Bildung und Qualifikation jenseits der alten Beruflichkeit“* (Lisop 1994, S. 148), ist es heute eher zu gegenläufigen Entwicklungen gekommen, nämlich auch im tertiären Bereich zu einer engeren Verzahnung mit dem Beruf.

Aus heutiger Sicht sind die Beiträge von Peter Alheit, John Field und Gerhard Bisovsky von besonderem Interesse:

Der Beitrag von Peter Alheit behandelt demografische Entwicklungen und intergenerationelle Beziehungen – eine Thematik, die in vielerlei Hinsicht an Bedeutung gewonnen hat. Viele Aspekte sind in das Alltagswissen übergegangen, aber die Grundbotschaft, dass der biografische Zugang nicht nur die individuellen Herausforderungen betrifft, sondern auch eine Brücke zu den Strukturen bauen kann, indem sich diese in der Biografie sozusagen treffen, ist 20 Jahre später keineswegs zu einem leitenden Prinzip geworden. Die österreichische LLL-Strategie bezieht sich zwar auf den Lebensverlauf, trennt aber die Phasen in unterschiedliche Zielgruppen bzw. -bereiche, für die dann spezielle Angebote gemacht werden (sollen).

Der Beitrag „Market Forces and Continuing Education?" von John Field ist wahrhaft visionär in seinen Themen und enthält auch eine subtile unausgesprochene Botschaft: Nämlich, dass der so stark betonte Bezug zu den Imperativen der Beschäftigung sich in den damaligen Entwicklungen zumindest der britischen Erwachsenenbildung gar nicht spiegelt. Das erste Thema betrifft den Konsumerismus und das „open and distance learning", wobei der starke und dynamische Markt für die Entwicklung und Demonstration von Identitäten analysiert wird, wo es um Angebote geht, die hierzulande teilweise gar nicht als Erwachsenenbildung zählen. Field wörtlich: *„assertion training, slimming, bodily wellbeing, creative writing, interpersonal skills, counselling programmes and above all ‚rebirthing' are all typical, and at a guess their expansion is likely to continue"* (Field 1994, S. 90). Das zweite Thema betrifft die kritische Analyse der beruflichen Qualifikationen, die zum Vorläufer und Prototyp des Europäischen Qualifikationsrahmens wurden. Es wird gezeigt, dass diese Entwicklungen nicht von der Arbeitgeberseite ausgegangen sind, sondern eher von politisch-administrativen Kräften, und dass die Versprechungen auf eine objektive Erfassung der Nachfrage und der erworbenen Kompetenzen zumindest als weitaus überzogen eingeschätzt werden.

Gerhard Bisovsky leistet in seinem Beitrag eine Einschätzung des Wandels im österreichischen Bildungswesen, wobei er bereits – was damals (noch) nicht üblich war – die Folie des „lebenslangen Lernens" verwendet und grundsätzlich die Hoffnung ausspricht, dass unter bestimmten Bedingungen die „ständige Weiterbildung" zur „Realisierung der Chancengerechtigkeit in der Leistungsgesellschaft" beitragen könnte (vgl. Bisovski 1994, S. 165). Auch dieser Beitrag folgt im Prinzip der Logik der „Modernisierung", indem das Bildungswesen dem gesellschaftlichen Wandel folgen sollte. Wichtige Einschätzungen Bisovskys zur Erwachsenenbildung waren aus der Perspektive der 1990er Jahre:

- dass das Potenzial an InteressentInnen aufgrund unzureichender Angebote und der Schwäche der Institutionen bei weitem nicht ausgeschöpft werden kann (im Bereich der Volkshochschulen wird eine Ausschöpfung von 1:4 genannt)
- eine starke Zunahme von Anbietern und eine verstärkte Konkurrenz, in der die traditionellen Einrichtungen der Erwachsenenbildung ihre Monopolstellung eingebüßt haben
- eine verstärkte Diversifizierung der Anbieter mit einer gleichzeitigen Verschränkung von berufs- und allgemeinbildenden Angeboten
- die steigende Beteiligung rekrutiert sich *„ab den Mittelschichten aufwärts"* (ebd., S. 169)

Hinsichtlich der Organisation des Wandels sieht Bisovsky angesichts der starken und inflexiblen Verrechtlichung und Bürokratisierung des bestehenden Bildungswesens – und mit Verweis auf das damals neue Fachhochschulmodell – die Perspektive eher in der Etablierung von „Konzepten und Modellen" als in der Reform durch Gesetze. Beispielhaft werden von ihm einige bestehende (Flagship)-Projekte skizziert:

- Gemeinwesenarbeit und Stadtteilarbeit
- Politische Bildung in interkultureller Perspektive
- Formen selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens
- Formen der Professionalisierung in den Institutionen

Bei der Umsetzung wird insbesondere auch die möglicherweise entstehende Brücke zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung (etwa durch die Schlüsselqualifikationen in der Allgemeinbildung) und die Integration von formeller und nicht

formeller Bildung hervorgehoben. In seinem Ausblick auf Entwicklungsperspektiven betont Bisovsky die Notwendigkeit der Individualisierung des Lernens (die durch den hohen Institutionalisierungsgrad gefährdet erscheint), die Verschränkung von Allgemeinbildung und Berufsbildung (die durch die „anachronistische Struktur" der Aufgabenteilung behindert wird) und die Verzahnung von Erst- und Weiterbildung, für die Akkreditierungsmodelle von außerhalb der formalen Bildung erworbenen Kompetenzen wesentlich sind.

Veränderungen, „neue Themen" in der Erwachsenenbildung heute

Seit 1994 sind neue Themen dazugekommen bzw. haben sich Gewichte verschoben. Stichwortartig sind hier zu nennen:

- neue Qualitäten in der Veränderung der Wirtschafts- und Arbeitswelt; Globalisierung, internationale Arbeitsteilung, neue Schübe im technologischen Wandel; Verteilungsfragen, Prekarität, „Subjektivierung" der Arbeit
- Governance, „Postdemokratie", gesellschaftliche und politische Polarisierungen, religiös legitimierte Radikalisierungen, neue rechte (und linke) politische Kräfte, autoritäre Regimes, verstärkte kriegerische Konflikte
- veränderte Akzentuierungen in der Erwachsenenbildung; verstärkte Ökonomisierungstendenz und Unterordnung unter Beschäftigungsziele, Kompetenzorientierung und -messung; „Community Education"; Bildung im Alter

1994 war noch die Zeit des optimistischen Delors-Weißbuches über Wachstum und Beschäftigung – der Eintritt einer Krise, wie es sie 2008 gab, war damals weithin unvorstellbar. Die ökonomischen Bedingungen haben sich gravierend verändert, nicht nur mit dem Eintritt der Krise und deren (bisherigen) Umschiffung, sondern auch mit der massiven Realität der Globalisierung und den neuen technologischen Entwicklungen, von denen nun tatsächlich ein Rückgang (nicht nur eine Umschichtung) der Beschäftigung, der die Mittelschichten trifft, erwartet wird. Der Zusammenhang zwischen der ökonomischen Globalisierung und den ökologischen Problemen ist ein weiterer Punkt. Eine wesentliche Veränderung ist auch die neue Thematisierung der Verteilungsfragen und die Wahrnehmung des Auseinanderdriftens in den Gesellschaften als Gefahr, die selbst von den Welteliten auf ihrem Gipfel in Davos bereits wahrgenommen wird. Alle diese Entwicklungen sind in ihren Folgen für das Bildungswesen und die Erwachsenenbildung schlicht nicht ausgelotet, besonders nicht in Österreich.

Die politischen Veränderungen haben sich in den letzten 20 Jahren ebenfalls vielfach in damals unvorstellbarer Richtung entwickelt. Der vermeintliche Sieg des Kapitalismus hat nicht zu einem gedeihlichen Bild der Welt geführt. Wenn man diese Entwicklungen ernst nimmt, ist klar, dass die Ökonomisierung der Erwachsenenbildung zu kurz greift und dass die sozialen, politischen und kulturellen Funktionen entsprechende Aufmerksamkeit und Ressourcen brauchen.

Trotz der teilweise gegenläufigen Rhetorik schreitet die Ökonomisierung und Vermarktung stark voran, die potenziellen Gegenkräfte haben sich – vielleicht außer in der Rhetorik – auch weitgehend opportunistisch untergeordnet und versuchen den ökonomischen Wert der politischen, sozialen und kulturellen Aktivitäten zu „beweisen". Die Linie der Zusammenführung der verschiedenen Bereiche und Funktionen der Erwachsenenbildung, die *„aus dem fruchtlosen Konkurrenzdiskurs von beruflicher vs. allgemeiner und politischer Weiterbildung hinausführen"* (Alheit 1994, S. 52) sollte, hat sich als Sackgasse erwiesen.

Überlegungen zu zukünftigen „Missionen" der Erwachsenenbildung

In den Europäischen Vorschlägen zur Entwicklung des Lifelong Learning werden drei bis vier grundlegende „Missionen" angesprochen: *„Sowohl in der Mitteilung der Kommission ‚Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen' (2001) als auch in der Entschließung des Rates zum lebensbegleitenden Lernen (2002) wurde hervorgehoben, dass das lebenslange Lernen von grundlegender Bedeutung ist, und zwar nicht nur für die Wettbewerbs- und die Beschäftigungsfähigkeit, sondern auch für die soziale Integration, den Bürgersinn und die persönliche Entwicklung. Die Erwachsenenbildung*

ist eine wichtige Komponente des lebenslangen Lernens" (Europäische Kommission 2006, S. 2). In dieser Eröffnungspassage der Mitteilung zur Erwachsenenbildung wird bereits eine Formulierung gewählt, die einen Unterschied zwischen der ökonomischen Zielsetzung und den anderen Zielsetzungen macht, die implizit auf eine unterschiedliche Gewichtung und eine gewisse Dominanz der Ökonomie verweist. Die sozialen, politischen und persönlichen Zielsetzungen sollen „auch" berücksichtigt werden.

In der politischen Praxis stellt sich die Frage, wie eine entsprechende Berücksichtigung der sozialen und politischen Ziele erreicht werden kann bzw. inwieweit die Dominanz der ökonomischen Ziele diese de facto von der Agenda verdrängt. Es wurde gezeigt, dass im Diskurs der 1990er Jahre eine Gesamtkonzeption für die Erwachsenenbildung verfochten wurde, in der die verschiedenen Ziele verbunden werden sollten und entsprechend auch die Unterschiede zwischen den historischen Spezialisierungen der Bereiche und Institutionen eingeebnet werden sollten. Eine empirische Überprüfung der quantitativen Daten aus den Europäischen Erwachsenenbildungserhebungen 2007 und 2011 ergibt zwar keine Verdrängung, eine Erhebung zu den Angeboten und Praktiken der ‚nicht beruflichen' allgemeinen Erwachsenenbildung zeigt jedoch ganz klar unterschiedliche Themen und Ansätze in diesem Bereich, die sich nur schwer den ökonomischen Imperativen unterordnen lassen (siehe Lassnigg 2015; vgl. Eurydice 2007, S. 35f.). Die Themen und Ansätze der allgemeinen Erwachsenenbildung beziehen sich vorwiegend auf „problematische" oder „subversive" Aspekte des Gesellschaftslebens, die vielfach auch mit den Schattenseiten zu tun haben, die gerne beschönigt oder aus dem politischen „Mainstream" verdrängt werden, aber nichtsdestoweniger fundamentale gesellschaftliche Überlebensfragen betreffen. Es geht also auch um konfliktgeladene Auseinandersetzungen.

Im Folgenden wird die These vertreten, dass die problematischen und konfliktreichen sozialen und politischen Ziele der allgemeinen, nicht beruflichen Erwachsenenbildung einer expliziten und offensiven Zuwendung bedürfen, um nicht gegenüber den dominierenden ökonomischen Zielen weiter ins Hintertreffen zu kommen. Dazu ist es sinnvoll, an den aufklärerischen und emanzipatorischen Traditionen der Erwachsenenbildung anzuknüpfen, die jedoch einer Überprüfung und Neuformulierung bedürfen (zum Diskurs für den Nordischen Bereich siehe z.B. Rinne/Heikkinen/Salo 2007). Um diese Ziele entsprechend zu verfolgen, das ist ein weiterer Teil der These, bedarf es einer positiven zeitgemäßen Programmatik oder einer zukunftsgerechten „Mission"; die bisherigen greifen nicht mehr oder sind verloren gegangen.

Aus den bisherigen Darlegungen ergibt sich für die Entwicklung zukünftiger Missionen der Erwachsenenbildung, dass man sich dabei nicht auf den „Modernisierungsdiskurs" einlassen soll. Wenn, dann ergibt sich ein sinnvoller Anknüpfungspunkt bei der „Reflexivität", die nicht nur in der „reflexiven Modernisierung", sondern auch von vielen anderen Ansatzpunkten her betont wird, z.B. im „gesellschaftlichen Selbstverständnis" von Peter Wagner (siehe Wagner 2010), oder im Gebäude von Pierre Bourdieu, wie auch in anderen Konzeptionen (siehe z.B. Langenohl 2009). Eine zweite Quelle, die Anknüpfungspunkte an die Reflexivität besitzt, sind die Analysen zur Wissensproduktion, die in verschiedenen Formen ein Anknüpfen an der (nicht-wissenschaftlichen) Praxis vorsehen. Ein zentraler Ansatz ist der Modus 2 der Wissensproduktion in den Praxisfeldern oder die Transdisziplinarität, in der das Wissen von wissenschaftlichen Kräften (Modus 1) gemeinsam mit PraktikerInnen produziert wird[7]. Ein wesentlicher Punkt hier besteht darin, dass Reflexivität wie Transdisziplinarität einerseits als Elemente dessen verstanden werden können, was mit „Bildung" gemeint ist, und dass diese Praktiken andererseits Räume und Ressourcen zu ihrer Verwirklichung brauchen.

Die Erwachsenenbildung könnte zur Etablierung und Erweiterung eines derartigen Raumes beitragen. Damit dies möglich wird, müssen entsprechende institutionelle Voraussetzungen geschaffen werden. Die erste Bedingung für die Verwirklichung dieser Mission besteht darin, dass es sich dabei um öffentliche Aufgaben und öffentliche Güter

7 Das Ursprungswerk von Gibbons et al. ist ebenfalls 1994 erschienen (siehe auch Nowotny/Scott/Gibbons 2003 u. 2006; Nowotny 2006).

handelt. Wenn die weitergehenden sozialen oder ökologischen Folgen eines wirtschaftlichen oder wissenschaftlichen Projektes behandelt werden sollen, so geht es um Externalitäten (die durch Auspreisungen offensichtlich nicht entsprechend bewertet werden können), es geht also definitionsgemäß um öffentliche Güter, die auch öffentlicher Ressourcen bedürfen. Wenn es um Fragen der Politik geht, so ist der öffentliche Auftrag ohnehin klar. In diesen Auseinandersetzungen spielt Wissen eine wichtige Rolle, das erworben werden muss und daher Lernen erfordert. Dieses Lernen kann durch die Erwachsenenbildung gefördert werden, wenn entsprechende Angebote und Ressourcen zur Verfügung stehen.[8] Um hier das öffentliche Gut abgrenzen zu können, müssen die allgemeinen Aufgaben der Erwachsenenbildung von der Berufsbildung getrennt werden, die eher Elemente eines privaten Gutes enthält. Selbst aus den Zielsetzungen der Europäischen Politik für das lebenslange Lernen gehen im Prinzip die unterschiedlichen Dimensionen der Erwachsenenbildung, wirtschaftliche, soziale, politische und kulturelle Funktionen, klar hervor, aber eine entsprechend klare Diskussion der öffentlichen Aufgaben wird de facto vermieden. So werden die letzteren drei tendenziell von der ersten Funktion aufgefressen bzw. unter diese subsumiert.

Ein nächster Punkt besteht also darin, die verschiedenen Funktionen auseinanderzuhalten und jeweils gesondert zu konzipieren und auszukleiden. Dies wird durch die so stark betonte Verbindung von Berufs- und Allgemeinbildung oder von wirtschaftlichen und sozialen oder politischen Funktionen verhindert. Tatsächlich brauchen letztere eine klare eigene Legitimation, die jedoch durch die Subsumption unter wirtschaftliche oder berufliche Funktionen verschwindet, indem auf den Beitrag der allgemeinen Erwachsenenbildung zu den beruflich verwendbaren Kompetenzen verwiesen wird. Ein wesentlicher Punkt der Reflexivität würde beispielsweise darin bestehen, die orthodoxe Auffassung von Wirtschaften mit Hilfe des besten zur Verfügung stehenden Wissens zu hinterfragen oder das vorhandene Wissen zu den ökologischen Problemen zu studieren – dies wird man kaum als Schlüsselqualifikation verkaufen können.

> Die Erwachsenenbildung hat in den Anfängen versucht, die „Aufklärung" über die Verbreitung der Wissenschaft unter das Volk zu bringen, während heute oder in der Zukunft ein Austausch und eine gemeinsame Wissensproduktion und „Aufklärung" entwickelt werden sollen (siehe Lassnigg 2013a u. 2013b).

Praktisch bedeutet dies:

- die umrisshaften Konzepte von Reflexivität und Transdisziplinarität weiter zu vertiefen
- die vorhandenen Ansatzpunkte in der Erwachsenenbildung für diese Praktiken näher zu betrachten (die vermutlich nicht so sehr in den Institutionen, sondern eher in den sozialen Bewegungen und den NGOs stattfinden, was aber nicht ausschließt, dass sich die Institutionen einbringen)
- einen sinnvollen institutionellen Rahmen zu konzipieren, in dem das stattfinden kann

Dies scheint m.E. erfolgversprechender zu sein, als opportunistisch mit den Beiträgen der allgemeinen Erwachsenenbildung für die Berufsbildung hausieren zu gehen.

8 Siehe dazu die Studien des EU ETGACE Projektes als Grundlagenarbeit zur Rolle und Verwendung von Lernen und Erwachsenenbildung in Prozessen politischer Partizipation (siehe Holford/van der Veen 2003)

Literatur

Alheit, Peter (1994): Was die Erwachsenenbildung von der Biographie- und Lebenslaufforschung lernen kann. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien: Böhlau, S. 28-56.

Ataç, Ilker/Lageder, Miriam (2009): Forschungsprojekt „Welche Gegenwart, welche Zukunft? Keine/eine/doppelte Integration?" Eine qualitative Paneluntersuchung zum Verlauf von Einstellungen und Erwartungen in Bezug auf Familie, Bildung und Beruf bei Wiener Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Endbericht. Online im Internet: http://homepage.univie.ac.at/ilker.atac/LAF.pdf [Stand: 2015-05-22].

Alexander, Jeffrey C. (1995): Modern, Anti, Post and Neo. In: New Left Review, I/210, March April, S. 63-101.

Apitzsch, Ursula (1994): Migration und Erwachsenenbildung. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien: Böhlau, S. 57-73.

Bisovsky, Gerhard (1994): Auf dem Weg zum lebenslangen Lernen? In: Lenz, Werner (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien: Böhlau, S. 164-189.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (1994): Reflexive modernization: politics, tradition and aesthetics in the modern social order. Cambridge: Polity Press [dt. (1996): Reflexive Modernisierung – eine Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp].

Beck, Ulrich/Bonss, Wolfgang/Lau, Christoph (2003): The theory of reflexive modernisation. Problematic, hypotheses and research programme. In: Theory, Culture & Society, 20(2), S. 1-33.

Cedefop (2009): Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational training research in Europe: background report. Volumes 1-3. Cedefop Reference series; 71. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Dirlik, Arif (2000): Globalization as the End and the Beginning of History: The Contradictory Implications of a New Paradigm. Online im Internet: https://www.anthropology.mcmaster.ca/institute-on-globalization-and-the-human-condition/documents/IGHC-WPS_00-03_Dirlik.pdf [Stand: 2015-05-22].

Dirlik, Arif (2003): Global Modernity? Modernity in an Age of Global Capitalism. In: European Journal of Social Theory, 6(3), S. 275-292.

Dörre, Klaus (2002): Reflexive Modernisierung – eine Übergangstheorie. Zum analytischen Potential einer populären soziologischen Zeitdiagnose. In: SOFI-Mitteilungen, 30, S. 55-67.

Europäische Kommission (2006): Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Mitteilung KOM (2006) 614, 23.10. Brüssel.

Europäische Kommission (2015): Horizon 2020 Work Programme 2014-2015. Europe in a changing world – inclusive, innovative and reflective Societies. Online im Internet: http://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/wp/2014_2015/main/h2020-wp1415-societies_en.pdf [Stand: 2015-05-21].

Eurydice (2007): Non-Vocational Adult Education in Europe. Executive Summary of National Information on Eurybase. Working Document (January). Brussels.

Field, John (1994): Market forces and continuing education. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien: Böhlau, S. 85-102.

Gibbons, Michael/Limoges, Camille/Nowotny, Helga/Schwartzman, Simon/Scott, Peter/Trow, Martin (1994): The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London: Sage.

Holford, John/van der Veen, Ruud (Hrsg.) (2003): Education and training for governance and active citizenship in Europe. Analysis of adult learning and design of formal, non-formal and informal educational intervention strategies. ETGACE project, final report (March). Brussels: Directorate-General for Research, European Commission.

Knöbl, Wolfgang (2003): Theories that won't pass away: the never ending story of Modernization Theory. In: Delanty, Gerard/Isin, Engin F. (Hrsg.): Handbook of historical sociology. London: Sage, S. 96-107.

Langenohl, Andreas (2009): Zweimal Reflexivität in der gegenwärtigen Sozialwissenschaft: Anmerkungen zu einer nicht geführten Debatte [25 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 10(2), Art. 9. Online im Internet: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs090297 [Stand: 2015-05-21].

Lassnigg, Lorenz (2010): Erziehungswesen: Schule, Berufsausbildung, Universität. In: Sieder, Reinhard/Langthaler, Ernst (Hrsg.): Globalgeschichte 1800-2010. Wien: Böhlau, S. 411-438.

Lassnigg, Lorenz (2013a): Erwachsenen-Bildung und LLL: eine Agenda für die „Wissensgesellschaft"? In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 64. Jg., Nr. 250., S. 16-19. Online im Internet: http://www.equi.at/dateien/vhs250-EB.pdf [Stand: 2015-05-21].

Lassnigg, Lorenz (2013b): „Zuerst das Fressen…?" Politische Probleme mit ökonomischen Annahmen in der Erwachsenenbildung. In: Österreichisches Volkshochschularchiv/Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 22. Jg., H. 1-4, S. 24-45. Online im Internet: http://www.equi.at/dateien/urania-LANG.pdf [Stand: 2015-05-21].

Lassnigg, Lorenz (2015): Comparative political perspectives of adult education – subsuming to qualification & competence strategies or searching for new missions? Paper at 6th Nordic Conference on Adult Education and Learning „Adult Education and the Planetary Condition" 25.-27.3.2015, Tampere, Finland. Online im Internet: http://www.equi.at/dateien/nordic-15.pdf [Stand: 2015-05-21].

Lenz, Werner (Hrsg.) (1994): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien: Böhlau.

Lisop, Ingrid (1994): Berufliche Weiterbildung. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien: Böhlau, S. 137-149.

Nee, Victor (1989): A theory of market transition: from redistribution to markets in State Socialism. In: American Sociological Review, 54, S. 663-681.

Nowotny, Helga (2006): The Potential of Transdisciplinarity. First published in: interdisciplines (May) [http://www.interdisciplines.org]. Online im Internet: http://www.helga-nowotny.eu/downloads/helga_nowotny_b59.pdf [Stand: 2015-05-21].

Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael (2003): Introduction. „Mode 2" Revisited: The New Production of Knowledge. In: Minerva, 41, S. 179-194.

Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael (2006): Re-Thinking Science: Mode 2 in Societal Context. In: Carayannis, Elias G./Campbell, David F. J. (Hrsg.): Knowledge Creation, Diffusion, and Use of Innovation Networks and Knowledge Clusters: A Comparative Systems Approach across the United States, Europe, and Asia. In: Westport: Praeger, S. 39-51.

Rinne, Risto/Heikkinen, Anja/Salo, Petri (Hrsg.) (2007): Adult Education – Liberty, Fraternity, Equality? Nordic Views on Lifelong Learning. Finnish Educational Research Association – Research in Educational Sciences 28. Turku: FERA.

Wagner, Peter (2010): Multiple trajectories of modernity: Why social theory needs historical sociology. In: Thesis Eleven, 100 (February), S. 53-60.

Foto: K.K.

Dr. Lorenz Lassnigg

lassnigg@ihs.ac.at
http://www.ihs.ac.at
+43 (0)1 59991-214

Lorenz Lassnigg studierte Pädagogik und Politikwissenschaft und absolvierte einen Postgradualen Lehrgang in Soziologie am Institut für Höhere Studien. Seit 1985 geht er Forschungs- und Lehrtätigkeiten am IHS nach. 1990 war er Gastwissenschafter am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin, 1991 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. Seine laufenden Tätigkeiten liegen in der Erstellung von Gutachten für verschiedene nationale und internationale Stellen, zudem nimmt er verschiedene Lehraufträge an den Universitäten Wien, Klagenfurt, Graz und der Wirtschaftsuniversität Wien wahr. Seine Forschungsschwerpunkte 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.

Modernization, Reflexivity, Globalization

Some thoughts on the future of the theory and practice of adult education

Abstract

Ongoing dynamisms, glaring discontinuities and the merging of opposites are possible ways of describing "modernity". To illustrate what modernity can mean, the author shows and discusses pictures of the opening of the European Central Bank in Frankfurt am Main, where hopes of reconstructing the euro were accompanied by deconstructive protests in March 2015. The discussion of the "Modernization of Adult Education" draws on a more than 20-year-old anthology of the same name (editor: Werner Lenz) and examines its meaningfulness today. On the basis of this discussion, the author highlights new topics for adult education resulting from the economic, technological, social and political changes since the anthology was published. The author recommends refraining from talking about modernization and instead, as adult education, focusing on reflexivity and transdisciplinarity, as well as the co-production of knowledge and mutual exchange. (Ed.)

Erwachsenenbildung und Gemeinwohl

Bildung nach der Postmoderne

Peter Faulstich

Faulstich, Peter (2015): Erwachsenenbildung und Gemeinwohl. Bildung nach der Postmoderne. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 25, 2015. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Postmoderne, Commons, Konvivialismus, Empire, Multitude, Demokratie, Futuring, Erwachsenenbildung

Kurzzusammenfassung

Der Autor versammelt in seinem essayistischen Beitrag aktuelle ökonomische, ökologische und politische Strömungen, die sich um das Nachdenken und Gestalten der Zukunft bemühen, gerahmt von Überlegungen zur Moderne und Postmoderne. Skizziert werden u.a. die Idee handlungs- und nutzungsoffener Räume, die gemeinsam gestaltet werden („Commons"), eine Kunst des Zusammenlebens, die die Beziehung und die Zusammenarbeit würdigt und es zugleich ermöglicht, einander zu widersprechen („Konvivialismus"), die zwei Gesichter der Globalisierung nach Michael Hardt und Antonio Negri („Empire" und „Multitude") sowie eine Verfassung des Gemeinsamen in einer direkten Demokratie. Diese Strömungen knüpfen dem Autor zufolge an Fragen an, die in der Bildungstheorie schon lange bearbeitet werden. Es sind das jene, die Wolfgang Klafki 1994 als „epochaltypische Schlüsselprobleme" der Gegenwart und Zukunft ausmachte. Daraus können sich auch neue Orientierungen für die Erwachsenenbildung ergeben. (Red.)

Erwachsenenbildung und Gemeinwohl

Bildung nach der Postmoderne

Peter Faulstich

Auslöser der – m.E. schon wieder ausklingenden – Diskussion über „Postmoderne“ war – nach einigen Vorläufern – Jean-François Lyotards Bericht „Das postmoderne Wissen“ von 1979, in welchem er die philosophischen Systeme der Moderne für gescheitert erklärte (siehe Lyotard 2012). Etikett der Diskussion war das ausgerufene Ende der „großen Erzählungen“ und insbesondere des „Projektes der Aufklärung“. Eine solche Intervention war im wissenschaftlichen Diskurs sinnvoll, um Einlinigkeiten und Engführungen der Argumentationen aufzubrechen. Gleichzeitig verlieren damit aber die politische Debatte und die Erwachsenenbildung ihre Perspektive und werden ziel- und kraftlos.

In der Moderne – so die Postmodernismus-These – läge der Welterklärung jeweils ein zentrales Prinzip – Technik oder Arbeit oder Vernunft oder Aufklärung – zugrunde, um auf dieser Basis zu generalisierten Aussagen über Fortschritt zu gelangen. Damit scheiden solche Entwürfe das Abweichende aus oder zwängen das Einzelne unter eine allgemeine Betrachtungsweise, welche dessen Besonderheiten einebnet. Maßgebliche Ansätze der Moderne seien eindimensional und fatal gescheitert.

Die Postmoderne will an die Stelle eines allgemeingültigen Erklärungsprinzips (wie es der Systemtheorie, und vor allem der marxistischen Gesellschaftstheorie unterstellt wird) eine Vielzahl von Sprachspielen setzen, welche verschiedene „Erzählungen“, also Erklärungsmodelle anbieten. Statt der Titanic auf Untergangskurs im Eismeer wird das Bild der Regatta vieler Segelboote in einem zerklüfteten Archipel skizziert. Der Eindimensionalität wird die Möglichkeit einer Vielfalt gleichberechtigt nebeneinander bestehender Perspektiven gegenübergestellt.

Durch den der Postmoderne impliziten Relativismus verlieren jedoch die Leitlinien möglichen Fortschritts ihre Kraft. Zwar waren Fortschritt, Gleichheit, Aufklärung und Bildung nie gesellschaftliche Wirklichkeit und haben sich im schlimmsten Fall in ihr Gegenteil verkehrt. Auch die „Große Erzählung“ von Aufklärung und Bildung wird nach Sonnenuntergang erzählt und nachts beginnt der Schlaf der Vernunft (wie ihn Goya gezeichnet hat[1]).

1 Die Radierung „Der Schlaf der Vernunft gebiert Ungeheuer“ (1799) ist zentral für Francisco de Goyas (1746-1828) grafisches Werk und zeigt einen Mann (den Künstler selbst) schlafend und damit nach damaliger Deutung seiner Vernunft entledigt. Um ihn und im Bildhintergrund ist eine Vielzahl an umherschwirrenden Tierwesen der Nacht erkennbar, gedeutet als bedrohliche Traumgebilde, darunter zentral auch eine Eule; Anm.d.Red.

Die Fledermäuse beginnen ihren schwirrenden Flug. „Bildung“ wird zu einer Eule, die im Dunkeln hockt. Nichtsdestoweniger leuchtet das Licht in der Ferne weiter.

Mittlerweile werden wieder neue Geschichten gesponnen, welche Netze in die Zukunft jenseits der kapitalistischen Moderne werfen. Dass eine andere Welt möglich und die Entfaltung humaner Potenziale und Bildung dafür unerlässlich sei, ist der immer wieder aufgenommene Faden. Um uns zu orientieren, sollten wir zu klären versuchen, was denn mit „Moderne“ gemeint ist, welche Perspektiven offen sind, ob hinter den Konjunkturen aktueller Strömungen wie „Commons“, „Konvivialismus“ und „Empire“ (dazu mehr in diesem Beitrag) Graswurzeln post-post-moderner Strukturen wachsen könnten, inwieweit sich eine Verfasstheit der Gemeinschaft jenseits kapitalistisch basierter Staatlichkeit abzeichnet und was das alles für eine kategorial reflektierte, transformatorische Bildung und Erwachsenenbildung bedeutet.

Beginn der Moderne

Die Märchen und Erzählungen über einen einlinigen Fortschritt wurden erzählt seit dem Beginn der Moderne, die man – zumindest in einer Fassung ihrer Erklärung – starten lassen kann mit dem Beginn des Kapitalismus, in den eine immanente Dynamik permanenter Akkumulation eingebaut ist. Die Startlinie wurde von Karl Marx genauer bestimmt mit der ursprünglichen Akkumulation im England des 17. Jahrhunderts. Marx befasste sich mit dem Prozess der gewaltsamen Aneignung von Gemeineigentum und dessen brutaler Transformation in privat property als Expropriation (Enteignung) des Landvolks von Grund und Boden: *„Das Gemeindeeigentum – durchaus verschieden von dem eben betrachteten Staatseigentum – war eine altgermanische Einrichtung, die unter der Decke der Feudalität fortlebte. Man hat gesehn, wie die gewaltsame Usurpation desselben, meist begleitet von Verwandlung des Ackerlands in Viehweide, Ende des 15. Jahrhunderts beginnt und im 16. Jahrhundert fortdauert. […] Der Fortschritt des 18. Jahrhunderts offenbart sich darin, daß das Gesetz selbst jetzt zum Vehikel des Raubs am Volksland wird, […]. Die parlamentarische Form des Raubs ist die der ‚Bills for Inclosures of Commons‘ (Gesetze für Einhegung des Gemeindelandes), in andren Worten Dekrete, wodurch die Grundherrn Volksland sich selbst als Privateigentum schenken, Dekrete der Volksexpropriation“* (Marx 1969 [1867], S. 752).

Zugleich begann auch der Begriff „Bildung“ seinen Aufstieg: Historisch war mit „Bildung“ zunächst die Zukunftshoffnung eines Aufstiegs des Bürgertums und einer gleichzeitigen Aufklärung der Menschheit vorherrschend und wurde zur Hauptüberschrift der sich verbreitenden „Großen Erzählung“. Die bürgerliche Gesellschaft erhielt mit einer scheinbar nicht mehr durch Vererbung, sondern durch Leistungen begründeten Verteilung gesellschaftlichen Reichtums ihr ideologisches Fundament.

Mit dem behaupteten „Ende der Moderne“ in ihrer kapitalistischen Form scheint dann auch Schluss mit Bildung als Selbstzuschreibung des Bürgertums zu sein. All das verschwindet scheinbar im Mülleimer der Geschichte. Allerdings ist der große „crash“ nicht erfolgt. Wir leben in einer Übergangszeit: Das Alte zerbricht und das Neue ist noch nicht da. Einerseits verliert „Bildung“ ihre Strahlkraft, andererseits durchdringen ihre Derivate im „Lebenslangen Lernen“ alle Poren der Lebensläufe. Alle sollen immer und überall lernen. Aber selten wird nach dem subjektiven Sinn und der gesellschaftlichen Bedeutung der Bemühungen gefragt. „Bildung“ ist bedroht von Erosion.

Neue Perspektiven – Nachdenken und Gestalten der Zukunft[2]

„Perspektiven der Transformation im Kapitalismus und über ihn hinaus“ (siehe Brie 2014) zeigen sich in Keimformen in verschiedenen Strömungen, die den Neoliberalismus konterkarieren. Wirbel entstehen auf ökonomischer („Commons“), ökologischer („Konvivialismus“) und politischer („Multitude“) Ebene. Auf der ökonomischen Ebene werden „Commons“ diskutiert: Es sind das Naturgüter und materielle Ressourcen wie Wasser, Wald, Luft, Rohstoffe und Fisch- und Wildbestände oder auch soziale

2 Das Nachdenken und Gestalten von Zukunft wird mit dem Modewort „Futuring“ zu erfassen versucht.

und kulturelle Ressourcen (Plätze, Wissen, Ideen, Traditionen), die im Besitz der Gemeinschaft sind und gemeinschaftlich geteilt, gestaltet oder genutzt werden sollen (vgl. Rilling 2009, S. 175). Ökologische Herausforderungen treiben den Konvivialismus zu der Frage nach einer Vision des Zusammenlebens, die von Menschen unterschiedlicher Weltanschauung geteilt wird und die gleichzeitig zu Konsequenzen für ein tragfähiges Miteinander führt. Auf politischer Ebene sind es die Überlegungen von Michael Hardt und Antonio Negri, die in ihren Büchern („Empire", „Multitude", „Demokratie") aufrufen: „Verweigert die Schulden!", „Schafft neue Wahrheiten!", „Befreit Euch!" und „Verfasst Euch!"

So sollen neue Narrative etabliert werden. Die herrschenden Verhältnisse aber sind noch die alten. Wir treiben in einem Meer von Unübersichtlichkeiten und Gegenströmungen: Gleichzeitig mit der Wiederentdeckung des Gemeineigentums erreichen die privaten Vermögensspitzen einen nie gekannten Zenit. Ein Prozent der Bevölkerung besitzt mehr als der ganze Rest. Mit der Hoffnung auf den Frieden mit der Natur und in der Gesellschaft überschreiten wir Grenzen der Belastbarkeit des Planeten. Demokratische Aktionen der „Multitude" treffen auf die zunehmende Entmündigung in der „Postdemokratie" (siehe Crouch 2008)[3]. Wir leben in Paradoxien. Immerhin lernen wir, dass die versteinerten Verhältnisse keineswegs zwangsläufig so sein müssen wie sie sind und dass sich immer neu ein Spalt von Hoffnung und Gestaltung öffnet.

Vielleicht, so wäre zu hoffen, können die hier aufkeimenden Debatten die Erwachsenenbildung wieder neu orientieren und ihr eine Perspektive zurückgewinnen, die durch die Ideologie des Neoliberalismus – der gemäß sie ausschließlich den individuellen ökonomischen Nutzen anstrebt – verloren gegangen ist. Der Diskurs über Gemeinschaftsgüter („Commons") muss zwangsläufig die Beschränktheit auf das isolierte Individuum aufgeben, die Perspektiven des Zusammenlebens müssen sich auf nicht-individuell reduzierte Werte richten und die politische Demokratie begibt sich auf die Suche nach neuen Formen der Partizipation. Nicht, dass das alles gelöst wäre. Aber es gilt, Ansätze aufzuspüren![4]

Commons – Gemeinschaftsgüter

Im Gegenstrom zu fragwürdig gewordenen Privatisierungsstrategien wird gegenwärtig besonders in der Kommunalpolitik die Idee des Gemeineigentums reaktiviert. Unter anderen durch Elnor Ostroms Forschungen, die 2009 für ihre Arbeiten zur Frage, wie gemeinschaftliches Eigentum von den es Nutzenden selbst erfolgreich verwaltet werden kann, den Wirtschaftsnobelpreis erhielt, geriet die Grundlage menschlicher Gesellschaft – die gemeinschaftliche, kooperative Nutzung und Verwaltung von Allmendesegmenten bzw. Gemeinressourcen – wieder in den Blick. Commons sind notwendig vorzuhaltende öffentliche Güter und Infrastrukturen als kollektiv verfügbarer Wohlstand – Schwimmbäder, Stadtparks, Konzerthallen, Bibliotheken und Museen. Durch gemeinschaftliche Nutzung dämpfen sie Verteilungsungerechtigkeit. Sie sind aber zugleich einbezogen in die Auseinandersetzung zwischen Privatheit und Öffentlichkeit. Auch die Widerstände gegen die kapitalistische, privatwirtschaftliche Logik in der Gegenkultur seit den 1960er Jahren – im Kampf um Freiräume, selbstverwaltete Jugendzentren, besetzte Häuser, Recht auf Stadt und nichtkommerzielle Software und Medien, in Arbeitskämpfen und der Entwicklung solidarischer Ökonomien mit Gemeinbesitz an Produktionsmitteln – können als Praxen des Commoning beschrieben werden. Mit ihnen wird eine praktische Kritik am kapitalistischen System des Eigentums geübt.

„commons meint Öffentlichkeit *[…] meint öffentlicher Raum (*Public Space*), den zu unterschiedlichen Zwecken frei zu betreten und zu nutzen Jede/r das gleiche Recht hat; es meint Public Domain (als handlungs- und damit nutzungsoffenen Raum, der nicht durch juristische Formen wie dem Copyright geschützt ist […] meint eine Kultur und Ökonomie des* communi-care, des Gemeinsam-machens, Mit-Teilens, auch des Sich-Kümmerns um das Gemeinsame*. Die commons stehen somit für vielfältige*

3 Ausgabe 11 des Magazin erwachsenenbildung.at stand unter dem Titel „Citizenship Education. Auf der Suche nach dem Politischen in der ‚Postdemokratie'". Nachzulesen unter: http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv.php?mid=4045; Anm.d.Red.

4 Die von mir vorliegend aufgegriffenen Texte und Denkansätze sind ausgewählte Beispiele, was nicht bedeutet, dass ich diese Entwürfe bruchlos mittrage.

Facetten einer anderen Ökonomie und Kultur als der politischen Ökonomie des Privaten" (Rilling 2009, S. 175f.; Hervorh.i.Orig.).

Allerdings lassen sie den kapitalistischen Rahmen unangetastet und die politische Aktion ausgeblendet. Wie also wäre ein Weg in das anders Mögliche zu gehen?

Konvivialismus – Kunst des Zusammenlebens

Mehr als 40 Französisch sprachige Autorinnen und Autoren stellen sich in ihrem Manifest „Les Convivialistes" (2013/dt. 2014) die Frage: Wie können wir in Zeiten der Globalisierung miteinander leben, uns unterscheiden und Konflikte haben, ohne uns gegenseitig zu massakrieren? Wie können wir angesichts der Bedrohungen des Lebens auf dem Planeten Erde – Klimawandel, Kollaps der Ökosysteme, Gefahr einer Atomkatastrophe, Verbrauch der Energieressourcen, Arbeitslosigkeit und Armut, Hunger und Vertreibung, korrupte Regierungen und gewalttätige Mafiabanden, Kriege und Terrorismus – zu einer Vision des Zusammenlebens kommen, die von Menschen unterschiedlicher Weltanschauung geteilt wird und die gleichzeitig zu praktischen Konsequenzen für ein Miteinander unterschiedlicher Menschen und Gesellschaften führt?

„Les Convivialistes" stellen sich damit in die Tradition des Club of Rome mit Dennis L. Meadows „Grenzen des Wachstums" (1972) und des Technik- und Institutionenkritikers Ivan Illich (1975), der auch den Begriff „Konvivialität" verbreitet hat. Es geht ihnen um einen Balance-Akt zwischen Selbstbehauptung und -verwirklichung einerseits sowie der Einbindung in Gemeinschaften andererseits. Gemeinsamer Nenner ist „Konvivialismus", als eine *„Kunst des Zusammenlebens, die die Beziehung und die Zusammenarbeit würdigt und es ermöglicht, einander zu widersprechen, ohne einander niederzumetzeln, und gleichzeitig für einander und für die Natur Sorge zu tragen"* (Les Convivialistes 2014, S. 47.). An der Zeit sei *„eine dauerhafte, sowohl ethische, ökonomische, ökologische wie politische Grundlage des gemeinsamen Lebens. Eine Grundlage, die noch nie wirklich gefunden oder aber allzu oft vergessen wurde"* (ebd., S. 49). Ausgangspunkt *„ist die Annahme, dass das Wohl aller über den Aufbau einer Gesellschaft der ‚Fürsorge' (care) und die Entwicklung einer öffentlichen Politik führt, die die Arbeit für andere wertschätzt und diejenigen fördert, die sich Aufgaben der Fürsorge widmen"* (ebd., S. 57). Gefordert wird ein neuer Humanismus, *„die Entwicklung neuer Formen der Menschlichkeit"* (ebd.). Politik müsse sich *„auf das Prinzip einer gemeinsamen Menschheit, einer gemeinsamen Solidarität, der Individuation und der Konfliktbeherrschung"* (ebd.) berufen.

Um sich gegen bedrohliche Tendenzen zu behaupten, bedürfe es der Entrüstung, der Scham sowie des Gefühls, Teil einer gemeinsamen Weltgemeinschaft zu sein; neben rationalen Entscheidungen sei eine Mobilisierung der Emotionen und Leidenschaften vonnöten. Darüber hinaus könnte der Entwurf zu einer Weltversammlung die Einheit des Konvivialismus symbolisieren. Schließlich müsse eine konkrete konvivialistische Politik Gerechtigkeit und Solidarität, eine Balance zwischen Öffnung und Zusammengehörigkeit, den Schutz der Umwelt und die Beseitigung der Arbeitslosigkeit berücksichtigen. Ziel sei es, monetäre Souveränität, politische Souveränität und soziale Souveränität miteinander zu verbinden. Soweit das Manifest.

Nun gibt es in der Tat in vielen Alternativbewegungen so etwas wie eine Idee der Konvivialität. Man fragt sich allerdings, warum aus der Idee der Konvivialität nun ein Konvivialismus werden soll. Wer sind die Kräfte und die agierenden Subjekte, die auf einen anderen Umgang mit Natur und Gesellschaft drängen?

Empire und Multitude – Zwei Gesichter der Globalisierung

Bei der Frage nach dem „Subjekt der Geschichte" wurde historisch vor allen nach Großakteuren gesucht. Eine Standardantwort war: die Arbeiterklasse. Eine ganz andere Behandlung der alten Klassenfrage liegt vor in „Empire" (2000/dt. 2002) und in „Multitude" (2004) sowie in „Common Wealth" (2009) – dreier Schriften von Michael Hardt und Antonio Negri. Michael Hardt ist Literaturwissenschafter der Duke University Durham N.C., und Antonio Negri, der große alte Mann des italienischen

Linksradikalismus, Professor für Staatsphilosophie an der Universität Padua, 1969 Gründer der Gruppe „Potere Operaio“, 1979 verurteilt als „Kopf“ der „Roten Brigaden“, geflohen nach Frankreich, jahrelang im Gefängnis, lebt heute in Paris und Rom.

Keine anderen Texte der letzten Jahre zur Gegenwartsgesellschaft und ihrer politischen Ordnung haben eine derartige Resonanz gefunden: In und mit „Empire“ wird von Hardt und Negri eine neue, globale Form der Souveränität als Tendenz der sich herausbildenden politischen Weltordnung ausgemacht. „Multitude“ ist die lebende *„Alternative, die im Innern des Empire entsteht“* (Hardt/Negri 2004, S. 9). Die beiden Autoren weiter: *„Stark vereinfachend könnte man sagen, dass die Globalisierung zwei Gesichter aufweist. Einerseits umspannt das Empire mit seinen Netzwerken von Hierarchien und Spaltungen den Globus; sie erlauben es, die Ordnung mittels neuer Mechanismen der Kontrolle und mittels des permanenten Konflikts aufrechtzuerhalten. Andererseits bedeutet Globalisierung aber auch, dass neue Verbindungen des Zusammenwirkens und der Zusammenarbeit entstehen, die sich über Länder und Kontinente hinweg erstrecken und auf zahllosen Interaktionen fußen“* (ebd.), was mit dem Begriff „Multitude“ gefasst werden kann.

„Multitude“ kann als ein Netzwerk verstanden werden, *„das die Mittel der Bewegung bereitstellt, um gemeinsam arbeiten und leben zu können“* (ebd.). Die Multitude ist etwas anderes als Volk, Masse, Menge, Mob oder Arbeiterklasse. Sie ist nicht vereint als Organisation oder Partei, sondern plural aktiv. Sie ist eine Vielfalt aus Unterschieden; sie bringt solche ständig neu hervor. Die Multitude ist ein Schwarm des Singulären und des Differenten. In ihr steckt die Möglichkeit, Besonderheiten zu bewahren und gleichzeitig das Gemeinsame zu entdecken.

„Empire“ verrückt die Macht aus dem Verhältnis von Staatsformen heraus; „Multitude“ verrückt die sozialstrukturellen und politischen Begriffe: „Klasse“ wird als „Vielheit“ aufgefasst, als *„Zusammensetzung aus all jenen, die unter der Herrschaft des Kapitals arbeiten, und daher potentiell als die Klasse, die der Herrschaft des Kapitals widersteht“* (ebd., S. 124). Hardt und Negri behaupten – eine weitere „Verrücktheit“ angesichts eines weltweiten Kriegszustandes: *„Die Möglichkeit der Demokratie im Weltmaßstab eröffnet sich heute zum allerersten Mal“* (ebd., S. 7).

Es geht immer wieder um die Entstehung des Gemeinsamen und des Singulären zugleich – *„um das Gemeinsam-Werden singulärer Formen von Arbeit, und die Singularität lokaler menschlicher Kontexte in einer gemeinsamen globalen Anthropologie und um die gemeinsame Situation der Armut und der Produktivität“* (ebd., S. 238). Bewegungen entstehen in Form internationaler Kampfzyklen von Sklavenaufständen, Industriearbeiterrevolten, Guerillakämpfen bis hin zu den Globalisierungsprotesten.

Dies alles wird mitgerissen von der durch ungebrochene Hoffnungen getragenen unbändigen Kraft einer Denkbewegung, welche im Text als Konglomeratsverarbeitungsmaschinerie historische und aktuelle Phänomene und Theoriestücke zusammenballt. Die Botschaft ist, dass im Innern des Empires ständig Krisenpotenziale erzeugt werden, welche den Widerstand und die Multitude möglich machen, sprich: *„Eine andere Welt ist möglich“* (ebd., S. 383). *„Das demokratische Projekt der Multitude sieht sich damit zwangsläufig militärischer Gewalt und politischer Repressionen ausgesetzt“* (ebd.). Das Projekt absoluter Demokratie, die sich nicht beschränkt auf politische Prozesse, sondern die Lebensverhältnisse insgesamt durchdringt, muss sich deshalb im Widerstand definieren.

Allerdings bleibt der Entwicklungsprozess dieser Geschichtseschatologie – einer Prophetie des Aufbruchs in eine neue Welt – offen. Wie sich die Demokratie der Multitude als politische Macht konstituiert, bleibt ungeklärt: Es geht zunächst nicht nur um Politik, sondern um die fundamental durch die Macht durchdrungenen gesellschaftlichen Verhältnisse: *„Konstituierende Macht ist jedoch etwas ganz anderes: Sie ist eine Entscheidung, die aus dem ontologischen und sozialen Prozess produktiver Arbeit heraus entsteht; sie ist eine institutionelle Form, die einen gemeinsamen Inhalt entwickelt; sie ist die Einsetzung einer Kraft, die den historischen Fortschritt von Emanzipation und Befreiung verteidigt; kurz: Sie ist ein Akt der Liebe“* (ebd., S. 386). Vielleicht enthält diese Verbindung von Macht und Liebe dann ein Moment von Selbstironie, wenn Hardt und Negri die maoistische Parole ausgeben: *„Groß ist die Verwirrung unter dem Himmel; die Lage ist*

ausgezeichnet" (ebd., S. 392). Mitreißend ist die Hoffnung auf Widerstand: *„Wir können bereits erkennen, dass die Zeit heute gespalten ist, zwischen einer Gegenwart, die schon tot ist, und einer Zukunft, die bereits lebt – und der Abgrund, der zwischen diesen beiden klafft, wird immer größer. Zur rechten Zeit wird uns ein Ereignis wie ein Bogen den Pfeil mit einem Schlag in die lebendige Zukunft schleudern"* (ebd., S. 393). Schön wär's!

Das starke mediale Echo auf „Empire" und „Multitude" ist sicherlich Ausdruck einer sich verbreitenden Suche nach Hoffnung, welche innerhalb der bedrohlichen und hilflos machenden Phänomene der Globalisierung nach Handlungsmöglichkeiten und Alternativen fragt.

Das Beharren darauf, dass eine andere Welt möglich sei, öffnet erst Handlungsspielräume und gibt alltäglicher Praxis eine orientierende Tendenz. Für Intentionen und Themen einer Erwachsenenbildung, die sich ansonsten von der Forderung nach einer passgenauen beruflichen Weiterbildung ins Bockshorn jagen lässt, hat dies hohe Relevanz.

Direkte Demokratie und die Verfassung des Gemeinsamen

Hardt und Negri haben im Kontext des „Empire" (2000) und der „Multitude" (2004) ein kleines „Manifest" zur „Demokratie!" (2013) vorgelegt, das keines sein soll. *„Manifeste verkünden Idealwelten und beschwören ein geisterhaftes Subjekt, das uns dorthin führen soll"* (Hardt/Negri 2013, S. 7). Eine der Hauptaussagen von Hardt und Negri in „Multitude" ist, dass es feste Grundsätze und Leitlinien nicht gibt. Sie müssen erst noch gelernt werden: *„In ihren Rebellionen muss die Multitude lernen, den Schritt von der Verkündung zur Begründung einer neuen Gesellschaft selbst zu gehen"* (Hardt/Negri 2004, S. 7).

Alle nach 2011 entstandenen Bewegungen zur Gründung einer neuen Gesellschaft haben Gemeinsamkeiten: Sie scheinen einmalig und im Kampf für Gemeineigentum führerlos (vgl. Hardt/Negri 2013, S. 10-12). Die globalen Kontexte, in denen diese Protestbewegungen (wie z.B. auf dem Tahrir-Platz) aufkommen, zwingen die Menschen jedoch in vorgegebene „Subjektpositionen", schreiben Hardt und Negri (2013, Anm. S. 13). Als die vier wichtigsten Rollen, die die Subjekte dabei einnehmen, betrachten sie die „Verschuldeten", die „Vernetzten", die „Versicherten" und die „Vertretenen" (vgl. ebd.). *„Dabei handelt es sich durchwegs um entkräftete Subjekte, die keinen Zugang zu ihrer politischen Handlungsfähigkeit haben"* (ebd.). So dreht sich der Begriff des Subjekts vom Selbstbestimmten hin zum Unterworfenen. Aber wir können uns – so Hardt und Negri – der Unterdrückung verweigern, sie in ihr Gegenteil verkehren und Macht zurückerobern. Bei alledem werden die Zwänge auf- und umgebrochen: *„Wir sind allein und ohnmächtig. Aber wenn wir uns umsehen, stellen wir fest, dass die Krise auch neue Formen der Gemeinschaft hervorbringt"* (ebd., S. 40). Die Grundentscheidung besteht dann darin, uns zu Anderen hin zu öffnen. Handlungsmöglichkeiten einer „Rebellion in der Krise" (Kapitel 2) sind möglich: *„Sie beginnen mit der Entscheidung, mit dem Bestehenden zu brechen und münden in der Absicht, gemeinsam mit andern zu handeln"* (ebd., S. 41). Die Parolen sind: „Verweigert die Schulden!", „Schafft neue Wahrheiten!", „Befreit Euch!" und „Verfasst Euch!".

Um allerdings den freien Zugang zu Gemeinschaftsgütern, die gerechte Verteilung des Reichtums und die Nachhaltigkeit des Gemeinsamen zu gewährleisten, plädieren Hardt und Negri für mehr direkte Demokratie, begründet in einer „Verfassung für das Gemeinsame" (Kapitel 3). *„Protest gegen die vom Finanzkapitalismus geschaffenen Ungleichheiten weckt die Forderung nach dem freien Zugang zu Gemeinschaftsgütern und deren Demokratisierung"* (ebd., S. 63). Das hartnäckige Beharren darauf, dass eine andere Welt möglich sei, öffnet erst Handlungsspielräume und gibt alltäglicher Praxis eine orientierende Tendenz.

Reflexive, transformatorische Bildung in instabiler Gemeinschaft

Das hat Hardt und Negri zufolge unmittelbare Konsequenzen für „Bildung". *„Wissen ist offenkundig eine notwendige Voraussetzung für die demokratische Beteiligung und die gemeinsame Verwaltung des common. Vor allem sollten wir die Komplexität des Wissens nicht überschätzen, das erforderlich ist,*

um an politischen Entscheidungen über gesellschaftliche Fragen teilzunehmen. […] Wir müssen heute die Neugierde nach dieser Art von Wissen wieder wecken und Freude an der politischen Beteiligung neu entdecken" (ebd., S. 80f.). Die Frage nach der Organisation des politischen Prozesses ist wichtiges Thema nicht nur der politischen Initiativen: *„Wie können wir eine Versammlung durchführen? Wie können wir mit unterschiedlichen Standpunkten umgehen? Wie können wir demokratische Entscheidungen treffen"* (ebd., S. 120). Diese einfachen, schwer zu beantwortenden Fragen stellen Hardt und Negri am Schluss ihres „Manifestes" zur „Demokratie!" (vgl. Hardt/Negri 2013, S. 120).

Bemerkenswerterweise knüpft diese Debatte an Fragen an, die in der Bildungs- und Weiterbildungstheorie – wenn auch eher professoral ordentlich und brav – schon lange bearbeitet werden und die wir nun neu wieder aufgreifen können. Wolfgang Klafki hat im bildungstheoretischen Diskurs schon 1994 das Nachdenken über „Schlüsselprobleme", die für Allgemeinbildung wesentlich sind, angestoßen. Eine kategoriale Bildung erfolgt ihm zufolge in der Auseinandersetzung mit sieben epochaltypischen Schlüsselproblemen. Es sind das:

- die Frage von Krieg und Frieden
- eine Doppelformel „Sinn und Problematik des Nationalitätsprinzips" und „Kulturspezifik und Interkulturalität"
- die Umweltfrage oder die ökologische Frage
- das rapide Wachstum der Weltbevölkerung
- die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit
- die Gefahren und die Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien
- die Subjektivität des/der Einzelnen und das Phänomen der Ich-Du-Beziehungen (siehe Klafki 1994).

Diese Schlüsselprobleme liefern Horizonte der Bildung im gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskurs. Die Themen sind auch im Diskurs der Weiterbildung oft aufgenommen worden (siehe Faulstich 2002).

Es geht um eine Stufe einer reflexiven Kultur, die danach fragt, wie eine Transformation der gegenwärtigen Gesellschaft erreicht werden kann, ohne dass einer immer größeren Anzahl von Menschen eine humane Existenz verweigert wird. Vor dem Horizont einer solchen reflexiven tranformatorischen Bildung (siehe Koller 2012) ist dann ein Potenzial der Veränderung der grundlegenden Muster des Welt- und Selbstverhältnisses gegeben, das sich immer dann einsetzt, wenn Menschen mit neuen Problemen konfrontiert werden, für deren Begreifen und Gestalten die alten Routinen nicht mehr ausreichen. Die alten Erzählungen von Aufklärung und Bildung könnten dabei noch genug Leuchtkraft besitzen, den Weg hinaus aus dem Alten heraus und hinüber ins Neue, Freie zu finden.

Literatur

Brie, Michael (Hrsg.) (2014): Futuring. Perspektiven der Transformation im Kapitalismus und über ihn hinaus. Münster: Westfälisches Dampfboot. Auch online im Internet: http://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/sonst_publikationen/Futuring.pdf [Stand: 2015-20-04].

Crouch, Collin (2008): Postdemokratie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Faulstich, Peter (2002): Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung. München: Oldenbourg.

Hardt, Michael/Negri, Antonio (2004): Multitude. Krieg und Demokratie im Empire. Frankfurt am Main: Campus.

Hardt, Michael/Negri, Antonio (2013): Demokratie! Frankfurt am Main: Fischer.

Illich, Ivan (1975): Selbstbegrenzung. Eine politische Kritik der Technik. Reinbek: Rowohlt.

Klafki, Wolfgang (1994): Zweite Studie: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Les Convivialistes (2014): Das konvivialistische Manifest. Bielefeld: transcript.

Lyotard, Jean-François (2012): Das postmoderne Wissen. 7. Aufl. Wien: Passagen.

Marx, Karl (1969 [1867]): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Marx/Engels Werke. Bd. 23. Berlin: Dietz.

Meadows, Dennis L. (1972): Die Grenzen des Wachstums. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.

Ostrom, Elnor (2011): Was mehr wird, wenn wir teilen. München: oekom.

Rilling, Rainer (2009): Plädoyer für das Öffentliche. In: Candeias, Mario/Rilling, Rainer/Weise, Katharina (Hrsg.): Krise der Privatisierung. Rückkehr des Öffentlichen. Berlin: Dietz, S. 175-190.

Foto: K.K.

Prof. Dr. Peter Faulstich

Peter.Faulstich@uni-hamburg.de
https://www.ew.uni-hamburg.de
+49 (0)5541 912951

Peter Faulstich ist Professor für Erwachsenenbildung im Arbeitsbereich Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen, Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind betriebliche und berufliche Weiterbildung, politische Erwachsenenbildung, kulturelle Erwachsenenbildung, Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung.

Adult Education and the Common Good

Education after the postmodern

Abstract

In this essay-like article, the author brings together contemporary currents in economics, ecology and politics that make an effort to reflect on and shape the future framed by considerations of the modern and the postmodern. Outlined in the article are the idea of spaces open to action and use that are jointly organized ("commons"), an art of living together that honours relationship and cooperation and at the same time allows for contradiction ("conviviality"), the two faces of globalization according to Michael Hardt and Antonio Negri ("empire" and "multitude") as well as a constitution of the common in direct democracy. According to the author, these currents are linked to questions that educational theory has been working on for a long time. These are what Wolfgang Klafki recognized as "key problems typical to the epoch" of the present and future in 1994. They may also yield new orientations for adult education. (Ed.)

Von Freunden und Wegen

Eine philosophische Re-Lektüre von „Modernisierung der Erwachsenenbildung“

Peter Schlögl

Schlögl, Peter (2015): Von Freunden und Wegen. Eine philosophische Re-Lektüre von „Modernisierung der Erwachsenenbildung“.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 25, 2015. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Erwachsenenbildung, Modernisierung, Bildungsforschung, Erwachsenenbildungsdebatte, moderne Erwachsenenbildung

Kurzzusammenfassung

Werner Lenz versammelte 1994 in „Modernisierung der Erwachsenenbildung“ Beiträge, die einen prüfenden Blick auf das österreichische Fundament für forschungsgestützte Entwicklung warfen. Aus inhaltlicher, zielgruppenspezifischer und auch systematischer Perspektive beleuchteten sie Tendenzen und Entwicklungsfelder der Erwachsenenbildung – überwiegend mit internationalem Blick. Peter Schlögl versucht im vorliegenden Beitrag eine philosophische Re-Lektüre des Sammelbandes und bedient sich hierfür eines gleichnishaften Zitats von Ludwig Wittgenstein, das er mit einer deutenden Betrachtung des Umschlagbildes, einer Zeichnung von Alfred Kubin, zusammenführt. Kann/soll die Erwachsenenbildung das menschliche Laufen in der Bahn einer modernisierten Gesellschaft begleiten? Vor welchen Fragen und Veränderungen stand die Erwachsenenbildung der 1990er Jahre und können Parallelen zu heute gezogen werden? Was gelang oder misslang (bislang)? – Diese und weitere Fragen werden von Schlögl in essayistischer Manier angedacht und ausgebreitet. Sein Befund: Die Stärkung von Wissenschaftlichkeit und forschungsgeleiteter Entwicklung als Prinzip moderner Erwachsenenbildung behält über die konkreten, zeitgebundenen Befunde und Evidenzen hinaus an Bestand – was wohl der nachhaltigste Beitrag dieses heute noch lesenswerten Sammelbandes zur österreichischen Erwachsenenbildungsdebatte in Österreich ist. (Red.)

Von Freunden und Wegen

Eine philosophische Re-Lektüre von „Modernisierung der Erwachsenenbildung“

Peter Schlögl

Auf dem Umschlag des Sammelbandes „Modernisierung der Erwachsenenbildung“, der 1994 von Werner Lenz herausgegeben wurde, findet sich die Zeichnung „Der Mensch“ (ca. 1918-1920; Tusche, Aquarell und Spritztechnik auf Katasterpapier) des österreichischen Grafikers, Illustrators und Schriftstellers Alfred Kubin (1877-1959).

Abb. 1: Alfred Kubin, Der Mensch, 1902

Quelle: © Leopold Museum, Wien, Inv. 810

Kubin lässt hier seinen Menschen in deutlicher Dynamik und klar abgehoben von einer reizarmen, surrealen Umwelt auf glatter Bahn dahin rasen. Auf sich zurückgeworfen, selbstbezüglich, allein, in Bewegung und den damit verbundenen Flieh- und Kompressionskräften ausgesetzt, findet sich der Mensch hier auf seiner/ihrer Bahn. Woher genau diese Bahn kommt und wer ihr die Gestalt einer Hochschaubahn gab, bleibt der Spekulation der/s Betrachtenden überlassen.

Lenz legt uns durch die Auswahl des Bildes nahe, dass es eine modernisierte Welt (vgl. Lenz 1994b, S. 10) sein könnte, die das Selbst als formendes Prinzip hier nicht völlig in Souveränität walten lässt. Jedenfalls liegt klar vor Augen, dass der Mensch seine/ihre Bahn alleine zieht. Eine wohlwollende Zugewandtheit zum Menschen hingegen lässt den Herausgeber und die AutorInnen des Sammelbandes dann auf rund 200 Seiten ein multiperspektivisches Bild erschaffen, wie dieses bewegte Dasein unterstützt, angereichert oder begleitet werden könnte. Dies wäre nämlich die Aufgabe von Erwachsenenbildung in einem breiten Verständnis, so der Konsens aller Beiträge.

Aufbruch noch ohne Heimkehr?

„Der Druck wirtschaftlicher Kräfte und die Neuorganisation politischer Mächte bewegen die Gesellschaft“ (Lenz 1994a, S. 7), schreibt Lenz als Auftakt zum Sammelband, der nahezu die Halbzeit zwischen der Konstituierung der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) sowie der

bundesgesetzlichen Regelung zur Erwachsenenbildung (EB-Förderungsgesetz) zu Beginn der 1970er Jahre und dem Heute markiert. War es in den 1970er Jahren das Ziel von Erwachsenenbildung, die vierte Säule im Bildungswesen zu werden, so hat sich aus heutiger Bilanz im Verteilungskampf um die öffentliche Finanzierung das formale Bildungswesen den Rang nicht abkaufen lassen. Ein kurzes Aufflackern neuerlicher Hoffnung im Lifelong Learning-Diskurs in Hinblick auf mehr Aufmerksamkeit und zusätzliche Ressourcen für die Erwachsenenbildung wurde durch das trügerisch-triviale Argument der höheren Effektivität und Effizienz der Investitionen in die Elementarbildung und die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen im Pflichtschulbereich zunichte gemacht.

J.A. Cropley unterschied bereits in einer Ende der 1970er Jahre verfassten Analyse für die UNESCO eine maximalistische und eine minimalistische Dimension des lebenslangen Lernens, d.h. eine Dimension, die die gesamte Lernbiografie im Blickfeld hat, und eine Dimension, in deren Zentrum postobligatorische Bildungsprozesse stehen (siehe Cropley 1979). Für jene Einrichtungen, die etwas zu verlieren hatten (Prestige und vor allem Geld), war klar, dass sie – wenn auch träge und widerwillig – dem neuen Paradigma des Lernens über die gesamte Lebensspanne folgen mussten. Zumindest was die Hochschulen betrifft, hat die Erweiterung der Leistungskataloge um entsprechende Bildungsangebote schon Fahrt aufgenommen. Die Budgets für Erwachsenenbildung bleiben schmal und verstreut auf unterschiedliche Haushalte.

Was gelungen ist

Die von Lenz in seinem Sammelband angesprochenen gesetzlich neu ermöglichten Fachhochschulen sind heute im österreichischen Tertiärsektor die einzigen, die systematisch und quantitativ relevant berufsbegleitende Studienorganisationsformen anbieten. Ein Angebot, das aktuell übrigens wieder durch die Normierungs- und Pauschalierungsbürokratie unter Zugzwang gerät, da viele VertreterInnen des Hochschulsektors dieses Angebot als eine den akademischen Standards abträgliche Form ansehen und ein berufsbegleitendes Vollzeitstudium für „unstudierbar“ halten.

Auch in der Erwachsenenbildungsszene im engeren Sinn sind seit dem Erscheinen des Sammelbandes im Jahr 1994 beachtliche Neuerungen auf den Weg gebracht worden. So wurde durch das Berufsreifeprüfungsgesetz 1997 anerkannten Einrichtungen der Erwachsenenbildung erstmals ein Prüfungsrecht mit Gleichhaltungsregelungen zu schulischen Prüfungen (auf Maturitätsniveau!) abgerungen und das kürzlich (2012) verabschiedete Pflichtschulabschluss-Prüfungsgesetz hat dies nochmals ausgeweitet. Die großen Erwachsenenbildungsverbände haben im Rahmen des Kooperativen Systems seit 2007 ein europaweit beachtetes Anerkennungs- und Zertifizierungsmodell für ErwachsenenbildnerInnen (Weiterbildungsakademie) etabliert. In einer unabwendbaren Ambivalenz findet nun Professionalisierung zwischen sachlich-rationaler Bestimmung und sozialer Ausschließung statt – manchmal ein schmerzlicher Prozess für die Selbst- und Fremdbilder von ErwachsenenbildnerInnen. Aber auch die Einführung einer bundesgesetzlichen Regelung zur Bildungskarenz, ein zwischen Bund und Ländern gemeinsam finanziertes Förderprogramm zur Basisbildung und für das Nachholen des Pflichtschulabschlusses (Initiative Erwachsenenbildung, Programmperiode 2012-2014, 2015-2017) und eine vertraglich abgesicherte gegenseitige Anerkennung von Qualitätstestaten für Weiterbildungseinrichtungen (Ö-Cert) u.dgl.m. zeigen die Innovationskraft und einen gewissen Konsens zur Verstetigung von Standards der Community of Practice.

Um die mittlerweile erreichte Unübersichtlichkeit am Weiterbildungssektor nicht mit zusätzlich verschärfter Ungleichheit einhergehen zu lassen, werden seit 2007 bundesweit gebührenfreie Bildungs- und Berufsberatungsleistungen für Erwachsene angeboten, die aus Mitteln der Erwachsenenbildung und des Europäischen Sozialfonds gefördert werden (zum Teil auch durch Mittel der Länder und Kammern). Ein Angebot, um der *„modernen Sintflut, die aus Information besteht“* (Lenz 1994b, S. 18), zu entgehen, wie es Lenz vor mehr als 20 Jahren formuliert hat, aber auch ein Angebot, das darüber hinausgeht.

Manche Anliegen des sich in den 1970er Jahren strukturierenden Erwachsenenbildungssektors scheinen demnach auf gutem Weg zu sein. Ungelöst bleibt die von Lenz in seinem Beitrag zum

Sammelband herausgestrichene Fragmentierung der Anbieter- bzw. Angebotslandschaft. Will man seine vornehme Formulierung als Euphemismus für Verhüttelung, Lagergebundenheit, Konzeptschwäche oder rasche Kurzatmigkeit bei der nachhaltigen Implementierung von Bildungsinnovationen lesen, so erklärt sich der diagnostizierte Aktionismus als Hemmschuh für perspektivisches Entwickeln und für Zielreflexion (vgl. ebd., S. 20).

Was, wenn die Ideen der 1970er Jahre Realität und die Erwachsenenbildung schon fixer Teil des Bildungssystems wäre? Was, wenn die Bildungspolitik plötzlich das Füllhorn über der Erwachsenenbildung ausschütten würde? Wäre es ein Mehr vom selben, das dann passieren würde, oder welche Ideen hätte der Sektor im Köcher? Das sind die Fragen, die sich der Sammelband indirekt stellt.

Fragen zur Mitte der 1990er Jahre

Der Anspruch der Beiträge, die hier versammelt wurden, war demnach keine gesellschaftspolitische Zeitdiagnose und noch weniger ein Portrait des Entwicklungsstands der österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft, das hat Lenz an anderer Stelle geleistet (siehe Lenz 2005). Und doch muss das sich abzeichnende Bild der Forschung zur Erwachsenenbildung im Kontext verstanden werden. Österreich als Nationalstaat, aber auch die hier lebenden Männer und Frauen sowie die Wirtschaft – aber eben auch die Erwachsenenbildung – wurden in den 1990er Jahren maßgeblich berührt durch das kurz zurückliegende Ende des Eisernen Vorhangs, den Zerfall der Sowjetunion, die Jugoslawienkriege oder dem unmittelbar nach dem Erscheinen des Sammelbandes erfolgten Beitritt Österreichs zur Europäischen Gemeinschaft (dann Europäische Union). Insgesamt erahnt man eine zukunftsorientierte Stimmung, die geradezu nach Neupositionierung für Kommendes verlangt – der zitierte Eingangssatz könnte auch passend für ein heute erscheinendes Buch genutzt werden.

Hatten manche Erwachsenenbildungsverbände schon lange und gute Kooperationsbeziehungen in die ehemaligen Ostblockländer, so gewannen in den 1990er Jahren die Ostöffnung und die damit einhergehende Auflösung bisher randständiger Regionen hohe Aufmerksamkeit. Ein Hauch von kosmopolitischem Flair wäre beinahe in Österreich eingezogen, wäre da nicht der neue Konservativismus in Form von Regionalität und ein leider anhaltender Chauvinismus gegenüber „dem Anderen“ gewesen, speziell wenn er/sie sich anschickte, bleiben zu wollen und nicht nur als zahlender Gast vorbeizuschauen.

Die Fragen, die der Herausgeber zusammen mit den AutorInnen aufwirft, sind: Was sind unsere Bestände, von denen die Erwachsenenbildung ausgehen kann, was sind ihre Dispositionen, handlungsfähig und nutzenstiftend zu sein, in dieser heraufdämmernden neuen Situation. Eine solche Offenheit ermöglicht und befördert ein Bild vom Menschen, das an Möglichkeiten glaubt, an Selbstverantwortung und Selbstbestimmung (vgl. ebd., S. 12) appelliert. Komplexität und Ungleichzeitigkeiten können so als Reichtum, als Potenzial erlebt werden (vgl. ebd., S. 15), kleine Erzählungen vermitteln etappenweise zwischen Chaos und Ordnung (vgl. Geißler 1994, S. 114) und stellen eine Strategie zur Auffindung verschütteter Wege in der Postmoderne (vgl. Lenz 1994b, S. 14) dar.

Wege und Etappen

Ludwig Wittgenstein schildert in seinen „Vermischten Bemerkungen“ (VB) aus dem Jahr 1977 eine Situation, die prototypisch für ein Selbstverständnis so gefasster Erwachsenenbildung stehen kann. Karlheinz Geißler, einer der Autoren des Sammelbandes, spricht es in seiner pointierten Sprache explizit aus: Die Orientierungsleistung erwachsenenpädagogischer Intervention funktioniert nach dem Prinzip: *„aber gut, daß wir darüber gesprochen haben“* (Geißler 1994, S. 115).

Nun aber zum gleichnishaften Zitat Wittgensteins: *„Es ist als hätte ich mich verirrt und fragte ich jemand nun den Weg nach Hause. Er sagt, er wird mich ihn führen und geht mit mir einen schönen ebenen Weg. Der kommt plötzlich zu einem Ende. Und nun sagt mein Freund: ‚Alles, was Du zu tun hast, ist jetzt noch von hier an den Weg nach Hause finden‘“* (Wittgenstein 1984, S. 515). Der immanente Humor dieses Textes, der wohl auch von Franz Kafka stammen könnte, seine märchenhafte Aura (vgl. Rauh 2014, S. 28), soll uns nicht darüber hinwegtäuschen,

dass hier gerungen wird, Existenzielles in sprachliche Gestalt zu gießen. Zwei Kurzschlüsse gilt es nach Herbert Hrachovec bei der Interpretation dieses Wittgenstein Zitats nun zu vermeiden (siehe Hrachovec 1996): Der Lösungsansatz, der einem zugefallen ist (zufälliger Passant), bleibt das Rezept, selbst wenn, wie Hrachovec schreibt, „der Lack bereits ab" ist und die Desillusionierung „außer Spesen nichts gewesen" Platz greift.

Aber eins nach dem anderen. Zunächst ist da jemand, der nach dem Weg fragt. Und nicht nach irgendeinem Weg, sondern nach dem Heimweg. Ein solcher Mensch befindet sich nicht – denken wir an den Menschen Kubins zurück – auf Schiene. Das Anliegen ist so brisant, dass gar ein Fremder angesprochen wird, der einem den persönlichen Weg aufzeigen soll. An sich ja schon etwas paradox, nicht? Doch man macht sich gemeinsam auf den Weg. Der gemeinsame Weg macht aus dem Fremden einen Freund, dem man sich anvertraut. Man begibt sich freiwillig unter die Leitung eines Anderen, das verändert die Inszenierung meiner Selbst oder vielmehr meiner Suche. Was auf dem Weg passiert, erfahren wir nicht, es scheint für die Botschaft nicht wichtig zu sein. Jedoch der „schöne ebene Weg" endet jäh. *„Geordnete Wege kommen zu einem Ende"* (Hrachovec 1996, o.S.), lassen sich jedoch gut begleiten und werden anders als bei der hier beschriebenen Hilfe nicht dem Zufall überlassen, sondern intensiv durch Erwachsenenbildungs- und Beratungsorganisationen bewirtschaftet.

Wirklich spannend wird es also, wenn vorhandene Wege enden. In dem Augenblick, in dem die Klarheit sich wieder zu trüben beginnt, endet auch die freundschaftliche Unterstützung. Nun könnte man auf den nächsten Passanten warten, vielleicht ist es dieses Mal eine Frau, die einen ein weiteres Stück eines neuen Wegs begleitet (der erste Kurzschluss), oder erbost werden, über die unzureichende Leistung, die einen im Grunde wieder an den Beginn zurückkatapultiert hat (zweiter Kurzschluss).

Für die Erwachsenenbildung lassen sich aus dem gleichnishaften Zitat von Wittgenstein einerseits begrenzende, aber auch ermutigende Leitgedanken entwickeln.

1) Zunächst plausibilisiert diese Szene die vier Illusionen der Erwachsenenbildung, die Geißler im Sammelband folgendermaßen benennt (vgl. Geißler 1994, S. 121):

- dass man durch Lernen klug wird
- dass man durch den Besuch von Bildungsveranstaltungen unabhängiger würde
- dass man durch Erwachsenenbildung/Weiterbildung sozial aufsteigen könne
- dass man durch mehr Bildung Arbeit bekomme.

Ein starkes Ausrufezeichen gegen eine marktschreierische Versprechensrhetorik wird von Geißler hier im Jahr 1994 gemacht, nämlich dass Erwachsenenbildung per se soziale Unterschiede verringern und zur Integration beitragen würde. Die Forschung zur Teilnahme und Nicht-Teilnahme an Erwachsenenbildung bestätigt dies vielfach. Es sind aber auch kleinere Erfolge erkennbar. Jedenfalls zeigen marktförmig vertreibbare, konventionalistische Bausteine kein Potenzial, um über den glatten, ebenen Weg hinauszureichen. Auch wenn aus Sicht des Begleiters (sprich der Begleiterin = organisierte Erwachsenenbildung) rückblickend der gemeinsame Weg nun unbestreitbar ein Teil des Heimwegs geworden ist.

2) Man könnte unter Berufung auf das Erwachsensein, gegen das Gegängelt-Werden, sprich Bevormundet-Werden, betonen, dass es gar nicht anders denkbar wäre, als dass ein Teil des Wegs, der persönliche Weg, selbst zu finden ist. Peter Alheit konstatiert in seinem Beitrag zum Sammelband unter Bezugnahme auf Martin Kohlis Befund einer Deinstitutionalisierung des gewerbebürgerlichen Lebenslaufs[1] die Biografizität als neu geforderte personale Kompetenz, eine Strategie des Umgangs mit sozialer Mobilität und allgemeiner Heimatlosigkeit (vgl. Alheit 1994, S. 28f.). Dazu haben sich mittlerweile, neben der analytischen Kraft dieses Ansatzes, rasch und umfassend Begleit- und Supportsysteme etabliert, die – von Karrierecoaching bis hin zur psychometrischen oder testtheoretischen

1 Martin Kohli hat 1985 ein Buch mit dem Titel „Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente" verfasst, in dem er u.a. die Bedeutung des Lebenslaufs als soziale Institution hervorhob, aber auch zeigen konnte, wie sehr die Einflussnahme gesellschaftlicher Institutionen auf den Lebenslauf zunimmt; Anm.d.Red.

Kompetenzdiagnostik der Personalentwicklung reichend – rasch die entsprechenden Kompetenzbündel, die Fachsemantik bis hin zu patentierten Verfahren heraufbeschworen haben. Vom sozialnormierenden Durchschnitt abzuweichen, bietet heute Anlass und Notwendigkeit, die Lücke durch Beratung und Training zu reduzieren.

3) Die Pointe könnte aber auch wo anders liegen. Etwa in der Frage, warum jemand den Heimweg nicht findet. Haben wir es hier mit jemandem zu tun, der/die auszog ohne Plan und ohne genaue Kenntnis des Ausgangspunkts und nun nicht zurückfindet? Oder handelt es sich um jemanden, der/die so lange unterwegs war, dass unklar ist, wohin der Heimweg denn führen soll, da das Ziel selbst nicht mehr an jener Stelle sein wird, an der es einst verlassen wurde, d.h. selbst bereits an andere Stelle gewandert sein wird? Oder – denken wir vielleicht nochmals an Kubins Mensch – ist „Heimweg" eine Idealvorstellung des zur Ruhe-Kommens und an sich nur noch die metaphorische Hülle, in die das Ende des Unterwegs-Seins gekleidet wird? Nach Wittgenstein stoßen wir an die Grenzen des Sagbaren, das Ethische tönt an, vielleicht erfolgt daher auch dann der Appell: „Alles, was Du zu tun hast, ist jetzt noch von hier an den Weg nach Hause finden." Dein Weg, deine Wünsche (hier heimzukehren), sind allein deine Angelegenheit, eine Aufforderung zur Reflexion.

Neue Zeiten, neue Fragen?

Ob eine ahistorische Bestimmung von Erwachsenenbildung grundsätzlich möglich ist oder gar sinnvoll ist, will sie Menschen hier und jetzt bei ihrer Lebensführung zur Seite stehen, muss bezweifelt werden. Heute beschäftigen uns eine globale Finanzkrise, zunehmende Deregulierung (als eine der Ursachen dieser Krise) und Abbau von Sozialstandards bei wachsender Ungleichheit der Vermögen, kriegerische Handlungen an den Rändern Europas mit Millionen von Flüchtlingen oder terroristische, territorial entgrenzte Gewalttaten.

Wo ist die Aufbruchstimmung hin? Wir sind bemüht, Erreichtes, Errungenes, Abgetrotztes, Erstrittenes zu bewahren, für sich selbst und oftmals auch gegenüber Anderen. Hier ist wohl im Kern der Unterschied zwischen den beiden Zeitpunkten 1994 und 2015 zu sehen. War es Mitte der 1990er Jahre die Unterstützung der Pluralisierung von Gesellschaft aus einer (wie sich zeigen sollte nur vorübergehenden) Perspektive einer globalen Weltgemeinschaft durch Auflösung der Wirtschaftsblöcke und war es das Selbstverständnis, aus der Position des Gewinners heraus anderen Reformaufgaben zu erteilen, wären die Aufgaben heute welche?

Neben den hegemonialen Strukturen der kapitalistischen Wirtschaftsstrukturen veränderte sich auch das Denken über Gesellschaft. Das scheinbar überkommene Klassenmodell wurde durch diffizile funktionalistische Deutungsmodelle abgelöst und die Akademia fand es angezeigt, über Habitus, gesellschaftliche Subsysteme, Milieus und anderes zu arbeiten. Die aktuellen Debatten um die Finanzierung (manche scheuen sich gar nicht mehr von Finanzierbarkeit zu sprechen) der Wohlfahrtstaatenmodelle vor dem Hintergrund der effektiven Verteilung des Vermögens in unserem Land und auf unserem Planeten zeigen, dass die Verhältnisse … doch ich schweife ab.

Permanente Standortbestimmung als Auftrag

Es zeigt sich, dass eine kritische Standortbestimmung hohe Bedeutung hat, will Erwachsenenbildung anhaltend einen Faktor gesellschaftlichen Wandels darstellen und Menschen in diesem mit werthaltigen Angeboten begleiten. Dies nicht – so verstehe ich insbesondere den abschließenden Abschnitt des Sammelbandes – in Form der Konservierung historisch bedingter Strukturen und Organisationspaletten. Diese sind für vergangene Bedingungen gebaut. Eine Fortschreibung des Status quo, Bestehendes nicht zu hinterfragen und somit zu verstetigen und damit künftigen Bedarfen nicht zu entsprechen und die ohnehin knappen Ressourcen darin zu binden, kann nicht das Rezept sein.

Die Stärkung von Wissenschaftlichkeit und forschungsgeleiteter Entwicklung als Prinzip moderner Erwachsenenbildung behält deshalb über die konkreten, zeitgebundenen Befunde und Evidenzen hinaus an Bestand. Das ist wohl der nachhaltigste

Beitrag zur österreichischen Erwachsenenbildungsdebatte in Österreich dieses heute noch lesenswerten Sammelbandes aus dem Jahre 1994. Die nur langsame Etablierung der Erwachsenenbildung im universitären Kanon zeigt hier einen begrenzten Enthusiasmus auf. Die Liste der politischen Innovationen (siehe oben) lässt sich jedoch sehen.

Aber auch hier holen uns die von Lenz völlig zu Recht betonten Paradoxien der Moderne wieder ein, denn die rigide Bindung an Rationalität, der sich die Aufklärung verschrieben hatte, steht plan- und ratlos vor der Irrationalität politischer Strukturen, die nicht auf Sachgerechtigkeit, sondern auf Interessenausgleich hin ausgelegt sind. Verschärfend kommt hinzu, dass in Österreich der Kompromiss, so sieht das die offizielle Österreich-Werbung, gleichsam den genetischen Code unseres Landes darstellt (vgl. Österreich Werbung 2014, S. 9). Der Tausch kleiner Gaben zwischen Besitzenden und dies unter Aufrechterhaltung bisheriger Strukturen wird Innovation irgendwann an ihre Grenzen stoßen. Spätestens dann, wenn die – durchaus unter großer Anstrengung – errungenen politischen Lösungen seitens der Männer und Frauen von der Straße, die Nutzen daraus ziehen sollen, die immer kleiner werdenden Zugewinne an Gestaltungsmöglichkeiten gar nicht mehr erkannt werden können.

Literatur

Alheit, Peter (1994): Was die Erwachsenenbildung von der Biographie- und Lebenslaufforschung lernen kann. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien: Böhlau, S. 28-56.

Cropley, Arthur J. (Hrsg.) (1979): Lifelong Education. A Stocktaking. Hamburg: Unesco Institute for Educcation. Auch online im Internet: http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000309/030912eo.pdf [Stand: 2015-05-19].

Geißler, Karlheinz A. (1994): Erwachsenenbildung zwischen Geld und (Zeit-)Geist. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien: Böhlau, S. 103-123.

Hrachovec, Herbert (1996): Wittgenstein als Ruhestifter. Online im Internet: http://hrachovec.philo.at/wruhe/wruhe.html [Stand: 2015-05-19].

Lenz, Werner (1994a): Vorwort. In: Ders. (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien: Böhlau, S. 7-9.

Lenz, Werner (1994b): Modernisierung von Gesellschaft und Bildung. In: Ders. (Hrsg.): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien: Böhlau, S. 10-27.

Lenz, Werner (2005): Porträt Weiterbildung Österreich. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Österreich Werbung (Hrsg.) (2014): Österreich. Treffpunkt Europas. Wie verschiedenste Kulturen Land und Leute geprägt haben. Wien. Online im Internet: http://www.austriatourism.com/wp-content/uploads/2013/04/tt_kulturfolder_s5_korr.pdf [Stand: 2015-05-19].

Rauh, Horst Dieter (2014): Wittgensteins Mystik der Grenze. Berlin: Matthes & Seitz.

Wittgenstein, Ludwig (1984): Bemerkungen über die Farben, über Gewißheit, Zettel, vermischte Bemerkungen. Werkausgabe 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

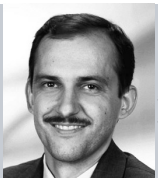


Foto: Mediendienst.com

Dr. Peter Schlögl

peter.schloegl@oeibf.at
http://www.oeibf.at
+43 (0)1 3103334

Peter Schlögl studierte Biologie und Philosophie und ist geschäftsführender Institutsleiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Bildungsentscheidungen, professionelle Beratungsdienste im Bildungswesen und lebenslanges Lernen.

On Friends and Ways

A philosophical re-reading of *Modernisierung der Erwachsenenbildung* (Modernization of Adult Education)

Abstract

In *Modernisierung der Erwachsenenbildung* (Modernization of Adult Education, 1994), Werner Lenz brought together articles that provided a scrutinizing look at the Austrian basis for research-supported development. From a content-oriented, target group-specific and systematic perspective, they illuminate the tendencies in and fields of development of adult education – primarily with an eye to the international. In this paper, Peter Schlögl attempts a philosophical re-reading of the anthology and makes use of an allegorical quotation by Ludwig Wittgenstein that he combines with an illuminating consideration of the picture on the cover, a drawing by Alfred Kubin. Can/should adult education accompany human activity along the fast track of modernized society? What questions and changes was adult education facing in the 1990s and can parallels be drawn to the situation today? What has been successful or unsuccessful (to date)? These and other questions are entertained and enlarged upon by Schlögl in the form of an essay. His discovery: the strengthening of scientific knowledge and research-led development as a principle of modern adult education is still valid beyond the concrete results and evidence characteristic of a particular time – which is probably the most sustainable contribution to the debate on adult education in Austria made by this collection, which is still worth reading today. (Ed.)

„Adult Learning“ und Europäische Koordination: Wohin geht die Reise?

Schlussfolgerungen aus einer aktuellen ET 2020-Arbeitsgruppe

Birgit Aschemann

Aschemann, Birgit (2015): „Adult Learning“ und Europäische Koordination: Wohin geht die Reise? Schlussfolgerungen aus einer aktuellen ET 2020-Arbeitsgruppe.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 25, 2015. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: ET2020-Arbeitsgruppe, Adult Learning, Erwachsenenbildung, Bildungspolitik, Offene Methode der Koordinierung, Bildungsagenden, Governance, Steuerung, Policy Learning, Lernbegriff

Kurzzusammenfassung

Auf EU-Ebene findet zukunftsgerichtete bildungspolitische Arbeit statt, die mit großem regulatorischen und finanziellen Nachdruck erfolgt. Dies betrifft auch die Erwachsenenbildung. Wie dieser Nachdruck konkret erreicht wird und was er für die österreichische Erwachsenenbildung impliziert, wird im folgenden Beitrag dargelegt. Als Bezugspunkt der Diskussion dient die Arbeit der ET 2020-Arbeitsgruppe „Adult Learning“, welcher die Autorin aktuell angehört. Die ET 2020-Arbeitsgruppen sind Instrumente der „Offenen Methode der Koordinierung“, die auf EU-Ebene genutzt wird, um steuernd Einfluss zu nehmen, wenn ein „hard law“ im Sinne einer Gesetzgebung nicht möglich ist. Welcher Begriff des „Lernens“ wird in dieser europaweiten Arbeitsgruppe vertreten – im Vergleich zu einem Lernbegriff, wie er in der österreichischen Erwachsenenbildung zu beobachten ist? Was bedeuten die Schwerpunkte der Arbeitsgruppe mit Blick auf Österreich, wenn sie als Indikatoren für aktuelle Zielvorstellungen der Europäischen Organe für die Erwachsenenbildung aufgefasst werden? Auf Basis ihrer Erfahrungen in der Arbeitsgruppe sieht die Autorin eine zeitnahe und kritische Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Prozessen und Begriffsverwendungen innerhalb der EU als notwendig an, um für die Erwachsenenbildung in Österreich gestaltend (und nicht nur reaktiv) mitwirken zu können. (Red.)

„Adult Learning“ und Europäische Koordination: Wohin geht die Reise?

Schlussfolgerungen aus einer aktuellen ET 2020-Arbeitsgruppe

Birgit Aschemann

Für den Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung sind auf europäischer Ebene seit 2010 mehrere „ET 2020-Arbeitsgruppen“ tätig[1]. Sie bilden einen wesentlichen Bestandteil der „Offenen Methode der Koordinierung“ (OMK), die im Jahr 2000 konzipiert wurde (siehe Europäischer Rat 2000). Die OMK ist das zentrale Instrument zur Umsetzung der europäischen Ziele im Bildungsbereich, in dem die Europäischen Organe ansonsten keine rechtlich verbindliche Gestaltungskompetenz haben, d.h. wenn ein „hard law“ im Sinne einer Gesetzgebung nicht möglich ist. Sie hat also nicht andere Formen des Regierens abgelöst, sondern der EU neue Felder (z.B. Bildung) für eine steuernde Einflussnahme erschlossen.

Dem Ideal nach bedeutet die OMK, dass die EU-Mitgliedstaaten beratend gemeinsam Ziele vereinbaren und so die Qualität europäischer Entscheidungen verbessern, während die Kommission den Fortschrittsstand der Umsetzung regelmäßig prüft (siehe Egetenmeyer/Schüssel 2012). Im „Weißbuch Europäisches Regieren“ wird die Praxis des guten Regierens als eine transparente und partizipative definiert, wobei zugleich Effektivität und Kohärenz als Werte zentral gesetzt werden (vgl. Europäische Kommission 2001, S. 18). Entsprechend diesem Weißbuch ist die OMK vor allem zur Förderung von Zusammenarbeit und Austausch und zur Vereinbarung gemeinsamer Ziele und Leitlinien zwischen den Mitgliedstaaten gedacht. Sie wird insofern als eine verbesserte Form der diskursiven politischen Steuerung beschrieben (siehe z.B. Sabel/Zeitlin 2008), die bewirke, dass die beteiligten Staaten zwar autonom handeln, aber gleichzeitig ihre Ziele und Strategien diskursiv aufeinander abstimmen würden.

Aus einer US-amerikanischen Außensicht wird die OMK mit einem erfolgreichen „Lernen von Unterschieden“ verbunden und als neue Architektur des Regierens nahezu als vorbildhaft für Governance bewertet – sie sei ein demokratisches Modell, das gut zwischen Lernen und Monitoring ausbalanciert ist (siehe ebd.).

Konkret inkludiert die OMK eine Festlegung von Leitlinien und Zielen samt Indikatoren, Benchmarks

1 ET 2020 (Education and Training 2020) ist der strategische Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung. Er wurde am 12. Mai 2009 von den BildungsministerInnen der EU angenommen und bildet derzeit die Grundlage für Aktionen und Initiativen im Bildungswesen; Anm.d.Red.

und Zeitplan, die Umsetzung dieser Vorgaben in die nationale Politik und die regelmäßige Bewertung dieser Umsetzung *„im Rahmen eines Prozesses, bei dem alle Seiten voneinander lernen“* (Europäischer Rat 2000, Z. 37). Dabei erfolgt die Vereinbarung von Rahmenstrategien, Benchmarks und Indikatoren im Rat, und die Umsetzung auf nationalstaatlicher Ebene wird durch die Kommission überprüft. Die laufende Veröffentlichung der Fortschrittsberichte und Analysen erzeugt Handlungsdruck. Indikatoren und Benchmarks entwickelten im Zuge dessen einen immer stärkeren Einfluss auf die Bildungspolitik (vgl. Nuissl/Lattke/Pätzold 2010, S. 28-30). Das „Weißbuch Europäisches Regieren“ sieht vor, dass die Kommission zur OMK eine koordinierende Rolle übernimmt, dass dem Europäischen Parlament laufend berichtet wird und die OMK-Ergebnisse vollständig offengelegt werden (vgl. Europäische Kommission 2001, S. 18). Die OMK soll also kein unkontrolliertes Eigenleben entwickeln und die Aktivitäten der EU-Organe inhaltlich nicht konterkarieren, sondern eng entlang der Europäischen Zielsetzungen und Prioritäten arbeiten, welche zugleich durch die Finanzströme der EU forciert werden.

Im Jahr 2005 wurde die OMK stärker auf Wachstum und Beschäftigung fokussiert und ist seitdem noch stärker von Kritik und Kontroversen begleitet. Ein „zwangloser Zwang“ (vgl. Schroeder 2004, S. 57) durch Veröffentlichung von Zielabweichungen wurde schon zuvor konstatiert. Zunehmend wurde die OMK als Instrument eines bürokratischen Machtausbaus und einer schrittweise verstärkten Intervention der EU in Feldern außerhalb ihres Primärrechts kritisiert (siehe Cram 2011). Die Kommission würde immer mehr Expertise beanspruchen und Diskurse gestalten – dass diese Veränderung zugleich als verbesserte Partizipation beschrieben wird, sei jedoch nur eine Begleitrhetorik zum Zweck ihrer moralischen Legitimation (siehe ebd.).

Die OMK in der Erwachsenenbildung: Einblicke in die aktuelle Praxis

Seit 2010 wird die OMK im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung in Form der ET2020-Arbeitsgruppen umgesetzt, die zu diesem Zweck gegründet wurden. Ihnen gehört jeweils ein Experte oder eine Expertin aus den Mitgliedstaaten sowie aus EFTA-Staaten und Beitrittskandidatenländern an; außerdem sind Europäische Interessenvertretungen und Forschungsstellen vertreten. In der laufenden Funktionsperiode 2014 bis 2015 sind mit den Arbeitsgruppen folgende Bereiche abgedeckt: Schulbildung, Hochschulbildung, Berufsbildung, Erwachsenenbildung, Querschnittskompetenzen und digitale Kompetenzen.

Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf meine Erfahrungen als Mitglied der aktuellen Arbeitsgruppe „Erwachsenenbildung“ („Adult Learning“). Mit Beginn 2014 wurden die Mandate für die ET2020-Arbeitsgruppen inhaltlich erneuert und hinsichtlich ihrer Arbeitsformen geschärft. Im Zuge dessen sind einige Veränderungen gegenüber früheren Arbeitsperioden zu beobachten:

- Die bisherigen „Peer Learning Activities“ (die häufig nach dem Prinzip „Lernen vom Praxisbeispiel des Gastgeberlandes“ organisiert waren) wurden abgelöst von sog. „In-depth Workshops“ (Vertiefungsworkshops), die eine intensive verbindliche Beteiligung aller teilnehmenden Staaten erfordern.
- Stärker als bisher wird die Arbeit mit aktuellen Kommunikationstechnologien unterstützt. Gleichzeitig ist die Anzahl an Meetings in Brüssel gleichbleibend hoch bzw. wird tendenziell höher.[2]
- Eine Einbindung der Arbeitsgruppe in die Umsetzung der sog. länderspezifischen Empfehlungen (die jährlichen Empfehlungen der EU zur jeweiligen nationalen Haushalts- und Reformpolitik) wurde als Anspruch neu in das Mandat aufgenommen.
- Inhaltlich erfolgt noch stärker als bisher eine Bezugnahme zur Europa 2020-Strategie (Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum; siehe Europäische Kommission 2010) und weniger zur ET 2020 (Strategischer Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung; siehe Rat der Europäischen Union 2009) – d.h. der Fokus liegt noch

2 Mit Stand 2015 finden vier reguläre Treffen pro Jahr statt, die je zwei Tage dauern; ein bis zwei In-depth Workshops kommen dazu.

stärker auf den ökonomischen Bezügen von Bildung.[3] *„Bei der Stützung des wirtschaftlichen Aufschwunges in Europa fällt der allgemeinen und beruflichen Bildung eine strategische Rolle zu“*[4] (Rat der Europäischen Union 2014, S. 4).

Dieser Ausrichtung entsprechen die aktuellen inhaltlichen Schwerpunkte der Arbeitsgruppe, nämlich

- Wirksame Lösungen zum Anheben der Grundkompetenzen (Basisbildung)
- Effektivität, Effizienz und Kohärenz bildungspolitischer Maßnahmen
- Nutzung von IKT (Informations- und Kommunikationstechnologie) und OER (freier Lern- und Lehrmaterialien) in der Erwachsenenbildung und wirksame Lösungen zum Anheben der digitalen Kompetenzen

Die explizite *„Überwachung des Erwachsenenbildungssektors“* (Rat der Europäischen Union 2011, C 372/2) und das fortlaufende Monitoring ihrer Leistungen wurden für 2012 bis 2014 als Priorität gesetzt (siehe Rat der Europäischen Union 2011), und so bildet das direkte Angehen des Themas „Effektivität und Effizienz“ in der Arbeitsgruppe ein Novum.

Das Thema wird durch die große britische Consultingfirma ICF vorangetrieben, die von der Kommission beauftragt wurde, ein Rahmenmodell zu konzipieren, dieses mit Evidenzen zu hinterlegen, Indikatoren zu definieren, diese mit der Kommission und der Arbeitsgruppe zu akkordieren und die Datenerhebung entlang der Indikatoren vorzubereiten; als Produkt soll ein Instrument zur Bewertung der Gesamtheit erwachsenenbildungspolitischer Maßnahmen in den Mitgliedstaaten entstehen. Das Rahmenmodell ist ein technokratisch anmutendes Input-Output-Modell und setzt die Erwachsenenbildung mit Outcome-Variablen wie dem Bruttoinlandsprodukt in Beziehung. Es verwundert nicht, dass zu diesem Arbeitsschwerpunkt in der Gruppe mitunter leidenschaftlich diskutiert wird.

Nicht nur bei diesem Arbeitsschwerpunkt, sondern generell erweist es sich als schwierig, dass die Erwachsenenbildung selbst sehr unterschiedlich verstanden wird bzw. dass die TeilnehmerInnen der Arbeitsgruppe unterschiedliche Segmente der Erwachsenenbildung vertreten. Die Identitätsfrage der Erwachsenenbildung begleitet die Arbeit implizit ständig und beeinflusst Diskussionen und Ergebnisse, ohne dass sie explizit thematisiert werden würde – das Schiff ist quasi im Einsatz, ohne dass es noch fertig gebaut wäre.

Die Erwachsenenbildung und die EU: „Systeme“ mit konfligierenden Leitwerten?

Die Erwachsenenbildung: Lernen, Entwicklung, kritische Reflexion

In weiten Segmenten der Erwachsenenbildung ist es selbstverständlich, Lernen mit einem (gesellschafts-) kritischen Blick zu verbinden und einen emanzipatorischen Anspruch in Bezug auf Individuelles und Gesellschaftliches mitzudenken; es werden (auch) Sinn- und Wertefragen gestellt. Bildung hat das Potenzial, die Freiheit des Denkens zu befördern – über herrschende „Selbstverständlichkeiten“ und „Sachzwänge“ hinaus. Dies gilt m.E. im Grundsätzlichen weiterhin, auch wenn der kritisch-emanzipatorische Ansatz an offenkundiger Bedeutung verloren hat (siehe Holzer 2009) und der freien Erwachsenenbildung nachgesagt wird, dass sie ihr gesellschaftsveränderndes Potenzial nahezu eingebüßt habe (siehe z.B. Manninen 2012).

BildungswissenschafterInnen sind überdies gewohnt, eine Metaperspektive einzunehmen und alle Texte (Befunde, Vorgaben, Strategien etc.) daraufhin zu hinterfragen, wo sie herkommen (Vorannahmen, Menschenbild), welche Subtexte sie enthalten, welche Interessen sie befördern und wo sie hinführen (Konsequenzen in der Anwendung):

3 Desgleichen konstatiert Regina Barth, Abteilungsleiterin im Bundesministerium für Bildung und Frauen, in dem für diese Ausgabe mit der Online-Redaktion geführten Interview. Nachzulesen unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/02_hackl_friesenbichler.pdf; Anm.d.Red.

4 Diese Aussage ist im Grunde genommen nichts anderes als eine Kurzfassung der „Education Gospel“, welche seit langem eine Leiterzählung der europäischen Bildungspolitik darstellt. Die Kausalkette „Ausbildung – Arbeitsmarkterfolg – Wirtschaftswachstum – Wohlstand für alle“ ist omnipräsent und von vielen verinnerlicht worden. Am Beispiel des formalen Schulsystems in den USA wurde sie längst als „Gospel“ enttarnt – obwohl viele in das hoffnungsfrohe Lied einstimmen, bleibt es letztlich Glaubenssache. Mit Kausalitäten wird dabei salopp argumentiert, und vertiefende Analysen (vgl. Gächter/Krenn 2014, S. 312-326) zeigen, dass der Zusammenhang zwischen Kompetenzen und Arbeitsmarktchancen geringer ist, als er üblicherweise kommuniziert wird.

Orientierungswissen ist hier mindestens ebenso wichtig wie Verfügungswissen, und Disziplinen wie Soziologie oder Geschichte werden häufig eher als Bezugswissenschaften gesehen als die Wirtschaftswissenschaft.

Die Europäische Union: Wettbewerbsfähigkeit, Wirtschaftswachstum, Employability

Dem gegenüber ist die Europäische Kommission als Schlüsselorgan einer Wirtschaftsunion mit dem Wie und nicht mit dem Warum befasst: Wirtschaftswachstum und -wettlauf sind unhinterfragte Leitgrößen, denen alles andere untergeordnet wird. Konsequenterweise bedeutet „Lernen" den Erwerb von Skills, die am Arbeitsmarkt einsetzbar sind und zur Wirtschaftskraft beitragen. Im Hintergrund steht ein Bedrohungsszenario: *„Die Globalisierung* zwingt *Europa nicht nur zum Wettbewerb mit seinen traditionellen Konkurrenten (Japan und den USA), sondern auch mit schnell wachsenden Wirtschaftsmächten wie Brasilien, China und Indien. [...]* Der einzige Ausweg *für Europa besteht darin, ein echter globaler Akteur zu werden und seine Interessen wirksam* durchzusetzen *[...]"* (Fontaine 2011, S. 72, Hervorh.d.Verf.).

So wird in der Strategie „Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum" die Priorisierung des Wirtschaftswachstums als bindend erklärt und für den Fall einer Fortsetzung von „langsamen und weitgehend unkoordinierten Reformen" das Szenario eines „verlorenen Jahrzehnts" (mit hoher Arbeitslosigkeit, sozialen Spannungen und politischer Bedeutungslosigkeit Europas) entworfen (vgl. Europäische Kommission 2010, S. 8). Vor diesem Hintergrund wird den nationalen Bildungssystemen eine Mitverantwortung für Arbeitslosigkeit zugeschrieben. So werden in einer Schlussfolgerung des Rates vom März 2014 die wahrgenommenen strukturellen Probleme explizit (auch) auf einen Mangel an geeigneten Qualifikationen zurückgeführt (siehe Rat der Europäischen Union 2014). Die Erwachsenenbildung gerät potenziell in die Rolle einer Art Reparaturwerkstatt.

Angesichts dieser so unterschiedlichen Leitkonzepte der Systeme „EU" und „Erwachsenenbildung" wird klar, dass auch „Lernen" nicht für beide das Gleiche bedeutet. Ob es sich dabei um eine primär individuelle oder primär gesellschaftliche Aufgabe handelt, ob es dabei primär um Transformation oder primär um Affirmation/Stabilisierung geht usw., ist nicht deklariert oder ausverhandelt.

Was heißt hier Lernen: Wer lernt was, warum und wie?

Die ET2020-Arbeitsgruppen treten mit dem deklarierten Ziel des gegenseitigen Lernens ihre Arbeit an. In der Arbeitsgruppe „Adult Learning" sind die Meetings von Lernappellen begleitet, die sich nicht auf die strukturelle Ebene beziehen, sondern die Anwesenden als lernende Individuen ansprechen (die das „Gelernte" in die nationale Politik einbringen sollen). Konkret heißt das beispielsweise, dass immer wieder für einzelne Tagesordnungspunkte Lernziele formuliert und am Ende von Treffen Lernerträge erfragt werden. Das wird zwar einerseits der Tatsache gerecht, dass hier reale Personen am Werk sind, andererseits wirkt es vor dem Anspruch der diskursiven, kooperativen Steuerung auch irritierend und lädt zur Frage ein: Sind die Prozesse in der ET2020-Arbeitsgruppe überhaupt unter „Lernen" zu fassen (wie es aus der Perspektive der Erwachsenenbildung verstanden wird)? Wer lernt hier und warum, was und wie wird gelernt? Bei der Diskussion dieser Fragen ziehe ich mitunter Vergleiche zwischen der europäischen Ebene und anderen (auch individuellen) Ebenen des Lernens, schaue also quasi durch die Brille der Erwachsenenbildung auf das „Lernen" innerhalb der OMK und frage danach, ob die Bezeichnung „Lernen" passend gewählt ist.

„Wer" – das Subjekt des Lernens

Ich beginne mit der Frage nach dem Subjekt des Lernens. Hier gilt auf politischer Ebene: Die Kommission legt Problemdefinitionen und Ziele für die Mitgliedstaaten vor und postuliert damit einen Lernbedarf (der von Mitgliedern der Arbeitsgruppe mitunter anders wahrgenommen wird). Analog ist uns aus aktueller Praxis und Forschung vertraut, dass „Zielgruppen" (z.B. mit „Basisbildungsbedarf") nicht unbedingt zu den häufigsten WeiterbildungsinteressentInnen gehören; ihnen wird jedoch der größte Lernbedarf attestiert. Es ist eben durch Machtverhältnisse definiert, *„wer*

lernen muß und wer so bleiben kann, wie er ist" (Simon 2007, S. 155).

Und wer ist UrheberIn oder „Owner" der Ergebnisse dieser Arbeitsgruppe? Die Arbeitsschwerpunkte sind von der Kommission vorgegeben, und große Teile der Hintergrundarbeiten werden von BeraterInnen durchgeführt. Es ist nicht immer klar, wer hier wem zuarbeitet. Die Produkte werden der Arbeitsgruppe zugeschrieben – deren Einflussmöglichkeiten sind jedoch in der Praxis begrenzt.

„Warum" – die Lernmotive

Konkrete „Lernschritte" und „Lernmethoden" werden in der Arbeitsgruppe mit Nachdruck vorgeschlagen. Ein Nicht-Lernen ist mit der Androhung von Verlusten verbunden (keine Förderungen, keine erfolgreiche Problembewältigung, wirtschaftliches Zurückfallen usw.).
Von individuellen Lernprozessen wissen wir im Gegensatz dazu aus der Bildungstheorie, dass vergleichbare Konstellationen zu defensivem, widerständischen Verhalten führen (siehe Holzkamp 1995); wir würden ein Lernsetting in der Erwachsenenbildung nicht mit Verlustszenarien oder Disziplinierungsappellen verbinden.

„Was" – die Lerninhalte

1996 wurde der Bildungsbegriff der UNESCO im sg. Delors-Bericht (Learning: The Treasure Within) anhand von „vier Säulen des Lernens" ganzheitlich konzipiert. Er umfasste: Learning to know, Learning to do, Learning to be und Learning to live together. So breit ist das Spektrum aktuell nicht; es dominiert der Erwerb von berufsrelevanten Skills, während andere Ziele trotz rhetorischer Gleichstellung praktisch vernachlässigt werden. Es genügt ein Blick auf die mit PIAAC erhobenen (und damit in der Folge massiv thematisierten) Fertigkeiten: Soziale Fähigkeiten sind gar nicht enthalten, und nicht einmal Schreiben als der aktive, gestaltende Teilaspekt der Literalität wurde erfasst.

In welchen Beziehungen wird gelernt

Wo Lernbedarfe und -ziele für andere postuliert werden, sind Lehr-Lern-Beziehungen hierarchisch angelegt. „Lehren" kann hier mit der Haltung des Helfens stattfinden und in der Überzeugung, „das Beste für die Lernenden" zu wollen – also aus einer paternalistischen Haltung heraus. Im Mandat der ET2020-Arbeitsgruppe wird betont, dass die Arbeit „to the benefit of Member States" erfolgt, und das Ziel der Gruppe wird beschrieben als *„assist participating countries in evaluating how their adult learning policy/strategies are performing, identify shortcomings and gaps, and help implement solutions"* (European Commission 2014, S. 2).

Die Beziehungskonstruktion einer überlegenen Helferinstanz gegenüber den unwissenden und hilfsbedürftigen Lernenden würden wir in anderen Zusammenhängen der Erwachsenenbildung als „defizitorientierte Zielgruppenbeschreibung" ausweisen.

Wie wird gelernt – Bedingungen und Methoden

In der Moderation erinnern die regulären Meetings der ET 2020-Arbeitsgruppe an ein „typisches" Erwachsenenbildungs-Setting mit einem Wechsel von Klein- und Großgruppenarbeiten, dem Diskutieren von Beispielen, der Präsentation von Ergebnissen auf Flipcharts oder Meinungsäußerungen mittels Kärtchen. Zugleich erfolgt das „Lernen" zielgerichtet und instrumentell entlang der Vorgaben der Europa 2020-Strategie. Fragestellungen werden von der Kommission aufbereitet; diese Aufbereitung fördert manche Lösungen und schließt andere aus. Bevorzugte Problemdefinitionen und -lösungswege werden den TeilnehmerInnen durch zahlreiche Wiederholungen eingeprägt – kritische Stimmen bezeichnen genau das im Rückgriff auf Michel Foucault als einen Haupteffekt der Treffen (vgl. Rasmussen 2014, S. 28). Für diesen Aspekt der OMK kommt der hohen Anzahl persönlicher Meetings eine besondere Bedeutung zu (siehe Grek 2012).

Begleitstudien nehmen viel Zeit der Arbeitsgruppen in Anspruch, da sie die Zustimmung der Arbeitsgruppe benötigen, um breit wirksam werden zu können.[5] Die Abstimmungen dazu erfolgen in mehreren Konsultationsrunden, wobei die Antworten den Mitgliedern untereinander nicht zugänglich gemacht werden. Derartige Konsultationen entsprechen nur einer mittleren Stufe der Beteiligung auf

einer Skala, die von Ausschluss bis Partnerschaft reicht (vgl. Social Platform 2014, S. 1).

Dennoch erlebe ich in der Arbeitsgruppe fruchtbare Lernprozesse in jenen Sequenzen, wo ein ungestörter Austausch der Mitglieder erfolgen kann. Insbesondere die Vertiefungsworkshops haben dieses Potenzial. Sie sollen ein Modell-Lernen ermöglichen, was vor allem dann gelingt, wenn die Länderbeispiele in einer kontextualisierten und reflektierten Form vorgestellt werden können. Dafür muss erfahrungsgebundenes Wissen expliziert werden, was ein Reflektieren von Bedingungen und Evaluationsergebnissen erfordert. Dazu kommen die Rückfragen und Kommentare der anderen Mitglieder im Workshop, die eine Art Verfremdung und Neubewertung des eigenen Systems bewirken. Bei guter Moderation können auch gemeinsame Gelingensbedingungen herausgearbeitet werden, und Länderbeispiele aus ähnlichen Konstellationen liefern fruchtbare Ideen.

Ansonsten wird die Arbeit der Gruppe von öffentlichen Vergleichen anhand der reichlich verfügbaren (Bildungs-)Daten begleitet. Es fragt sich aus der Perspektive der Erwachsenenbildung, wie lernförderlich ein Setting einzustufen ist, in dem kaum eine Lerneinheit und Lernunterlage ohne visualisierten gegenseitigen Leistungsvergleich auskommt.

Policy Learning oder Policy Delivery?

Warum also eine derartige Übersteuerung der (angeblichen) Lernprozesse? Ist es den Besonderheiten des „Policy Learning“ zuzuschreiben, wenn „Lernprozesse“ auf EU-Ebene so starr und nicht offener verlaufen?

Der Begriff „Policy Learning“ steht für Lernen auf Policy-Ebene und wird als eine Form des kollektiven Lernens verstanden, das mehrere Organisationen umfasst (siehe Kemp/Weehuizen 2005; Raffe 2011). Als Beispiele können Lernprozesse der EU-Organe, der nationalen Regierungen oder auch der VertreterInnen von Mitgliedstaaten angeführt werden. In der Praxis handelt es sich dabei nicht nur um ein Lernen von Organisationen (mit ihren Beharrungstendenzen), sondern auch um das Lernen von Stakeholdern mit ihren Bedingungen, Ängsten und Interessen. Diese sind laufend mit einem großen Maß an Komplexität und Unsicherheit konfrontiert, das potenziell angstauslösend und damit lernhemmend wirkt. Als Lernbarrieren im Bereich des Policy Learning sind daher auch Faktoren auf individueller Ebene anzunehmen, wie z.B. Konformitätsdruck, die Angst vor Fehlern, eine kontrollierende Haltung, ein Fehlen von Reflexionszeiten, ein überhöhtes Effizienzdogma und dergleichen (siehe Kemp/Weehuizen 2005).

Wenn also beharrlich auf rigide Muster und technisch-rationale Modelle zurückgegriffen wird im Versuch, „das Risiko zu steuern“, statt als „reflective practitioner“ das Handlungsfeld zu betreten, dann kann das (zumindest) mit drei Faktoren erklärt werden:

- mit den dominanten übergeordneten Interessen der Union
- mit der Trägheit und Beharrungstendenz von Organisationen und
- mit den Arbeitsbedingungen und Abwehrmechanismen der Stakeholder

Die Folge ist eine Praxis des „Policy learning“, in der „Erfolg“ als relativer Fortschritt innerhalb eines unveränderlichen Rahmens von Vorannahmen gesehen wird. Es dominiert ein lineares „Policy Delivery“-Modell (Abfolge von Idee – Implementierung – Ergebnis – Evaluation) und damit ein Lernen entlang der Frage: Wie können Instrumente (Strategien) verändert werden, um gegebene Ziele zu erreichen? Nach dem Konzept des organisationalen Lernens von Chris Argyris und Donald A. Schön entspräche so etwas dem einfachsten und oberflächlichsten Level eines „single-loop-learning[6]“ (siehe Argyris/Schön 2008). Eine freiere Form würde ein Lernen hinsichtlich Werten, Rahmengebungen und Bedeutungen mit einschließen und könnte zu Änderungen des „Policy belief system“ führen. Prinzipiell umfasst auch Policy Learning die Möglichkeit, in einer Art

5 So liegt z.B. zur laufenden Studie über „Effektivität und Effizienz der EB-Policies“ (ICF) bereits eine ähnliche und aktuelle Studie der OECD vor (siehe Borkowsky 2013); dennoch wurde von der Kommission eine weitere beauftragt mit dem Ziel, über a) eine stark evidenzbasierte Arbeit und b) eine mit den Mitgliedstaaten akkordierte Arbeit zum Thema zu verfügen (und diese für ein Monitoring zu verwenden).

„Problemlernen“ zu einer neuen Sichtweise der Dinge zu kommen oder gemeinsam grundlegende Werte oder Problemdefinitionen zu verändern. Solche Lernformen entsprächen eher einem „double-loop-learning“ (siehe ebd.) mit einem produktiven und transformativen Anspruch. Auf politischer Ebene erfordern solche tiefgreifenden Lernprozesse eine offensichtliche, nicht mehr zu leugnende Krise oder eine Revolution (siehe Kemp/Weehuizen 2005). Dementsprechend sind Werte- oder Grundsatzfragen in der ET 2020-Arbeitsgruppe geradezu tabu.

Lernen, steuern und regieren

In Summe ist zu sagen: Obwohl in der Arbeitsgruppe auch Lernprozesse stattfinden, sind Kommunikationsformen und -methoden zumindest als persuasiv zu bezeichnen. Viele Elemente wirken zusammen, um die Richtung zu lenken: die bereitgestellten Zahlen mit entsprechenden kausalen Ableitungen; potenzielle Beschämung durch öffentliche Leistungsvergleiche; Darstellung von bedrohenden Zukunftsszenarien mit alternativlosen Reaktionen; finanzielle Förderung von Compliance in Calls; Gruppendruck und öffentliches Hinterfragen von Abweichungen; Behauptung von exklusiver Expertise und Übersicht; Tabuisierung von Grundsatzfragen; Rückgriff auf externe Autoritäten (Rat, High Level Expert Group); Rückgriff auf „Verpflichtungen“ (Mandat); sympathische Rahmenbedingungen (Moderation, Hosting); rhetorisches Einbeziehen zusätzlicher Werte.

Wenn wir dafür den Begriff „Lernen“ verwenden wollen, ist es angebracht, der Empfehlung des deutschen Analytikers und Therapeuten Fritz Simon zu folgen: *„Die Frage, wer lernen muss und wer so bleiben kann wie er ist, stellt sich natürlich in noch weit stärkerem Maße im politischen Bereich. Wir müssen sehr genau abwägen und bewerten, ob Lernen überhaupt zu verantworten ist und was es wie zu lernen lohnt“* (Simon 2007, S. 155).

In der Arbeitsgruppe handelt es sich eben nicht um Lernen als solches, sondern um einzelne Prozesse des Lernens zwischen anderen, dominanten Prozessen des Steuerns, Regierens und Reglementierens.

Lernen als Policy Learning auf EU-Ebene wird eng verbunden mit Governance gesehen (siehe Radaelli/Dunlop 2013). Auch für diese Zuordnung müssen wir uns eingestehen, dass Governance viele Gesichter oder zumindest Schattierungen hat. In der Praxis steht die OMK jedenfalls nicht unverbunden neben den „klassischen“ Formen des europäischen Regierens mit ihren supranationalen Entscheidungen (vgl. Rasmussen 2014, S. 26). Vielmehr wird mit der OMK durch beständige Vergleiche Konkurrenz zwischen den Ländern und politischer Druck in den Ländern erzeugt, was *„positiv als ‚politischer Lernprozess‘ konnotiert wird“* (Wöhl 2010, S. 53) – in Wahrheit aber eher einer Regierungstechnologie gleichkommt.

Ich plädiere daher dafür, den Begriff des Lernens nicht im Rahmen der OMK zu verwenden. Zu oft wird „Lernen“ für Anpassungsleistungen oder individuelle Copingprozesse missbraucht, es sollte nicht auch ein politisches Zuarbeiten für systemfremde Ideale bezeichnen.

Fazit

Welche Schlüsse erlaubt die aktuelle Arbeit der ET2020-Arbeitsgruppe für die Zukunft der Erwachsenenbildung in Österreich?

Die wesentlichsten Annahmen der Europäischen Kommission zur Zukunft der Erwachsenenbildung liegen offen auf dem Tisch. In der Juncker-Kommission ist der Bereich Berufsbildung und Erwachsenenbildung seit Jänner 2015 nicht mehr in der Generaldirektion Bildung und Kultur, sondern in der Generaldirektion Beschäftigung, Soziales und Integration angesiedelt. Xavier Prats Monné, seit August 2014 Generaldirektor für Bildung und Kultur der Europäischen Kommision, begründete die Neuzuordnung des Bereichs am 9.10.2014 in Brüssel wie folgt: Berufsbildung, Arbeitsmarkt und Lernen

6 Argyris und Schön beschreiben im Kontext des organisationalen Lernens Zusammenhänge zwischen Lernformen einerseits und Innovationsmöglichkeiten oder -hindernissen andererseits. Dem defensiven und unproduktiven „Einschleifenlernen“ (single-loop-learning; Handlungsstrategien werden verfeinert, aber nicht grundlegend in Frage gestellt) stellen sie das „Doppelschleifenlernen“ (double-loop-learning; fundamentales Lernen) gegenüber: Hier werden auch Grundwerte und grundlegende Interpretationen hinterfragt – eine Voraussetzung für echte Innovation.

haben mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede – es gehe überall um Skills und um Humanressourcen. Die Erwachsenenbildung habe zum Kerngeschäft der Europäischen Union beizutragen.

Die in den vorigen Abschnitten beschriebenen Methoden und Beziehungskonstruktionen zeigen zusätzlich das nicht ganz so Offensichtliche, nämlich dass die europäischen Organe durchaus von Widerständen gegenüber der einseitigen Ausrichtung und zentralen Steuerung der Erwachsenenbildung ausgehen und mit diesen rechnen. Faktisch hat jedoch die Erwachsenenbildung dem allen nur wenig Kraftvolles entgegenzusetzen, da es sie – auch das wird in der ET2020-Arbeitsgruppe sehr deutlich – in einer konsistenten Form mit einem einheitlichen Selbstverständnis und akkordierten Werten einfach (noch immer) nicht gibt. Ein solches einheitliches Verständnis und Auftreten fehlt der Erwachsenenbildung angesichts von Instrumentalisierungsversuchen mehr denn je. Und – um auf die eingangs verwendete Metapher zurückzukommen – der hohe Seegang macht die Bauarbeiten am Schiff nicht gerade leichter.

Mit welchen konkreten Themen muss sich die Erwachsenenbildung auseinandersetzen?

Vorgegebene Zukunftsthemen der internationalen und nationalen Erwachsenenbildung deuten sich in den Themen der ET2020-Arbeitsgruppe an. Da ist zunächst der Anspruch der erhöhten Effizienz von Policies und Maßnahmen, der sich in einem zentralen Assessment der Wirksamkeit bildungspolitischer Maßnahmen zur Erwachsenenbildung niederschlagen soll. In der Praxis lassen solche Effizienzaufrufe vermuten, dass mit immer weniger Mitteln dasselbe oder mehr erreicht werden soll. Die „Leistung der Erwachsenenbildung" wird sich dabei noch stärker am nationalen wirtschaftlichen Erfolg messen lassen müssen.

Basisbildung bleibt – auch in diesem Zusammenhang – weiterhin auf der Agenda, ebenso wie das Forcieren von unternehmerischer Kompetenz und Mehrsprachigkeit wie auch die Ausrichtung an Lernergebnissen (siehe Europäische Kommission 2012). Zu erwarten ist ein verstärkter Druck, die Weiterbildung(sförderung) an Arbeitsmarktprognosen auszurichten. Bereits im Jahr 2014 wurden die meisten länderspezifischen Empfehlungen an die Mitgliedstaaten zum Thema „Skills Mismatch" vergeben.

Dazu kommt eine Forcierung des digitalen Lernens und der Nutzung offener Bildungsressourcen in der Erwachsenenbildung (auch hier wo möglich in Hinblick auf Kostenersparnis[7]). Dabei solle jede Anbietereinrichtung eine digitale Strategie auf Organisationsebene entwickeln, und eine europäische Vision zur Zukunft der Anbietereinrichtungen geht in die Richtung der Blended und/oder Online-Angebote und der Begleitung digitalen Selbstlernens anstelle der typischen Kursprogramme. Eine Auseinandersetzung mit dieser Vision wird unumgänglich sein.

Wie können wir uns zu diesen Entwicklungen sinnvoll verhalten?

„Ein Berufsstand leidet naturgemäß darunter, wenn politische oder andere externe Instanzen versuchen, ihn mit wesenfremden Kriterien zu kontrollieren" (Zech 2008, S. 8.). Je mächtiger die externe Einflussnahme, desto dringender ist es nötig, eine eigene Position zu entwickeln. In diesem Sinne wäre alles zu fördern, was eine Konsolidierung der Erwachsenenbildung vorantreibt.

Generell halte ich es für wichtig, gegenüber der aktuellen Europa-Arbeit differenziert zu bleiben und sich nicht in der grundsätzlichen Opposition zu erschöpfen. Ein pauschales Dagegenhalten würde bedeuten, nationale Errungenschaften abzuwerten und mögliche Chancen zu übersehen. Strukturen wie die Weiterbildungsakademie, die Initiative Erwachsenenbildung oder der Qualitätsrahmen Ö-Cert – deren Entstehung von der EU ge- oder befördert wurde – haben einen Professionalisierungsschub bewirkt.

Dass wir uns in einer Situation hoher Arbeitslosigkeit befinden, welche die aktuellen Weiterbildungswünsche bestimmt, ist als Tatsache anzuerkennen, und entsprechende Angebote sind wichtig. Natürlich

7 Zu diesem Thema siehe den Beitrag von Sandra Schön in der vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/ 15-25/10_schoen.pdf; Anm.d.Red.

erwarten Weiterbildungsinteressierte von Lernangeboten verbesserte Berufschancen, natürlich verbinden auch „Zielgruppen“ wie z.B. MigrantInnen mit Weiterbildung die Hoffnung auf mehr Autonomie. Angesichts dessen wäre es zynisch, sich auf reine Kritik zu beschränken – Rechthaben(wollen) wäre eine unzureichende Antwort auf die Frage nach einem guten Beitrag der Erwachsenenbildung für Gesellschaft und Individuen. Gleichzeitig denke ich, dass die europäischen Steuerungsinstrumente und -dynamiken zur Bildungspolitik intensiver und zeitnäher analysiert werden sollten. Geeignetes Handeln setzt aktuelles Wissen um die Prozesse einer „European Governance“ in der Erwachsenenbildung voraus. Die Forschung dazu sollte sowohl in deskriptiver als auch in ideologiekritischer Weise erfolgen, dabei aber nicht stehen bleiben, sondern die Entwicklung konkreter Handlungsszenarien unterstützen. Verglichen mit dem massiven Einfluss der EU auf die Erwachsenenbildungspraxis hat sich die Erwachsenenbildungsforschung bisher viel zu wenig (und zu wenig praxisbezogen) mit der Rolle der EU beschäftigt.

Außerdem kann eine Verfremdung der Kernbegriffe der Erwachsenenbildung (wie im vorliegenden Beitrag am Beispiel von „Lernen“ gezeigt) nicht einfach hingenommen werden. Ein Umetikettieren politischer Prozesse mit Begrifflichkeiten aus anderen Disziplinen lässt unschöne Assoziationen aufkommen, und jede mögliche Richtigstellung soll auch erfolgen. Die Bildungswissenschaft sollte sich mit ihren Begriffen, Konzepten und Erkenntnissen in die entsprechenden politischen Diskurse einbringen – auch in der ET2020-Arbeitsgruppe ist eine auf der Erwachsenenbildungswissenschaft beruhende Argumentation (noch) viel zu wenig zu hören.

Generell ist der Eigen-Sinn in der fachbezogenen Sprache zu pflegen. Das gilt auch für jeweils neu ausgegebene Leitkonzepte der europäischen Bildungspolitik. „Schlüsselkompetenzen“, „Kompetenzanerkennung“, „Mehrsprachigkeit“ usw. haben auch eine Bedeutung abseits der EU-Lesart (und das potenziell auch in Projektanträgen).

Räume zu sichern, in denen Werte- und Orientierungsfragen Platz haben, sehe ich als immer wichtigere Aufgabe. Es braucht das Nachdenken über Alternativen zu den Annahmen, welche die aktuelle Situation bewirkt haben, und eine kritische Meta-Perspektive zu befördern, bleibt Aufgabe der Erwachsenenbildung. Wenn die EAEA (European Association for the Education of Adults) im Oktober 2014 schreibt „Europe needs to look for alternatives to growth“ (European Association for the Education of Adults 2014, S. 1), dann mag das in Relation zur aktuellen EU-internen Diskussion radikal klingen, aus der Perspektive einer kritischen Reflexion ist es nur naheliegend.

Literatur

Argyris, Chris/Schön, Donald A. (2008): Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Borkowsky, Anna (2013): Monitoring Adult Learning Policies. A Theoretical Framework and Indicators. OECD Education Working Papers. No. 88. Paris: OECD Directorate for Education. Online im Internet: http://www.oecd-ilibrary.org/education/monitoring-adult-learning-policies_5k4c0vxjlkzt-en [Stand: 2015-05-27].

Cram, Laura (2011): The importance of the temporal dimension: new modes of governance as a tool of government. In: Journal of European Public Policy, 18/5, S. 636-653.

Delors, Jacques (1996): Learning: The Treasure Within. Paris: UNESCO.

European Association for the Education of Adults (2014): EAEA response to the EU2020 strategy consultation. Online im Internet: http://www.eaea.org/media/policy-advocacy/eaea-statements/europe2020-eaea_consultation.pdf [Stand: 2015-05-27].

Egetenmeyer, Regina/Schüssel, Ingeborg (2012): Aktuelle Professionalisierungsansätze in der Erwachsenenbildung – bildungspolitische Einordnung und professionalitätsbezogene Systematik. In: Sgier, Irene/Lattke, Susanne (Hrsg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Bielefeld: Bertelsmann, S. 17-34.

Europäische Kommission (2001): Europäisches Regieren – Ein Weißbuch. COM(2001) 428. Brüssel: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften 2001/C 287/01.

Europäische Kommission (2010): Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. Brüssel: Mitteilung der Kommission KOM(2010) 2020. Online im Internet: http://www.psr-institut.at/wp/wp-content/uploads/2013/03/KOM2010-2020_10.pdf [Stand: 2015-05-27].

Europäische Kommission (2012): Neue Denkansätze für die Bildung: bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investitionen in Qualifikationen. Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. COM(2012) 669. Straßburg. Online im Internet: http://www.arqa-vet.at/fileadmin/download_files/rethinking_europe.pdf [Stand: 2015-05-27].

Europäischer Rat (2000): 23. und 24. März 2000. Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Online im Internet: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm [Stand: 2015-05-27].

European Commission (2014): ET2020 Working Group. Part 1: Mandate. Working Group on Adult learning. Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/wg-adult-learning-mandate_en.pdf [Stand: 2015-05-27].

Fontaine, Pascal (2011): Europa in 12 Lektionen. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

Gächter, August/Krenn, Manfred (2014): Geringe Kompetenzen und ihre Folgen am Arbeitsmarkt. In: Statistik Austria (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien: Statistik Austria, S. 312-330.

Grek, Sotiria/Ozga, Jenny (2008): Governing by Numbers? Shaping Education Through Data. CES Briefing No. 44. Edinburgh: Centre for Educational Sociology. Online im Internet: http://www.ces.ed.ac.uk/publications/briefings.htm [Stand: 2015-05-27]].

Grek, Sotiria (2012): How do policy-makers learn? The role of international tests and the ‚meeting'. CES Briefing No. 58. Edinburgh: Centre for Educational Sociology. Online im Internet: http://www.ces.ed.ac.uk/publications/briefings.htm [Stand: 2015-05-27].

Holzer, Daniela (2009): Kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung: totgesagt und doch lebendig? In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8. Wien. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8_06_holzer.pdf [Stand: 2015-05-27].

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus.

Kemp, René/Weehuizen, Rifka (2005): Policy Learning: What does it mean and how can we study it? Publin Report Nr. D15. Oslo: NIFU STEP.

Manninen, Jyri (2012): Liberal adult education as civic capacity builder? In: Lifelong learning in Europe I/2012, S. 69-78.

Nuissl, Ekkehard/Lattke, Susanne/Pätzold, Henning (2010): Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Radaelli, Claudio/Dunlop, Claire (2013): Policy Learning in the European Union: Theoretical lenses and meta-theory. In: Journal of European Public Policy, Vol. 20, Issue 6, S. 923-940.

Raffe, David (2011): Policy borrowing or policy learning? How (not) to improve education systems. CES Briefing No. 57. Edinburgh: Centre for Educational Sociology. Online im Internet: http://www.ces.ed.ac.uk/publications/briefings.htm [Stand: 2015-05-27].

Rasmussen, Palle (2014): Adult Learning Policy in the European Commission. In: Milana, Marcella/Holford, John (Hrsg.): Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives. Rotterdam: Sense Publishers (e-book).

Rat der Europäischen Union (2009): Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020"). Amtsblatt der Europäischen Union 2009/C 119/02. Online im Internet: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29&from=DE [Stand: 2015-05-27].

Rat der Europäischen Union (2011): Entschließung des Rates über eine erneuerte europäische Agenda für die Erwachsenenbildung. Amtsblatt der Europäischen Union 2011/C 372/01. Online im Internet: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:DE:PDF [Stand: 2015-05-27].

Rat der Europäischen Union (2014): Schlussfolgerungen des Rates – Mit einer effizienten und innovativen allgemeinen und beruflichen Bildung in Qualifikationen investieren – ein Beitrag zum Europäischen Semester 2014. Amtsblatt der Europäischen Union 2014/C 62/05. Online im Internet: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0304%2801%29&from=DE [Stand: 2015-05-27].

Sabel, Charles F./Zeitlin, Jonathan (2008): Learning from Difference: The New Architecture of Experimentalist Governance in the EU. In: European Law Journal, Vol. 14, No. 3, S. 271-327.

Simon, Fritz B. (2007): Die Kunst, nicht zu lernen. Und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik... Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Schroeder, Wolfgang (2004): Einzelstaatliche oder europäische Sozialpolitik? Der Einfluss der EU auf die Transformation der Wohlfahrtsstaaten durch die Offene Methode der Koordinierung. In: Sozialwissenschaftliche Informationen, Jg. 33, H. 3/4, S. 55-65.

Social Platform (2014): Social Platform Contribution to the public consultation on the Commission's Stakeholder Consultation Guidelines. Online im Internet: http://www.socialplatform.org/what-we-do/civil-dialogue [Stand: 2015-05-27].

Statistik Austria (Hrsg.) (2013): Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien: Verlag Österreich GmbH.

Wöhl, Stefanie (2010): Die neoliberale Gouvernmentalität des Sozialen. Die Offene Methode der Koordinierung in der Europäischen Beschäftigungsstrategie. In: Femina Politica 2/2010, S. 50-60.

Zech, Rainer (2008): Gute Arbeit – Qualitätsentwicklung als Professionalisierungsstrategie der Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 4. Wien. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_14_zech.pdf [Stand: 2015-05-27].

Foto: Egon Lauppert

Mag.ª Dr.in Birgit Aschemann

office@aschemann.at
+43 (0)664 73132620

Birgit Aschemann ist Bildungswissenschafterin und Erwachsenenbildnerin. Sie arbeitet laufend im Auftrag des BMBF, des Frauenservice Graz, der Universität Graz, der Initiative Erwachsenenbildung und der Weiterbildungsakademie. Ihre aktuellen Schwerpunkte liegen in den Bereichen Basisbildung, Bildungsplanung, Kompetenzanerkennung, Professionalisierung.

Adult Learning and European Coordination: Where Does this Road Take Us?

Conclusions from a current ET 2020 working group

Abstract

At the level of the EU, work is being done to develop a future-oriented educational policy with a great emphasis on regulation and finance. This also affects adult education. How this emphasis is actually achieved and what it implies for Austrian adult education is explained in the following article. The point of reference for the discussion is the work of the ET 2020 Working Group on Adult Learning, of which the author is a member. The ET 2020 working groups are instruments of the open method of coordination used at the EU level to direct lobbying when a "hard law" in the sense of legislation is not possible. What concept of learning is represented in this pan-European working group – in comparison to a concept of learning as can be observed in Austrian adult education? What do the areas of emphasis of the working group mean in reference to Austria if they are regarded as indicators for current objectives of European institutions for adult education? Based on her experiences in the working group, the author considers it necessary to have a timely and critical discussion of educational policy processes and the uses of concepts within the EU in order to be involved in the shaping of (and not simply the reaction to) adult education in Austria. (Ed.)

Kulturelle Erwachsenenbildung

Ästhetisches, zeitsensibles und partizipatives Lernen

Sabine Schmidt-Lauff und Fanny Hösel

Schmidt-Lauff, Sabine/Hösel, Fanny (2015): Kulturelle Erwachsenenbildung. Ästhetisches, zeitsensibles und partizipatives Lernen.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 25, 2015. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Modernisierung, kulturelle Bildung, kulturelles Lernen, Individualisierung, Dynamisierung, Lernende, kreative Kompetenz

Kurzzusammenfassung

In einer Wissensgesellschaft wird den (lernenden) Individuen die Selbstverantwortung für ihren Erfolg zugeschrieben und unterliegen beinahe alle Lebenslagen einer Beschleunigung. Die Autorinnen schildern im vorliegenden Beitrag, dass es durch „Kulturelle Erwachsenenbildung" gelingen kann, den zuweilen belastenden Auswirkungen dieser beiden Prinzipien der Modernisierung – Individualisierung und radikale Dynamisierung – entgegenzutreten. Basis ihrer Ausführungen sind die Ergebnisse der 2013 durchgeführten Studie „Zeit in der kulturellen Bildung. Durch Bildung zu einem neuen Zeiterleben". Darin haben sie mit Teilnehmenden kultureller Bildungsveranstaltungen Gruppenbefragungen über deren Lernerleben im besuchten Kurs durchgeführt. Eine positive Bewertung der heterogenen Zusammensetzung der Teilnehmenden, eine sich über die Zeit ergebende auch private Nähe untereinander, der große Anteil des Miteinander- und Voneinanderlernens durch Austausch- und Beobachtungsprozesse, die Nutzung vorhandener Zeitfenster für auch alltagsweltbezogene Kommunikationen – all dies kennzeichnet das Lernerleben in der kulturellen Bildung. (Red.)

Kulturelle Erwachsenenbildung

Ästhetisches, zeitsensibles und partizipatives Lernen

Sabine Schmidt-Lauff und Fanny Hösel

Gerade weil tradierte Werte und bewährte Sicherheiten für die individuelle Lebensführung an einfacher direktiver Relevanz verlieren, lohnt die reflexive Beschäftigung mit Kunst und Kultur. Können kreative und kommunikative Potenziale kultureller Bildung zur Bewältigung unterschiedlichster Herausforderungen in der Wissensgesellschaft nutzbar gemacht werden? Wird der Anspruch an einen Lernbegriff außerhalb lebenslanger Selbstfunktionalisierung gerade im Rahmen kultureller Bildungsveranstaltungen erfüllt?

Ein zeitdiagnostisches Verständnis einer Moderne extremer Dynamiken oder auch ein Verständnis von Moderne als radikale Transformation geht von einem gesellschaftlichen Strukturwandel mit umfassenden Auswirkungen auf soziale, kulturelle, institutionelle und biografische *„Wirklichkeitsauffassungen und Erkenntnisnormen“* (Beck 1986, S. 38) aus. Entsprechend ruft die Modernisierung als *„Normalität der Veränderung“* (Zech 1997, S. 13) auch für die Erwachsenenbildung höchst ambivalente Folgen hervor: Erwachsenenbildung ist sowohl Schlüssel zur Aufrechterhaltung individueller Partizipationsfähigkeit als auch zugleich selbst Vorantreibende der Wandlungsdynamiken (Stichwort: Lebenslanges Lernen) sowie deren „Opfer“ (Stichwort: Ökonomisierung).

Neben der Betonung der Reflexionsfunktion von Erwachsenenbildung, um *„gesellschaftliche Veränderungen selektiv aufzugreifen, in individualisierbare Lernanlässe zu übersetzen und pädagogisch zu bearbeiten“* (Schäffter 2001, S. 2), findet sich Funktionskritik an einer affirmativen und traditionsvergessenen Rollenübernahme: *„Hin- und her gerissen zwischen Tradition und Kultur“* (Zeuner 2006, S. 47) stellt sich insbesondere *„für die Verantwortlichen in Weiterbildungseinrichtungen die Frage des Widerstands oder der Anpassung“* (ebd.).

Was ein Verständnis von Erwachsenenbildung als besondere kulturelle Praxis, als *„Bestandteil heutiger Kultur“* (Schlutz 2009, S. 621) in diesem Spannungsfeld zu leisten vermag, dem geht der Beitrag unter folgenden forschungsleitenden Fragen nach:

- Inwieweit sind die zwei herausragenden Prinzipien der Modernisierung (Individualisierung und radikale Dynamisierung) derzeit für die Erwachsenenbildung wie auch das (kulturelle) Lernen besonders relevant?
- Welche darauf bezogenen (sozialen bzw. zeitlichen) Potenziale, Möglichkeitsräume und Gegentendenzen eröffnet kulturelle Erwachsenenbildung?
- Und wie werden diese von den Lernenden selbst erlebt?

Was ist kulturelle Bildung?

Kulturelle Bildung kann mit Max Fuchs übergreifend definiert werden *„als mit künstlerischen Mitteln erzeugte Bildung“* (Fuchs 1999, S. 221). Nach Wiltrud Gieseke, Karin Opelt, Helga Stock und Inga Börjesson (2005) führt kulturelle Erwachsenenbildung darüber hinaus zu einer *„Sensibilisierung, Differenzwahrnehmung, Einsicht in blinde Flecken, neue[n] Wahrnehmung und neue[n] veränderte[n] Ausdrucksformen“* (Gieseke et al. 2005, S. 30): Kulturelle Bildung schafft Angebote und Praktiken, die *„reflexiv-rezeptiv, kreativ-selbsttätig und interkulturell-kommunikativ mit Erschließung und Interpretation von Welt, Sinn und Ästhetik operieren [...] und dieses arrangieren“* (ebd.).
Im Gegensatz zu dem in dieser Begriffsbestimmung deutlich werdenden kontrastiven Bildungspotenzial kultureller Bildungsveranstaltungen konnte Sabine Schmidt-Lauff, eine der beiden Autorinnen des vorliegenden Beitrages, für den Bereich der beruflichen Weiterbildung seitens der Angebote Tendenzen temporaler Verdichtung, der Überbetonung zukünftiger Verwertbarkeit sowie seitens der Teilnehmenden Tendenzen empfundener Zeitnot und Knappheit (vgl. z.B. Schmidt-Lauff 2008, S. 337) feststellen. Auf der Suche nach konträren, lernprozessorientierten Gegentendenzen führte sie 2013 eine Studie in der kulturellen Erwachsenenbildung (siehe dazu weiter unten) durch, in der sie danach fragte, ob in und durch Angebote kultureller Erwachsenenbildung eine Andersartigkeit der Welt- und Sinnerschließung im subjektiven Lernerleben der Teilnehmenden ausgemacht werden kann. Die Kontexte der kulturellen Erwachsenenbildung wurden ausgewählt, weil diese als „symptomatisch“ für eine Kulturentwicklung in der Moderne insgesamt verstanden werden können: *„als* Spiegel *aber auch eigene Praxisform“* (Schlutz 2009, S. 631; Hervorh.i.O.).

Wesentlichstes Ziel des Beitrages ist es, eine zukunftsorientierte Skizzierung in der Suche nach konträren Lernerlebnissen (z.B. entschleunigend, gemeinschaftlich u.a.) vorzunehmen, indem ausgewählte Ergebnisse der Studie „Zeit in der kulturellen Bildung. Durch Bildung zu einem neuen Zeiterleben“ vorgestellt und diskutiert werden.

Ausgangslage: Individualisierung und radikale Dynamisierung

Der Erwachsenenbildung werden *„im Labyrinth der Selbstverunsicherung, Selbstbefragung und Selbstvergewisserung“* (Beck 1986, S. 156) von jeher vermittelnde Aufgaben zugeschrieben, gesell-schaftliche Modernisierungsanforderungen aktiv mitzugestalten und Handlungsspielräume zu erkennen sowie intermediäre Unterstützung[1] (siehe Schäffter 2014) bereitzustellen. Eines der zentralsten Stichworte gesellschaftlichen Wandels, unter dem die Verantwortungsverlagerung in die (lernenden) Individuen hinein diskutiert wird, ist das der Individualisierung (siehe Beck 1986; Schimank 2012). Sie ist als Veränderung biografischer Muster in der Herauslösung aus und Umgestaltung von Normen und Traditionen charakterisierbar. Die in diesem Prozess gewonnene Freiheit führt gleichzeitig zu einer Verantwortungsübernahme für die eigene Biografiegestaltung.

Die entstehenden, offenen Möglichkeitsräume zwischen „Kontinuität und Kontingenz“ können als „Bildungsräume“ (siehe Pfeifer 2007) nutzbar werden. Insbesondere die allgemeine Erwachsenenbildung (und dazu zählen Angebote der kulturellen Erwachsenenbildung) kann helfen, zwischen der „Intention des Verändern-Wollens“ und dem Erkennen der „Funktion von Stabilität“ (vgl. Tietgens 1986, S. 93) zu einer Selbstvergewisserung zu kommen.

Auf institutioneller wie subjektbezogener Ebene meint Individualisierung in diesem Verständnis nicht zwingend bewusst initiierte Emanzipationsbemühungen. Vielmehr geht es laut Theorie der reflexiven Moderne um nebenfolgenevozierte Rahmenbedingungen, die die Handlungsbemühungen der Individuen sowohl beschränken als auch öffnen: *„Die Auflösung vorgegebener sozialer Lebensformen“* (Beck/Beck-Gernsheim 1994, S. 11) auf der einen Seite bedingt für den/die Einzelne/n neue *„institutionelle Vorgaben mit dem besonderen Aufforderungscharakter, ein eigenes Leben zu führen“* (ebd., S. 12). So implizieren gesellschaftliche Grundbedingungen der Moderne einen nicht unproblematischen Aufforderungscharakter zur permanenten Bildungsteilhabe (kritisch dazu z.B. Schäffter 2014).

1 Intermediäre Unterstützung meint die *„vermittelnde Position [der Erwachsenenbildung] zwischen unterschiedlichen Bedeutungskontexten“* (Schäffter 2014, S. 55).

Im Sinne bildungspolitischer und institutioneller Vorgaben werden Angebote bereitgestellt, um die es sich auf Seiten der Teilnehmenden aktiv und möglichst kontinuierlich, lebenslang zu bemühen gilt. Zum einen fordern biografische Unsicherheiten Eigenleistung, Planungssouveränität und Frustrationstoleranz im Feld wachsender Möglichkeiten und Optionen (auch durch Lernen). Zum anderen stehen die Menschen diesen Kontextveränderungen und vermeintlichen Zukunftsoptionen längst nicht (mehr nur) optimistisch gegenüber. Differenzen zwischen Erfahrung und Erwartung wachsen mit den zunehmenden Kontingenzen der Moderne und werden für die auf sich selbst verwiesenen Subjekte häufig als „Entzauberung und Kälteerfahrung" (siehe Zech 1997) spürbar.

Ein zweites zentrales Stichwort von Modernisierung stellt die radikale Transformation, Dynamisierung und Beschleunigung beinahe aller Lebenslagen dar (siehe Rosa 2005; Schäffter 2001). Diese äußern sich nicht nur chronometrisch auf individueller und struktureller Ebene, sondern greifen auch Ressourcen wie Energie und Raum an. Burnout und Stress als Konsequenzen permanenten Zeitnotstands erhalten heute den Status der Massenerscheinungen. Wir betonen und (er-)leben alltäglich Dynamik und unablässigen Wandel nicht nur als Phänomene sozialer Beschleunigung, sondern auch als Phänomene des subjektiven Selbst-Seins (siehe Rosa 2005).

Aktuell wird in der Erwachsenenbildung unter dem Aspekt von „Übergängen" und „Transitionen" die potenzierte Annahme eines „life-as-transition" (siehe Colley 2007) im Übergangsmanagement als lebenslanges Lernregime, in dem das „Nichts-Abschließen-Können" zu einem effizienten Mittel von Machtausübung und (Selbst-)Kontrolle wird, kritisch diskutiert. Ein relationaler Blick auf das zeitliche Zueinander[2] zeigt, dass die Zukunftsbezogenheit und der Gegenwartsverlust als temporale Prinzipien der Pädagogik problematisch sind (siehe Schmidt-Lauff 2012). Der utilitaristisch optimierende Anspruch an die lernende Gestaltung der eigenen Lebenszeit als Credo der Beschleunigungs- bzw. Wissensgesellschaft führt dazu, dass Bildung vom *„Zu-sich-selbst-Kommen […] zur Brauchbarkeit"* (Göhlich/Zirfas 2007, S. 108) degeneriert. Lernen als gegenwärtiges Moment (Lernprozess) ist darin in einer bislang ungeahnten Weise marginalisiert und auch höchst eingeschränkt erfasst. Gerade deshalb ist es von Bedeutung, Lernen als wichtigen Schlüsselbegriff moderner Bewältigungsdynamiken neu zu (be-)greifen, um ihn aus den nicht selten bildungspolitisch motivierten (normativen) Zuschreibungen einer lebenslangen Selbstfunktionalisierung hinauszuführen und Bildungsräume gemäß individualisierungsbedingter Suchbewegungen zu öffnen.

Kulturelle Erwachsenenbildung: moderne Potenziale einer traditionsreichen Gattung

Mit Blick auf gegenwärtige bildungspolitische Vorstellungen, die optimistisch bis euphorisch auf soziale, kreative und kommunikative Potenziale kultureller Bildung zur Bewältigung unterschiedlichster Herausforderungen in der Wissensgesellschaft (vgl. Deutscher Bundestag 2007, S. 400) verweisen, scheint der oben formulierte Anspruch an einen Lernbegriff außerhalb lebenslanger Selbstfunktionalisierung gerade im Rahmen kultureller Bildungsveranstaltungen erfüllt. Zugleich weisen statistische Daten zur kulturellen Erwachsenenbildung ein eher nüchternes Bild bezüglich ihrer Inanspruchnahme aus: HochschulabsolventInnen nehmen doppelt so häufig an kulturellen Aktivitäten teil als Menschen mit maximal Hauptschulabschluss, Männer weisen insgesamt weniger Teilnahmen auf als Frauen, Befragte mit höherem Haushaltseinkommen sind kulturell aktiver als diejenigen, die ihr Haushaltseinkommen als schlecht einstufen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 171ff.; Bilger/Gnahs 2013, S. 302f.).

Kulturelle Bildung als einst *„in der Öffentlichkeit etwas herablassend betrachtete[s] Laien-Schaffen"* (Schlutz 2009, S. 629) erfuhr zwar dank der Bemühungen vor allem der Volkshochschulen in Deutschland durch ihre Zusammenfassung von Kunstbetrachtung und kreativer Kompetenz im „Fachbereich kulturelle Bildung" erhebliche Aufwertung, doch verweisen die tendenziell niedrigen Teilnahmezahlen auf die Notwendigkeit einer erneuten Hervorhebung

2 Zeitliches Zueinander meint die Verschränkung, die Übergänge zwischen den zeitlichen Dimensionen des Vorher/Früher, Jetzt/Gegenwärtig; Nachher/Zukünftig evt. mit Hinweis auf das sich ausdehnende Jetzt.

derjenigen Potenziale, die kulturelle Bildung in modernen Zeiten zu leisten vermag:

Die Besonderheit der Aneignungsformen im Kontext kultureller Erwachsenenbildung liegt im Wesen von Kunst und Kultur selbst. Es geht nicht um unmittelbare Lösungen, nicht um vorgefertigte Regeln und Interpretationen oder Perspektivvorgaben (vgl. Gauger/Rüther 2006, S. 6). Und dennoch werden Formen, Kulturausdrücke vorgegeben (z.B. im Tanz) und Fragen nach Orientierung und Sinnstiftung aufgenommen. „Distanzgewinnung" ist beabsichtigt (vgl. Gieseke/Opelt 2005b, S. 323), so dass ein veränderter Blick auf scheinbare Selbstverständlichkeiten, auf Herkömmliches möglich wird. Gerade weil tradierte Werte und bewährte Sicherheiten für die individuelle Lebensführung an einfacher direktiver Relevanz verlieren, lohnt die reflexive Beschäftigung mit Kunst und Kultur, *„bündeln sich in ihnen [doch seit jeher] Erfahrungswissen und Traditionen, werden Werte und Normen reflektiert und zur Realität in Beziehung gesetzt"* (Gauger/Rüther 2006, S. 5). Für den/die Suchende/n entfaltet sich im Kontext kultureller Bildung symbolisch vermittelte, metaphorisch gestaltete Lebenswirklichkeit, *„die auf Verarbeitung der Vergangenheit, Diagnose der Gegenwart und auf Möglichkeiten, Chancen und Gefährdungen der Zukunft gerichtet ist"* (ebd.). Es geht zentral um einen Prozess der Selbstgestaltung mittels künstlerischer Formen, um Bildung, die sich dieserart von anderen Möglichkeiten der Entwicklung unterscheidet. *„Nicht,* dass *man lebt und arbeitet, sondern* wie*, macht Kultur aus"* (Schlutz 2009, S. 621; Hervorh.i.O.).

Damit ist hier ein erster Gegenhorizont zu üblichen Nutzendimensionen sichtbar und bereits ein gravierender Punkt benannt auf der Suche nach einem Ort, in dem sich modernisierungsbezogene Bildungsräume anders bzw. konträr entfalten können.

Ausgewählte Ergebnisse der Studie „Zeit in der kulturellen Bildung. Durch Bildung zu einem neuen Zeiterleben"

Der kulturellen Erwachsenenbildung sind besondere (temporale) Eigenheiten inhärent, die im subjektiven Empfinden der Teilnehmenden als Gegentendenzen zu typisch modernen Verwertungshorizonten eine Andersartigkeit der Welterschließung entfalten (siehe Hösel/Schmidt-Lauff 2014; Schmidt-Lauff 2014). Geleitet von der Annahme, dass dem „Jetzt" im Lernen, einer entschleunigten Gegenwart und einer Bildung in Muße (vgl. Gieseke/Opelt 2005a, S. 258) besondere Aufmerksamkeit zukommen sollte, wurden im Frühjahr/Sommer 2013 sieben Gruppen zu je fünf bis zehn Teilnehmenden in unterschiedlichsten Angeboten der kulturellen Erwachsenenbildung[3] bezüglich ihrer subjektiven wie kollektiven Interpretationen und Deutungsmuster zu Zeit und Lernen befragt. Das mittels eines fragengestützten Gruppengesprächs (zur qualitativen Zeitforschung siehe Näheres in Schmidt-Lauff 2012) erhobene Material wurde im Anschluss dem regelgeleiteten Analyseverfahren der strukturierenden Inhaltsanalyse unterzogen (siehe Mayring 2010). Der schrittweisen Prüfung des zunächst als Suchheuristik verstandenen Kategorienrasters durch Zuordnung entsprechender Materialstellen folgten im weiteren Analyseverlauf die Ausdifferenzierung und Erweiterung vorhandener Kategorien unter Einbezug induktiv gewonnener Elemente aus den Transkripten (siehe Wenzler-Cremer 2007). Gerade jene neu gewonnenen (Unter-)Kategorien bestätigen Lernen als eine besondere „zeitenthobene *Form der identitätsbezogenen Transformation"* (Schmidt-Lauff 2014, S. 125; Hervorh.i.Orig.). Die folgenden Aspekte geben einige kleinere Einblicke darauf frei:

Wiederverzauberung durch Suchbewegungen

Folgt man den oben beschriebenen, modernisierungstheoretischen Grundannahmen von Unsicherheit und Ungewissheit, die in kontingente Handlungs- wie Lebensweisen münden, so bewirkt dies verstärkte *„Suchbewegungen und Subjektivierung, d.h. eine Suche nach Geborgenheit und Nähe, Sehnsüchte nach expressivem Selbstausdruck und den Drang zu reflexivem Selbstbezug"* (Ziehe 1991, S. 126f.). Eine so beschriebene Suche setzt jedoch eine reflexive Bewusstheit, eine resultierende Selbsteinschätzung voraus, die sich mit den vorliegenden Ergebnissen zunächst nicht uneingeschränkt bestätigen lässt: Die Gründe des Besuches der untersuchten Veranstaltungen changieren zwischen einer

3 Befragt wurden Teilnehmende einer Schreibwerkstatt, eines Nähkurses, eines Standardtanzkurses, eines Improvisationstheaters, eines Ehrenamtskurses der evangelischen Akademie Meißen und eines Tanztheaters „55+".

„zielbestimmten Transformation" (= *„Aneignung und Übernahme eines Leitbildes im Sinne eines Vor-Bildes, das an die Stelle von […] Unwissen gesetzt wird"*; Schäffter 2001, S. 22 u. 2014, S. 117f.) oder einer eher „diffusen Zielgerichtetheit" im Zuge einer „zielgenerierenden Transformation" (= Lernorganisation durch pädagogische Kontexte selbstgesteuerter Suchbewegungen; siehe Schäffter 2001 u. 2014). Aus Sicht der Befragten dominieren themenspezifische, könnenorientierte oder sozialinteraktive Interessen zunächst neben einer vorbehaltlosen Neugier. Hingegen scheinen reflexive Selbstbezüglichkeiten am Anfang des Lernprozesses noch keine Rolle zu spielen: *„[I]ch bin da zufällig dazu gekommen und bin dann also auch dabei geblieben"* (T1, Z. 88); *„Ich wollte das eigentlich einfach mal lernen […] damit man halt einfach mal was nähen kann"* (T5, Z. 33). Erst im Laufe der Zeit entstehen ganz eigene, subjektive Legitimationsmuster und mit zunehmender Teilnahmedauer rückt das eigene Selbst mit je individuellen Sehnsüchten, Wünschen, Zielen und Bedürfnissen in den Mittelpunkt: *„Und das ist eigentlich das Spannendste dann. Für sich selber was zu tun"* (T5, Z. 161f.). Erst über die Dauer der Teilnahme stellt sich eine „Wiederverzauberung und Ästhetisierung" (*„innere Zufriedenheit"*; T1) ein, die auch eine Reaktion *„im Versuch, Gewißheiten und Identitätserfahrungen herzustellen"* (Zech 1997, S. 14), bildet.

Von der Pflichterfüllung zur Bereicherung

Die besondere Bedeutung des Lernprozesses selbst zeigt sich auch in der veränderten Wahrnehmung der für kulturelle Bildung in Anspruch genommenen Zeit. Während die Veranstaltung zu Beginn *„als Konkurrenz, und zwar als ziemlich starke"* (T4, Z. 203) gegenüber anderen Aktivitäten wahrgenommen wird und sich einzureihen hat (*„erstmal das Drumherum planen müssen"*; T4, Z. 208f.), wandelt sich die Pflichterfüllung zu einer im Alltag zeitlich feststehenden Bereicherung, auf die man nicht mehr verzichten möchte: *„[H]ab ich damals nicht für möglich gehalten, dass das dann so eine feststehende Größe in meinem Leben wird"* (T3, Z. 46f.). Mit zunehmender Dauer kristallisiert sich ein Bewusstsein für die emotional und kognitiv bedeutsamen Prozesse im Lernen selbst heraus: *„Es ist etwas sehr, ich sag jetzt mal, ein angenehmes Gefühl ist das. Es macht Spaß. Es macht richtig großen Spaß"* (T1, Z. 630f.).

Wissen, Können – Erschaffen, Erleben

Das zeitenthobene Lernen, wie es sich in der kulturellen Bildung ausformt, und ein Empfinden des Sich-Entwickeln-Lassens (s.o.): *„Ja, das passiert – das ist ein riesen Unterschied. […] Hier hab ich ja nicht den Zwang, hier darf ich mich ausprobieren […] Das ist einfach, glaub vom Lernen her, einfach was komplett anderes"* (T2, Z. 332ff.) sind charakteristisch für das Teilnahmeerleben in der kulturellen Erwachsenenbildung. Es fördert eine Andersartigkeit der Selbst- und Welterschließung, die neben einem benennbaren Nutzen (*„Merken von Bewegungsfolgen";* T1, Z. 718 und *„hab […] gemerkt, dass mir unheimlich viel Wissen fehlt"*; T7, Z. 48) auch Freiheiten (*„Raum"* für mich; T2) emotionale (*„Spaß", „Genuss"*; T1) und andere subjektive Relevanzen annimmt. Es liegt ein besonderes Gewicht auf der Art und Weise der Aneignung, die von den Teilnehmenden als Balance zwischen Leiblichkeit und Kognition beschrieben wird: *„[U]nd da merkt man auch, wie wichtig das ist, dass man halt jetzt wirklich Geist und Körper zusammen in Einklang bringt"* (T1, Z. 721f.). Wiltrud Gieseke spricht von einem *„Zusammenfließen der Sinne, zu den sich auftuenden Gefühlen, zum leiblichen Erspüren der eigenen Individualität in selbsttätig-kreativen Prozessen, die sich entsprechend ihren Ausdruck suchen"* (Gieseke 2005, S. 365).

Trotzdem verliert das Ansinnen, ein zunächst vorhandenes Interesse *„auf eine ordentliche Grundlage zu stellen"* (T5, Z. 19f.), nicht an Wert. Im Gegenteil führen die eher informellen und zwanglosen Rahmenbedingungen zu einem Eifer der Teilnehmenden, die jeweils im Schwerpunkt des Kurses behandelte kreative Tätigkeit (Schreiben, Tanzen, Nähen u.a.) auf eine neue „Expertisestufe" zu stellen. Die so entstehenden Lernergebnisse sind auf selbsttätige Austausch- und Erprobungsprozesse sowie die Möglichkeit individueller Zieldefinitionen und thematischer Schwerpunktsetzungen im Miteinander zurückzuführen (*„da gibt es ja gar keine Einschränkung"*; T7, 388).

Gemeinsam und doch individuell

In besonderem Maße schlägt sich in der kulturellen Bildungsarbeit Gemeinschaftlichkeit nieder. Gerahmt

werden Lernprozesse von einer herausragenden Wertschätzung der Gruppe, die als Zusammenschluss einzelner Personen mit gleichen (Bildungs-)Bedürfnissen verstanden und im Zeitverlauf von der Mehrheit weit über den Status einer bloßen Zweckgemeinschaft hinaus getragen wird. Eine positive Bewertung der heterogenen Teilnehmendenzusammensetzung, eine sich über die Zeit ergebende auch private Nähe untereinander (besonders in Kursen ohne festgelegte Laufzeit), der große Anteil des Miteinander- und Voneinanderlernens durch Austausch- und Beobachtungsprozesse, die Nutzung vorhandener Zeitfenster für auch alltagsweltbezogene Kommunikationen – all dies kennzeichnet das Lernerleben in der kulturellen Bildung: *„Wir sind zwar Fremde auf eine Art und Weise, aber hier empfinde ich's immer ganz deutlich […] hier kann eine Art Vertrauen stattfinden, was ich jetzt in einem ‚weltlichen', sag ich mal in Anführungsstrichen, Seminar würde ich nie so aus mir herausgehen wie ich das hier machen würde"* (T7, Z. 475ff.).

Dem individualisierungstypischen Modus, vorwiegend auf sich selbst verwiesen zu sein, steht in der kulturellen Bildungsarbeit die Erfahrung erlebter Gemeinschaft – unter gleichzeitiger Akzeptanz des Individuellen – gegenüber: ein Gefüge des Miteinander als *„Grundeinheit des Sozialen […] im Flugsand der Individualisierung"* (Beck/Beck-Gernsheim 1994, S. 33).

Zeitliche Gegentendenzen – „Lernoasen"

Der Bewertung subjektiven Zeiterlebens im Lernen wurde in der behandelten Studie besondere Beachtung beigemessen. Es zeigte sich, dass die Teilnahme an kultureller Erwachsenenbildung selbstbestimmt, eigen- und partnerschaftlich initiiert und freiwillig geschieht (*„es ist meine freie Entscheidung […] rauszusuchen, was ich denke, was jetzt für mich wichtig und gut ist!"*; T7, Z. 84f.). So lassen sich verstärkt Muster bewusster Selbstgewährung von Lernzeit finden, die aufgrund der emotionalen Verstärkung durch erlebte Freude häufig in den Wunsch münden, noch mehr Zeit für kulturelle Bildung zu haben und auch nach der Veranstaltung temporale, kognitive und emotionale Ressourcen für die Weiterverarbeitung des Gelernten mit Freuden aufzubringen: *„[U]nd jetzt hier, wenn es einem wirklich Spaß macht, investiert man auch gern mal noch eine Stunde danach"* (T6, Z. 383f.). Es kann in diesem Zusammenhang auch von einer Entgrenzung institutionalisierter Lernzeiten gesprochen werden: *„Es ist nichts, wo man dann hinterher sagt: ‚Was war denn das jetzt?', sondern im Gegenteil, man hat noch ganz lange Zeit, darüber nachzudenken"* (T7, Z. 119f.).

Als Antwort auf modernisierungstheoretische Beschleunigungstendenzen und Wandlungsmetaphoriken offenbaren sich die Veranstaltungen aus subjektiver Sicht als inhaltlich und temporal strukturgebende Bildungsräume in einer tendenziell kontingenten Lebenswirklichkeit: *„Ich versuch' den Tag auszufüllen, etwas zu strukturieren. Und da ist Bildungsarbeit mir sehr wichtig"* (T7, Z. 163f.). Lernen in der kulturellen Bildung wird als „Entschleunigungsoase" (siehe Koller 2012) empfunden: *„Und deshalb ist das für mich eine Art ‚geschenkte' Zeit!"* (T7, Z. 121). Einer Realität immer schnellerer Veränderung und resultierender Gefühle des Fertig-sein-Müssens stellt kulturelle Bildung einen Raum positiver Zeitsensibilität gegenüber. Erstaunlich mutet es an, dass gängige (Beschleunigungs-)Gefühle für die Dauer der Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen scheinbar kaum existieren: *„[I]ch weiß nicht, ich finde jede Sekunde, die ich in das Theater reinstecke, ist was anderes"* (T2, Z. 342). Weiter präzisieren lässt sich das Zeiterleben durch eine überraschende Kurzweiligkeit: *„Und hier sagt man: ‚Was, schon zu Ende?'"* (T7, Z. 631) und eine gebremste Dynamik: *„[E]s ist einfach die Zeit, sich auch Zeit lassen zu können in der Art und Weise der Wissensvermittlung und -aneignung"* (T3, Z. 300f.) und: *„Wenn ich Zeit mit anderen Worten belegen dürfte, würde ich sagen, für mich ist das Aufregende einerseits die Dynamik des Lernens, das Spannungsfeld […] und andererseits das Innehalten"* (T7, Z. 463f.).

Ästhetisches, zeitsensibles, partizipatives Lernen in der kulturellen Erwachsenenbildung

Die vorliegend vorgestellten Studienergebnisse verweisen auf eine ganz eigene Form der Zeitenthobenheit und Sozialität im kulturellen Lernen: emotional-leiblich, kreativ-gemeinschaftlich, entschleunigend und offen für individuelle Lernerlebnisse im Miteinander. Die untersuchten Lernorte

waren keine, in denen ausschließlich künstlerische Fähigkeiten optimiert werden oder der *„jeweilige Erlebnishunger“* (Schlutz 2009, S. 625) gestillt wird. Eine kulturelle Bildungsarbeit, wie sie hier beschrieben wurde, kann als gemeinsames Ergebnis ästhetischer Erfahrungen, temporalsensibler Gestaltung einerseits wie auch kreativ-partizipativer, reflexiv-gestaltender Lernbewegungen andererseits verstanden werden.

Durch das Konglomerat aus strukturell (selbst-)bewusster Gewährung zeitlicher Freiheiten und Genüsse als (Gegen-)Reaktion auf die beschriebenen Modernisierungstendenzen besitzt kulturelle Erwachsenenbildung identitätsstiftende und -stabilisierende Funktionen. Kulturelle Bildung erscheint als Raum für subjektive Suchbewegungen besonders gegen die Auswirkungen von Beschleunigung und die Schattenseiten der Individualisierung. Solche Suchbewegungen bilden eine veränderte (emanzipatorische, einmischende, gestaltende) Orientierung im Denken und Urteilen wie für das Handeln (vgl. Lenz 1994, S. 23). Es kann von einer *„aktiv verarbeitenden Bildung“* (ebd., S. 22) gesprochen werden, die auch Distanznahme zu gesellschaftlichen Entwicklungen ermöglicht. Kulturelle Bildung wird so zur *„Erweiterung des Seins, […] [sie] schult die Sinne, die Wahrnehmung, differenziert die Lebensformen aus“* (Gieseke/Opelt 2005b, S. 324) und kann den Belastungen unserer modernen Zeiten im Lernen etwas Neues, eine Andersartigkeit entgegensetzen.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Berlin: Suhrkamp.

Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: Dies. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 10-42.

Bilger, Frauke/Gnahs, Dieter (Hrsg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: Bertelsmann.

Colley, Helen (2007): Understanding time in learning transitions through the lifecourse. In: International Studies in Sociology of Education. London: Routledge, S. 427-443.

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2007): Kultur in Deutschland. Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“. Drucksache 16/7000.

Fuchs, Max (1999): Mensch und Kultur: zu den anthropologischen Grundlagen von Kulturarbeit und Kulturpolitik. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Gauger, Jörg-Dieter/Rüther, Günther (2006): Kulturpolitik der Zukunft – Orientierung in der Modernisierung. Sankt Augustin/Berlin.

Gieseke, Wiltrud (2005): Leiblich-emotionale ästhetische Einbindungen kultureller Bildung. In: Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin/Stock, Helga/Börjesson, Inga (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse. Berlin/Brandenburg/Münster: Waxmann, S. 365-374.

Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin (2005a): Fallanalysen. In: Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin/Stock, Helga/Börjesson, Inga (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse. Berlin/Brandenburg/Münster: Waxmann, S. 203-259.

Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin (2005b): Zusammenfassung: Bildungstheoretische Ansätze für kulturelle Bildung – Aspekt Programm. In: Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin/Stock, Helga/Börjesson, Inga (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse. Berlin/Brandenburg/Münster: Waxmann, S. 317-332.

Gieseke, Wiltrud/Opelt, Karin/Stock, Helga/Börjesson, Inga (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland – Exemplarische Analyse. Berlin/Brandenburg/Münster: Waxmann.

Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.

Hösel, Fanny/Schmidt-Lauff, Sabine (2014): Zeit in der kulturellen Erwachsenenbildung. Durch Bildung zu einem neuen Zeiterleben (= unveröff. Forschungsbericht, Chemnitz).

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken – Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Lenz, Werner (1994): Modernisierung der Erwachsenenbildung. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

Pfeiffer, Ursula (2007): Kontinuität und Kontingenz. Zeitlichkeit als Horizont systematischer Überlegungen in der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung – Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schäffter, Ortfried (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft: zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schäffter, Ortfried (2014): Bildungsformate im gesellschaftlichen Strukturwandel. In: von Felden, Heide/Schäffter, Ortfried/Schicke, Hildegard (Hrsg.) (2014): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS, S. 111-136.

Schimank, Uwe (2012): Individualisierung der Lebensführung. Online im Internet: http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/137995/individualisierung-der-lebensfuehrung?p=all [Stand: 2015-05-27].

Schlutz, Erhard (2009): Weiterbildung und Kultur. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 621-634.

Schmidt-Lauff, Sabine (2008): Zeit für Bildung im Erwachsenenalter – Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster [u.a.]: Waxmann.

Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.) (2012): Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung. Münster: Waxmann.

Schmidt-Lauff, Sabine (2014): Für eine Andersartigkeit der Selbst- und Welterschließung. In: Ebner-Eschenbach, Marie von/Günther, Stephanie/Hauser, Anja (Hrsg.): Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven auf subjektwissenschaftliche Forschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 124-133.

Tietgens, Hans (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wenzler-Cremer, Hildegard (2007): Einschätzung der qualitativen Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode. Online im Internet: https://www.ph-freiburg.de/quasus/einstiegstexte/datenauswertung/qual-inhaltsanalyse/einschaetzung-der-qualitativen-inhaltsanalyse.html [Stand: 2015-05-27].

Zech, Rainer (1997): Gesellschaftliche Modernisierung als Bedingung und Aufgabe für die Erwachsenenbildung. In: Ders. (Hrsg.): Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12-21.

Zeuner, Christine (2006): Zwischen Widerstand und Anpassung: Perspektiven von Erwachsenenbildungseinrichtungen im Prozess der Modernisierung. Weinheim und München: Juventa, S. 41-59.

Ziehe, Thomas (1991): Zeitvergleiche. Jugend in der kulturellen Modernisierung. Weinheim/München: Juventa.

Foto: K.K.

Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff

schmidt-lauff@phil.tu-chemnitz.de
https://www.tu-chemnitz.de/phil/ipp/ebwb

Sabine Schmidt-Lauff ist Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Technischen Universität Chemnitz, 2010-2014 war sie Vorsitzende und Sprecherin der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind: Zeitfragen des Lernens Erwachsener, Temporalität und Bildung im Erwachsenenalter, Betriebliche und Berufliche Weiterbildung, Professionalisierung und Professionalität in der Erwachsenenbildung, Europäische Perspektiven des Lebenslangen Lernens.

Foto: K.K.

Fanny Hösel, M.A.

fanny.hoesel@phil.tu-chemnitz.de
https://www.tu-chemnitz.de/phil/ipp/ebwb
+49(0)371 53139637

Fanny Hösel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung der Technischen Universität Chemnitz. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Biographieforschung, Lernen und Entscheiden im Lebenslauf.

Cultural Adult Education

Aesthetic, time-sensitive and participatory learning

Abstract

In a knowledge society, individuals (learners) are responsible for their own success and face acceleration in almost all life situations. In this article, the authors describe how "cultural adult education" can counter the sometimes adverse effects of these two principles of modernization – individualization and radical dynamism. Their remarks are based on the study *"Zeit in der kulturellen Bildung. Durch Bildung zu einem neuen Zeiterleben"* ("Time in cultural education. A new experience of time through education"), which was conducted in 2013. In this study, they conducted group interviews with participants of cultural educational events on their learning experience in the course they attended. Positive feedback on the heterogeneous composition of participants, a personal closeness among them that grew over time, the high degree of learning with and from one another through processes of exchange and observation, and the use of available time for talking about everyday life too – all of these features are characteristic of the learning experience in cultural education. (Ed.)

Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung

Umgang mit Geld als Thema der Basisbildung

Ewelina Mania und Monika Tröster

Mania, Ewelina/Tröster, Monika (2015): Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung. Umgang mit Geld als Thema der Basisbildung.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 25, 2015. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Grundbildung, Alphabetisierung, Basisbildung, Literacy, Literalität, Finanzielle Grundbildung, Financial Literacy, Kompetenzmodell, Grundbildungskompetenzen

Kurzzusammenfassung

Die Autorinnen des vorliegenden Beitrags machen ein Thema der Basisbildung auf, das in Österreich bislang noch wenig diskutiert wird: Finanzielle Grundbildung oder „Financial Literacy" befähigt Menschen, kompetent und mündig mit Geld und ihren Finanzen umzugehen. Welche Grundbildungskompetenzen sind beim Umgang mit Geld erforderlich? Für welche Zielgruppen können Lernangebote konzipiert werden? Der vorliegende Beitrag stellt das Projekt „Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung – Curriculare Vernetzung und Übergänge" (CurVe, Laufzeit 03/2013 bis 09/2015) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) vor. Im Rahmen des Projekts wurde ein Kompetenzmodell entwickelt, das die Anforderungen im Bereich Umgang mit Geld explizit und ausschließlich auf Basisbildungsniveau beschreibt. Die Inhalte Finanzieller Grundbildung wurden dabei nicht fachdidaktisch erarbeitet, sondern empirisch erhoben. Hierfür wurden zum einen ExpertInneninterviews mit 14 SchuldnerberaterInnen und 10 WeiterbildnerInnen aus dem Bereich Alphabetisierung und Grundbildung, zum anderen Forschende Lernwerkstätten mit 18 Ratsuchenden aus der Schuldnerberatung durchgeführt. (Red.)

Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung

Umgang mit Geld als Thema der Basisbildung

Ewelina Mania und Monika Tröster

Durch die Orientierung an gesellschaftlichen Anforderungen unterliegt „Grundbildung“[1] als relativer, kontextabhängiger und dynamischer Begriff beständigem Wandel (siehe Abraham/Linde 2011; Tröster 2000). So wird sie *„im Spannungsfeld von individueller Lebensbewältigung und fachlich-arbeitsmarktbezogener Qualifizierung“* (Bastian 2002, S. 7) auch arbeits- und berufsorientiert ausgelegt (siehe z.B. Tröster 2002). Durch die OECD-Studien „International Adult Literacy Survey“ (IALS), „Programme for International Student Assessment“ (PISA) und zuletzt „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) ist eine weitere begriffliche Verschiebung/Ausdifferenzierung von „Grundbildung“ hin zu „Literacy“ bzw. „Literalität“ zu beobachten.

Bezugnehmend auf die Konzepte zu Literalität als soziale Praxis (siehe u.a. The New London Group 1996; Street 2003) und Situated Literacies (siehe Barton/Hamilton 2003) lassen sich je nach Lebensbereich unterschiedliche Literalitäten wie Workplace Literacy, Health Literacy oder Food Literacy ausdifferenzieren und für die Grundbildungsarbeit konzeptionieren (siehe Alke 2009; Schnögl et al. 2006; Wist/Schulze 2013). Nimmt man die lebensweltlichen Anwendungskontexte von Schriftsprache und die Kompetenzanforderungen im Alltag in den Blick, so wird auch der Umgang mit Geld als Bestandteil von Grundbildung betrachtet (vgl. Egloff 2014, S. 104; BMBF 2012).

Im Rahmen des folgenden Beitrags wird Financial Literacy bzw. Finanzielle Grundbildung als ein noch junges Aufgabengebiet innerhalb der Grundbildung fokussiert. Dabei wird auf die Begrifflichkeiten und bisherige Konzepte eingegangen. Im Mittelpunkt stehen die Inhalte Finanzieller Grundbildung, die als Grundlage für die Entwicklung von Angeboten in diesem Bereich in einem Kompetenzmodell abgebildet werden.

Financial Literacy als Thema der Grundbildung

Seit einigen wenigen Jahren wird im internationalen Diskurs zunehmend von „Financial Literacy“, d.h. dem *„adäquaten Umgang mit Geld und Finanzthemen“* (Aprea 2012, S. 1), gesprochen. In einzelnen Ländern wie Neuseeland, Kanada, den Vereinigten Staaten von Amerika (USA) und Großbritannien gibt es bereits nationale Strategien, Programme und

1 Der Begriff „Grundbildung“ wird in Deutschland analog zu dem in Österreich genutzten Begriff „Basisbildung“ verwendet.

Projekte inklusive Serviceleistungen zur Förderung von „Financial Literacy“ (siehe Mania/Tröster 2013).

In Deutschland wird als Legitimation für die Notwendigkeit von Financial Literacy als Bestandteil einer umfassenderen ökonomischen (Grund-)Bildung meist auf den hohen Verschuldungsgrad[2], die Prekarisierung von Arbeitsverhältnissen, die zunehmende Erfordernis privater Vorsorge und die Komplexität von Finanzprodukten verwiesen (siehe Remmele et al. 2013; Hummelsheim 2010). Im Rahmen der Forschungswerkstatt „Ökonomische Grundbildung für Erwachsene“ des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) widmeten sich im Jahr 2011 drei Teilprojekte der Erkundung von Bedarfen an ökonomischer Grundbildung (siehe Weber/Eik/Maier 2013). Neben systematischen Literaturrecherchen wurden Zielgruppen- und Angebotsanalysen durchgeführt, wobei die Frage nach dem Verhältnis zu anderen Grundbildungsbereichen sowie dem Unterschied zwischen Grundbildung, Allgemeinbildung oder gar Spezialbildung offenblieb.

Im Hinblick auf die Begrifflichkeiten zeigt sich im englischsprachigen Raum eine teilweise synonyme Verwendung von „Financial Literacy“ und „Financial Capability“. In Deutschland reicht das Spektrum von „Finanzieller (Allgemein-)Bildung“ über „Finanzbildung“ bis hin zu „Finanzieller Alphabetisierung“ bzw. „Finanziellem Analphabetismus“ und „Finanzkompetenz“ (siehe Mania/Tröster 2013).

Wenn in Österreich von „Financial Literacy“ die Rede ist, so bezieht sich das nicht auf Grundbildung bzw. Basisbildung, sondern wird weiter gefasst. Für die Einrichtungen der Erwachsenen-/Weiterbildung diskutiert die Oktoberausgabe 2014 der Zeitschrift „Die Österreichische Volkshochschule“ die Themen „Finanzkompetenz, Ökonomische Bildung“. Für die Zielgruppe der SchülerInnen und Studierenden liegt eine aktuelle Studie von Bettina Greimel-Fuhrmann vor, die *„mangelhaftes Wissen und dessen Anwendung an konkreten Problemstellungen“* festgestellt hat (Greimel-Fuhrmann 2014, S. 10). Greimel-Fuhrmann betont, dass es für verschiedene Ziel- bzw. Altersgruppen notwendig sei, die verschiedenen Dimensionen im Umgang mit Geld weiter empirisch zu untersuchen. Zudem stellt sie die Frage, *„mit welchen Methoden und didaktischen Zugängen der kompetente Umgang mit Geld und Finanzfragen“* (ebd.) erlernt werden könne.

Bisher wurden die Anforderungen im Hinblick auf Financial Literacy im internationalen Raum vor allem in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Ökonomie, Haushaltslehre oder von privatwirtschaftlichen FinanzdienstleisterInnen thematisiert (siehe McQuaid/Egdell 2010; Remmele et al. 2013; Habschick/Jung/Evers 2004). Grundbildungskompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen werden dabei meist vorausgesetzt (vgl. Remmele et al. 2013, S. 117ff.).

Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung

Im Projekt „Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung – Curriculare Vernetzung und Übergänge“ (CurVe)[3] des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) wurde ein Modell entwickelt, das die Anforderungen im Bereich Umgang mit Geld explizit und ausschließlich auf Grundbildungsniveau beschreibt.

> Unter dem Begriff „Finanzielle Grundbildung“ werden dabei die *„existenziell basalen und unmittelbar lebenspraktischen Anforderungen alltäglichen Handelns und der Lebensführung in geldlichen Angelegenheiten“* (Mania/Tröster 2014, S. 140) subsumiert. Bildungsangebote im Bereich (Finanzielle) Grundbildung werden als Beitrag zur Vermittlung notwendiger Basiskompetenzen verstanden, die eine Voraussetzung für Empowerment und gesellschaftliche Teilhabe darstellen.

Theoretische und methodische Fundierung des Kompetenzmodells

Im Unterschied zu bisherigen Konzepten (s.o.) werden Lesen, Schreiben und Rechnen dabei nicht als kontextlose Grundbildungskompetenzen

2 Laut dem Schuldneratlas 2012 sind in Deutschland 6,6 Millionen (9,7%) Erwachsene überschuldet – für Österreich liegen hierzu nur wenige Daten vor (siehe ASB Schuldnerberatungen GmbH 2010; vgl. Mania/Tröster 2013, S. 2).

3 Das Projekt CurVe (Laufzeit 03/2013 bis 09/2015) ist dem BMBF-Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ zugeordnet; Förderkennzeichen: 01AB12009.

vorausgesetzt, sondern im Anschluss an das Konzept der Situated Literacies von David Barton und Mary Hamilton (2003) sowie ausgehend von einem kontextspezifischen Kompetenzverständnis in das Modell integriert (siehe Mania/Tröster 2014). Auf Grundlage eines umfassenden Verständnisses von Didaktik, das nicht nur die konkrete Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen, sondern auch die Planung, Konzipierung und Gestaltung einzelner thematischer Bereiche sowie Programmplanung und Angebotsentwicklung berücksichtigt (siehe Arnold 2010), werden in einem Kompetenzmodell die Lernziele und -inhalte Finanzieller Grundbildung als didaktische Grundlage für Programmplanende und Lehrende in der Grundbildung ausdifferenziert. Damit wird der Forderung von Martin Lehner (2013) nach einer stärkeren Bearbeitung der Bestimmung und Formulierung von Bildungsinhalten in der Erwachsenenbildungsforschung Rechnung getragen. *„Eine Didaktik der Erwachsenenbildung bedarf eines inhaltsorientierten Segments, in dem u.a. Fragen der inhaltlichen Auswahl und Aufbereitung theoretisch und empirisch bearbeitet werden“* (Lehner 2013, S. 6).

In der Tradition von Paulo Freire und in Anlehnung an die Curriculumsentwicklung in der Erwachsenenbildung, die sich an *„Lernanforderungen der Lebenswelten“* (Siebert 2010, S. 59) orientiert, wurden die Inhalte Finanzieller Grundbildung explizit nicht fachdidaktisch erarbeitet, sondern empirisch erhoben.

Um die komplexen Kompetenzanforderungen im Bereich Umgang mit Geld in der Lebenswelt von Erwachsenen zu erfassen, wurden zum einen ExpertInneninterviews (siehe Gläser/Laudel 2004) mit 14 SchuldnerberaterInnen und 10 WeiterbildnerInnen aus dem Bereich Alphabetisierung und Grundbildung, zum anderen Forschende Lernwerkstätten (siehe Grell 2006) mit 18 Ratsuchenden aus der Schuldnerberatung durchgeführt. Die Analyse der Handlungsanforderungen im Bereich Finanzielle Grundbildung erfolgte im Rahmen der Forschenden Lernwerkstätten in Form einer Gruppendiskussion. Durch die Einbeziehung der drei ExpertInnengruppen – SchuldnerberaterInnen, Weiterbildungspersonal, potenzielle GrundbildungsadressatInnen – wurden verschiedene Perspektiven auf den Gegenstand berücksichtigt. Die Interviews und Gruppendiskussionen wurden in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse von Jochen Gläser und Grit Laudel (2004) ausgewertet. Im Sinne einer *„konsensuellen“* (Grotlüschen et al. 2014, S. 51) Entwicklung wurde das Kompetenzmodell mit den beteiligten ProjektpartnerInnen und ExpertInnen aus den Bereichen Erwachsenenbildung und Soziale Arbeit immer wieder diskutiert, angepasst und kommunikativ validiert.

Struktur des Modells

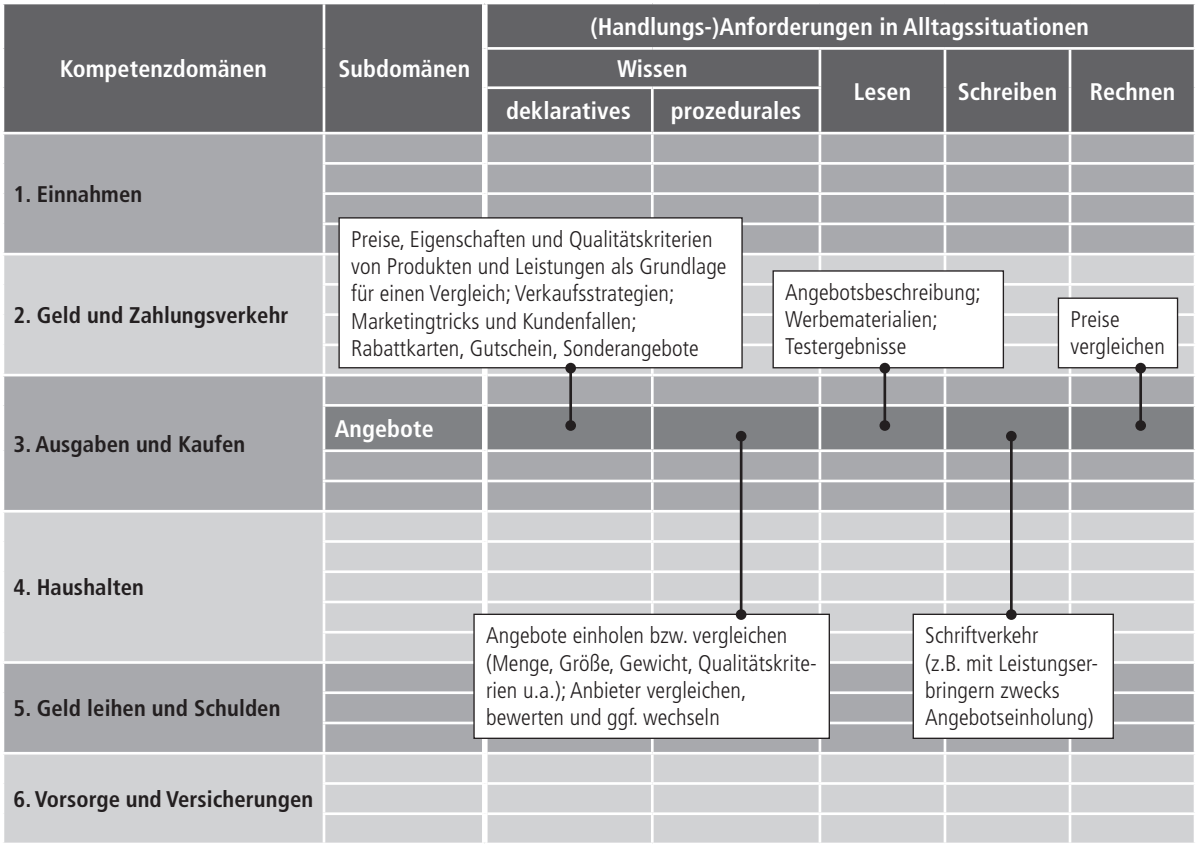
Die Grundstruktur des Kompetenzmodells enthält als Ergebnis der inhaltsanalytischen Auswertung aller erhobenen Daten einerseits sechs Domänen Finanzieller Grundbildung, andererseits die Dimensionen Wissen, Lesen, Schreiben und Rechnen. Innerhalb der Domänen Einnahmen, Geld und Zahlungsverkehr, Ausgaben und Kaufen, Haushalten, Geld leihen und Schulden sowie Vorsorge und Versicherungen werden dementsprechend folgende Fragen gestellt:

- Wissen: Welche Sachverhalte und Zusammenhänge muss ich kennen und verstehen (deklaratives Wissen)? Wie muss ich etwas tun? Wie wird die Tätigkeit ausgeführt (prozedurales Wissen)?
- Lesen: Was muss ich (quer-)lesen? Welchen Dokumenten muss ich Informationen entnehmen können?
- Schreiben: Was muss ich wie notieren, formulieren und ausfüllen?
- Rechnen: Was muss ich berechnen, schätzen oder überschlagen? Was betrifft den Umgang mit Zahlen und Mengen?

Entlang dieser vier Dimensionen wurden für alle Domänen inklusive 23 Subdomänen in Form einer Kreuztabelle beispielhafte (Handlungs-)Anforderungen in Alltagssituationen festgehalten. In der Abbildung 1 wird dies für die Domäne Ausgaben und Kaufen, Subdomäne Angebote, veranschaulicht.

Das Modell ist nicht hierarchisch aufgebaut, sondern enthält entlang der sechs Domänen und der vier Dimensionen Anforderungen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad. Inhaltlich und im Hinblick auf das Schwierigkeitsniveau bewegt sich das Modell innerhalb des niedrigsten Kompetenzbereichs

Abb. 1: Das Kompetenzmodell Finanzielle Grundbildung (Auszug)[4]



Quelle: Eigene Darstellung

und grenzt sich damit von der Finanziellen (Allgemein-)Bildung ab.

Nutzen des Modells für die Angebotsentwicklung in der Praxis

Neben der Entwicklung von Diagnostikinstrumenten (siehe Grotlüschen 2014) kann das Modell vor allem im Rahmen der Programm- und Angebotsentwicklung in der Grundbildung genutzt werden. So sind bei unterschiedlichen Trägern in Abhängigkeit vom Einrichtungsprofil, der inhaltlichen Ausrichtung, den AdressatInnen, Ansprachestrategien und KooperationspartnerInnen verschiedene Angebotsformate denkbar. Vorgesehen ist eine flexible Nutzung in der Praxis der Grundbildung. Einzelne Lernangebote können demnach entweder alle Domänen und Dimensionen beinhalten oder ausgewählte Bereiche fokussieren. Außerdem sind inhaltliche Vertiefungen innerhalb der Domänen möglich. Für die Domäne „Geld leihen und Schulden“ heißt es konkret, dass man ein Angebot für Ratsuchende in der Schuldnerberatung entwickeln könnte, welches das Thema Haushalten mit wenig Geld in der Insolvenz oder bei Schuldentilgung behandelt. Die Auseinandersetzung mit Überschuldung kann dabei als ein Lernanlass fungieren, da mangelnde Finanzielle Grundbildung neben weiteren Auslösern und Gründen eine mögliche Ursache der Überschuldung darstellt. In Kooperation mit verschiedenen Weiterbildungseinrichtungen und Schuldnerberatungsstellen werden im Projekt CurVe derzeit Angebote für verschiedene Zielgruppen entwickelt und erprobt (siehe Tröster/Mania 2015). Dabei werden nicht nur Ratsuchende aus der Schuldnerberatung, sondern auch Familien, Beschäftigte im Niedriglohnsektor, Teilnehmende in Alphabetisierungskursen, Menschen mit Migrationshintergrund und Geringqualifizierte angesprochen. Mit Blick auf die Domänen und Subdomänen des

4 Eine vollständige Version des Kompetenzmodells kann auf der Projektwebsite (www.die-curve.de) heruntergeladen werden.

Kompetenzmodells können ferner entlang biografischer Übergänge bzw. Lebenssituationen wie Langzeitarbeitslosigkeit, Familiengründung, Haushaltsgründung, Überschuldung, Renteneintritt oder Scheidung/Trennung verschiedene Angebotsformate in der Grundbildung entstehen.

Ausblick

Gegenwärtige Analysen der Angebotsstrukturen im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung verraten die aktuelle Dominanz klassischer Angebote. In Deutschland ist das Gros der für das Jahr 2012 erfassten Veranstaltungen, Unterrichtsstunden und Teilnehmenden als Alphabetisierung zu bezeichnen (vgl. Ambos/Horn 2013, S. 3). Im Bereich Grundbildung überwiegen relativ stundenintensive Vorkurse zum Nachholen von Schulabschlüssen oder außerschulische Angebote zu Deutsch und Englisch (vgl. ebd.). Angebote zu verschiedenen Inhaltsschwerpunkten, wie der Finanziellen Grundbildung, werden mit den derzeitigen Instrumentarien nicht erfasst. Die Ergebnisse einer Programmanalyse in der Meta-Suchmaschine InfoWeb Weiterbildung, die im Rahmen des Projekts CurVe durchgeführt wurde, bestätigen grundsätzlich das bereits von Ingrid Ambos und Stefanie Greubel (2012) geschilderte Bild der Akteurs- und Angebotslandschaft. Demnach gibt es meist nur kurze Einzelveranstaltungen zu ausgewählten Themen Finanzieller Grundbildung (siehe Bigge 2015).

Das vorliegende Kompetenzmodell unterstützt das Programmplanungshandeln, indem es eine inhaltliche Basis für die Entwicklung neuer Angebotskonzepte im Bereich Finanzielle Grundbildung liefert und damit zur Professionalisierung und Ausdifferenzierung verschiedener Grundbildungsbereiche beiträgt.

Für die Konzipierung von Angeboten stellt sich die Frage nach den Überschneidungen bzw. Abgrenzungen zwischen Finanzieller Grundbildung und weiteren Bereichen wie der Politischen (Grund-)Bildung, der (Inter-)Kulturellen (Grund-)Bildung, der arbeitsplatzbezogenen (Grund-)Bildung sowie den Medienkompetenzen (Media Literacy) und Food Literacy. Denkbar wären Angebote an der Schnittstelle von Financial und Food Literacy mit dem Fokus auf Inhalte wie Ausgaben, Einkaufen und Haushalten.

Bei der Teilnehmendengewinnung für Grundbildungsangebote hat sich in der Vergangenheit eine Zusammenarbeit zwischen Sozialer Arbeit und Erwachsenenbildung im Sinne einer *„Allianz für's Lernen"* (Loibl 2005, S. 50) bewährt. So hat sich die persönliche Ansprache in einem Beratungsgespräch durch SchuldnerberaterInnen als Vertrauenspersonen bereits im Projekt CurVe als erfolgreich bei der Gewinnung „neuer" Grundbildungsadressatinnen erwiesen. Weitere erfolgreiche Zugänge versprechen arbeitsplatz- oder sozialraumorientierte Ansätze, die räumliche Distanzen vermeiden und auf Kooperation mit AkteurInnen vor Ort setzen.

Um die Finanzielle Grundbildung als ein Aufgabenfeld der Erwachsenenbildung zu etablieren, bedarf es weiterer anwendungsorientierter Grundlagenforschung sowie der Unterstützung der ProgrammplanerInnen und WeiterbildungsanbieterInnen bei der Entwicklung und Durchführung von Lernangeboten.

Dieses Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB12009 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Literatur

Abraham, Ellen/Linde, Andrea (2011): Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 889-903.

Alke, Matthias (2009): Arbeitsplatzanforderungen als Orientierung für Grundbildung? In: Klein, Rosemarie (Hrsg.): „Lesen und schreiben sollten sie schon können" – Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung e.V., S. 113-124.

Ambos, Ingrid/Greubel, Stefanie (2012): Ökonomische Grundbildung. Themenfeld „Akteurs- und Angebotsanalyse". Abschlussbericht. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/doks/2012-oekonomische-grundbildung-akteurs-und-angebotsanalyse-01.pdf [Stand: 2015-02-06].

Ambos, Ingrid/Horn, Heike (2013): Angebotsstrukturen in der Alphabetisierung und Grundbildung für Erwachsene 2012. Ergebnisse der alphamonitor-Anbieterbefragung des DIE. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/doks/2013-alphabetisierung-02.pdf [Stand: 2015-02-06].

Aprea, Carmela (2012): Messung der Befähigung zum Umgang mit Geld und Finanzthemen. Ausgewählte Instrumente und alternative diagnostische Zugänge. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 22. Online im Internet: http://www.bwpat.de/ausgabe22/aprea_bwpat22.pdf [Stand: 2015-02-06].

Arnold, Rolf (2010): Didaktik – Methodik. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64-66.

ASB Schuldnerberatungen GmbH (2010): Überschuldung in Europa. Zahlen, Daten, Fakten. Online im Internet: http://www.schuldenberatung.at/downloads/infodatenbank/das-budget/asb_info64.pdf [Stand: 2015-04-27].

Barton, David/Hamilton, Mary (2003): Situated literacies. Reading and writing in context. Reprinted. London: Routledge.

Bastian, Hannelore (2002): Vorbemerkungen. In: Tröster, Monika (Hrsg.): Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 5-9. Auch online im Internet: http://www.die-bonn.de/doks/troester0202.pdf [Stand: 2015-02-06].

Bigge, Carolin (2015): Finanzielle Grundbildung in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme und Systematisierung bisheriger Angebotskonzepte. Programmanalyse im Projekt CurVe (= unveröff. Manuskript).

BMBF (2012): Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012-2016. Berlin. Online im Internet: http://www.bmbf.de/pubRD/NEU_strategiepapier_nationale_alphabetisierung.pdf [Stand: 2015-02-06].

Egloff, Birte (2014): Grundbildung – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 103-106.

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruktiver Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Greimel-Fuhrmann, Bettina (2014): Finanzkompetenz – nicht genügend. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, Ausgabe 253/2014. Wien, S. 3-11.

Grell, Petra (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Münster: Waxmann.

Grotlüschen, Anke (2014): Recherche der bisherigen Diagnoseinstrumente in der Schuldnerberatung. Zwischenbericht zum Stand der Recherche (= unveröff. Manuskript).

Grotlüschen, Anke/Bonna, Franziska/Euringer, Caroline/Heinemann, Alisha M.B. (2014): Konsequenzen der Konstruktion von Literalität hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Alpha-Levels mit den Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens Sprachen. In: Pätzold, Henning/von Felden, Heide/Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung, Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 51-65.

Habschick, Marco/Jung, Martin/Evers, Jan (2004): Kanon der finanziellen Allgemeinbildung. Hrsg. vom Commerzbank Ideenlabor. Frankfurt. Online im Internet: http://tk.eversjung.de/www/downloads/kanon_broschuere_druckversion.pdf [Stand: 2015-02-06].

Hummelsheim, Stefan (2010): Ökonomische Grundbildung tut not: Empirische Studien weisen auf erhebliche Defizite in der ökonomischen und finanziellen Grundbildung hin. DIE Fakten. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/doks/hummelsheim1001.pdf [Stand: 2015-02-06].

Lehner, Martin (2013): Inhalte als zentrale Aspekte einer Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 20/2013. Wien. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/03_lehner.pdf [Stand: 2015-02-06].

Loibl, Stefan (2005): Allianz für's Lernen. Zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Sozialarbeit. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2/2005, S. 49-51.

Mania, Ewelina/Tröster, Monika (2013): Finanzielle Grundbildung. Wege einer partizipativen Didaktik im DIE-Projekt CurVe. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Ausgabe 20/2013. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/12_mania_troester.pdf [Stand: 2015-02-06].

Mania, Ewelina/Tröster, Monika (2014): Finanzielle Grundbildung – Ein Kompetenzmodell entsteht. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2014, S. 136-145.

McQuaid, Ronald/Egdell, Valerie (2010): Financial Capability – Evidence Review. Edinburgh. Online im Internet: http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/304557/0102282.pdf [Stand: 2015-02-06].

Remmele, Bernd/Seeber, Günter/Speer, Sandra/Stoller, Friedericke (2013): Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche – Kompetenzen – Grenzen. Schwalbach: Wochenschau.

Schnögl, Sonja et al. (2006): Schmackhafte Angebote für die Erwachsenenbildung und -beratung. Food Literacy. Handbuch und Toolbox. Wien. Online im Internet: http://gutessen.at/uploads/FL_guidelines_de.pdf [Stand: 2015-02-06].

Siebert, Horst (2010): Curriculum. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59.

Street, Brian Vincent (2003): What's „new" in New Literacy Studies? In: Current Issues in Comparative Education, Jg. 2, H. 5, S. 77-91.

The New London Group (1996): A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Harvard Educational Review, Jg. 66, H. 1, S. 60-92.

Tröster, Monika (Hrsg.) (2000): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Tröster, Monika (Hrsg.) (2002): Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen. Bielefeld. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/doks/troester0202.pdf [Stand: 2015-02-06].

Tröster, Monika/Mania, Ewelina (2015): Entwicklung neuer Angebotsformate im Bereich Finanzielle Grundbildung als Dialog zwischen Sozialer Arbeit und Erwachsenenbildung. In: Alfa-Forum (in Veröffentlichung).

Weber, Birgit/Eik, Iris van/Maier, Petra (Hrsg.) (2013): Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote – Ergebnisse einer Forschungswerkstatt. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Wist, Thorben/Schulze, C. Gisela (2013): Health Literacy – ein Konzept für Alphabetisierung und Grundbildung. In: Alfa-Forum 25, 2013, S. 23-25.

Zimmer, Veronika (2014): Nutzenorientierte Zweitsprachförderung am Arbeitsplatz – möglich und gewünscht? Online im Internet: http://www.die-bonn.de/doks/2014-arbeitsplatz-01.pdf [Stand: 2015-02-06].

Foto: Michaela Herke-Kehne

Dipl.-Päd.in Ewelina Mania

mania@die-bonn.de
http://www.die-bonn.de
+49 (0)228 3294-251

Ewelina Mania studierte Diplom-Pädagogik mit den Schwerpunkten Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. Seit 2009 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) in Bonn im Programm Inklusion/Lernen im Quartier. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Weiterbildungsbeteiligungsforschung, Alphabetisierung/Grundbildung und Professionalisierung der Weiterbildung.

Foto: Michaela Herke-Kehne

Monika Tröster

troester@die-bonn.de
http://www.die-bonn.de
+49 (0)228 3294-306

Monika Tröster studierte Lehramt, Sekundarstufe I an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Seit 1993 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm Inklusion/Lernen im Quartier im Forschungs- und Entwicklungszentrum des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Alphabetisierung, Grundbildung und Literalität. Sie war bzw. ist Koordinatorin nationaler und europäischer Projekte zur Alphabetisierung/Grundbildung Erwachsener. Des Weiteren ist sie als internationale Expertin tätig: Mitglied der International PIAAC Literacy Expert Group, Mitglied im Executive Committee des European Basic Skills Network (EBSN).

Financial Literacy Competence Model

Learning how to handle money as a topic of literacy and numeracy

Abstract

The authors of this article raise a basic skills issue that so far has received little attention in Austria: financial literacy enables people to handle money and their finances in a competent and responsible manner. What literacy skills are necessary to handle money properly? For which target groups can educational opportunities be designed? This article presents the "Debt counselling as a starting point for literacy – Curricular Networking and Transitions" project (*"Schuldnerberatung als Ausgangspunkt für Grundbildung – Curriculare Vernetzung und Übergänge", CurVe* in German), project of the German Institute for Adult Education (*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, DIE* in German), which runs from 03/2013 to 09/2015. As part of this project, a competence model was developed that specifies the requirements of financial literacy explicitly and exclusively at the basic skills level. The financial literacy content was not defined theoretically, but instead gathered empirically. For this purpose, expert interviews were conducted with 14 debt advisors and 10 continuing education instructors from the field of language and literacy, as well as learning workshops were held by researchers with 18 advice-seekers from the field of debt advising. (Ed.)

Neue Inhalte, neue Räume und neue Organisationsformen

Wie entwickelt sich Erwachsenenbildung in Hinblick auf Technologien?

Sandra Schön

Schön, Sandra (2015): Neue Inhalte, neue Räume und neue Organisationsformen. Wie entwickelt sich Erwachsenenbildung in Hinblick auf Technologien?
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 25, 2015. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Suchmaschinen, Datenschutz, digitale Werkstätten, Erwachsenenbildung, IKT, Peer-Lernen, Online-Kurse, technologiegestütztes Lernen

Kurzzusammenfassung

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags stehen technisch induzierte oder begleitete (zukünftige) Veränderungen von Lern- und Bildungsprozessen. Die Autorin nähert sich den damit verbundenen Fragen von mehreren Ausgangspunkten, die Hinweise („Signale“) für die allgemeine Erwachsenenbildung geben: Sie untersucht die Postings der Google+ Gruppe „vhs2020“ auf eingebrachte Themen und beschreibt „Google Trends“ zum Online-Lernen. Des Weiteren befragt sie verfügbare Trendanalysen über das technologiegestützte Lernen im Hochschulsektor auf deren Aussagekraft auch für die Erwachsenenbildung und referiert die Ergebnisse einer Reihe eigener Studien und Arbeiten über Zukunft von Lern- und Lehrmaterialien im deutschsprachigen Raum. Signalwirkung haben demzufolge die Themen Datenschutz und digitale Werkstätten, kostenlose und offene Bildungsangebote, Peer-Lernen und „Online-Kurse für viele“ (Massive Open Online-Courses – MOOCs). (Red.)

Neue Inhalte, neue Räume und neue Organisationsformen

Wie entwickelt sich Erwachsenenbildung in Hinblick auf Technologien?

Sandra Schön

Gerade (aber nicht nur!) in Bezug auf Informations- und Kommunikationstechnologien haben wir in den letzten drei Generationen viele Innovationen und viel Wandel erlebt. Vielleicht ist dies eine der Ursachen dafür, dass „Zukunftsforschung", also das systematische Beschäftigen und Analysieren zukünftiger Entwicklungen, wachsende Bedeutung erhält.

Trotz wissenschaftlicher Vorbehalte gilt dies auch für Universitäten und Forschungseinrichtungen, nicht zuletzt aufgrund der Nachfrage von Unternehmen, Ministerien und anderen Organisationen. Wettervorhersagen, Prognosen von Pandemien und zur Erderwärmung oder Kursprognosen bei den Aktienbörsen sind heute nur noch die bekanntesten Varianten von vielen Verfahren, die in den unterschiedlichen Bereichen eingesetzt werden, um die Zukunft fassbarer zu machen mit dem Ziel, besser darauf vorbereitet zu sein oder auch um unerwünschte Entwicklungen vermeiden zu können.

Nun ist das Arbeitsgebiet der allgemeinen Erwachsenenbildung breit[1] und man müsste sich eigentlich mit allen Facetten zukünftigen Lebens beschäftigen, um ein Bild davon zu erhalten, wie man sich und andere darauf vorbereiten müsste, um zukünftig zur gesellschaftlichen Teilhabe fähig zu sein. Beispielsweise haben Meral Akin-Hecke und David Röthler (2015) einen Leitfaden für das Arbeiten im digitalen Zeitalter vorgelegt, der Einblicke gibt, wie sich das Arbeiten in den letzten Jahrzehnten für einen Teil der ÖsterreicherInnen gewandelt hat (siehe Akin-Hecke/Röthler 2015). Relevante Fragestellungen sind beispielsweise: Wie verändern sich demokratische Mitwirkungsprozesse? Oder: Verändern sich die Anforderungen der Grundbildung?

Aufgrund meines persönlichen Hintergrunds als Mitarbeiterin bei der landeseigenen Forschungsgesellschaft Salzburg Research achte ich vor allem auf technisch induzierte oder begleitete (zukünftige) Veränderungen und insbesondere auf damit verbundene Lern- und Bildungsprozesse (siehe u.a. Schaffert 2004; Schön/Markus, 2013, Ebner et al. 2013). Und da stellt sich die Frage: Welche Signale gibt es für mögliche zukünftige Entwicklungen der Erwachsenenbildung?

1 In der allgemeinen Erwachsenenbildung wird als Zielsetzung oft die Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe genannt (siehe Schmidt-Hertha 2014) oder auch die „Vermittlung von Basisqualifikationen" als Voraussetzungen für berufliche Qualifikationen (siehe Schneeberger 2007).

In diesem Beitrag werden Themen, die durch „Daten“ unterfüttert werden, d.h. die durch Diskussionen von ExpertInnen ausgewählt wurden und durch exemplarische Entwicklungen oder Nutzungsstatistiken erweitert werden, als „Signale“ für mögliche zukünftige (bedeutendere) Entwicklungen von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in der Erwachsenenbildung vorgestellt. Dabei ist die Auswahl subjektiv und nur aus einer Hand, so dass sie nur einen kleinen (Diskussions-)Beitrag für die Debatte um die Zukunft der Erwachsenenbildung darstellen kann.

Innovationen und Signale für Entwicklungen

Im Bereich des technologiegestützten Lernens ändert sich schnell, was gerade „en vogue“ bzw. „in“ ist (siehe Schön/Markus 2013)[2]. Ob solche vermeintlich potenten Technologien und Lerntrends dann nachhaltig die Lern- und Lehrpraxis verändern oder grundlegend erneuern, ist dabei in der Regel unklar. Für PraktikerInnen ist es nicht immer einfach, zwischen kurzfristigen Modeerscheinungen und tatsächlichen Innovationen und Trends im technologiegestützten Lernen zu unterscheiden bzw. hier Einschätzungen zu treffen. Was können nun Signale für zukünftige Entwicklungen sein?
Eine tabellarische Darstellung von Tuomo Kuosa (2010) zur Bedeutungsbestimmung von Signalen für die Zukunft gibt einen Überblick über unterschiedliche Dynamiken und Ausprägungen (vgl. Tab. 1).

Im Bereich der Zukunftsforschung wird nicht nur zu „lauten“, also schon von vielen wahrgenommenen Veränderungen, geforscht, sondern auch versucht, frühe Signale für mögliche Veränderungen einzufangen. Solche frühen Signale thematisiert beispielsweise Harry Igor Ansoff in seiner Theorie von „schwachen Signalen“, die noch so leise sind, dass sie im allgemeinen „Rauschen“ der Informationen in der Regel überhört werden (siehe Ansoff 1984). Allerdings ist umstritten, ob es tatsächlich für jeden Trend schon frühe Signale geben muss. Während unter „Trend“ im Alltag manchmal auch kurze „Moden“ bezeichnet werden, ist das in der Zukunftsforschung die Bezeichnung für eine Erscheinung, von der allgemein ausgegangen wird, dass sie die Zukunft verändert und dass sie mittel- und langfristig von Bedeutung ist. Ein solcher Trend ist beispielsweise aktuell die Verbreitung des „Selbermachens“, neudeutsch des „Do-it-yourself“ (DIY)-Gedankens. Wenn Sie – beispielsweise im Fernsehmagazin, Ihrer Zeitung oder in sozialen Netzwerken – Hinweise hören oder sehen, wie und dass man etwas selber machen kann, kann das als ein entsprechendes Signal gedeutet werden. Und als „Treiber“ für diese Entwicklung kann zum Beispiel das Bedürfnis nach ressourcenschonendem und nachhaltigem Handeln gesehen werden. Zwei Formen von Entwicklungen lassen sich zudem unterscheiden (linke und rechte Spalte in der Tabelle 1): Es gibt zum einen fast „aus dem Nichts kommende“ Veränderungen, die Prozesse vollkommen neu gestalten. Ein Beispiel aus der Geschichte der Pädagogik ist beispielsweise die Einführung der schwarzen Kreidetafel im Schulzimmer: *„Die Pädagogen, die*

Tab. 1: Rahmenwerk zur Bedeutungsbestimmung von Signalen für die Zukunft

Die Stufen des Zukunftswissens	Die Grundnatur der Information	
	disruptiv/nicht-linear	beschleunigend/linear
A. Schwache Signale	Jede Beobachtung, die völlig überraschend, amüsierend, lächerlich oder ärgerlich ist. (Gibt es etwas Neuartiges bei Ihrer Beobachtung? Könnte es ein schwaches Signal für das Hervortreten von etwas Neuem sein?)	Jede Beobachtung, die vom Wandel zeugt. (Beobachtungen, die Sie davon überzeugen, dass etwas zunimmt oder abnimmt).
B. Treiber	Ein potenzielles Saatkorn für den Wandel	Aufforderungen zum Wandel
C. Trends	Blockaden des Wandels	Ein unvermeidlicher Prozess der Veränderung

Quelle: Eigene Darstellung und Übertragung aus dem Englischen nach Kuosa (2010, figure 1, S. 45)

2 Teile des Absatzes sind wortgleich mit Schön/Markus (2013).

die ‚Große Schultafel' in ihren Unterricht einführten, wurden [zu Beginn] mit Berufsverbot belegt [...]. Die ‚Große Schultafel' machte sozial-kommunikative Unterrichtsprozesse möglich, die im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht [...] als subversiv erlebt wurden" (Wagner 2004, S. 170). Weitaus häufiger sind Entwicklungen, die nach und nach erfolgen.

Vorgehen

Für diesen Beitrag wurden keine Befragungen von ExpertInnen durchgeführt, wie sie in zahlreichen Methoden der Zukunftsforschung, z.B. der Delphimethode, der Szenario-Technik oder dem Roadmapping üblich sind (siehe Schön/Markus 2013). Bei der Aufarbeitung und Darstellung der Ergebnisse werden vielmehr Anleihen beim Ansatz „Innovation Signals" der Salzburg Research genommen, der im Rahmen des gleichnamigen Projekts entwickelt und erprobt wurde (siehe u.a. Markus/Eckhoff/Lassnig 2013). Dabei geht es darum, Informationen zu neuartigen Entwicklungen im Social Web wahrzunehmen und zu bewerten, ob diese für die zukünftige Entwicklung von Bedeutung sind. Im Bereich des technologiegestützten Lernens gibt es auch den Versuch, „schwache Signale" für neue Themen durch die (einfache) Textanalyse von Vortragstiteln auf den Konferenzen festzustellen (siehe Voigt/Unterfrauner/Kieslinger 2011; Cooper et al. 2011). Im Folgenden geht es aber durchaus auch um „stärkere" Signale, also Entwicklungen, die es schon länger oder auch im größeren Ausmaß gibt, die aber noch nicht zum „Mainstream", d.h. zu dem, was man gemeinhin als „allgemeine Erwachsenenbildung" zählt, gehören.

Als Quelle für (mögliche) Signale habe ich ein Forum bei Google+ gewählt, bei dem sich überwiegend MitarbeiterInnen zumeist deutscher Volkshochschulen nicht öffentlich einsehbar austauschen, es heißt vhs2020. Es wurden also bei der Auswahl der möglicherweise relevanten „Innovationssignale" für die Erwachsenenbildung nicht die Stimmen (potenzieller) Kundinnen und Kunden von Angeboten, sondern die der AnbieterInnen und GestalterInnen selbst unter die Lupe genommen.

Die Themen, die von Oktober 2014 bis Ende Januar 2015 im Forum eingebracht wurden, wurden mit den Trends und Themen, die für das technologiegestützte Lernen in Hochschulen in einer internationalen Studie thematisiert werden (siehe Johnson et al. 2014), sowie mit meinen eigenen Studien zur Zukunft von Lern- und Lehrmaterialien im deutschsprachigen Raum (bildungsektorenübergreifend siehe Ebner/Schön 2012; Schön/Ebner 2012a u. 2012b) verglichen. Dabei fällt auf, dass z.B. die manchmal als Trends für das Lernen bezeichneten Technologien „Augmented Reality" oder „Spielbasiertes Lernen" in der Google-Fachgruppe nicht thematisiert wurden.

Bei der Darstellung der Aspekte wird nun versucht, diese mit konkreten Beispielen zu veranschaulichen und mit Hilfe von Zahlen zu illustrieren, sofern verfügbar, um zu zeigen, dass sie als Signale für mögliche Trends und Entwicklungen im Bereich der Erwachsenenbildung taugen. Folgende Fragestellungen sind bei der Beschreibung der Entwicklungen von Bedeutung:

- Was ist unter der Entwicklung zu verstehen? Woher kommt sie/Wo gibt es sie?
- Gibt es (erste) Beispiele (Signale) für diese Entwicklung in der deutschsprachigen Erwachsenenbildung?
- Gibt es Aussagen/Einschätzungen dazu, dass hier Zunahmen zu erwarten sind?

Methodisch wird dabei – mangels entsprechender Studien- und Befragungsergebnisse – insbesondere auf Hinweise zurückgegriffen, die auf Recherchen im Internet, öffentliche Nutzungszahlen sowie auf den Analysen des Suchverhaltens im Internet beruhen. Um Einblicke in das Suchverhalten zu bekommen, wird das kostenlose Analysetool „Google Trends" der Suchmaschine Google verwendet, das es ermöglicht, das Suchverhalten aller NutzerInnen der Suchmaschine auszuwerten. Zu der Frage, inwieweit diese Daten valide bzw. repräsentativ für die NutzerInnen der Suchmaschine sind, kann ich keine Aussage treffen. Die Darstellung ist dabei nicht so zu verstehen, dass diese Entwicklungen zu einem bestimmten Zeitpunkt x in der Breite umgesetzt sind – so würden ggf. z.B. Delphistudien arbeiten –, sondern dass hier allgemein aus heutiger Perspektive Signale für zukünftige Veränderungen gesehen werden. Die Darstellung des Vorgehens macht zudem auch deutlich, dass es sich hier um ein subjektiv geprägtes und nicht rein „datengetriebenes" Vorgehen

handelt – allerdings ist dies im Falle der Forschung im Bereich der Signale für zukünftige Entwicklung die Regel, nur dass eben oft mehr ExpertInnen eingebunden sind und nicht nur – wie in diesem Beitrag – meine Person federführend ist.

Worüber unterhalten sich deutschsprachige VHS-MitarbeiterInnen in Bezug auf IKT?

Eine erste Quelle für mögliche Signale waren also ein geschlossenes (nicht öffentliches) Online-Forum für Fachleute von deutschsprachigen (vermutlich v.a. deutschen) Volkshochschulen und deren Beiträge im Forum: Die Gruppe „vhs2020“ auf der Plattform Google+ beschreibt sich dabei folgendermaßen: *„Parallel zu unseren etablierten Strukturen wollen wir eine zukunftsfähige vhs aufbauen. Wir glauben, das geht nur vernetzt, ohne Hierarchien und über die regionalen Grenzen hinweg.“* Im Zeitraum von Oktober 2014 bis Ende Januar 2015 wurden rund 108 Beiträge im Forum geteilt und dokumentiert, wobei nur ein Teil der rund 280 Mitglieder aktiv war. Eine Übersicht über die Themen ergibt sich aus der folgenden Wordle-Cloud, bei der Wörter, die häufiger verwendet werden, größer gedruckt werden. Signale für die Zukunft der Erwachsenenbildung finden sich für die Aspekte: neue Inhalte, neue Räume und neue Organisation.

Das Forum hat keinen klaren IKT-Fokus, daher beziehen sich nicht alle Beiträge auf IKT-Themen oder geben Einblick darin, wie IKT die Arbeit an Volkshochschulen verändert oder verändern wird. Dennoch ist IKT im weiten Sinne Thema der meisten Beiträge, unter anderem in folgenden exemplarischen:

- *„Das wäre auch ein kluger Change für vhs: Neue Themen immer erst als Online-Module einbringen, und dann die aktive Beschäftigung damit anregen. Erst danach könnte daraus ggf. die Version Präsenz-Seminar entstehen.“*
- *„Mal wieder eine neue Studie. Ist aber wirklich lesenswert. Kompakt und gute Charts. – Burda-Studie zu sozialen Netzwerken: Deutsche wollen auf Facebook und Xing nicht verzichten.“*
- *„DIGITALE DIVIDE – Das hier dürfte für fast alle VHSn interessant sein. Wir waren jedenfalls unangenehm überrascht und müssen jetzt investieren:...“*

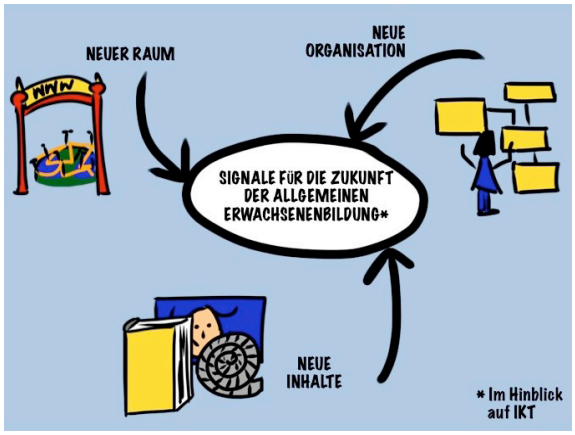
Wie beschrieben, wurden diese Beiträge ausgewertet und wurde versucht, die sehr unterschiedlichen Hinweise rund um IKT zu systematisieren und mit anderen Studien zur Zukunft des Lernens zu vergleichen. Um ein wenig Struktur zu erhalten, musste eine Festlegung erfolgen, die in Abbildung 2 vorgestellt wird: IKT scheint die Arbeit im Hinblick auf neue Themen, neue Organisationsformen und im Hinblick auf einen neuen Raum (das Internet als Kommunikations- und Lernraum) zu beeinflussen.

Die im Folgenden in dieser Struktur dargestellten Entwicklungen beziehen sich nicht nur auf die

Abb. 1: Häufig verwendete Wörter in der Diskussion im Google-Forum vhs2020 im Oktober 2014 bis Januar 2015 (Auswahl)

Quelle: Darstellung mit Hilfe von wordle.net

Abb. 2: Signale für die Zukunft



Quelle: Eigene Darstellung

Themen des Fachforums, sondern wurden durch meine eigene Vorstellung von den möglichen Aspekten erweitert und durch (kleine) Recherchen ergänzt, inwieweit sich diese (neuen) Aufgaben derzeit schon zeigen, d.h. inwieweit es (mögliche) Signale für zukünftig bedeutendere Auswirkungen gibt.

Neue Inhalte: Einsatz von digitalen Werkstätten und Datenschutz

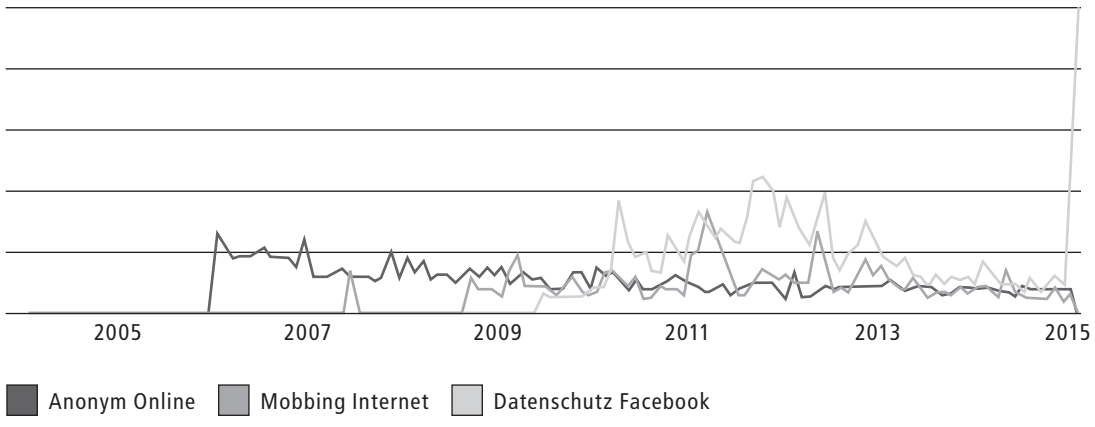
Das Internet und Neue Technologien wie das Smartphone durchdringen den Alltag. Der kompetente Umgang damit wird zunehmend zur Voraussetzung, wenn man an der Gesellschaft teilhaben will: Die Kommunikation mit dem Handy, das Buchen eines Tickets online oder der Verkauf des ausrangierten Hausrats auf der Auktionsplattform sind Beispiele dafür. Gleichzeitig gibt es mit den „Fablabs" (in Österreich sind dies u.a. das Fablab der TU Graz, die Happylabs und Spezialangebote der OTELO-Initiative) neue offene Werkstätten mit digitalen Werkzeugen, wie 3D-Drucker oder Laser Cutter, die neue Möglichkeiten der Gestaltung der Welt bieten. Ende 2014 gab es den ersten 3D-Drucker im Discount für den Hausgebrauch zu erwerben. Und natürlich sind Themen wie Datensicherheit, Datenschutz, Partizipationsmöglichkeiten und auch Mobbing mögliche relevante Themen einer IT-relevanten Grundbildung – und sei es „nur" aus Sicht einer Elternbildung.

Wenn man zur Grundbildung die Voraussetzungen zur gesellschaftlichen Teilhabe zählt, ist heute auch das kompetente und kritische Handeln im Internet bzw. mit den Neuen Technologien zum Bildungskanon zu zählen.[3]

An der Volkshochschule Steiermark gibt es beispielsweise im Kursprogramm 2015 Kurse zur Medienerziehung, zu „Computer und Internet erobern die Kindheit", „Mein Fotobuch", „Internet für den Hausgebrauch" sowie „Kaufen und Verkaufen im Internet". An einer – ebenso beliebig ausgewählten – bayerischen Volkshochschule (VHS Traunreut) gibt es auch mehrere Kurse rund um das sichere Surfen und Verhalten im Web: „Mit Sicherheit und Spaß ins WWW – wie frau sich souverän im Internet bewegt!", „Abzocke, Mobbing, Gewalt – Wie man im digitalen Netz zum Opfer (oder Täter) wird" und „Zwischen Datenklau und unbegrenzten Möglichkeiten – Datensicherheit im Internet".

Einen weiteren Hinweis gibt auch die Suchanfrage zu bestimmten Begriffskombinationen, die bei der Suchmaschine Google in den letzten Jahren eingegeben worden sind (siehe Abb. 3). Demnach ist „anonym online" seit 2006 von Interesse, „Mobbing Internet"

Abb. 3: Relatives Suchvolumen bei der Suchmaschine Google zu ausgewählten Begriffen (Grundlage ist die höchste absolute Suchanzahl = 100%)



Quelle: Google Trends (http://www.google.com/trends, Stand: 2015-01-30)

3 Die von der OECD durchgeführte vergleichende PIAAC-Studie untersucht so auch neben der Lesekompetenz und der alltagsmathematischen Kompetenz das „technologiegestützte Problemlösen" (siehe Schmidt-Hertha 2014).

(dabei ist zu beachten, dass dies international als Cyberbullying bezeichnet wird) seit Ende 2008 sowie seit Anfang 2009 „Facebook Datenschutz". Deutlich sieht man bei letzterer Suchanfrage den steilen Anstieg der Suchanfragen durch die aktuellen Änderungen der Nutzungsbedingungen bei Facebook.

Ein neuer Raum: kostenlose und offene Bildungsangebote im Internet

Zu den traditionellen Räumen für die Erwachsenenbildung lassen sich neben den Volkshochschulen die Bibliotheken und auch sonstige Verbände wie z.B. konfessionell gebundene Arbeiterverbände oder Frauenverbände zählen. Das Internet und seine zahlreichen kostenfreien und z.T. auch dezidiert offen lizenzierten Bildungsangebote sind für die berufliche Weiterbildung und Hochschulen schon längst als Bildungsraum angekommen, werden aber in der Bedeutung für die Erwachsenenbildung im Allgemeinen noch nicht als bedeutsam wahrgenommen. Die nachhaltige Nutzungsmöglichkeit von Bildungsinvestitionen ist eines der zentralen Argumente für die Forderung nach offenen Bildungsressourcen, engl. „Open Educational Resources", kurz OER (siehe Mruck et al. 2013). Sie findet breite bildungspolitische Unterstützung sowohl in der Europäischen Kommission (2013), im aktuellen Koalitionsvertrag in Deutschland sowie beim nationalen IT-Gipfel der deutschen Bundesregierung (2013 u. 2014), dies (mehrfach) in weiteren Stellungnahmen.

Dass Bildung offen zugänglich sein muss, gehört zum Grundkanon der Einrichtungen der Erwachsenenbildung. So waren die ersten damals „Volksbildung" genannten Initiativen kostenfrei – z.B. die Bibliotheken und populärwissenschaftlichen Vorträge (siehe Dostal 2008) und auch heute sind beispielsweise Vorträge an Wiener Volkshochschulen zum Teil kostenlos. Kurse selbst sind heute in aller Regel kostenpflichtig, aber es ist wenig überraschend, dass der W. Bertelsmann Verlag (wbv) im Bereich Erwachsenenbildung erste Veröffentlichungen offen lizenziert veröffentlicht oder zwei österreichische Fachveröffentlichungen – das „Magazin erwachsenenbildung.at" bzw. die „Österreichische Volkshochschule" – Open Access erscheinen.

Nun stellt sich die Frage: Wird der Raum des Internets auch für Tätigkeiten bzw. für die Praxis der Erwachsenenbildung genutzt, so dass man dies als Signale für die zukünftige Bedeutung betrachten könnte?

Tatsächlich finden sich hier mehrere Beispiele mit jahrelanger Tradition.

- So ist dies die Lernplattform „Ich will lernen" des Deutschen Volkshochschulverbands, die Lernmaterial zum Schreiben, Lesen und Rechnen Lernen, zu „Leben und Geld" und Übungen zum Schulabschluss enthält. Seit 2004 haben sich mehr als 480.000 LernerInnen auf der Plattform registriert.
- Schon seit 2000 gibt es mit dem „LernCafe" ein Online-Journal zur allgemeinen Weiterbildung, das von SeniorInnen betrieben wird[4].
- Die Wiener Volkshochschulen bieten auf ihrer Website Links und Materialien zum kostenlosen (Online-)Lernen an. Dies ist ein Angebot des seit 2008 bestehenden Kompetenzzentrums „Innovatives Lernen mit den Medien der Informationsgesellschaft", das u.a. die Entwicklung von Konzepten für eine virtuelle Volkshochschule zu seinen Aufgaben zählt.

Für Österreich gibt es erste bei Google in größerem Ausmaß verzeichnete Suchanfragen zu den Stichworten „Kostenlos Online Lernen" ab 2010 bzw. im geringeren Ausmaß und verzögert auch für „Gratis Online Lernen" (vgl. Abb. 4). Seit einigen Jahren gibt es also gezielte Nachfrage nach entsprechenden Angeboten.

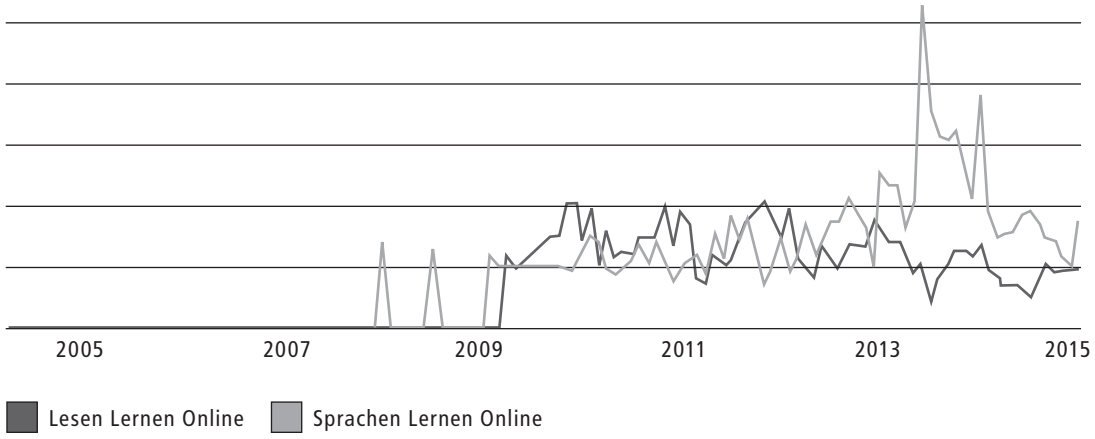
Natürlich ist das Internet nicht nur als „kostenloser" Bildungsraum attraktiv, sondern ermöglicht auch neue Organisationsformen der Erwachsenenbildung.

Neue Organisationsformen: Peer-Lernen und Online-Kurse für viele

Traditionelle Organisationsform der allgemeinen Erwachsenenbildung sind Kurse, also Veranstaltungen, die über einen definierten Zeitraum hinweg regelmäßig stattfinden. Das Internet als Lernraum hat mit seinen Möglichkeiten der Kommunikation

4 Siehe dazu auch den Wikipedia-Eintrag zum Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung (ZAWiW).

Abb. 4: Relatives Suchvolumen bei der Suchmaschine Google zu ausgewählten Begriffen (Grundlage ist die höchste absolute Suchanzahl = 100%)



Quelle: Google Trends (http://www.google.com/trends, Stand: 2015-01-30)

und Organisation das Spektrum der Lernangebote für viele Personen erweitert. Zum einen ermöglicht die Vernetzung durch das Internet den Austausch mit sonst eventuell nur schwer erreichbaren gleichgesinnten oder -interessierten Personen in ähnlichen Lagen, mit und von denen man lernen kann („Peer-Lernen"). Das können sowohl Diskussionsforen oder Gruppen in den sozialen Netzwerken sein, bei denen man sich darüber austauscht, wie man etwas Handwerkliches geschickt löst, oder auch Frage-Antwort-Plattformen wie Wer-Weiss-Was.de, die gute Antworten belohnen und zu allen erdenklichen Fragen Antworten bereit halten. Schließlich gibt es ein Format, das es ermöglicht, dass Sprachenlernende von MuttersprachlerInnen Unterstützung erhalten und gleichzeitig anderen in ihrer eigenen Muttersprache Nachhilfe geben (z.B. Plattformen wie livemocha.com, busuu.com) – oder auch Plattformen, bei denen passende Paare (Tandem-LernerInnen) zusammengestellt werden.

Dass diese Angebote funktionieren und genutzt werden – und gerade das Sprachenlernen auf dem Einsteigerniveau gehört wohl zur allgemeinen Erwachsenenbildung – zeigen die NutzerInnenzahlen und die offensichtlich funktionierenden Geschäfte der AnbieterInnen. Beispielsweise ist das Sprachlernangebot busuu.com in der Basisfunktion kostenlos und berichtet von weltweit mehr als 40 Millionen registrierten NutzerInnen, der Mitbewerber livemocha.org berichtet von mehr als 16 Millionen.

Neben Selbstlernangeboten unterschiedlicher Art gibt es hier auch Online-Kurse. Diese unterscheiden sich von traditionellen Kursen dahingehend, dass es i.d.R. keine gemeinsamen Termine gibt bzw. diese aufgezeichnet werden und auch später angeschaut werden können. Online-Kurse gibt es sowohl kostenlos als auch gebührenpflichtig. Das Format eines MOOCs, die Abkürzung der englischen Bezeichnung „massive open online course", zielt darauf ab, möglichst vielen die Teilnahme zu ermöglichen und keine Zugangsbeschränkungen zu haben (siehe McAuley et al. 2010; Wedekind 2013). Ursprünglich als Innovation in der Hochschulbildung betrachtet, scheinen sich MOOCs nach Rolf Schulmeister (2014) gerade zu einer Methode für die berufliche Weiterbildung zu wandeln. Beispielsweise ist hier der vhsMOOC 2013 zu nennen, der sich an TrainerInnen an den Volkshochschulen wandte (siehe Klotmann et al. 2014) oder der Magenta MOOC der Deutschen Telekom AG, der sich an MitarbeiterInnen richtete (siehe Deutsche Telekom 2015). Viele der Kurse stellen auch Teilnahmebestätigungen aus bzw. entsprechende Anerkennungen, sogenannte „Open Badges" (siehe Buchem 2014).

Es gibt jedoch auch erste Beispiele für Online-Kurse, die der allgemeinen Weiterbildung zugeordnet werden können. Auf der Plattform imoox.at (siehe Kopp/Ebner 2013) werden in Österreich deutschsprachige, kostenlose offen lizenzierte MOOCs angeboten (siehe Ebner et al. 2014), von denen sich

insbesondere der im Herbst 2014 durchgeführte Kurs „Gratis Online Lernen“ der allgemeinen Erwachsenenbildung zuordnen lässt: Der Kurs und ein Arbeitsheft sollen beim ersten Einstieg ins Lernen im Internet unterstützen. Die Kooperation mit dem Verband der Österreichischen Volkshochschulen, den Landesverbänden Bayern und Hamburg sowie weiteren Volkshochschulen, Lerninitiativen und Bibliotheken zeigt, dass hier auf Anbieterseite Interesse besteht, ein solches Angebot zu unterstützen. Und tatsächlich wurden beim Kurs fast 1.000 Personen erreicht, rund 150 von ihnen schlossen ihn ab. Beim Kurs entstanden so rund 40 Partnerschaften mit Anbietern oder UnterstützerInnen der allgemeinen Erwachsenenbildung, die u.a. begleitende LernerInnentreffen angeboten haben. Solche neuartigen Szenarien werden insbesondere als Chance für ländliche Regionen gesehen (siehe Röthler 2014). Ein weiterer kostenloser MOOC, der sich im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung verorten lässt, ist der StrickMOOC, ein offener Online-Kurs zum Stricken, der von mehreren deutschen Volkshochschulen im Herbst 2014 durchgeführt wurde.

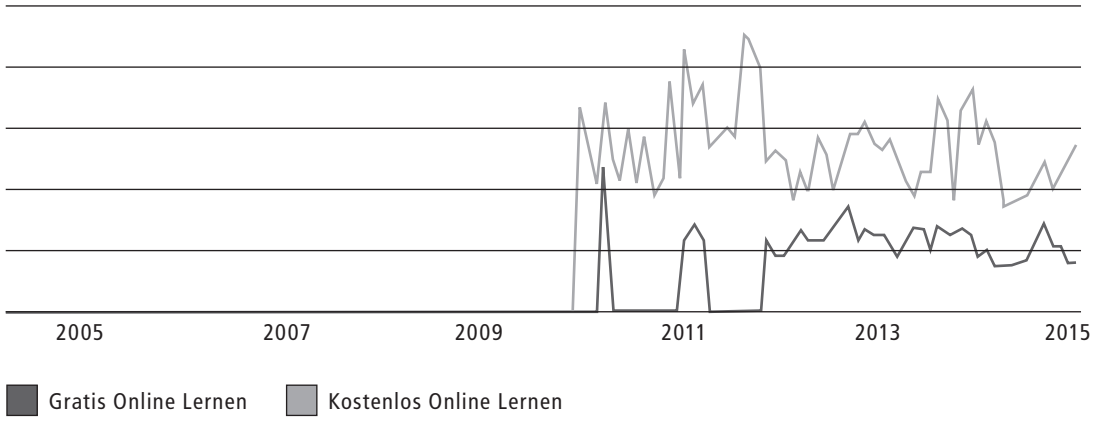
Neben anderen bieten Volkshochschulen Online-Begleitungen für ihre traditionellen Lernangebote an und gehen so den Weg des „Blended Learning“. Bei der VHS Meidling gibt es beispielsweise zur Vorbereitung des nachträglichen Schulabschlusses eine E-Learning-Begleitung und auch ein Online-Sprachlernangebot.

In Abbildung 5 wird aufgezeigt, dass bei der Suchmaschine Google ab Anfang 2009 Suchanfragen zu „Lesen Lernen Online“ sowie „Sprachen Lernen Online“ zu verzeichnen sind.

Diskussion

Für SzenegängerInnen im Bereich des technologiegestützten Lernens sind die dargestellten Signale für zukünftige Entwicklungen nicht überraschend; auch weil einige Entwicklungen in anderen Bildungssektoren – z.B. begleitende Online-Materialien für Präsenzveranstaltungen oder das Experimentieren mit MOOCs in der Hochschullehre schon weiter verbreitet sind und sogar in Tageszeitungen diskutiert werden. Die allgemeine Erwachsenenbildung ist aber nicht die Avantgarde für innovative Nutzungen des technologiegestützten Lernens, weil sie in besonderer Weise dafür verantwortlich ist, auf der einen Seite an den (zukünftigen) Bedürfnissen und Voraussetzungen der LernerInnen anzuknüpfen, und auf der anderen Seite verpflichtet ist, eine Grundbildung zu ermöglichen – und eben nicht gerade elitär-modische oder experimentelle Lernszenarien zu erproben. Gerade deshalb ist auch noch unklar, inwieweit die hier ausgewählten und dargestellten Signale für zukünftige Entwicklungen die relevanten sind bzw. in welchem Zeitraum sie relevant für den Alltag der Erwachsenenbildung sind. Lassen wir uns überraschen? Meine Antwort kennen Sie.

Abb. 5: Relatives Suchvolumen bei der Suchmaschine Google zu ausgewählten Begriffen (Grundlage ist die höchste absolute Suchanzahl = 100%)



Quelle: Google Trends (http://www.google.com/trends, Stand: 2015-01-30)

Literatur

Akin-Hecke, Meral/Röthler, David (2015): werdedigital.at. „Das neue Arbeiten im Netz." iBooks. Online im Internet: http://www.werdedigital.at/leitfaden-werdedigital-at [Stand: 2015-05-10].

Ansoff, Igor Harry (1984): Implanting Strategic Management. Englewood Cliffs, NJ [u.a.]: Prentice/Hall International Inc.

Buchem, Ilona (2014): Open Badges for Competence Recognition and Employment Application: Insight from the German Qualification Program "Credit Points" for Migrant Academics". Proceedings of the EDEN 2014 Annual Conference, Zagreb 2014.

Cooper, Adam/Voigt, Christian/Unterfrauner, Elisabeth/Kravcik, Milos/Pawlowski, Jan/Pirkkalainen, Henri (2011): D4.1 Report on Weak signals collection. TEL Map – European Commission Seventh Framework Project (IST-257822). Online im Internet: http://telmap.org/sites/default/files/TEL-Map_D4.1.pdf [Stand: 2015-05-11].

Deutsche Telekom (o.J.): Magenta MOOC. Online im Internet: http://www.telekom.com/magenta-mooc [Stand: 2015-01-14].

Dostal, Thomas (2008): Volksbildung – Erwachsenenbildung – Lifelong Learning. In: Kühschelm, Oliver/Langthaler, Ernst/Eminger, Stefan (Hrsg.): Niederösterreich im 20. Jahrhundert. Band 3: Kultur, Wien-Köln-Weimar 2008, S. 73-110. Online im Internet: http://www.adulteducation.at/de/literatur/textarchiv/677 [Stand: 2015-05-11].

Ebner, Martin/Kopp, Michael/Wittke, Andreas/Schön, Sandra (2014): Das O in MOOCs – über die Bedeutung freier Bildungsressourcen in frei zugänglichen Online-Kursen. In: HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik. Wiesbaden: Springer.

Ebner, Martin/Schön, Sandra (2012): Die Zukunft von Lern- und Lehrmaterialien: Entwicklungen, Initiativen, Vorhersagen. Norderstedt: Books on Demand.

Ebner, Martin/Schön, Sandra/Heller, Lambert/Mumenthaler, Rudolf (2013): Editorial: Wie gestalten wir die Zukunft mit Open Access und Open Educational Resources? In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE), 8/4, November 2013. Online im Internet: http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/631 [Stand: 2015-05-10].

Europäische Kommission (2013): Bundesrat Drucksache 709/2013, 26.09.13. Online im Internet: http://dipbt.bundestag.de/dip21/brd/2013/0709-13.pdf [Stand: 2015-05-11].

Johnson, Larry/Adams Becker, Samantha/Estrada, Victoria/Freeman, Alex (2014): NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition. Deutsche Ausgabe (Übersetzung: Helga Bechmann, Multimedia Kontor Hamburg). Austin, Texas: The New Media Consortium. Online im Internet: https://www.mmkh.de/fileadmin/dokumente/Publikationen/2014-Horizon-Report-HE_German.pdf [Stand: 2015-01-30].

Klotmann, Eva/Köck, Christian/Lindner, Martin/Oberländer, Nina/Sucker, Joachim/Winkler, Beatrice (Hrsg.) (2014): Der vhsMOOC 2013. Wecke den Riesen auf. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kopp, Michael/Ebner, Martin (2013): Bildung für alle! Neue gemeinsame Bildungsplattform der Universität Graz und der Technischen Universität Graz. In: Hamburger eLMagazin, 11, Dezember 2013, S. 54-56.

Kuosa, Tuomo (2010): Futures signals sense-making framework (FSSF): A start-up tool to analyse and categorise weak signals, wild cards, drivers, trends and other types of information. In: Futures, 41, 1, S. 42-48.

Markus, Mark/Eckhoff, Robert/Lassnig, Markus (2013): Innovation Signals in Online-Communitys – ein komplementärer analytischer Ansatz. In: Blattner, Marcel/Meier, Andreas (Hrsg.): Web Monitoring. HMD – Praxis der Wirtschaftsinformatik, H. 293, 10, S. 13-21.

McAuley, Alexander/Stewart, Bonnie/Siemens, George/Cormier, Dave (2010): Massive Open Online Courses. Digital ways of knowing and learning. The MOOC Model For Digital Practice. Online im Internet: http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf [Stand: 2015-05-11].

Mruck, Katja/Mey, Günter/Schön, Sandra/Idensen, Heiko/Purgathofer, Peter (2013): Offene Lehr- und Forschungsressourcen. Open Access und Open Educational Resources. In: Schön, Sandra/Ebner, Martin (Hrsg.): Lernen und Lehren mit Technologien (L3T). Ein interdisziplinäres Lehrbuch. Berlin: epubli.

Nationaler IT Gipfel (2013): Ergebnisbericht 2013: Projektgruppe Intelligente Bildungsnetze. Online im Internet: http://www.it-gipfel.de/IT-Gipfel/Navigation/mediathek,did=633030.html [Stand: 2015-05-11].

Nationaler IT Gipfel (2014): Nutzen und Anwendungen Intelligenter Bildungsnetze. Projektgruppe Intelligente Bildungsnetze der AG2. Stand 2014. Online im Internet: http://www.it-gipfel.de/IT-Gipfel/Navigation/mediathek,did=664844.html [Stand: 2015-05-11].

Röthler, David (2014): MOOCs in der regionalen (Erwachsenen-)Bildung. Online im Internet: http://david.roethler.at/moocs-in-der-regionalen-erwachsenen-bildung [Stand: 2015-05-10].

Schaffert, Sandra (2004): Einsatz von Online-Prüfungen in der beruflichen Weiterbildung: Gegenwart und Zukunft. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/schaffert00_01.pdf [Stand: 2015-05-11].

Schön, Sandra/Ebner, Martin (2012a): Die Zukunft von Lern- und Lehrmaterialien. In: Die Österreichische Volkshochschule, H. 246, 63. Jg. S. 26-28. Auch online im Internet: http://de.scribd.com/doc/123143672/Die-Zukunft-von-Lern-und-Lehrmaterialien [Stand: 2015-05-11].

Schön, Sandra/Ebner, Martin (2012b): Die Zukunft von Lern- und Lehrmaterialien: Wettergebnisse bei zwölf ausgewählten Thesen zur Entwicklung in den nächsten 18 Monaten. In: bildungsforschung, Jg. 9, Ausg. 1. Online im Internet: http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/148 [Stand: 2015-05-11].

Schön, Sandra/Markus, Mark (2013): Zukunftsforschung. ...wie wird sich technologiegestütztes Lernen entwickeln? In: Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hrsg.): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (L3T). Online im Internet: http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/viewFile/116/112 [Stand: 2015-05-11].

Schmidt-Hertha, Bernhard (2014): Herausforderungen für Gesellschaft und Bildungssystem. Zur Relevanz der PIAAC-Studie für Erwachsenenbildung und Bildungsforschung. In: DIE Magazin 1/2014, S. 26-28. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/zeitschrift/12014/erwachsenenbildung-02.pdf [Stand: 2015-05-11].

Schneeberger, Arthur (2007): Allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung in der Informations- und Dienstleistungsgesellschaft. In: Magazin Erwachsenenbildung.at. Ausgabe 0/2007. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0_04_schneeberger.pdf [Stand: 2015-05-11].

Schulmeister, Rolf (2014): The Position of xMOOCs in Educational Systems. In: eleed, 10. Online im Internet: http://eleed.campussource.de/archive/10/4074 [Stand: 2015-05-11].

Voigt, Christian/Unterfrauner, Elisabeth/Kieslinger, Barbara (2011): Identifying Weak Signals in Expert Discussions of Technology Enhanced Learning. In: eChallenges e-2011 Conference Proceedings. Online im Internet: http://telmap.org/sites/default/files/Voigt_eChallenges_ref_206_doc_7414.pdf [Stand: 2015-05-11].

Wagner, Wolf-Rüdiger (2004): Medienkompetenz revisited. Medien als Werkzeuge der Weltaneignung: ein pädagogisches Programm. München: kopaed.

Wedekind, Joachim (2013): MOOCs – eine Herausforderung für die Hochschulen? In: Reinmann, Gabi/Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hrsg): Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt, S. 45-62. Online im Internet: http://www.bimsev.de/n/userfiles/downloads/festschrift.pdf [Stand: 2015-05-11].

Weiterführende Links

busuu.com: https://www.busuu.com

eLearning im 2. Bildungsweg: http://www.vhs.at/12-vhs-meidling/kompetenzzentrum00/elearning0/elearninginderbrp0.html

Gratis Lernen im Internet: http://www.vhs.at/kompetenzzentrum0/gratis-lernen-im-internet.html

Ich will lernen: http://www.ich-will-lernen.de

Kompetenzzentrum „Innovatives Lernen mit den Medien der Informationsgesellschaft":
http://www.vhs.at/kompetenzzentrum0.html

Lerncafe: http://www.lerncafe.de

livemocha.com: http://livemocha.com/pages/who-is-in-the-livemocha-community

Sprachen online „Tell me more": http://www.vhs.at/12-vhs-meidling/kompetenzzentrum00/elearning0/sprachenonlinelernen0.html

StrickMOOC: https://vhsstrickmooc.wordpress.com

vhs2020: https://plus.google.com/u/0/communities/116887189622966308046

VHS Steiermark: http://www.vhsstmk.at

VHS Traunreut e.V.: http://www.vhs-traunreut.de

Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung (ZAWiW):
http://www.uni-ulm.de/einrichtungen/zawiw/projektbereiche.html

Foto: CC, Werner Moser | Salzburg Research

Dr.in Sandra Schön

sandra.schoen@salzburgresearch.at
http://sandra-schoen.de

Sandra Schön forscht im Innovation Lab der Salzburg Research Forschungsgesellschaft zu innovativen Formen des Lernens und Arbeitens. Ihr Lieblingsthema sind dabei offene Bildungsressourcen (OER), die sie u.a. im mehrfach preisgekrönten Projekt L3T (http://l3t.eu) mitentwickelt, oder darüber forscht und berichtet (u.a. in der Fachreihe O3R, http://o3r.eu).

New Content, New Fields and New Organizational Forms

How is adult education developing in terms of technology?

Abstract

This article centers on technologically induced or supported (future) changes to learning and educational processes. The author approaches the related issues from several starting points that provide indicators ("signals") for general adult education: She analyses the postings on the topics raised in the Google+ group "vhs2020" and identifies Google trends on online learning. She further examines available trend analyses on technology-enhanced learning in the higher education sector to determine their meaningfulness for adult education and reports on the results of a number of her own studies as well as research on the future of learning and teaching materials in the German-speaking world. The following topics thus have a signal effect: data protection and digital workshops, free and open educational opportunities, peer learning and massive open online courses (MOOCs). (Ed.)

Zukünftige Anforderungen und Herausforderungen für die Österreichischen Bildungshäuser

Franz Jenewein und Gaby Filzmoser

Jenewein, Franz/Filzmoser, Gaby (2015): Zukünftige Anforderungen und Herausforderungen für die Österreichischen Bildungshäuser.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 25, 2015. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Bildungshäuser, ARGE BHÖ, Bildungsprogramm, Infrastruktur, Lernraum, Vernetzung, Lernort

Kurzzusammenfassung

Die historischen Wurzeln der Bildungshäuser Österreichs liegen in den dänischen und deutschen Heimvolkshochschulen der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Welche Aussagen lassen sich aber über die Zukunft der Bildungshäuser Österreichs bündeln? Aus Sicht der Arbeitsgemeinschaft Bildungshäuser Österreich (ARGE BHÖ), der 19 Bildungshäuser angehören, versucht der vorliegende Beitrag Herausforderungen zu orten, die allen gemeinsam sind – ein Befund, der nicht leicht ist angesichts des Facettenreichtums der Bildungshäuser, die abhängig vom Bildungsauftrag des jeweiligen Trägers den gesamten Themenbereich der allgemeinen Erwachsenenbildung abdecken. Orten lassen sich als gemeinsame Anforderungen der Zukunft: die zeitgemäße technische Ausstattung der Bildungshäuser, die Entwicklung eines modernen Bildungsprogramms und die Zusammenarbeit mit anderen Bildungsträgern – illustriert mit einzelnen bereits vorhandenen Good-Practice-Beispielen, aber auch dem Aufzeigen von Entwicklungsfeldern und Handlungsbedarfen.

Zukünftige Anforderungen und Herausforderungen für die Österreichischen Bildungshäuser

Franz Jenewein und Gaby Filzmoser

Bildungshäuser müssen in der Bildungslandschaft zwei wichtige Rollen einnehmen: Sie sind sowohl Anbieter von Bildungsveranstaltungen als auch Bildungseinrichtungen, die das Lernumfeld für Weiterbildung schaffen.

Bildungshäuser sind entsprechend ihrem Auftrag Anbieter von Seminaren, Lehrgängen und Workshops, bieten ihre Dienstleistungen aber auch anderen Erwachsenenbildungseinrichtungen in Form von „Gastkursen“ an. Besonders zeichnen sie sich dadurch aus, dass sie ein umfassendes Dienstleistungsangebot offerieren: Seminarräume, Zimmer, Küche, Restaurant, Cafeteria, Lern- und Sozialräume, Bibliotheken und Freizeiteinrichtungen. Trotz ihrer langen Tradition[1] sind Bildungshäuser nicht davor gefeit, sich einer zunehmenden Konkurrenz am Weiterbildungsmarkt als auch Herausforderungen und Anforderungen stellen zu müssen, die die Weiterbildungslandschaft derzeit prägen: die Nachfrage nach verkürzten Weiterbildungsangeboten, die zunehmende Nachfrage nach zeit- und ortsunabhängigem Lernen, eine differenziertere Zielgruppenorientierung, die vermehrte Nutzung digitaler Medien etc.

Im Zuge ihrer 60-Jahr Feier im Mai 2014 hat sich die ARGE BHÖ auch mit der Zukunft der Bildungshäuser beschäftigt und den deutschen Wirtschaftsjournalisten Erik Händeler zu einem Impulsreferat eingeladen. Er thematisierte in seinem Vortrag u.a. veränderte Arbeitsbedingungen und die Notwendigkeit von Vernetzung, woraus sich vier Herausforderungen für die österreichischen Bildungshäuser ableiten lassen: 1) TeilnehmerInnen den richtigen Umgang mit Wissen und Information vermitteln; 2) Kriterien für das Seminarangebot erarbeiten, die den Teilnehmenden Orientierung geben, um für sich selbst das passende Programm zu wählen; 3) Möglichkeiten bieten, um sich in einer ruhigen Atmosphäre auszutauschen und diese „Auszeit“ mit Bildung zu verbinden; 4) in den Küchen der Bildungshäuser vermehrt regionale, saisonale und biologisch erzeugte Lebensmittel einsetzen.

Darüber hinausgehend wird im vorliegenden Beitrag für die Bildungshäuser der ARGE BHÖ versucht, Trends und Bedürfnisse zu skizzieren, als auch Anforderungen, Herausforderungen und Felder der Weiterentwicklung zu umreißen, ohne den Anspruch erheben zu wollen, ein repräsentatives Bild der facettenreichen Landschaft der Bildungshäuser in Österreich zeichnen zu können. Angelpunkte hierfür sind eine bessere medientechnische Ausstattung und Medienkompetenz des Personals, ein modernes Bildungsprogramm und eine gelingende Zielgruppenansprache sowie funktionierende Netzwerke und Kooperationen.

1 Die Idee der Heimvolkshochschulen hat ihre Wurzeln in Skandinavien, insbesondere in Dänemark. Im Jahr 1844 wurde im dänischen Rödding die erste Heimvolkshochschule nach den Vorstellungen des Pädagogen Nikolai Frederik Severin Grundtvig gegründet. Die Heimvolkshochschulen boten mehrwöchige Kurse mit Unterkunft und Verpflegung an und richteten sich hauptsächlich an junge Erwachsene vom Land. Inhalte der Kurse waren Themen wie Geschichte, Familie, Politik, Rhetorik, Kunst, Musik und Religion. Auch in Österreich geht die Geschichte der Bildungshäuser auf die Wurzeln der dänischen und deutschen Heimvolkshochschulen zurück.

Bessere medientechnische Ausstattung und Medienkompetenz

In ihrer Untersuchung „Bildungshaus 2.0. Die Veränderung der Bildungskultur in Bildungshäusern durch den Einsatz digitaler Medien“ (2013) konnte Gaby Filzmoser, die Mitautorin des vorliegenden Beitrages, nachweisen, dass der Einsatz digitaler Medien das Lernverhalten Erwachsener verändert hat. *„Selbstgesteuertes Lernen und kooperatives/kollaboriertes Lernen sind grundsätzlich nichts Neues, aber sie gewinnen durch den Einsatz von digitalen Medien an Bedeutung“* (Filzmoser 2013, S. 91). Michael Kerres, Professor für Mediendidaktik und Wissensmanagement an der Universität Duisburg Essen, argumentiert, dass man nicht von einer unmittelbaren Auswirkung neuer Medien auf den Lernerfolg ausgehen kann, denn Medien sind kein Behandlungsverfahren, sondern ein *„Rohstoff, der Potentiale für bestimmte Innovationen in der Bildung eröffnet, die jedoch einer dezidierten Planung und Konzeption bedürfen“* (Kerres 2003, S. 7). Die Wirkung geht daher nicht von den neuen Medien selbst aus, sondern vom didaktischen Konzept, welches digitale Medien einbezieht.

Erste erfolgreiche Ansätze zeigen die Dringlichkeit und Wichtigkeit dieses Themas: Mit dem Projekt LeOn „Lernen Online“ bietet das Medienzentrum des Tiroler Bildungsinstituts für Lehrende und Lernende rund 30.000 Medienobjekte in 1.500 Themenpaketen online an. Lehrende können diese Bildungsmedien ansehen, Arbeitsunterlagen ausdrucken oder auch selbst Lehrmaterialien mit „Mastertool“ erstellen. Gelehrt und gelernt wird in Form von Vorträgen, Arbeitsgruppen, Workshops, in selbstorganisierten Lernformen, in Formen kooperativen und kollaborierten sowie sozialen Lernens. Dies erfordert eine entsprechende technische und infrastrukturelle Ausstattung der Bildungshäuser, zumal Lehr- und Lernprozesse räumlich und zeitlich flexibel ermöglicht werden müssen.

Der „Master of Arts Program in Peace, Development, Security and International Conflict Transformation“ wird bereits seit 14 Jahren gemeinsam mit der Universität Innsbruck in Form eines UNESCO-Chair-Studiums im Tiroler Bildungsinstitut-Grillhof angeboten. Ungefähr 35 bis 40 Studierende aus gut 25 verschiedenen Nationen nützen diesen viersemestrigen Masterlehrgang für ein Zusatzstudium. Nach einer zweimonatigen Online-Phase wird methodisch vielfältig in Plenarphasen, einzelnen Gruppen oder auch im Selbststudium gearbeitet. Die internationale Ausrichtung des Programms bedeutet nicht nur in medientechnischer Sicht eine Herausforderung. Lehrende und Studierende benötigen in diesen zweimonatigen Lernphasen einen funktionierenden Campus, zumal der gruppendynamische Ansatz im Sinne einer Netzwerkbildung einen wichtigen Teil im Lehrgang darstellt.

Insgesamt ist die Verwendung und Nutzung digitaler Medien in der Bildungsarbeit der österreichischen Bildungshäuser aber immer noch unterrepräsentiert. Die zukünftige Herausforderung besteht darin, die MitarbeiterInnen in Bezug auf Medienkompetenz für den Einsatz digitaler Medien zu stärken und das fehlende Bewusstsein für das Potenzial dieser Medien zu fördern.

Modernes Bildungsprogramm und Zielgruppenansprache

In allen Bildungshäusern gibt es ein pädagogisches Kernteam, das für die pädagogische Ausrichtung verantwortlich ist. Ein gemeinsames Qualitätsmanagementsystem, eine systematische Fortbildung der PädagogInnen und LeiterInnen und eine permanente Weiterentwicklung des Programms sind wesentlich. In fast allen österreichischen Bildungshäusern gibt es Angebote für Lehrende und Lernende in der Erwachsenenbildung und im öffentlichen Büchereiwesen.

Zentral und weitaus das größte Angebot gibt es im Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in St. Wolfgang (bifeb).[2] Auch in anderen Bildungshäusern werden einschlägige Fortbildungen im Bereich

2 Bereits 1970 organisierten der Verband Österreichischer Volkshochschulen, der Ring Österreichischer Bildungswerke und die Arbeitsgemeinschaft Bildungsheime Österreich erstmals einen Zertifikatslehrgang für ErwachsenenbildnerInnen, der am bifeb) abgehalten wurde. Abgelöst wurde das Organisationsteam 1973 von der damals eben gegründeten KEBÖ. Das Kooperative System der Erwachsenenbildung Österreich zeigt sich heute noch, unter der Geschäftsfeldleitung der ARGE BHÖ, für die Bildungsmanagement-Lehrgänge am bifeb) verantwortlich. Die Weiterentwicklung dieser Lehrgänge steht ganz im Zeichen der neuen gesellschaftlichen Herausforderungen und der modernen didaktischen Anforderungen, wie z.B. selbstgesteuertes Lernen.

Erwachsenenbildung, speziell im pädagogischen Bereich für haupt- und ehrenamtliche MitarbeiterInnen angeboten.

Zukünftig werden die Trägereinrichtungen vermehrt darauf achten müssen, dass die Bildungsschwerpunkte stärker fokussiert werden. Die Bildungshäuser der Länder und des Bundes haben diesen Prozess bereits vollzogen. Diese Häuser haben sich inhaltlich auf die Aus- und Weiterbildung von MultiplikatorInnen, MitarbeiterInnen und EntscheidungsträgerInnen konzentriert. Darüber hinaus haben sie den Auftrag, Konzepte für Veranstaltungen und Lehrgänge entsprechend den bildungspolitischen Strategien zu entwickeln und durchzuführen. Die Einrichtungen mit kirchlicher Trägerschaft sind gerade dabei, sich zu positionieren. Gemäß ihrem Auftrag orientieren sie sich auf religiöse, ethische und persönlichkeitsbildende Bildungsformate. Vor diesem Hintergrund gibt es Herausforderungen im Erreichen neuer Zielgruppen. Die Spezialisierung auf Kernthemen macht es erforderlich, die Zielgruppen für Bildungsveranstaltungen nach Kriterien zu differenzieren. In der Bewerbung der Angebote werden neben den klassischen Instrumenten des Marketings vermehrt auch neue Methoden der Werbung mit Unterstützung von Social Media eingesetzt, dennoch ist die Mundpropaganda immer noch eines der bewährtesten Mittel der Öffentlichkeitsarbeit. Vermehrt sollen in Zukunft auch bildungsbenachteiligte Menschen angesprochen werden, zumal die Hürde in ein Bildungshaus zu gehen, sehr niedrig ist.

Netzwerke und Kooperationen

Aktiv gestaltete Netzwerke erweisen sich als ein *„Motor für die Erweiterung gesellschaftlicher Kommunikation und das Entstehen neuer Sozialformen“* (Kardorff 2008, 25). Reinhard Völzke und Wolfgang Jütte gehen noch einen Schritt weiter und behaupten, Menschen müssen netzwerken, denn *„die Komplexität des modernen Berufslebens ist so groß, dass Aufgaben oft nur in Verbindung mit anderen Personen gelöst werden können, dass also Arbeiten und Lernen ‚im stillen Kämmerlein‘ allein nicht mehr ausreichen“* (Völzke/Jütte 2008, S. 16). In diese Kerbe schlägt auch Thomas Ramge und meint: *„Networking ist nicht nur im beruflichen Kontext eine Schlüsselqualifikation, sondern muss auch im alltäglichen Leben beherrscht werden, um an der Gesellschaft teilhaben zu können“* (Ramge 2010, S. 6).

Bildungshäuser sind bereits jetzt mit zahlreichen Organisationen auf regionaler Ebene vernetzt. Dazu zählen die Mitgliedschaften in den Arbeitsgemeinschaften der Erwachsenenbildung auf Landesebene bzw. auf der Ebene der Sozialpartner und Kirchen. Auffallend ist das Engagement zahlreicher LeiterInnen in ExpertInnengruppen auf Bundes- und Landesebene. Nicht zuletzt nehmen die Bildungshäuser eine wichtige regionale Aufgabe und Verantwortung wahr. Durch diese Netzwerke werden Ideen und Erfahrungen eingebracht und umgekehrt profitieren die Häuser von den gewonnenen Erfahrungen, die vielfach in die Programmarbeit einfließen. Dieses Engagement könnte noch in Richtung Universitäten und Fachhochschulen ausgebaut werden. Soziale Netzwerke bieten sich an, mit Organisationen und Personen in Kontakt zu treten, die man im üblichen Bildungsalltag nicht erreichen würde, bzw. diese auf Aktionen und Initiativen aufmerksam zu machen (siehe Filzmoser 2013).
Im Weiterbildungszentrum Schloss Hofen und der Fachhochschule Vorarlberg hat sich die Leitung auf Universitäts- und Fachhochschullehrgänge in Kooperation mit in- und ausländischen Universitäten bzw. Hochschulen spezialisiert. Diese pädagogische Ausrichtung macht es erforderlich, dass Lehrende und Lernende einen einfachen Zugriff auf das Internet, auf Tools, Materialien, aktuelle Analysen und Kommentare und einen unverzichtbaren Zugang zu sozialen Medien und Netzwerken bekommen. Das Bildungsprogramm umfasst die Programmbereiche Wirtschaft und Recht, Gesundheit und Soziales, Technik und Gestaltung.

Auch in Zukunft werden Bildungshäuser enger mit wissenschaftlichen Einrichtungen zusammenarbeiten müssen. Forschung und Wissenschaft werden sich nicht nur in neuen Lehr- und Lernformaten finden. Es wird neue Kooperationen im Lehrbetrieb und in der Anrechnung von Kursabschlüssen geben müssen.

Eine alte Stärke neu entdeckt: Lern- und Begegnungsort

Bildungshäuser haben den Vorteil, dass sie regional meist im ländlichen Raum gut eingebunden

sind[5]. Leben und Lernen wird in Bildungshäusern als eine Einheit begriffen. Der soziale Aspekt des Lernens, wo sich Menschen mit gleichen Interessen oder in gleichen Lebenslagen treffen und austauschen, ist in den Bildungshäusern sehr hoch angesiedelt und wird als Nutzen der TeilnehmerInnen betrachtet (siehe Diesenreiter/Sukitsch 2008). Dennoch: Für Bildungshäuser wird es in Zukunft notwendig sein, auch alternative Lernorte (wie digitale und kommunale Lernorte) in ihre Konzepte mit einzubeziehen. Neue Möglichkeiten ergeben sich beispielsweise durch die Bildung eines (Lern-)Campus:

Die Bildungshäuser Schloss Hofen in Vorarlberg und das Tiroler Bildungsinstitut Grillhof haben sich in ihrer inhaltlichen Ausrichtung auf die Durchführung der Verwaltungsakademien, der Gemeindeakademie und auf Lehrgänge mit Universitäten spezialisiert. Das didaktische Konzept, die Lehrgangsbetreuung, die Lehrgangsorganisation, die Lehrenden, KundInnenorientierung und die Einrichtung des Bildungshauses sind Parameter, die eng zusammenwirken und professionell geplant werden. Wie in einem Campus bilden Forschungseinrichtung, Wohnraum, Essen, Freizeitmöglichkeiten, Bibliotheken (Onlinebibliotheken und Büchereien) und Sozialräume für die Studierenden und Lehrenden eine Einheit.

Zu den Bildungshäusern zählt zudem eine Einrichtung, bei der Zukunft Programm ist: Die SPES Zukunftsakademie in Schlierbach ist Innovationsdrehscheibe sowie Lern- und Begegnungsort, wo Menschen Zukunft denken und kreativ sind. Vier Projektteams erarbeiten Bildungsangebote, Projekte und Modelle in den Bereichen Gemeinden & Region, Arbeit, zukunftsfähiges Wirtschaften und Familie. Sie beleuchten die Spannungsfelder unserer Gesellschaft mit dem Ziel, die Lebensqualität für die nächste Generation zu sichern.

5 Je nach Träger haben die Bildungshäuser unterschiedliche Bildungsschwerpunkte im eigenen Programm. Träger der Bildungshäuser sind die Kirchen, Kammern, die öffentliche Hand (Bund, Land) oder sie sind privatwirtschaftlich organisiert. Bildungshäuser befinden sich meist in Stadtnähe, aber selten im Zentrum. Fast alle Bildungshäuser verfügen über einen Park und somit bietet Lernen im Grünen eine Vielzahl an Möglichkeiten für unterschiedliche Lernarrangements.

Literatur

Diesenreiter, Carina/Sukitsch, Alexandra (2008): Was bringt mir Bildung? KundInnen allgemeiner Erwachsenenbildung reflektieren ihren persönlichen Bildungsnutzen. Am Beispiel der ARGE Bildungshäuser. Wien: ÖIEB, Eigenverlag.

Filzmoser, Gaby (2013): Bildungshaus 2.0. Die Veränderung der Bildungskultur in Bildungshäusern durch den Einsatz digitaler Medien. Norderstedt: Books on Demand.

Kardorff, Ernst von (2008): Virtuelle Netzwerke – neue Formen der Kommunikation und Vergesellschaftung? In: Willems, Herbert (Hrsg.): Weltweite Welten, Internet-Figurationen aus wissenssoziologischer Perspektive. Wiesbaden: GWV Fachverlage, S. 23-55.

Kerres, Michael (2003): Wirkung und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung. In: Keil-Slawik, Reinhard/Kerres, Michael (Hrsg.): Wirkung und Wirksamkeit neuer Medien, S. 31-44.

Ramge, Thomas (2010): Experten-Roundtable „Social Media". Leben, Vernetzung und Sicherheit. Berlin: BITCOM/KPMG. Online im Internet: http://www.bitkom.org/files/documents/roundtable_broschuere_social_media_final.pdf [Stand: 2015-04-28].

Völzke, Reinhard/Jütte, Wolfgang (2008): Die neuen Möglichkeiten des Internets. Netzwerkarbeit 2.0. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, H. 2/2008, S. 16-19. Online im Internet: http://www.strukturnetz.de/download//Artikel/voelzke_juette_neue_moeglichkeiten_internet_netzwerkarbeit_2_2008.pdf [Stand: 2015-04-28].

Weiterführende Links

Master of Arts Program in Peace, Development, Security and International Conflict Transformation: http://www.uibk.ac.at/peacestudies/downloads/application-form.pdf

Tiroler Bildungsinstitut – Medienzentrum: http://www.tirol.gv.at/medienzentrum

Foto: Martin Weber

Mag. Franz Jenewein

f.jenewein@grillhof.at
http://www.grillhof.at
+43 (0)512 3838

Franz Jenewein ist Leiter des Tiroler Bildungsinstituts (TBI), das sich aus dem Weiterbildungszentrum Grillhof und dem Medienzentrum des Landes Tirol zusammensetzt. Nach dem Studium der Politikwissenschaft und Geschichte arbeitete er als Pädagogischer Mitarbeiter im Tiroler Volksbildungswerk, anschließend als Mitarbeiter in der Tiroler Förderungsstelle für Erwachsenenbildung und seit 1998 als Leiter des TBI. Er hat in den Bereichen Erwachsenenbildung, Bildungsmanagement und Qualitätsmanagement Weiterbildungen abgeschlossen. Als Mitglied in mehreren Arbeitsgruppen im Bundesministerium für Bildung und Frauen, Verein Erwachsenenbildung Tirol, Europäisches Forum Alpach, Tiroler Bildungsforum und amg-Tirol ist er in vielen Bildungsnetzwerken vertreten.

Foto: Renate Kattenieder

Gaby Filzmoser, MA

filzmoser@arge-bildungshaeuser.at
http://www.arge-bildungshaeuser.at
+43 (0)664 2564828

Gaby Filzmoser ist Geschäftsführerin der ARGE Bildungshäuser Österreich und Qualitätsmanagerin. Sie studierte Pädagogik an der Universität Salzburg und Erwachsenen- und Berufsbildung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und ist wba-diplomierte Erwachsenenbildnerin. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildungsmanagement, Erwachsenenbildung in Österreich, Lernen und Lehren mit digitalen Medien und Qualitätsmanagement.

Future Requirements and Challenges for Austrian *Bildungshäuser*

Abstract

Historically, Austrian *Bildungsäuser* (*Bildungshäuser* are educational centres with the opportunity of overnight staying) are rooted in the Danish and German residential adult education centers (*Heimvolkshochschulen* in German) of the second half of the 19th century. What general statements can be made about the future of Austrian *Bildungshäuaser*? From the perspective of the Network of Austrian *Bildungshäuser* (*Arbeitsgemeinschaft Bildungshäuser Österreich, ARGE BHÖ* in German) and its 19 member institutions, this article attempts to determine the challenges they all face – no easy task, considering the rich diversity of *Bildungshäuser* which, depending on the educational mandate of the respective educational provider, cover the entire spectrum of topics in general adult education. The following future requirements could be identified: the state-of-the-art technological equipping of *Bildungshäuser*, the development of a modern educational program, and the cooperation with other educational providers – illustrated by specific good practice examples, as well as by highlighting areas of development and needs for action.

Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.)

Bianca Friesenbichler

Friesenbichler, Bianca [Rez.] (2015): Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2014): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld: W. Bertelsmann.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 25, 2015. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Weiterbildung, Deutschland, Bildungspolitik, Angebot, Teilnahmen, Einrichtungen, Personal, Finanzierung

Kurzzusammenfassung

„Die dritte DIE-Trendanalyse dokumentiert Strukturen, Prozesse und Resultate der Weiterbildung auf der Grundlage von Daten der Bildungsberichterstattung und aktuellen Befunden der Bildungsforschung. Das Buch bündelt das gesicherte, oft aber verstreute oder schwer zugängliche Wissen über die Weiterbildung in Deutschland. Darüber hinaus werden aktuelle Trends in den Bereichen Angebots- und Teilnahmestrukturen, Einrichtungen, Personal und Finanzierung vorgestellt. Eigene Kapitel widmen sich den Berichtssystemen der Weiterbildung, der Erhebung von Kompetenzprofilen sowie einer systematischen Sichtung der Weiterbildungsforschung. Damit bietet die Trendanalyse Akteuren aus Praxis, Politik und Forschung eine empirische Grundlage für die Einschätzung und Steuerung von künftigen Entwicklungen in der Weiterbildungslandschaft.“ (Verlagsinformation)

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.)
Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014
Bielefeld: W. Bertelsmann
208 Seiten

Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.)

Bianca Friesenbichler

Es gibt zahlreiche Studien, in denen empirisch gesichertes Wissen über Weiterbildung zu finden ist. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) führt dieses Wissen für Deutschland zusammen und macht es als Publikationsreihe für die Fachöffentlichkeit zugänglich. Ergebnis ist eine umfangreiche, gleichwohl aber kompakte Zusammenschau, die auch für Österreich wünschenswert wäre.

Die „DIE-Trendanalysen" zur Weiterbildung (2008, 2010 und zuletzt 2014 erschienen) sammeln für Deutschland Ergebnisse und Erkenntnisse aus aktuellen empirischen Erhebungen zu Einrichtungen, Personal, Angebot, Beteiligung und Finanzierung von Weiterbildung, aber auch zur betrieblichen Weiterbildung, zu Kompetenzen und Qualifikationen sowie zur Steuerung in der Weiterbildung. Übergeordnetes Ziel der aktuell vorliegenden Trendanalyse 2014 ist es, wie Josef Schrader, wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), in seinen Vorbemerkungen schreibt, *„bessere Voraussetzungen für begründete Entscheidungen in Politik und Praxis zu schaffen"* (Schrader 2014, S. 9).

Ausgangspunkt

In nationalen und internationalen Studien ist empirisch gesichertes Wissen über Weiterbildung mehr oder weniger explizit vorzufinden. Zu nennen sind etwa auf europäischer Ebene der Adult Education Survey (AES) und PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), für Österreich die Statistik der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (kurz KEBÖ-Statistik), aber auch der Mikrozensus. Dieses empirisch gesicherte Wissen ist verstreut oder nur schwer zugänglich. Daher hat sich das DIE zur Aufgabe gemacht, dieses Wissen zu bündeln, um – wenn auch eher vorsichtig formulierte – Aussagen über Trends in Bezug auf die Weiterbildung in Deutschland treffen zu können. *„Dies ist auch deshalb unverzichtbar, weil die Weiterbildung als vierter Bildungsbereich in ihrer institutionellen Vielfalt in anderen Bildungsberichten nicht immer hinreichend berücksichtigt wird"* (ebd.).

Begriff „Weiterbildung" in der deutschen Diskussion

Elisabeth Reichart und **Dieter Gnahs** bestreiten das erste Kapitel der Trendanalyse 2014 mit einem Beitrag zu „Weiterbildung – Begriffe, Datenlage und Berichtssysteme". Sie führen hierfür den Begriff „Weiterbildung" im deutschen und internationalen

Begriffsverständnis aus. Während beispielsweise in der österreichischen Fachcommunity „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ weitgehend synonym verwendet werden, hat sich in Deutschland, so die AutorInnen, der Begriff „Weiterbildung“ durchgesetzt. Dieser wiederum wird in allgemeine und berufliche Weiterbildung unterteilt – eine im Gegensatz zu Österreich sehr strikte Unterteilung. Allgemeine und berufliche Weiterbildung sind in Deutschland Reichart und Gnahs zufolge auch förderrechtlich unterschiedlich verortet.

Unterschiede zwischen den deutschen und den europäischen Begriffswelten machen Reichart und Gnahs desgleichen bezüglich der Fassung und der Abgrenzung von formalem, non-formalem und informellem Lernen aus.[1] Ab wann wird das Einüben von Musikstücken zum gezielten Einzelunterricht und damit informelle zur non-formalen Bildung? Derartige Unschärfen des Begriffs „Weiterbildung“ werden Reichart und Gnahs zufolge in empirischen Erhebungen definitorisch unterschiedlich ausgefüllt. Möchte man sich über Weiterbildung in Deutschland informieren, muss das verfügbare empirische Datenmaterial also mosaikartig zusammengesetzt werden.

Innerhalb des deutschen Bildungssystems wird der Weiterbildung – mit der Bildungsreform der 1970er Jahre wurde Weiterbildung in Deutschland als „vierte Säule des deutschen Bildungssystems“ konstituiert – ein Stellenwert zuerkannt, den sie in Österreich nicht hat.[2] Dieser Stellenwert als „vierte Säule des deutschen Bildungssystems“ entspricht der großen Zahl an Teilnahmen (das ist in Österreich nicht anders): 25,1 Mio. BürgerInnen Deutschlands – praktisch die Hälfte der deutschen Bevölkerung im Alter von 18 bis 64 Jahren – nahmen im Berichtsjahr 2011/12 an organisierter Weiterbildung teil (vgl. Gnahs/Reichart 2014, S. 11). In ihrem Beitrag über „Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen“ (Kapitel 6) zeigt Reichart, dass diesen 25,1 Mio. im Berichtsjahr 2011/12 im formalen Bildungssystem 11,5 Mio. SchülerInnen und 2,4 Mio. Studierende gegenüberstehen.

Tendenziell stabile Angebotslandschaft

Es ist schwierig, sich ein konsistentes Bild von deutschen Weiterbildungseinrichtungen zu machen, denn diese sind – ähnlich wie in Österreich – hinsichtlich ihrer Organisationsstruktur als auch hinsichtlich ihrer Rechts- und Verwaltungsträgerschaft vielfältig. Folglich sind auch die gesetzlichen Zuständigkeiten und Regelungen für die Etablierung, programmatische Ausrichtung und den Betrieb von Weiterbildungseinrichtungen sehr unterschiedlich.

Karin Dollhausen und **Anette Gerhard** versuchen sich diesem Bild in Kapitel 2 der Trendanalyse 2014 durch Rückgriff auf die verfügbaren empirischen Daten zu den Weiterbildungseinrichtungen zu nähern. Mit in ihr Blickfeld nehmen sie Hochschulen, die zunehmend auch als Anbieter von non-formaler und formaler Weiterbildung auftreten. Bezugnehmend auf die Daten kommen die Autorinnen zum Schluss, dass die Prognose des Fachdiskurses, der Weiterbildungsbereich werde durch beschleunigte gesellschaftliche Entwicklungen und die politisch vermittelte hohe Bedeutsamkeit von Weiterbildung expandieren, nicht bestätigt werden kann. Auch wenn dies im historischen Rückblick der Fall war, zeigen sich seit etwa zehn Jahren gegensätzliche Tendenzen: Einerseits erfährt Weiterbildung sowohl medial als auch politisch eine Bedeutungsaufwertung. Andererseits findet dies in der Realität aber wenig oder gar keinen Niederschlag. So stagniert der Ausbau von Einrichtungen bereits seit längerem, wie Dollhausen und Gerhard ausführen, bzw. ist teilweise sogar ein Rückgang an Einrichtungen bemerkbar. Insgesamt sei die deutsche Weiterbildungslandschaft aber der Tendenz nach stabil.

1 Mit Kompetenz – im Zusammenhang mit bzw. in Abgrenzung zu Qualifikation – setzt sich Dieter Gnahs auch in Kapitel 9 auseinander, in dem die Ergebnisse von PIAAC für Deutschland aufbereitet werden.

2 Betrachtet man etwa die grafische Darstellung des österreichischen Bildungssystems (siehe http://www.bildungssystem.at), so kam Erwachsenenbildung/Weiterbildung bis zu deren Überarbeitung 2014 gar nicht vor; seit der Überarbeitung als schmaler Balken, der in der grafischen Darstellung verglichen mit der Darstellung des gesamten Bildungssystems nur als vermeintlich kleiner Teil am unteren Ende des Bildungssystems erscheint. Auch die Bildungsausgaben des Bundes, von denen weniger als 1% für Erwachsenenbildung/Weiterbildung aufgewendet werden (wiewohl Arbeitsmarktförderungen und Mittel aus ESF und Erasmus+ hier noch dazuzuzählen wären), verdeutlichen den Stellenwert der Erwachsenenbildung/Weiterbildung innerhalb des österreichischen Bildungssystems.

Personal in der Weiterbildung

Zwei Kapitel widmen sich dem Personal der Weiterbildung: **Andreas Martin** und **Ines Langemeyer** setzen sich mit der Demografie, dem sozioökonomischen Status und dem Stand der Professionalisierung der in der Weiterbildung Tätigen auseinander (Kapitel 3). Demgegenüber beleuchten **Julia Alfänger**, **Robert Cywinski** und **Arne Elias** deren Einkommensverhältnisse, Tätigkeiten und Selbstwahrnehmungen im Wandel (Kapitel 4).

Unter soziodemografischen Gesichtspunkten gleichen deutsche ErwachsenenbildnerInnen dem Durchschnitt der Erwerbstätigen, wohingegen ihr Bildungsniveau weit über dem Durchschnitt liegt, so das Ergebnis von Martin und Langemeyer. Sie konstatieren – wenig überraschend – atypische Beschäftigungsverhältnisse und geringe Einkommen als zentrale Probleme innerhalb der Weiterbildungsbranche. Das durchschnittliche Nettoeinkommen von ErwachsenenbildnerInnen in Deutschland liege bei 1.320 Euro und damit deutlich unter dem deutschen Durchschnittsnettoeinkommen von 1.680 Euro. Beide Probleme stellen die Autorinnen in einen engen Zusammenhang mit dem weitgehenden Fehlen einer Profession der Erwachsenenbildung.

Etwas genauer betrachten Alfänger, Cywinski und Elias die Einkommensfrage: Ihnen zufolge gibt es große segmentabhängige Einkommensunterschiede bei ErwachsenenbildnerInnen. So liege der monatliche Medianlohn Angestellter im privat finanzierten Weiterbildungsbereich zwischen 3.251 und 3.750 Euro, während er in der öffentlich finanzierten Weiterbildung zwischen 2.251 und 2.750 Euro liege.

Zunahme von Gesundheitsangeboten

Die Angebote von Weiterbildung stehen im Fokus des Beitrags von **Hella Huntemann** und **Ingrid Amboss** (Kapitel 5). Obwohl sich – ähnlich wie in Österreich – die vorliegenden empirischen Daten zur Angebotsstruktur nur auf einzelne Bereiche beziehen und Aussagen zu übergreifenden Entwicklungen daher schwer möglich sind, stellen sie fest, dass das Angebotsvolumen – nachdem es vor dem Erhebungszeitraum der letzten DIE-Trendanalyse 2007 u.a. durch die Wirtschaftskrise gesunken war – im Vergleichszeitraum 2007 bis 2010 wieder gestiegen ist. Dies betrifft vor allem den Bereich der beruflichen Weiterbildung. Demgegenüber sank aber die durchschnittliche Dauer von Weiterbildungen, wiewohl diese zwischen verschiedenen Themenbereichen stark variiert. Hinsichtlich der Themenbereiche gibt es Huntemann und Amboss zufolge verschiedene Gewichtungen, je nachdem, ob man die Angebote im Bereich der allgemeinen oder der beruflichen Weiterbildung betrachtet. Beiden gemeinsam sei jedoch das Zunehmen von Angeboten zu Gesundheitsthemen. Die Autorinnen begründen diesen Zuwachs mit veränderten gesellschaftlichen Anforderungen und dem demografischen Wandel – dem zunehmenden Anteil Älterer in der Bevölkerung und auch in den Belegschaften von Betrieben –, die einen Weiterbildungsbedarf zu Gesundheitsfragen mit sich bringen.[3] Einer der zentralen Angebotsbereiche seien neben Gesundheit nach wie vor Sprachen, etwas mehr in der allgemeinen, aber auch in der beruflichen Weiterbildung.

Große Zahl an Finanzierungsinstrumenten

Ähnlich wie in Österreich[4] hat die Finanzierung von Weiterbildung in Deutschland seit 2007 durch Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds eine starke Dynamik erhalten, so **Dieter Dohmen**, der in seinem Beitrag einen Überblick über die – vor allem nachfrageseitig genutzten – Instrumente von Weiterbildungsfinanzierung gibt. Bis vor zehn Jahren hat es drei Säulen der Weiterbildungsfinanzierung gegeben, so Dohmen: die staatliche Finanzierung der Anbieter, Beiträge der TeilnehmerInnen und Finanzierung durch die deutsche Bundesagentur für Arbeit (analog zum Arbeitsmarktservice in Österreich).

3 In Österreich gibt es kaum Vergleichsmöglichkeiten hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung des Angebots. Die KEBÖ-Statistik beinhaltet zwar seit vier Jahren auch Daten zu Fachbereichen, eine Zusammenführung wird aber erst seit zwei Jahren versucht, weshalb noch keine Aussagen über Trends möglich sind. Der Volkshochschulstatistik zufolge gab es in den letzten zehn Jahren eine deutliche Steigerung bei den Gesundheitsangeboten, beim BFI wiederum sind diese konstant geblieben, um zwei Beispiele großer Weiterbildungsanbieter zum Vergleich anzuführen (Ich danke an dieser Stelle Peter Zwielehner vom Verband Österreichischer Volkshochschulen und Katharina Moser vom BFI für ihre Auskunft).

4 Siehe dazu das Interview mit Regina Barth, Abteilungsleiterin im Bundesministerium für Bildung und Frauen, in der vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at unter http://erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/02_hackl_friesenbichler.pdf; Anm.d.Red.

Diese seien in den letzten Jahren stark erweitert worden. So gibt es inzwischen bundeslandspezifisch Bildungschecks, Bildungsprämien usw. – insgesamt 112 Instrumente zur Finanzierung, 19 davon für Einzelpersonen, ein großer Teil für Einrichtungen.

Auch in Österreich ist die Personenförderung Angelegenheit der Bundesländer und es bestehen mitunter große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern.

Betriebliche Weiterbildung: sozial selektiv

Die betriebliche Weiterbildung steht im Fokus des Beitrags von **Nicole Brose** (Kapitel 8). Die zahlreicher als in anderen Bereichen von Weiterbildung vorliegenden Studien zeigen auf, dass an betrieblicher Weiterbildung vor allem gut ausgebildete ArbeitnehmerInnen, die in Normalarbeitsverhältnissen beschäftigt sind, teilnehmen (dürfen). Sie ist also sozial selektiv. Mit Blick auf die Frage, wie dieser sozialen Selektivität betrieblicher Weiterbildung entgegengewirkt werden kann, zeigt die Autorin das Modell der dänischen Arbeitsmarktausbildung auf, ein flächendeckendes und für die TeilnehmerInnen kostenloses Angebot beruflicher Weiterbildung.

Josef Schrader nimmt sich im letzten Kapitel der Trendanalyse eines weniger häufig und auch erstmals in der Trendanalyse aufgegriffenen Themas an: der Steuerung in der Weiterbildung unter dem Anspruch der Evidenzbasierung. Politik und Öffentlichkeit haben, so Schrader, wiederholt die Forderung an die Bildungswissenschaft herangetragen, empirisch gesichertes Wissen als Grundlage für Entscheidungen, wie die zunehmend knapper werdenden Mittel eingesetzt werden können, bereitzustellen. Das Wissen allein sei aber nicht hinreichend, um Entscheidungen treffen zu können. Es müsse handlungsrelevant sein. Für diesen Transfer bedürfe es der Kenntnis des Weiterbildungssystems – der Struktur, der handelnden AkteurInnen im Feld sowie der Mittel, mit denen sie steuernd Einfluss nehmen können – in diesem institutionell so heterogenen Feld. Schrader beschreibt damit die Komplexität und Eigenheit des Systems Erwachsenenbildung.[5]

Ähnlicher Überblick über Weiterbildung in Österreich wäre wünschenswert

Das in der DIE-Trendanalyse eingangs beschriebene Problem einer lückenhaften Datenlage und der sehr unterschiedlichen Kriterien und Definitionen der vorliegenden Studien über Teilaspekte von Weiterbildung trifft wohl in zumindest gleichem Ausmaß auf die Datenlage in Österreich zu.

Insgesamt 18 Studien wurden für den Trendreport ausgewertet. Einige davon – AES, PIAAC, Mikrozensus, CVTS oder die Volkshochschulstatistik – gibt es auch für bzw. in Österreich. Zu nennen ist an dieser Stelle auch die jährliche KEBÖ-Statistik, zu der es mehr oder weniger analog in Deutschland die „Weiterbildungsstatistik im Verbund“[6] gibt, sowie „Bildung in Zahlen“ von Statistik Austria oder Detailauswertungen zu PIAAC. Darüber werden aber in Deutschland einige bildungs- bzw. weiterbildungsbezogene Studien durchgeführt, die für Österreich wünschenswert wären. Beispielgebend ist der „wbmonitor“, eine jährliche Umfrage bei Anbietern frei zugänglicher allgemeiner oder beruflicher Weiterbildung mit dem Ziel, eine Übersicht über die Weiterbildungslandschaft und die Anbieterstrukturen zu erhalten. Wünschenswert für Österreich wäre auch eine Studie wie das „Nationale Bildungspanel“, das Bildungsprozesse und die Kompetenzentwicklung beginnend von früher Kindheit bis ins hohe Erwachsenenalter untersucht.

Die Zusammenführung der für die Weiterbildung in Deutschland vorliegenden empirischen Daten ist eine Leistung, die über das Wiedergeben von Zahlen hinausgeht. Denn das unterschiedlich aufbereitete empirische Grundmaterial, dem auch verschiedene Definitionen von Erwachsenenbildung/Weiterbildung zugrunde liegen, wurde nicht nur wiedergegeben, sondern auch kompakt zusammengeführt und so für die Fachöffentlichkeit zugänglich gemacht.

5 Siehe dazu auch die Ausgabe 18 des Magazin erwachsenenbildung.at, die sich mit „Governance. Erwachsenenbildung zwischen Selbst- und Fremdsteuerung“ auseinandersetzt, unter: http://erwachsenenbildung.at/magazin/13-18/meb13-18.pdf; Anm.d.Red.

6 Im „Verbund“ arbeiten die Weiterbildungsverbände AdB (Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten), BAK AL (Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben), DEAE (Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung), KEB (Katholische Erwachsenenbildung Deutschland) gemeinsam mit dem DVV (Deutscher Volkshochschul-Verband) zusammen.

Foto: Anna Rauchenberger

Mag.ª Bianca Friesenbichler

bianca.friesenbichler@conedu.com
http://www.conedu.com
+43 (0)316 719508

Bianca Friesenbichler studierte Bildungs- und Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Karl-Franzens-Universität Graz. Sie ist pädagogisch-wissenschaftliche und redaktionelle Mitarbeiterin bei CONEDU Verein für Bildungsforschung und -medien und darüber hinaus Lehrbeauftragte an der Universität Graz, Trainerin und Lernberaterin. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Online-Redaktion von www.erwachsenenbildung.at, insbesondere die redaktionelle Koordination des Magazin erwachsenenbildung.at. Schwerpunkte ihrer Lehr- und Trainingstätigkeit sind Didaktik und Methodik, Schreiben und Textarbeit, Redaktionsarbeit und Lernkompetenz. 2008 erhielt sie den Anerkennungspreis für lebensbegleitendes Lernen der Landesregierung Steiermark.

Die Alternative politische Bildung

Wilhelm Filla

Georg Ondrak

Ondrak, Georg [Rez.] (2015): Filla, Wilhelm (2013): Die Alternative politische Bildung. Hannover: Offizin (= Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft. 7).
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 25, 2015. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/meb15-25.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Politische Bildung, Volkshochschule, Bildungstätigkeit, Erwachsenenbildungsgeschichte, neutrale Erwachsenenbildung

Kurzzusammenfassung

„Alternative politische Bildung wird im doppelten Sinn verstanden: als Alternative innerhalb der aktuellen verwertungsorientierten Erwachsenenbildung und als alternativer Inhalt zum Mainstream der aktuellen politischen Bildung. Alternative politische Bildung ist die Alternative zur ‚Alternativlosigkeit'. Konkret heißt das, Bildungseinrichtungen zu Stätten des demokratischen Diskurses unter Einbeziehung kritischer und über den gesellschaftlichen Status quo hinausreichender Positionen zu entwickeln und Demokratie und Demokratisierung über Politik und Gesellschaft hinaus auch für den Bereich der Wirtschaft zu thematisieren. Dabei sind auch alternative gesellschaftstheoretische Ansätze mit einzubeziehen, statt sie, wie das gegenwärtig in der Erwachsenenbildung allzu oft der Fall ist, schlicht zu ignorieren. Erst aus diesem ‚Alternativcharakter' gewinnt politische Bildung jenen gesellschaftlichen Stellenwert, der ihr objektiv zukommt." (Bucheinband)

Wilhelm Filla
Die Alternative politische Bildung
Hannover: Offizin 2013
(= Kritische Beiträge zur Bildungswissenschaft. 7)
181 Seiten

Die Alternative politische Bildung

Wilhelm Filla

Georg Ondrak

Wilhelm Filla setzt in seinem im Offizin Verlag erschienenen Buch „Die Alternative politische Bildung“ (2013) der bedrückenden Vorstellung einer „Alternativlosigkeit“ – ein Unwort, das spätestens seit der Finanzkrise von 2008 vollends Einzug in den hegemonialen politischen Diskurs genommen hat – Gedanken sowie erste Schritte zu einem Konzept Politischer Bildung entgegen, das jene scheinbare Alternativlosigkeit überwinden soll.

Dabei nimmt er unter anderem Bezug auf realisierte Modelle Politischer Bildung der jüngeren Vergangenheit und – in kritischer Analyse – auf die historischen Beispiele des Austromarxismus und der neutralen Volksbildung[1] als heute kaum denkbare, aber vielleicht gerade deswegen umso diskussionswürdigere „andere Orte“ emanzipatorischer Bildung. Als Referenzautoren zieht Filla bei seinen Überlegungen Theodor W. Adorno sowie Oskar Negt und dessen Werk „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ (1968) heran.

Politische Bildung als Alternative und alternative (kritische) Politische Bildung

„Alternative politische Bildung“ kann Filla zufolge in zweifacher Hinsicht verstanden werden: Zum einen als Alternative zur großteils verwertungsbezogenen und vorgeblich unpolitischen Erwachsenenbildung (Politische Bildung als Alternative). Zum anderen als Möglichkeit, entgegen dem Mainstream Politischer Bildung, auch alternative Inhalte zu vermitteln und auf gesellschaftliche Alternativen zu verweisen (alternative Politische Bildung). Besonders die Betonung der Wichtigkeit gesellschaftlicher Alternativen, Hinweise auf Möglichkeiten alternativer Gesellschaftsmodelle und das „Abklopfen“ bereits bestehender oder vergangener Bildungstheorien und -praxen bezüglich ihrer Kritikfähigkeit bilden den Kernpunkt seines Buches. *„Demokratie bedeutet die Diskussion von strukturellen Alternativen“*, schreibt Filla (2013, S. 9). Eine Politische Bildung im demokratischen Sinne habe deswegen die Verpflichtung, der angesprochenen Alternativ- und Ideenlosigkeit mit der Ermöglichung von Kritik und der Eröffnung von Alternativen zum Bestehenden zu entgegnen.

Es geht also um eine Politische Bildung, die sowohl zur Analyse des Gegenwärtigen anregt als auch

1 Neutralität ist für die Volkhochschul-Volksbildung bis 1934 vor allem als politische (Lager-)Neutralität (siehe Dvorak 1987) zu deuten. Sie stellt sich als *„Verbindendes Konzept der an sich unterschiedlich orientierten Volkshochschulen“* (Filla 1991, S. 34) dar. *„Basis sollte objektive Wissenschaftlichkeit und die Absenz aktueller Politik sein“* (ebd.). Zudem kann die „Neutralität“ der Volkshochschulen Wiens zur Zeit der Monarchie, unter der repressiven Regierung des konservativen, antisemitischen Wiener Bürgermeisters Karl Lueger auch als pragmatisches Zugeständnis an herrschende politische Umstände gesehen werden, um mit aufklärerischer Volksbildungsarbeit politisch unauffällig zu bleiben und als Bildungsverein unter widrigen Umständen überleben zu können (siehe Ondrak 2013).

das Denken von Alternativen ermöglicht. Eine inhaltliche Alternative zum Mainstream affirmativer Politischer Bildung kann Filla zufolge im Marxismus mit seinen unterschiedlichen theoretischen Ausprägungen gesehen werden. Hat nun eine Auseinandersetzung mit dem Marxismus Platz in der Politischen Erwachsenenbildung? Immerhin habe unter anderem der Zusammenbruch des sogenannten „realen Sozialismus" dazu beigetragen, den Marxismus sowohl aus der Erwachsenenbildung als auch der Politischen Bildung fast vollständig auszuklammern und als Totalitarismus-anfällig zu denunzieren, und das obwohl sich Erwachsenenbildung und Politische Bildung als demokratisch vielfältig verstehen. Filla plädiert hier für eine Neueröffnung der Diskussion des Marxismus und seiner theoretischen Weiterführung etwa in Form der Kritischen Theorie in Erwachsenenbildung und kritischer Politischer Bildung. Die Auseinandersetzung mit der dialektischen Denkweise kann sowohl das Erlernen und Üben eines Denkwerkzeugs bedeuten[2] als auch, so Filla, ein konkretes Mittel zur Analyse des Bestehenden darstellen. Eine Gesellschaftskritik, die den Marxismus in seinen verschiedenen theoretischen Spielarten berücksichtigt, verweise auf den Prozess der Transformation, auf eine Perspektive, die über bestehende Zustände hinausreicht, und vermittelt die Idee der Möglichkeit einer anderen, „gerechteren" Gesellschaft. Die Auseinandersetzung mit dem Marxismus ist eine wichtige, sollte jedoch nicht die einzige inhaltliche Alternative einer emanzipatorischen Politischen Bildung darstellen, wie Filla klarstellt: „Alternative" in der Politischen Bildung sei immer im Plural zu verstehen, um nicht autoritären und bevormundenden Versuchungen zu erliegen.

Alternative, kritische Politische Bildung verstehe sich folglich als normativ bzw. ist sich ihrer Normativität bewusst. Sie leugnet sie nicht, sondern geht mit dieser Tatsache konstruktiv um: *„Gesellschaftliche Gestaltungsfähigkeit ist hoch normativ und selbst empirisch-analytische Zugänge zur politischen Bildung sind aufgrund der Annahmen und Voraussetzungen, von denen sie ausgehen, mehr oder weniger normativ, auch wenn dies nicht ausgesprochen oder gar bestritten wird"* (Filla 2013, S. 13). Eine „Alternative politische Bildung" im Sinne Adornos muss gesellschaftliche Verhältnisse und deren Veränderung, das – oft nicht nur latente – barbarische gesellschaftliche Potential sowie strukturell bedingte Ungerechtigkeiten und Benachteiligung in den Blick nehmen. „Alternative politische Bildung" zeichnet sich, so Filla, durch Engagement für offen zu legende, reflektierte Ziele aus. Es geht ihr dabei allerdings nicht um Missionierung und somit um Fremdbestimmung, sondern um selbstreflexive Aufklärung.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der von Filla im Zuge der „Alternative politische Bildung" diskutiert wird, ist Demokratie. Demokratisierung ist ein progressiver Prozess, der neben individueller Selbstbestimmung auf sozioökonomische Veränderung zielt. Alternativen als Alternativen im Rahmen des Bestehenden einerseits und Alternativen, die über diesen Rahmen hinausweisen, andererseits bedeuten Wahlmöglichkeit(en) und sind somit unverzichtbare Elemente von Demokratie. Demokratie braucht, so Filla resümierend, eine kritische Politische Bildung als Raum, in dem Alternativen diskutiert werden.

Beispiele für realisierte Modelle Politischer Bildung in der Volkshochschularbeit

Einen wichtigen Teil des Buches bilden die Recherche zu und die Analyse von realisierten Modellen Politischer Bildung mit aufklärerischem Anspruch aus dem Bereich und Umfeld allgemeiner Erwachsenenbildung und den Volkshochschulen. Hier bietet der Autor interessante Einblicke in diverse Projekte Politischer Bildung wie etwa jene der Volkshochschule Hietzing.

Filla, langjähriger Generalsekretär des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, spricht aufgrund der kontinuierlichen Arbeit der Volkshochschule Hietzing von einem „Hietzinger Modell" Politischer Bildung der Volkshochschul-Erwachsenenbildung. Die Projekte haben, wie Filla ausführt, oft einen starken lokalen Bezug und sind für TeilnehmerInnen lebensweltlich relevant. Auch werden sie über Publikationen in Fachzeitschriften und die Nutzung von Online-Ressourcen wie „YouTube" kommuniziert. Das Projekt „Plötzlich waren sie alle weg" (Herbst 1999 bis Herbst 2000) thematisierte

2 Zu „Denken lehren/lernen" als ein traditionelles Ziel aufklärerischer Volksbildung siehe Filla 1991 u. 2013; Ondrak 2013; Stifter 2005.

beispielsweise das furchtbare Schicksal jüdischer Familien im Bezirk Hietzing während der Diktatur des Nationalsozialismus und machte es sich zur Aufgabe, einen verdrängten Teil Bezirksgeschichte in das Bewusstsein der BezirksbewohnerInnen zu holen.

Im Abschnitt „Beispiele realisierter Modelle politischer Bildung" stehen zudem Projekte aus den Bereichen „Politische Bildung und Fußball"[3], „Politische Bildung für Jugendliche" und „gesellschaftkritische Möglichkeiten Politischer Bildung" im Fokus. Filla nennt hier die Veranstaltung „Lange Nacht des Kapitals" an der Volkshochschule Graz (Feb. 2009), die Veranstaltungsreihe „Erklär mir die Finanzkrise" an der Volkshochschule Ottakring (Sept.-Okt. 2012) oder die berühmte Kursreihe Dieter Schrages zum Themenkreis „Anarchismus" an der Volkshochschule Margareten (1982-1985), aber auch den „Reader politische Bildung an Volkshochschulen" (siehe Engel et al. 2012). Mit dieser Darstellung der Projekte aus dem Kontext der Volkshochschule will Filla zeigen, was im Bereich aufklärerischer Politischer Bildung durch eine Institution initiiert werden kann, wenn Möglichkeiten entsprechend genutzt und geeignete Rahmenbedingungen geschaffen werden. Erfreulich wäre es, so der Autor, wenn derartige Veranstaltungen über ihren derzeitig anscheinend eher punktuellen Charakter hinausgehen würden.

Austromarxismus und „neutrale Volksbildung"

Eine besondere Stärke des Buches liegt in Fillas profundem Wissen über den Austromarxismus und die „neutrale Volksbildung". Auf die emanzipatorische Bildungstheorie und vor allem -praxis im Austromarxismus und „Roten Wien" der Zwischenkriegszeit vor 1934 eingehend, sucht Filla in kritischer Auseinandersetzung hier nach Anregungen und Hinweisen für eine „Alternative politische Bildung". Das „Rote Wien" kann ihm zufolge als Großversuch gesehen werden, *„in dem umfassende politisch-weltanschauliche Bildungstätigkeit einen zentralen Platz einnahm und in dem unmittelbare politische Ziele mit weitgesteckten gesellschaftlichen Perspektiven verbunden waren"* (Filla 2013, S. 87). Ziele austromarxistischer Bildungstätigkeit waren, so Filla weiter, zuvorderst sozialistische Bewusstseinsbildung und Solidarität – zwei der Indikatoren, warum das „Rote Wien" eine Art gegenkulturelles Projekt zum großteils konservativen Rest Österreichs darstellte. Eine Besonderheit austromarxistischer Bildungspraxis sei auch die Frage der „Massenergreifung" im Sinne einer Bildung aller gewesen.

In seiner Beschäftigung mit dem Austromarxismus und dem „Roten Wien" geht Filla auch auf einige Bildungstheoretiker des Feldes ein. Vor allem Werk und Tätigkeit Max Adlers und Otto Neuraths, des Erfinders der Bildstatistik ISOTYPE, einem bekannten und wirksamen Instrument statistisch-visueller Aufklärung, werden von ihm beleuchtet. Bei aller gebotenen Kritik am Austromarxismus findet Filla in diesem doch grundlegende Impulse, *„die gerade für eine an gesellschaftlichen Alternativen orientierte Bildungstheorie und -praxis auch heute noch anregend und diskussionswürdig sind"* (ebd., S. 106). Es sind das: *„Die Betonung von politischer Bewusstseins*bildung *als unumgängliche Voraussetzung für die auf strukturelle gesellschaftliche Veränderung zielende Praxis und von Solidarität als grundlegendem politisch-gesellschaftlichem Prinzip im Sinne von Zusammengehörigkeit, wechselseitiger Unterstützung, Abbau sozialer Ungleichheiten statt Dominanz des Konkurrenzprinzips, in Verbindung mit umfassender Demokratisierung"* (ebd.; Hervorh.i.Orig.).

Bei der – eigentlich neutralen – Volksbildung beleuchtet Filla als Experte der Volkshochschulgeschichte vor allem deren politische Dimension und identifiziert somit mögliche Elemente für eine „Alternative politische Bildung". Die politische Dimension findet Filla unter anderem in der demokratischen Bildungspraxis der sogenannten Fachgruppen. In den Fachgruppen der Volkshochschule Ottakring der 1920er Jahre gab es Initiativen, die Laien und Laiinnen dazu einluden, auf demokratische Art und Weise Wissenschaft zu betreiben. Funktionen (Leitung, KassierIn, SchriftführerIn etc.)

3 Filla dazu ausführlicher: *„Die Zielgruppe Fußball-‚Fans' ist besonders relevant, weil ihr weit überdurchschnittlich viele ‚Junge' angehören und weil in manchen ‚Fan-Kulturen' ein beträchtliches Potenzial an Vorurteilen gegenüber unterschiedlichen Vorurteils-Betroffenen vorhanden ist. Daher rücken ‚Fans' in den Fokus praktischer politischer Bildungsaktivitäten. Das Fußballstadion und seine Umgebung ist ein besonderer Lernort, den es vielfach noch zu entdecken gilt"* (Filla 2013, S. 74).

wurden in diesen Fachgruppen von den Mitgliedern gewählt und die sogenannten Laien und Laiinnen kooperierten gleichberechtigt mit WissenschafterInnen und ExpertInnen. Dabei wurden, wie Filla ausführt, Hierarchien, die normalerweise mit der Wissensproduktion verbunden sind, aufgebrochen. Demokratie, die nach Oskar Negt einzige Gesellschaftsform, die kontinuierlich gelernt werden muss, konnte im Zuge einer in den Fachgruppen gelebten Bildungsdemokratie erfahren und gelernt werden.[4] Auch Fillas Verweis auf Ludo M. Hartmanns volksbildnerisches Konzept der „Denkschule" macht die politische Bedeutung der Volkshochschule der Jahrhundertwende und im „Roten Wien" deutlich. Ein wenn auch an „neutralen", wissenschaftlichen Inhalten geschultes Denkvermögen ist Hartmann zufolge für das Erkennen gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge unabdingbar.

Fazit

Filla liefert in seinem Buch Anregungen für ein Konzept einer alternativen, emanzipatorischen und kritischen Politischen Bildung, die schon per se eine Alternative zu gesellschaftlichen Verhältnissen darstellt, da sie die Kritik des Bestehenden und das Denken von gesellschaftlichen Alternativen ermöglicht. Er spannt dabei einen weiten thematischen Bogen und beschreibt Projekte Politischer Bildung aus dem Volkshochschulkontext. Themen sind auch E-Learning, der Kompetenzbegriff in der allgemeinen Erwachsenenbildung und mit besonderem Schwerpunkt: Bildungskonzepte des Austromarxismus und der Volksbildung. Es liegt nun am Feld der Erwachsenenbildung diesen Anstoß für die Diskussion und Stärkung einer emanzipatorischen, kritischen Politischen Bildung aufzugreifen.

4 Wer weitere Einblicke in die demokratische Bildungspraxis der Fachgruppen möchte, dem/der sei auch Wilhelm Fillas Buch „Wissenschaft für alle – ein Widerspruch?" (2001) mit einer ausführlichen Analyse zu dieser demokratischen Lehr-Lernform empfohlen.

Literatur

Dvorak, Johann (1987): Wissenschaftliche Weltauffassung der Volksbildung in Wien. In: Knittler-Lux, Ursula (Hrsg.): Bildung bewegt – 100 Jahre Wiener Volksbildung. Wien: Verband Wiener Volksbildung, S. 37-42.

Engel, Monika/Hufer, Klaus-Peter/Hinken, Günter/Korfkamp, Jens/Rex, Sascha (2012) (Red.): Reader politische Bildung an Volkshochschulen. Grundlagen und Praxisbeispiele. Düsseldorf: Landesverband der Volkshochschulen von NRW e.V.

Filla, Wilhelm (1991): Volkshochschularbeit in Österreich – Zweite Republik. Eine Spurensuche. Graz: Leykam.

Filla, Wilhelm (2001): Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell. Innsbruck: Studienverlag.

Filla, Wilhelm (2014): Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich. Ein Studienbuch. München: Peter Lang (= Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen. 13).

Ondrak, Georg (2013): Bildung – für wen? Eine exemplarisch wissenssoziologische Fallstudie zur Volkshochschul-Erwachsenenbildung in Wien. Eine überarbeitete, erweiterte Version der Masterarbeit am Institut für Soziologie, Universität Wien. Wien. Online im Internet: http://files.adulteducation.at/uploads/Ludo_Hartmann_Preis/Bildung_fur_wen_-_Georg_Ondrak.pdf [Stand: 2015-04-26].

Stifter, Cristian H. (2005): Geistige Stadterweiterung. Eine kurze Geschichte der Wiener Volkshochschulen, 1887-2005 (= Enzyklopädie des Wiener Wissens. Bd. 3: Volksbildung). Weitra: Verlag Bibliothek der Provinz.

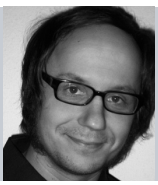


Foto: K.K.

Georg Ondrak, M.A.

georg.ondrak@gmx.net
+43 (0)699 12171377

Georg Ondrak studierte Soziologie an der Universität Wien. Er absolvierte ein Praktikum bei der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbands Österreichischer Volkshochschulen sowie beim Österreichischen Volkshochschularchiv. Für seine Masterarbeit: „Bildung – für wen? Eine exemplarisch wissenssoziologische Fallstudie zur Volkshochschul-Erwachsenenbildung in Wien" erhielt er den Ludo-Hartmann-Förderungspreis 2013. Derzeit arbeitet er unter anderem für den Jour fixe Bildungstheorie, das Zukunftsforum Erwachsenenbildung, sowie diverse Projekte in Kooperation mit dem Verband Österreichischer Volkshochschulen und dem Österreichischen Volkhochschularchiv.

Impressum/Offenlegung

Meb
Magazin
erwachsenenbildung.at

Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des BMBF

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783738609622

Projektträger

CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L
A-8020 Graz
ZVR-Zahl: 167333476

Medieninhaber

Bundesministerium für Bildung und Frauen
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien

Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

HerausgeberInnen der Ausgabe 25, 2015

Mag.ª Bianca Friesenbichler (Verein CONEDU)
Mag. Wilfried Hackl (Verein CONEDU)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.ª Regina Rosc (Bundesministerium für Bildung und Frauen)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Mag. Wilfried Hackl (Verein CONEDU)

Fachredaktion

Univ.-Prof.in Dr.in Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Mag. Kurt Schmid (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)
Ina Zwerger (ORF Radio Ö1)

Online-Redaktion

Mag.ª Bianca Friesenbichler: redaktionelle Koordination (Verein CONEDU)
Mag.ª Sabine Schnepfleitner: Satz und Vertrieb (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.ª Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.ª Andrea Kraus

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs" 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 Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

Alle Artikel und Ausgaben des Magazin erwachsenenbildung.at sind im PDF-Format unter www.erwachsenenbildung.at/magazin kostenlos verfügbar. Das Online-Magazin erscheint parallel auch in Druck (Print-on-Demand) sowie als eBook.

Urheberrecht und Lizenzierung

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. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p. A. CONEDU – Verein für Bildungsforschung und -medien
Marienplatz 1/2/L, A-8020 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at