Magazin erwachsenenbildung.at

Meb

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 27, 2016

Erwachsenenbildung und Universität

Impulse, Spannungen und Kooperationen

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 27, 2016

Erwachsenenbildung und Universität

Impulse, Spannungen und Kooperationen

HerausgeberInnen der Ausgabe:
Wilhelm Filla und Elke Gruber

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**
Wilhelm Filla und Elke Gruber

Thema

02 **Wissenschaftsvermittlung, Popularisierung und kollektive Wissensproduktion**
Peter Faulstich und Jana Trumann

03 **Universität und Volksbildung.**
Anmerkungen zu einem spannungsreichen Verhältnis
Christian H. Stifter

04 **Wissenschaft „auf Augenhöhe"?**
Partizipatives Forschen in der Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik
Annette Sprung

05 **(Wissenschaftliche) Weiterbildung an Universitäten.**
Impulse der Erwachsenenbildung für die Hochschulpraxis
Rudolf Egger

06 **A university's relationship to activist and academic research in adult and popular education**
Rick Flowers

Praxis

07 **Wissenschaftliche Allgemeinbildung – ein Konzept und seine Umsetzung.**
Bildungsansatz und -arbeit des Zentrums für Weiterbildung an der Universität Graz
Marcus Ludescher und Andrea Waxenegger

08 **Science Center und ihre Aktivitäten als Schnittstelle**
zwischen Universität und Erwachsenenbildung
Barbara Streicher

09 **Aktive Bildungskooperationen zwischen Universität und Volkshochschule.**
Ein Erfahrungsbericht des Schnittstellenprojekts „University Meets Public" sowie des
VHS Science Programms
Katharina Resch, Judith Fritz und Angelika Pointner

10 **Der Jour fixe Bildungstheorie | Bildungspraxis.**
Eine Kooperation zwischen Erwachsenenbildung und Universität
Bettina Dausien, Wolfgang Kellner und Daniela Rothe

11 **Modelle kooperativer Erwachsenenbildung in Tirol**
Franz Jenewein

12 **Universität im Wissensturm – eine Kooperation von Universität und Volkshochschule.**
Der Universitätslehrgang „Management und Leadership für Frauen"
Katja Fischer und Cäcilia Innreiter-Moser

Kurz vorgestellt

13 **Weiterbildungslehrgang „Pädagogik für Gesundheitsberufe".**
Ein Beispiel für Erwachsenenbildung der Fachhochschule Kärnten
Anita Brünner und Alexandra Liegl

Rezension

14 **Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis.**
Heide von Felden, Christiane Hof und Sabine Schmidt-Lauff (Hrsg.)
Wilhelm Filla

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 Rezension).

Editorial

Wilhelm Filla und Elke Gruber

Filla, Wilhelm/Gruber, Elke (2016): Editorial.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 27, 2016. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/meb16-27.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Erwachsenenbildung, Universität, Kooperation, Forschung, Bildungspolitik, Weiterbildungsmarkt, Populäre Wissenschaft, Responsible Science, partizipatives Forschen, Öffentliche Wissenschaft, Popularisierung

Kurzzusammenfassung

Das Magazin erwachsenenbildung.at widmet die vorliegende Ausgabe dem komplexen und bildungs- und gesellschaftspolitisch brisanten Verhältnis von Erwachsenenbildung und Universitäten. Verschiedene AkteurInnen schildern und reflektieren die Heraus- und Anforderungen gelingender Kooperationen anhand aktueller, aber auch seit langem in Österreich erfolgreich umgesetzter Lehrgänge, Vortrags- und Veranstaltungsreihen sowie Forschungen. Science Center werden ob ihrer Aktivitäten und Didaktik als mögliche Schnittstelle zwischen Universitäten und Erwachsenenbildung diskutiert und Begriffe wie Öffentliche Wissenschaft, Responsible Science und Populäre Wissenschaft für die Erwachsenenbildungsforschung wie -praxis ausgelotet. Partizipative Forschung erweist sich als Hoffnungsträger, um Hierarchien zwischen Forschenden und „Beforschten" aufzuheben. Auch werden Empfehlungen aufgerollt, was die universitäre Weiterbildung von der Erwachsenenbildung lernen kann und sollte. Neben einer historischen Rückschau auf das Wechselverhältnis von Volkshochschulen und Universitäten in Österreich geht der Blick aber auch nach Australien, wo das Miteinander von praktisch-politischer und akademischer Forschung eine längere Tradition hat. Gemeinsam ist allen geschilderten Ansätzen, Projekten und Initiativen, historisch gewachsene Hierarchien zwischen Universität und Erwachsenenbildung aufheben zu wollen, das spannungsreiche Verhältnis dieser sehr ungleichen Bildungssektoren egalitär zu halten und damit eine Demokratisierung von Wissen und Wissenschaft voranzutreiben. (Red.)

Editorial

Wilhelm Filla und Elke Gruber

Erwachsenenbildung und Universität stehen in einem vielfältigen Verhältnis zueinander: Universitäres Wissen wird in der Erwachsenenbildung verbreitet, Erwachsenenbildung wird universitär erforscht und ErwachsenenbildnerInnen werden an Universitäten ausgebildet etc. Für die Entwicklung des auf jeden Fall bildungs- und darüber hinaus gesellschaftspolitisch relevanten Verhältnisses von Erwachsenenbildung und Universität sind die in dieses Verhältnis involvierten Personen und ihre Kooperation von kaum zu überschätzender Bedeutung.

Die Universität engagiert sich seit geraumer Zeit verstärkt in der Weiterbildung und sieht sich selbst als „Player" auf einem pluralen Weiterbildungsmarkt, wie er sich in den letzten Jahrzehnten in vielen Ländern herausgebildet hat. Für die Universität verspricht dieses Engagement auch zusätzliche Mittel, die wiederum ihre Motivation verstärken, sich auf diesem Gebiet zu engagieren. Von der traditionellen Erwachsenenbildung wird dieses Engagement mitunter als Konkurrenz erfahren, vermutlich sogar als wachsende Konkurrenz. Auf der anderen Seite üben gesellschaftliche Entwicklungen Druck auf die Erwachsenenbildung aus, sich aktueller Problemstellungen wie Basisbildung, Nachholen von Bildungsabschlüssen, Integration benachteiligter Gruppen und MigrantInnen mit neuen, innovativen Ansätzen zu widmen. Dabei bedient sie sich auch universitären Wissens und kooperiert mit Universitäten – zum wechselseitigen Vorteil. Ein Konkurrenzverhältnis bleibt aber bestehen. Im Zuge der Professionalisierung der Erwachsenenbildung und einem Generationenwechsel in vielen Einrichtungen der Erwachsenenbildung hat sich jedoch ein prinzipiell offeneres Klima für ein forschungsgeleitetes und stärker theoriebasiertes Vorgehen durchgesetzt. Die Universitäten öffnen sich gleichfalls über ihren eigenen Weiterbildungsbereich hinaus zur Erwachsenenbildung. Allerdings sind hier widersprüchliche Signale nicht zu übersehen. Einerseits gibt es ein deutliches Bekenntnis zur Öffnung der Universität und zum gesellschaftlichen Wissenstransfer, andererseits sind gewisse Schließungstendenzen zu beobachten, die Züge eines Rückzugs – auch der eigenen Wissenschaftsdisziplin der Erwachsenenbildung – in den vielzitierten „Elfenbeinturm" tragen.

Komplexes Verhältnis von Erwachsenenbildung und Universitäten

Das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Universität hat in Ländern wie Österreich und Deutschland eine lange, bis ins 19. Jahrhundert zurückreichende Tradition. Dieses Verhältnis ist institutionell, inhaltlich und methodisch durch große Vielfalt charakterisiert, war und ist aber nicht immer friktionsfrei. Zur Komplexität dieser Beziehung gehört, dass sie auch Ökonomie, Öffentlichkeit und Politik tangiert.

Ein wesentliches Element dieses Verhältnisses ist die Demokratisierung von Wissen und Wissenschaft, womit nicht nur ein Demokratiebezug, sondern zumindest potenziell eine Demokratiefundierung einhergeht. Durch die Beziehung zwischen Erwachsenenbildung

und Universität erfahren beide Bildungssektoren eine zusätzliche gesellschaftliche Legitimation und werden dadurch gestärkt.

Zur Komplexität des Verhältnisses zählt überdies, dass es sowohl theoretische als auch empirische Aspekte umfasst und beide unter bildungspolitischen und bildungspraktischen Gesichtspunkten zu diskutieren sind. Dabei gilt es die prinzipiellen Unterschiede zwischen diesen beiden Sektoren des Bildungssystems mit zu berücksichtigen, die keine Über- und Unterordnung inkludieren.

Das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Universität ist trotz aller Unterschiede auch durch eine direkte und indirekte Kooperation geprägt, die gleichfalls historisch wie aktuell durch Vielfalt gekennzeichnet ist. In diesem kooperativen Verhältnis treten immer wieder Spannungen auf, die durch Reflexion produktiv zu bewältigen sind. Eine Bewältigungsstrategie ist, das Verhältnis der sehr ungleichen Bildungssektoren egalitär zu halten.

Für die Entwicklung des auf jeden Fall bildungs- und darüber hinaus gesellschaftspolitisch relevanten Verhältnisses von Erwachsenenbildung und Universität sind die in dieses Verhältnis involvierten Personen und ihre Kooperation von kaum zu überschätzender Bedeutung. Dies kommt auch in dieser Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at (Meb) zum Ausdruck, in der universitär tätige WissenschafterInnen mit durchwegs beträchtlichen erwachsenenbildnerischen Erfahrungen ebenso vertreten sind wie in unterschiedlichsten Bereichen der Erwachsenenbildung tätige PraktikerInnen mit universitärer Ausbildung und Erfahrungen mit und aus wissenschaftlichen Aktivitäten. Davon zeugen die theoriebasierten Beiträge ebenso wie die reflektierten Berichte aus der einschlägigen Bildungsarbeit.

Die Beiträge im Überblick

Peter Faulstich (†) und **Jana Trumann** verweisen in ihrem Beitrag, der einen Aufsatz des Autors aus dem Jahre 2006 aufgreift, auf gelungene Wege des Transfers zwischen Erwachsenenbildung und Wissenschaft in Deutschland in Geschichte, Theorie und Praxis und plädieren für einen unvermindert aktuellen Wissenschaftsbegriff, der Alltagswissen inkludiert: „Öffentliche Wissenschaft“.

Christian Stifter geht in seinem Beitrag der mehr als hundertjährigen Geschichte der Beziehungen zwischen Wissenschaft und Ökonomie, Öffentlichkeit und Erwachsenenbildung nach. Er fokussiert auf die unterschiedlichen Wechselverhältnisse, die zwischen diesen Bereichen bestehen, wobei die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens immer eine zentrale Rolle gespielt hat.

Das gemeinsame Forschen und Entwickeln von WissenschafterInnen und PraktikerInnen stellt **Annette Sprung** in den Mittelpunkt ihrer Ausführungen. Sie lotet Möglichkeiten und Grenzen einer solchen partizipativen Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aus. Besonderes Augenmerk wird auf Zugänge gelegt, die einen Kontext zur Gesellschaftskritik herstellen.

Rudolf Egger befasst sich mit dem in den letzten zwei Jahrzehnten enorm gewachsenen Bereich der Weiterbildung an Universitäten und ihren Impulsen für die Hochschulpraxis. Es werden neue Zielgruppen, Angebotsformen und Lernkulturen beschrieben sowie die künftige Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung ausgelotet.

Einen Einblick in internationale Diskussionen, speziell in Australien, gewährt **Rick Flowers** mit seinem im englischen Original abgedruckten Beitrag über das Verhältnis von praktisch-politischer und akademischer Forschung. Er bezieht sich dabei auf das im angelsächsischen Bereich seit längerem erfolgreich praktizierte Konzept der „popular education“ und lässt viele anschauliche Erfahrungen aus seinem Forschungsalltag einfließen.

Die Karl-Franzens-Universität Graz hat in den letzten Jahren interessante Formate zur Vermittlung universitärer Allgemeinbildung entwickelt. Dazu gehören unter anderem die „Montagsakademie“, „Vita activa“ und die „MegaphonUni“. **Marcus Ludescher** und **Andrea Waxenegger** stellen diese innovativen Modelle vor und ordnen sie ein in den Diskurs um die strategische Ausrichtung von Universitäten zum lebenslangen Lernen.

Ein weiteres praktisches Beispiel zur aktuellen Wissenschaftspopularisierung steht im Mittelpunkt des Beitrages von **Barbara Streicher**. Es handelt sich dabei um Science Center, die sich auf dem

Hintergrund einer „Responsible Science“ entwickelt haben und Neugier, Verständnis und Lernfreude wecken wollen. Im Beitrag werden sowohl Beispiele für dieses Format beschrieben als auch Perspektiven für eine künftige Ausgestaltung entwickelt.

Um das Verhältnis von Kooperation und Konkurrenz von universitärer und außeruniversitärer Weiterbildung dreht sich der Beitrag von **Katharina Resch**, **Judith Fritz** und **Angelika Pointner**. Dazu wird das Projekt „University Meets Public“ im Rahmen des Wissenschaftsprogrammes der VHS Wien („VHS Science“) dargestellt.

Bettina Dausien, **Wolfgang Kellner** und **Daniela Rothe** stellen den „Jour fixe Bildungstheorie | Bildungspraxis“ vor. Dabei handelt es sich um eine Veranstaltungsreihe in Wien, die in Kooperation von Erwachsenenbildung und Universität stattfindet und seit knapp zehn Jahren erfolgreich Bildungsfragen in ihrem gesellschaftlichen Kontext beleuchtet und diskutiert.

Die Ausführungen von **Franz Jenewein** befassen sich mit den Möglichkeiten einer professionellen Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Tirol und verschiedenen Universitäten. Dazu werden drei Fallbeispiele dargestellt: die Universitätslehrgänge für pädagogische MitarbeiterInnen und BildungsmanagerInnen in der Erwachsenenbildung in Tirol und Südtirol, das Projekt „MAP EB Tirol“ sowie ein Kooperationsprojekt der VHS Tirol mit der Universität Innsbruck.

2009 unterzeichneten die Johannes Kepler Universität (Linz) und die Volkshochschule Linz ein Kooperationsabkommen zur intensiven Zusammenarbeit im Aus- und Weiterbildungsbereich. Der im Rahmen dieser Kooperation konzipierte und durchgeführte Universitätslehrgang MBA „Management und Leadership für Frauen“, der im Wissensturm Linz stattfindet, wird von **Katja Fischer** und **Cäcilia Innreiter-Moser** präsentiert.

In der Rubrik „Kurz vorgestellt“ berichten schließlich **Anita Brünner** und **Alexandra Liegl** vom Weiterbildungslehrgang „Pädagogik für Gesundheitsberufe“ der Fachhochschule Kärnten als einem Beispiel von Erwachsenenbildung im fachhochschulischen Kontext.

Passend zur Thematik Erwachsenenbildung und Universitäten rezensiert **Wilhelm Filla** den Dokumentationsband der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGFE aus dem Jahre 2012, die sich mit der Frage des Spannungsverhältnisses von Erwachsenenbildung, Wissenschaft, Politik und Praxis auseinandergesetzt hat.

Nachruf auf Peter Faulstich (1946-2016)

Foto: K.K.

Die deutschsprachige Erwachsenenbildungswissenschaft hat mit dem Tod von Peter Faulstich am 27. Jänner 2016 einen schweren Schlag erlitten. Faulstich wurde am 12. Juni 1946 in Frankfurt/M. geboren. Er studierte von 1967 bis 1976 im Zentrum der deutschen Studentenbewegung in Berlin an der Technischen Universität Stadt- und Regionalplanung, Bildungsökonomie, Pädagogik und Soziologie, promovierte 1975 und habilitierte sich 1977 in Erziehungswissenschaft.

Wissenschaftliche Weiterbildung und Lerntheorie wurden zu Schwerpunkten seiner ungemein reichen und vielfältigen wissenschaftlichen Arbeit. Die Universität Hamburg weist eine Liste mit 1.042 Veröffentlichungen aus, darunter viele, die für die Erwachsenenbildungswissenschaft und die Erwachsenenbildung insgesamt richtungsweisend wurden. Von ihm stammen unter vielem anderen das Konzept der „mittleren Systematisierung“ der außerordentlich heterogenen Erwachsenenbildung und der theoretische Begriff der „lebensentfaltenden Bildung“. In Bezug auf Lernen trat er für eine kritisch-pragmatische Lerntheorie ein. Neben seiner wissenschaftlichen Arbeit und seiner Lehrtätigkeit war Faulstich besonders im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung und in der Erwachsenenbildungspublizistik engagiert. Sein reiches Lebenswerk ist kaum überschaubar, überdies war er ein Netzwerker par excellence.

Nach seiner Habilitation war Faulstich von 1978 bis 1992 Leiter des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung an der Gesamthochschule Kassel und dort von 1992 an Leiter des Zentrums für Wissenschaftstransfer und außerplanmäßiger Professor für Berufspädagogik. 1995 wurde er Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Hamburg, wo er 2013 emeritiert wurde. Sein bildungs- und gesellschaftspolitisches Engagement blieb im Verlauf seiner Karriere ungebrochen.

Von 1995 bis 1999 war Faulstich Vorsitzender der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und von 2002 bis 2008 Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung. In dieser Funktion war er beispielsweise maßgeblich an der Tagung „Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa“ im September 2006 an der Universität Wien beteiligt. In der österreichischen Erwachsenenbildungswissenschaft wurde und wird er breit rezipiert.

Faulstich ging es immer darum, Erwachsenenbildung und ihre Wissenschaft in einer breiten Öffentlichkeit zur Diskussion zu stellen. Der Elfenbeinturm war nie sein Platz. In den letzten Jahren war er neben seinen vielfältigen Tätigkeiten geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz der Hessischen Blätter für Volksbildung, einer führenden Theoriezeitschrift der deutschsprachigen Erwachsenenbildung. An „seiner“ Universität Hamburg engagierte er sich im Bereich der öffentlichen Vortragstätigkeit als einer Form von „University Extension“. So oblag ihm beispielsweise die Koordination der Ringvorlesung „Perspektiven und Bedeutung von öffentlicher Wissenschaft“ anlässlich des 30-jährigen Jubiläums des „Allgemeinen Vorlesungswesens“ der Universität Hamburg im April bis Mai 2012.

Als Wissenschaftler, der sich auch der Geschichte der Erwachsenenbildung annahm, pflegte er in vielen seiner Publikationen in unnachahmlicher Weise einen diskursiven Stil, der das von ihm bearbeitete Thema und seine Forschungstätigkeit nicht nur zur Diskussion stellte, sondern in der jeweiligen Publikation selbst diskutierte. Damit entging er jeglichem Dogmatismus.

Mit Peter Faulstich haben die Erwachsenenbildungswissenschaft und die Erwachsenenbildung einen ihrer herausragendsten Vertreter der letzten Jahrzehnte verloren.

Wilhelm Filla und Elke Gruber

Foto: K.K.

Univ.-Doz. Dr. Wilhelm Filla

wilhelm.filla@vhs.or.at
http://www.vhs.or.at
+43 (0)1 2164226

Wilhelm Filla studierte Soziologie an der Universität Wien. 1972 bis 1973 war er als freier Mitarbeiter am Institut für angewandte Soziologie (IAS) in Wien tätig. 1974 wurde er zum provisorischen und mit 1. Jänner 1975 zum Direktor der Volkshochschule Hietzing bestellt (bis 1984). 1984 bis 2012 war er Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) und Redakteur der Fachzeitschrift „Die Österreichische Volkshochschule – Magazin für Erwachsenenbildung". 1992 bis 2004 war er Vorsitzender der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung. Er ist Universitätsdozent für Weiterbildung an der Universität Klagenfurt und Mitglied des Aufsichtsrates der VHS Stuttgart.

Foto: AK Vorarlberg

Univ.-Prof.in Dr.in Elke Gruber

elke.gruber@uni-graz.at
http://erziehungs-bildungswissenschaft.uni-graz.at
+43 (0)316 380-2601

Elke Gruber ist Inhaberin des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Karl-Franzens-Universität Graz. Sie lehrt und forscht in den Bereichen Erwachsenenbildung/Weiterbildung/Lebenslanges Lernen, Berufspädagogik und hier insbesondere zu den Themen Organisation und Steuerung, Qualität, Professionalisierung sowie Lehren und Lernen. Sie ist Vorsitzende der Akkreditierungsgruppe von Ö-Cert.

Editorial

Abstract

The Austrian Open Access Journal on Adult Education (*Magazin erwachsenenbildung.at – Meb* in German) is devoting its current issue, Issue 27, to the relationship between adult education and universities – a complex and explosive one in terms of educational and social policy. Different players describe and reflect on the challenges and demands of successful cooperation, citing current as well as long-standing graduate programmes, lecture and event series and research that have been successfully implemented in Austria. On account of their activities and didactics, science centers are discussed as a possible interface between universities and adult education and terms such as open science, responsible science and popular science are tested to see if they are appropriate for adult education research and practice. Hopes have been pinned on participative research to abolish hierarchies between researchers and "the researched". Recommendations are also made regarding what university continuing education can and should learn from adult education. After a historical retrospective of the changing relationship between adult education centres and universities in Austria, the focus shifts to Australia, where there is a longer tradition of cooperation in practical, political and academic research. All the approaches, projects and initiatives that are described have in common the wish to abolish historical hierarchies between the university and adult education in order to keep the dynamic relationship between these very unequal educational sectors egalitarian and thus to drive forward a democratization of knowledge and science. (Ed.)

Wissenschaftsvermittlung, Popularisierung und kollektive Wissensproduktion

Peter Faulstich und Jana Trumann

Faulstich, Peter/Trumann, Jana (2016): Wissenschaftsvermittlung, Popularisierung und kollektive Wissensproduktion.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 27, 2016. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/meb16-27.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Erwachsenenbildung, Deutschland, Öffentliche Wissenschaft, Wissensaneignung, Popularisierung, Wissenschaftsverbreitung, Partizipation, kollektive Wissensproduktion

Kurzzusammenfassung

Wie mag eine Brücke zwischen Wissenschaftlichkeit und Verständlichkeit, zwischen Wissenserzeugung und Lebenserfahrung, zwischen wissenschaftlichem und alltäglichem Lernen aussehen? Wer vermag diese zu schlagen und vor allem wie? Die gewohnten Wege in Erwachsenenbildung und Hochschulbildung: „Normale Seminare“, Kurse, Programme und Studiengänge scheinen diesen Brückenschlag nicht mehr leisten zu können. Der vorliegende Beitrag, der einen Aufsatz des Autors aus dem Jahre 2006 aufgreift, besinnt sich im Sinne eines historischen Abrisses und ausgehend vom Wissensbegriff der Aufklärung und des Allmende- bzw. Commons-Gedankens auf gelungene Wege des Transfers zwischen Erwachsenenbildung und Wissenschaftlichkeit in Deutschland und plädiert für einen Wissenschaftsbegriff, der Alltagswissen inkludiert. Gestreift werden die Themen Wissenschaftsvermittlung als Bildungsaufgabe, Kulturaneignung durch Wissenschaftsverbreitung und „Popularisierung“ von Wissen. Breiter diskutiert werden Konzepte von Wissenschaft, von Öffentlichkeit und der Wissensgewinnung durch Partizipation. Den Abschluss bilden die unvermindert aktuelle Perspektive „Öffentliche Wissenschaft“ und deren Bedeutung für die Erwachsenenbildung und die Hochschulen. (Red.)

Wissenschaftsvermittlung, Popularisierung und kollektive Wissensproduktion

Peter Faulstich und Jana Trumann

Wissenschaftstransfer ist keine Einbahnstraße, sondern erfolgt in einem Wechselverhältnis, bei dem auch die Hochschulen sich verändern, andere Lernorte einbeziehen und das Wissen der ExpertInnen korrigieren durch das Wissen der LaiInnen.

Wissenschaftliches Wissen durchdringt in seiner Anwendung alle Poren unseres Lebens: von der Chemie in der Paste zum Zähneputzen am Morgen bis zum Einschlafen vor der Elektronik des Fernsehers. Und die Bedeutung der Forschung für alle Lebensbereiche – vom Klimawandel über Arbeitsgestaltung bis zu „Psychoproblemen" wächst. Zugleich ist der Ausschluss von wissenschaftlich produziertem Wissen ein auf dem Weg zu einer „Wissensgesellschaft" zentrales Moment von Macht und Herrschaft. Kompetenz erscheint als Legitimation von Partizipation: Teilhabe wird eröffnet oder versperrt durch Zertifikate – an der Spitze: Hochschulabschlüsse. Wer nicht über entsprechende Kompetenzen verfügt, dessen/deren Berufs- und Lebensweg führt seltener nach oben in der fortbestehenden gesellschaftlichen Hierarchie, der/die erhält weniger Einkommen, der/die kann weniger an politischen Entscheidungen und kulturellen Ereignissen mitwirken, ohne dass dabei Effekte sozialer Herkunft verschwunden sind (siehe Hartmann 2002).

In wissenschafts-, hochschul- und weiterbildungspolitischen Diskussionen wird immer wieder auf den tiefen Graben zwischen spezialisierter, disziplinärer Forschung und deren medialer Wahrnehmung und Verbreitung, politischer Umsetzung oder ökonomischer Verwendung hingewiesen.[1] Je schneller die Wissenschaftsproduktion voranschreitet, desto breiter wird die Kluft zur Wissensdistribution. Der wachsende Umfang, die Schwierigkeit und Unzugänglichkeit wissenschaftlicher Informationen behindern eine breitere Rezeption über einen kleinen Kreis einschlägiger ExpertInnen hinaus. Demgegenüber kommt es darauf an, eine Brücke zu schlagen zwischen Wissenschaftlichkeit und Verständlichkeit, zwischen Wissenserzeugung und Lebenserfahrung, zwischen wissenschaftlichem und alltäglichem Lernen. Um die getrennten Welten zu verbinden, müsste das Aktivitätsspektrum an den Hochschulen wesentlich erweitert und nach anderen Wegen – neben normalen Seminaren, Kursen, Programmen und Studiengängen – gesucht und müssten neue Teilnehmenden-Kreise erreicht werden.

1 Hier und folgend werden Satzteile, Passagen bis hin zu ganzen Abschnitten aus dem Beitrag von Peter Faulstich (2006): Öffentliche Wissenschaft. In: Ders. (Hrsg.): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld: transcript, S. 11-32. DOI: http://dx.doi.org/10.14361/9783839404553-001.
Wiederverwendung mit freundlicher Genehmigung durch den transcript Verlag, unter den Bedingungen der Lizenz CC By NC ND; Anm.d.Red.

Aber: Die Brücke braucht zwei Fahrrichtungen. Von der Wissenschaft in Verwendungsbezüge und eben auch zurück. Transfer ist keine Einbahnstraße, sondern erfolgt in einem Wechselverhältnis, bei dem auch die Hochschulen sich verändern, andere Lernorte einbeziehen und das Wissen der ExpertInnen korrigieren durch das Wissen der LaiInnen.

Zum Teil kann sich dieser Brückenschlag auf ein Rück-Erinnern stützen. Zu Beginn der Bemühungen um Erwachsenenbildung stand die Aufgabe, breite Teilhabe auch an wissenschaftlichem und technischem Wissen zu ermöglichen, außer Frage. Zum einen waren wissenschaftliche Probleme selbstverständliche Themen der Erwachsenenbildung – z.B. in den bürgerlichen Lesegesellschaften, den Arbeiterbildungsvereinen, den Ansätzen zur Verbreitung der Volksbildung. Zum andern umfasste „Volksbildung" ebenso selbstverständlich die Arbeit von Museen und Bibliotheken, auch Sternwarten – der Vorläufer der Hamburger Sternwarte wurde 1801 am Stintfang fertiggestellt –, Zoos – Hagenbecks Tierpark geht auf die im Jahr 1863 von Carl Hagenbeck sen. gegründete „Handels-Menagerie" am Spielbudenplatz im Hamburger Stadtteil St. Pauli zurück – und botanische Gärten – für die 47 Hektar große Hamburger Parkanlage Planten un Blomen pflanzte der Gründer und erste Direktor, Johann Georg Christian Lehmann, am 6. November 1821 die erste Platane.

In allen diesen Institutionen ging es um die Vermittlung von Wissen über Natur und Gesellschaft. Aufklärung gegen Aberglauben, Unvernunft und Dummheit war Devise einer an Fortschrittsglauben gebundenen Wissenschaft (siehe Faulstich 2011). Das Bürgertum verband seinen Aufstieg mit dem Erwerb, dem Gebrauch von und dem Zugang zu Wissen: An die Stelle vererbter Standesrechte sollte selbst erworbene Bildung treten. Wissen sollte helfen, die Irrtümer, die Täuschungen und den Aberglauben, durch die der Blick auf die Welt verstellt und verzerrt wird, zu durchschauen und aufzulösen und so eine neue gesellschaftliche Ordnung legitimieren. Später erst, im durch die Romantik verstärkten Prozess des Rückzugs in eine immer dunkler werdende Innerlichkeit, erhielt die Wissenschaftsvermittlung für ein nicht-akademisches Laienpublikum, die „Popularisierung", einen negativen Beigeschmack. In der Folge sind Wissenschaftlichkeit und ganzheitliche Aneignung auseinander getreten. Weiterbildungsbemühungen wurden kognitiv reduziert und blendeten sinnlich erfahrbare Aspekte aus. Kompensiert wurde und wird dies partiell durch eine „Erlebnispädagogik", welche aber gegenwärtig in Gefahr schwebt, nun umgekehrt auf jedes „Event" und jeden „Kick" zu setzen, somit Verstehen zu vernachlässigen.

Um eine Einheit von Wissenschaftlichkeit und Verständlichkeit, von Wissensaneignung und eigener Erfahrung, wie sie die oben ausgeführten Anfänge der Erwachsenenbildung und der Volksbildung in Deutschland illustrieren, ansatzweise rückzuholen, braucht man einen Begriff von Wissenschaft, der sich dem Alltagswissen nicht entgegenstellt, sondern Übergänge ermöglicht und Grenzzonen durchlässig macht. Ein solcher Begriff von Wissenschaft kann in der Perspektive „Öffentliche Wissenschaft" gesehen werden, welche im Folgenden entfaltet werden soll. Dazu wird auf einen Beitrag des Autors zur Öffentlichen Wissenschaft aus dem Jahr 2006 zurückgegriffen, der für die Diskussion einer dialogorientierten Wissenschaftsvermittlung und kollektiven Wissensproduktion nicht an Aktualität verloren hat.

Wissenschaftsvermittlung als Bildungsaufgabe der Erwachsenenbildung?

In einer bis in die Poren von Wissenschaft und Technik durchzogenen Gesellschaft ist das Begreifen wissenschaftlich-technischer Phänomene zentrales Moment des Weltverständnisses. Vermitteln zwischen Alltagsbewusstsein und technologischer Entwicklung wird vorrangige Bildungsaufgabe. In eine einprägsame Formel gebracht hat dies Heinz Joachim Heydorn (1916-1974), als er *„Bildung als Verfügung des Menschen über sich selbst"* (Heydorn 1972, S. 120) bezeichnete, mit der Schlussfolgerung: *„Die dringlichste Bildungsaufgabe besteht darin, das Bewusstsein des Menschen von sich selber auf die Höhe der technologischen Revolution zu bringen"* (ebd., S. 122).

Es geht also um das Vermitteln und Aneignen von Wissenschaft und Technik. Allerdings hatte Wissenschaftsorientierung in der Erwachsenenbildungstradition lange Zeit schlechte Karten. Zwar gab

es von Anfang an in der Geschichte der Erwachsenenbildung den Bezug zur Aufklärung und ein spannungsreiches Verhältnis zur Universität als institutionalisierte Form der Entwicklung von Wissenschaft. Unterschwellig wurde aber über weite Strecken das „Eigentliche“ von Erwachsenenbildung romantisierend jenseits von kognitivem Wissen gesucht. Leben und Wissenschaft wurden in einen Gegensatz gestellt.

Dabei entspricht eine szientifische Reduktion von Wissenschaft – als einem Generieren scheinbar wertneutraler, sachorientierter und interessenloser Kenntnisse – reziprok den lebensweltlich verankerten und intentional fundierten Sicherheiten und Selbstverständlichkeiten des Alltags.

In der Tradition der Aufklärung führte der Lebensweg zu menschlicher Bildung und gesellschaftlicher Gestaltung vorrangig über Wissenschaft, die – so der Anspruch – auf einer Vernunft beruhte, die sich gegen unbegriffene Mächte wandte und diese kritisch hinterfragte. Für die Entfaltung der Persönlichkeit, die gelang, indem das Individuum sich seiner konkreten Lebenslage vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Interpretationen der Wirklichkeit auf der Höhe der Zeit vergewisserte, war demgemäß aktive Aneignung von Wissenschaft unverzichtbar.

In diesem Sinne gilt es, Wissenschaft als die der Moderne angemessene Form der Interpretation von Welt zu begreifen. Dadurch erst, in der Einheit von Vernunft und Sinnlichkeit, erhält Wissenschaft ihren Stellenwert für die Erwachsenenbildung. Allerdings bleibt auch dies wieder doppelt problematisch: Einerseits entzieht sich Wissenschaft gegenwärtig vielfach ihrer gesellschaftlichen Verantwortung und ihrer Orientierungsfunktion. Andererseits ist die Vermittlung von Wissenschaft zur Bildung unter dem Stichwort „Popularisierung“ in Verruf gekommen und unter dem Stichwort „Vulgarisierung“ zu einem Non-Thema geworden.

Kulturaneignung durch Wissenschaftsverbreitung

Das war nicht immer so. Naturwissenschaftliche Fragen des Ackerbaus, der Verkehrsmittel oder der entstehenden Maschinerie waren selbstverständliche Themen der Aufklärung, die in ihrer Legitimation auf nationalökonomischen Nutzen, insbesondere auf den Nutzen neuer Erkenntnisse über die Natur und deren Umsetzungen in Technik abstellte. In ihrer szientifischen Form scheinbar sachlich gegebener Resultate wurde Wissenschaft unmittelbar für ökonomische Interessen verfügbar.

Aber die Wissenserzeugung und -aneignung ging deutlich darüber hinaus. Die Erkundung fremder Welten durch Johann Georg Forster (1754-1794), die Weltreisen Alexander von Humboldts (1769-1859) öffneten und erweiterten grundlegende Wissensbestände (siehe Faulstich 2008). In dieser Tradition des Versuchs umfassender Kulturaneignung und -vermittlung scheint eine mögliche Einheit von Wissenserzeugung und sinnlicher Erfahrung auf. Die Kosmos-Vorträge Alexander von Humboldts 1827/1828 gelten als eines der frühesten und bekanntesten Beispiele des Versuchs, ein breites Publikum anzusprechen, das von König Friedrich Wilhelm III. von Preußen bis zum Maurermeister reichte (vgl. Hamel/Tiemann 2004, S. 11).

Institutionen der Volksbildung – ab 1859 die Humboldt-Vereine, ab 1871 die Gesellschaft zur Verbreitung der Volksbildung, ab 1888 die Urania, ab 1890 die Comenius Gesellschaft, ab 1893 der Ausschuss für volkstümliche Universitätsvorträge Wien und ab 1899 der Verband für volkstümliche Hochschulkurse von Hochschullehrern des deutschen Reiches – widmeten sich schwerpunktmäßig der naturkundlichen Bildung (vgl. Daum 2002, S. 169; siehe Faulstich 1982).

Die Volksbildungsbestrebungen waren aber noch wesentlich breiter angelegt und umfassten literarische und künstlerische Aktivitäten, wie sich z.B. mit der Gründung der Freien Volksbühne Berlin 1891 belegen lässt. Publizistische Aktivitäten waren ebenso umfassend und erfolgreich, wie die Zeitschrift „Kosmos, Gesellschaft der Naturfreunde. Franckh´sche Verlagshandlung, Stuttgart“ seit 1903 zeigt. So hieß es in Heft 1 (Kosmos 1903): „Um bei dieser Spezialisierung das Ganze nicht aus den Augen zu verlieren, soll unser ‚Kosmos’ ein Führer sein für die Gebildeten …, die Lücken in ihren naturwissenschaftlichen Kenntnissen durch bildende Lektüre auszufüllen“.

2003 erschien „natur & kosmos“ im 100. Jahrgang (seit Juni 2012 wieder unter dem Titel „Natur“). Hinzu kamen Zeitschriften wie „P.M. Magazin“, „Bild der Wissenschaft“ und „GEO“ und 2005 Magazine wie „Süddeutsche Zeitung Wissen“, „Spiegel Wissen“ und „Zeit Wissen“, die auf eine große Nachfrage nach wissenschaftlicher Orientierung der Gemeinheit schließen lassen.

„Popularisierung“ als Öffnung

Trotzdem wurden solche „Aktivitäten“ seit ihren Anfängen von den „ExpertInnen“, sprich den akademisch Gebildeten, immer noch eher naserümpfend betrachtet. Das Geheimwissen der Priester für Laien zugänglich zu machen, galt als Sakrileg und wurde in elitärer Pose als verflachend, oberflächlich oder gar als verdummend verurteilt. Das „Eigentliche“ sollte den „ExpertInnen“ vorbehalten bleiben. Demgegenüber galt Popularisierung für Immanuel Kant als Einheit von Wissenschaftlichkeit und Verständlichkeit. „Scholastik“, gelehrte Wissenschaft, und „Popularität“, verständliche Volksaufklärung, werden von ihm nicht als Gegensatz gesehen, sondern Klarheit und Nachvollziehbarkeit gelten ihm gerade als Beweis für die Tiefe der Erkenntnis. Deutlich macht dies Kant in der Einleitung zur „Logik“: *„Denn um der popularen Vollkommenheit willen, – dem Volke zu gefallen – muß die scholastische Vollkommenheit nicht aufgeopfert werden, ohne die alle Wissenschaft nichts als Spielwerk und Tändelei wäre. [...] Denn wahre Popularität erfordert viele praktische Welt- und Menschenkenntnis, Kenntnis von den Begriffen, dem Geschmacke und den Neigungen der Menschen, worauf bei der Darstellung und selbst der Wahl schicklicher, der Popularität angemessener, Ausdrücke beständige Rücksicht zu nehmen ist. – diese wahrhaft populare Vollkommenheit der Erkenntnis ist in der Tat eine große und seltene Vollkommenheit, die von vieler Einsicht in die Wissenschaft zeigt“* (Kant 1968, Werke III, 473/474). Trotzdem wird von den Nachfolgern des Philosophen diese Aufforderung nur selten erfüllt.

Wissenschaftskonzepte und Öffentlichkeitsmodelle

Wissenschaft ist nach wie vor und immer mehr ein spezialisiertes Feld sozialer Kommunikation, das sich als differenzierte Welt aus anderen gesellschaftlichen Kontexten herausgelöst hat. Sie besteht auf relativer Autonomie und interner Organisation und wehrt unmittelbare Einflüsse auf die Produktion ihrer Ergebnisse ab. Dies ist berechtigt gegenüber Versuchen der Indienstnahme durch externe, besonders ökonomische und politische Interessen. Die Bezugnahme auf den Wahrheitsdiskurs macht die Besonderheit des Wissenschaftsprozesses aus.

Gleichzeitig ist Wissenschaft als Institution von gesellschaftlichen Ressourcen abhängig. Dies gefährdet ihre Integrität. Wissenschaft wird subventioniert und somit abhängig, obwohl sie den letztendlichen Beweis für ihren Wert, die Brauchbarkeit und Nützlichkeit ihrer Resultate, meist erst nachträglich erbringen kann. Unterstützung und Gewährleistung von Wissenschaft wird notgedrungen als Vorschuss und auf Kredit gegeben – in erheblichem Umfang. Da es in der Wissenschaft um neues Wissen geht, ist ein Scheitern des Forschens immer möglich. Das Funktionalitätsversprechen gegenüber Ökonomie und Politik impliziert immer ein Vertrauensproblem. Dies verschärft sich, je größer der Umfang der notwendigen Ressourcen wird. Entsprechend gerät Wissenschaft in ein wachsendes Legitimationsproblem.

Auf diese Frage antworten die verschiedenen Konzepte von Wissenschaft unterschiedlich. In reflexiv-praktischer Absicht hat etwa der französische Soziologe Pierre Bourdieu 1998 versucht, über die systemische und interaktionistische Perspektive hinaus Strukturen eines selbstgeregelten Austauschs in der Wissenschaft als Form der Reflexion einzuführen. Dabei griff er auf den für ihn zentralen Begriff des wissenschaftlichen Feldes als einem relativ autonomen Mikrokosmos zurück, in welchem Kämpfe um die Bewahrung oder Veränderung der Kräfteverhältnisse und der Interpretationshegemonie zwischen den AkteurInnen stattfinden. Das wissenschaftliche Feld erhält Bourdieu zufolge Grade von Unabhängigkeit je nachdem, wie weit äußere Zwänge – Herkunft und Umfang von Geldern, Verordnungen, Vertragsbestimmungen, Forschungsaufträge – durchschlagen oder aber durch eine interne „Übersetzungsmacht“ gebrochen werden (vgl. Bourdieu 1998, S. 19). Durch die Warnung vor der unmittelbaren „Politisierung“ (vgl. ebd.) des wissenschaftlichen Feldes will Bourdieu es ermöglichen,

an einer *„ungeschminkten, aber nicht enttäuschten Sicht der Wissenschaft“* (ebd.) festzuhalten.

Die Forderungen nach stärkerer Partizipation und umfassenderer Kontrolle durch außerwissenschaftliche, politische Institutionen und AkteurInnen werden aktuell immer stärker. Die Diskrepanz zwischen wissenschaftlicher Produktion und gesellschaftlicher Diffusion von Wissen wächst.

Während ForscherInnen einerseits und ZuschauerInnen und HörerInnen andererseits in einer bürgerlichen Öffentlichkeit während des 18. Jahrhunderts eine gemeinsame öffentliche und wissenschaftliche Praxis darstellen konnten, wird heute durch die zunehmende Besonderung von Wissenschaft und ihre dadurch entstehende institutionelle und personelle Identität eine Trennung von ExpertInnen und Publikum vollzogen. Wissenschaftliche Kommunikation wird in Fachdiskussionen und Fachjournale verlagert und erreicht nur noch die engeren Mitglieder der „Scientific Community“. Dadurch wird das Popularisierungsproblem überhaupt erst gestellt. Die Verselbstständigung von Wissenschaft gegenüber Öffentlichkeit macht es notwendig, spezifische Vermittlungsagenturen zu institutionalisieren. Dies waren in der Geschichte zunächst die genannten Lesegesellschaften, dann die naturkundlichen Vereine und die populären Vorträge bekannter Wissenschafter. Heute sind es die Weiterbildungseinrichtungen oder Transferagenturen der Hochschulen. Es geht darum, ein Massenpublikum zu erreichen und Wissenschaft zu öffnen.[2]

Die zunehmend komplexer und abstrakter werdenden Fragen wissenschaftlichen Forschens machen aber solche Bemühungen immer schwieriger. Zugleich löst sich die bürgerliche Öffentlichkeit auf und wird ersetzt durch eine massenmedial gestützte Postdemokratie (siehe Crouch 2008). Wissenschaft wird zum Berichterstattungsgegenstand einer kommerzialisierten Medien- und Kulturindustrie. Diese ist interessiert an als Neuigkeiten verkaufbaren Meldungen, die zu einer Katastrophenkommunikation tendieren, die spektakuläre Warnungen präferiert: Waldsterben, Ozonloch, Klimawandel, Aids und Klonen, aber auch Korruption, Dissertationsschwindel, Studierendendemonstrationen, Exzellenzwettbewerbe, angeblich oder tatsächlich verschwendete Steuermittel. Da über wissenschaftliche Ressourcen im politischen Interessenkonflikt entschieden wird, sind Image und Präsenz von WissenschafterInnen und Disziplinen in den Medien mitentscheidende Faktoren für die Mittelzuweisung. Vermittelt durch die massenmediale Präsenz dringen politische Machtstrategien in den wissenschaftsinternen Wahrheitsdiskurs ein. Folge ist dann auch die Vorherrschaft bestimmter öffentlichkeitswirksamer Themenfelder, was über die Zukunftsfähigkeit bestimmter Disziplinen mitentscheidet.

Mit den internen Kriterien der Wissenschaft hat dies meist wenig zu schaffen. Während einige – auch schillernde – öffentliche WissenschafterInnen auf dieser Welle reiten, gilt nach dem Ethos der Wissenschaft Publizität oft als anrüchig und geschmacklos. Beides sind Fehlentwicklungen. Vielmehr muss Wissenschaft in der Demokratie ein Interesse daran haben, dass Prioritäten- und Ressourcenentscheidungen auf der Grundlage vernünftiger Argumente gefällt werden. Dazu benötigen die am Entscheidungsprozess Beteiligten, d.h. sowohl die politischen AkteurInnen als auch ein demokratisches Publikum, Wissen über Wissenschaft. Dies zu verbreitern, zugänglich und öffentlich zu machen, ist Aufgabe von Wissenschaft selbst. Anstöße für eine dialogorientierte Wissenschaftsvermittlung und kollektive Wissensproduktion liefert nachfolgendes Beispiel.

Sinnlichkeit und Erfahrungsbezug alternativer Lernorte am Beispiel Stadtentwicklung

Die Kämpfe um die Zukunft der Städte sind herausragende Beispiele für die Notwendigkeit einer Wissensgewinnung durch Partizipation. Der Begriff

2 Die Städte nutzen Öffnung als Marketingstrategien. In Bielefeld gibt es z.B. ein Wissenschaftsbüro. Dessen Selbstbeschreibung: *„Als dynamische Netzwerkeinrichtung fördert das Wissenschaftsbüro der Bielefeld Marketing GmbH die Schnittstellen zwischen Stadt und Hochschulen und profiliert den Hochschulstandort Bielefeld durch ein strategisches Marketing. Neue Angebote für Studierende und Wissenschaftler, Kooperationen mit Medien, Kulturträgern und Vertretern der Wirtschaft sollen den Dialog zwischen Wissenschaft und Stadtgesellschaft in Bielefeld intensivieren.“*

wissenschaftlichen Wissens wird durch Einbezug in soziale Initiativen erweitert.

Gegenwärtig engagieren sich verstärkt Menschen in Initiativen und Projekten (Bürgerinitiativen, Gemeinschaftsgärten, Repair-Cafés, Tauschnetzwerken uvm.). Dieses Engagement schließt an den Allmende- bzw. Commons-Gedanken an, der von einer gemeinschaftlichen Verantwortung für Gemeingüter ausgeht und auf die Nachhaltigkeit gesellschaftlicher Entwicklung abhebt. Ausgangspunkt ist der Gedanke einer anderen Organisation des Zusammenlebens, wo Menschen in ihrem jeweiligen Lebensumfeld in relativ selbstbestimmten, kleinen Handlungszusammenhängen gemeinschaftlich aktiv an einem Projekt arbeiten und Handlungsalternativen zum Bisherigen entwickeln. Wenn nun die jeweils unterschiedlichen Perspektiven auf Welt und die konkrete Ausgestaltung des Zusammenlebens kooperativ, im Dialog, reflektiert und weiterentwickelt werden, dann sind solche kollaborativen Handlungsräume auch Lernräume. Etwa dann, wenn sich die Beteiligten in der Umsetzung ihrer Ideen einem Handlungsproblem gegenübersehen, das sich nicht ohne weiteres verstehen lässt und für dessen Lösung kein adäquates Wissen vorhanden ist. Im Rahmen von Projekten und Initiativen wird dann themenspezifisches Wissen generiert, welches gemeinschaftlich genutzt werden kann.

Von den „Profis" wird das in solchen Lern-Handlungsräumen erzeugte Wissen oftmals argwöhnisch beäugt. So bestehe die Gefahr, „Falsches" zu lernen, da *„das Wissen von Laien bisher bei den Wissenschaftsprofis […] unterschätzt und nicht wirklich ernst genommen wird. Es bleibt ihnen ‚zu einfach', wohl oft auch methodisch zu wenig abgesichert"* (Finke 2014, S. 17). Was jedoch falsch und was richtig ist und wer das festlegt, bleibt dabei ausgeblendet. Eine solche vereinfachte Gegenüberstellung von „richtig" und „falsch" ist jedoch einseitig. Finke ruft daher zu einer *„Rehabilitierung des normalen Alltagswissens"* (ebd.) auf und macht sich im Rahmen der Citizen Science-Bewegung für eine Überwindung der Gegenüberstellung von ExpertInnen und LaiInnen stark.

Eine eigene empirische Studie, welche vor diesem Hintergrund Bürgerinitiativen als selbsttätig initiierte Lern-Handlungsräume analysiert hat, konnte aufzeigen, wie unbegründet pauschale Skepsis gegenüber dem in Alltagszusammenhängen generierten Wissen ist (siehe Trumann 2013). Dem verbreiteten Vorurteil der einseitigen und vereinfachten Diskussion von Themenfeldern konnte bezogen auf die untersuchten Bürgerinitiativen eine hohe thematische und organisatorische Ausdifferenzierung selbstinitiierten Lernens entgegengesetzt werden. Initiativenmitglieder greifen zur eigenen Wissensgenerierung sehr vielfältig auf fachspezifische Wissensbestände und Ressourcen institutionalisierter Bildung zurück (z.B. durch Fachliteratur, die Teilnahme an Workshops, Tagungen und Vorträgen).

Ein wesentlicher Unterschied der Wissensgenerierung von ExpertInnen und LaiInnen ist der unterschiedliche *„Entstehungs- und Anwendungsraum des Wissens"* (ebd., S. 62). Das im Rahmen von Bürgerinitiativen und anderen städtischen Initiativen und Projekten generierte Wissen ist stark an den jeweiligen Alltagszusammenhang und die dort vorgefundenen Problemgegenstände gebunden. Das Wissen *„der Profis [stammt dagegen] aus den Traditionen der verschiedenen Fächer, die immer Spezialperspektiven folgen"* (ebd.). Das heißt, der jeweilige Gegenstand wird aus einer disziplinären Logik betrachtet, was dazu führen kann, dass dazu querliegende Aspekte unberücksichtigt bleiben. *„Bei den Laien gibt es keinen Zwang, bestimmte abstrakte Themenfelder bearbeiten zu müssen, nur weil eine vorgegebene Wissenschaftssystematik oder die aktuelle Konkurrenzsituation dies erfordert"* (ebd., S. 65).

Die genannte Studie (siehe Trumann 2013) bestätigt dies empirisch, denn die Mitglieder der Bürgerinitiativen generieren sehr autonom und selbstbewusst ihre Lernthemen, Orte und Wege. Ihre Lernhandlungen orientieren sich dabei nicht an irgendeinem zuvor definierten Output, sondern erfolgen in einem zunächst einmal ergebnisoffenen Prozess. Mit der Durchführung von Parkfesten oder Radtouren wählen Bürgerinitiativen ganz bewusst unverbindliche, niederschwellige und weniger „förmliche" Arrangements. Sie verfolgen gegenüber etablierten Lehr-Lern-Settings eine ganz andere Praxis der Wissensaneignung und legen vor allem Wert auf *„einen breiten Zugang zum Wissen […] [und] die aktive Beteiligung vieler Menschen an seiner Gewinnung"* (Finke 2014, S. 8). Damit erfolgt

Wissensgenerierung nicht exklusiv, sondern in einem breiten Dialog. Durch diesen Ansatz ist nicht mehr nur eine Seite der/die BesitzerIn oder der/die KonstrukteurIn des Wissens, sondern die Grenze zwischen ExpertInnen und LaiInnen weicht auf.

Öffentliche Wissenschaft als Perspektive

Es geht also um neue und intensivierte wechselseitige Kommunikationsstrukturen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Dieser Anspruch kann verfolgt werden in der Perspektive „Öffentliche Wissenschaft". Prämisse aller Vermittlung ist gegenseitige Information über Probleme, Resultate und Strategien. Allerdings beschränkt sich dies oft auf eine bloße Erzeugung von Akzeptanz. Um die gegenseitigen Aversionen aufzuheben, bedarf es eines kontinuierlichen Dialogs, angelehnt etwa an das oben skizzierte Beispiel.

Immerhin gibt es immer wieder Ansätze breiterer Diskussion von Wissenschaftsthemen in den Massenmedien. Zum Beispiel wurde in der Auseinandersetzung um Stammzellenforschung eine lebhafte Debatte entfacht. Die Diskussion zeigte die merkwürdige Ambivalenz medienvermittelter Wissenschaftsresultate: Einerseits wurden durchaus relevante Themen aufgegriffen, andererseits wurde dem wissenschaftsfernen, kulturkonsumierenden Publikum ein Schauspiel wissenschaftlich räsonierender AkteurInnen vorgeführt mit unnachprüfbaren Argumenten und aufgeladener Rhetorik, reduziert auf News und Stories. Dieses Beispiel zeigt die große Reichweite und die erhebliche Schwierigkeit, Wissenschaft und Öffentlichkeit zu vermitteln.

Ein umfassendes Konzept des Wissenschaftstransfers beinhaltet Öffentlichkeitsarbeit, Beratung und Weiterbildung bezogen sowohl auf mögliche Verwendung wissenschaftlichen Wissens als auch auf Aufklärung über Wissenschaft – durchaus in einem emphatischen, in der Tradition der Idee wissenschaftlicher Wahrheit stehenden Sinn. Die Produktion wissenschaftlicher Resultate und deren Verwendung als Technologie macht zweifellos die Erfolgsgeschichte moderner nomologischer Wissenschaft aus. Ein Großteil unserer Lebenszusammenhänge beruht auf den Ergebnissen solcher Transformations- und Transferprozesse, welche zunehmend beschleunigt, gleichzeitig verstetigt und institutionalisiert werden.

Es geht bei den Anforderungen an Wissenschaftstransfer und dessen Konzepten nicht nur um Effizienz-, sondern auch um Legitimationsprobleme von Wissenschaft. Je größer das Gewicht von Wissenschaft für gesellschaftliche Entwicklung, je höher ihr Anteil an ökonomischen Ressourcen, desto stärker wachsen auch die an ihre Funktion und Leistung gestellten Anforderungen.

Unter dem Stichwort „Popularisierung" hat das Problem der Vermittlung zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit eine lange Tradition, die in immer neuen Varianten auftaucht. Die vorerst letzte Bewegung ist ausgelöst worden durch den im Auftrag der Royal Society 1985 vorgelegten „Bodmer-Report": „The Public Understanding of Science" (PUSH) (siehe Bodmer 1985). In Deutschland wurde dieser Gedanke im Jahr 1999 durch die Initiative „Dialog Wissenschaft und Gesellschaft" durch den Stifterverband für die deutsche Wissenschaft aufgenommen. Angesichts des verbreiteten wissenschaftlichen Unwissens und drohenden Misstrauens oder sogar der Wissenschaftsfeindlichkeit wurden Risiken für technologische Innovationen befürchtet. Die BürgerInnen sollen in die Lage versetzt werden, an öffentlichen Diskussionen über wissenschaftliche Prioritäten teilzunehmen. „Scientific literacy" soll dies ermöglichen. Hinter der Kontroverse verbirgt sich ein reales Problem, nämlich die Tatsache, dass Wissenschaft immer deutlicher unser Leben bestimmt und ihm gleichzeitig fremd bleibt und sogar immer entfernter wird. Es entsteht eine unaufhebbare Lücke zwischen der Masse wissenschaftlicher Einzelerkenntnisse und der Kraft, diese zu begreifen, jedenfalls dann, wenn man einen stoffbezogenen Begriff von Wissen verfolgt.

Im November 2009 bilanzierte die Initiative „Dialog Wissenschaft und Gesellschaft" in ihrem Perspektivenpapier „Wissenschaft im öffentlichen Raum", dass Wissenschaft den BürgerInnen heute viel häufiger und selbstverständlicher als noch vor einem Jahrzehnt begegne. Grund dafür sei u.a. eine stärkere Berichterstattung über Wissenschaft in den Medien, eine stärkere Präsenz der WissenschafterInnen in der Öffentlichkeit und die Entwicklung von

neuen interaktiven und zielgruppenspezifischen Formaten der Wissenschaftsvermittlung. Ob diese Einschätzung so zu teilen ist, kann kontrovers diskutiert werden. „Öffentliche Wissenschaft“ aber kann hier eine Basisexpertise ermöglichen, um Teilhabemöglichkeiten am Diskurs zu gewährleisten. Dies ist nicht in den Dichotomien von Wissen versus Nicht-Wissen, Forschen versus Umsetzen, Theorie versus Praxis fassbar, sondern erfordert sich erweiternde Grade von Aneignung. Statt eines Kaskaden-Modells, wie es auch noch in vielen Transferstrategien unterstellt wird, ist ein Diskurs-Modell angemessener: Wissenschaftliches Wissen fließt nicht aus den Hochschulen herunter in die Niederungen gesellschaftlicher Verwendung, sondern industrielle Labors, sogar Handwerksbetriebe, auch eine sich reaktivierende politische Öffentlichkeit sind beteiligt an der Herstellung von Forschungsfragen und -ergebnissen. Aufgenommen wird diese Perspektive z.B. in der oben angesprochenen Citizen Science-Bewegung.[3] In den Aktivitäten des Wissenschaftstransfers lernt man schnell, dass es nicht darum geht, fertiges Wissen weiterzugeben, sondern gegenseitiges Problemverständnis zu entwickeln – also öffentliche Wissenschaft voranzubringen.

3 Ein Projekt der Initiative „Dialog Wissenschaft und Gesellschaft“ ist die Citizen Science-Plattform „Bürger schaffen Wissen“. Diese bietet einen Überblick über Citizen Science-Projekte, soll informieren, Akteure und Akteurinnen vernetzen und den aktuellen Diskurs zu Bürgerwissenschaften begleiten.

Literatur

Bodmer, Walter F. (1985): The Public Understanding of Science. London.

Bourdieu, Pierre (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz.

Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Frankfurt am Main.

Daum, Andreas W. (2002): Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. München.

Faulstich, Peter (1982): Erwachsenenbildung und Hochschule. München.

Faulstich, Peter (2008): Vermittler wissenschaftlichen Wissens. Bielefeld.

Faulstich, Peter (2011): Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung. Bielefeld.

Finke, Peter (2014): Citizien Science. Das unterschätzte Wissen der Laien. München.

Hartmann, Michael (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt am Main.

Heydorn, Heinz-Joachim (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt am Main.

Hamel, Jürgen/Tiemann, Klaus-Harro (2004): Vorwort. In: Humboldt, Alexander von: Die Kosmos-Vorträge 1827/28. Frankfurt am Main, S. 11-36.

Kant, Immanuel (1968): Werke in zwölf Bänden. Frankfurt am Main.

Trumann, Jana (2013): Lernen in Bewegungen(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen. Bielefeld.

Weiterführende Links

Citizen Science-Plattform „Bürger schaffen Wissen“:
http://www.wissenschaft-im-dialog.de/projekte/buerger-schaffen-wissen/#c1107

Initiative „Dialog Wissenschaft und Gesellschaft“: http://www.wissenschaft-im-dialog.de

Perspektivenpapier „Wissenschaft im öffentlichen Raum“:
http://www.wissenschaft-im-dialog.de/fileadmin/user_upload/Ueber_uns/WiD_dokumente/Perspektivenpapier_2009.pdf

Foto: K.K.

Prof. Dr. Peter Faulstich (†)

https://www.ew.uni-hamburg.de

Peter Faulstich (1946-2016) war Professor für Erwachsenenbildung im Arbeitsbereich Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen, Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg. Seine Arbeitsschwerpunkte lagen in den Bereichen betriebliche und berufliche Weiterbildung, politische Erwachsenenbildung, kulturelle Erwachsenenbildung, Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung.

Foto: K.K.

Dr.in Jana Trumann

jana.trumann@uni-due.de
http://www.uni-due.de
+49 (0)201 183-7017

Jana Trumann hat an der Universität Bielefeld Pädagogik studiert und war dann von 2005 bis 2010 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Erwachsenenbildung der Universität Hamburg. Dort hat sie 2012 zum Thema „Lernen in Initiativen. Ein widerstreitendes Moment politischer Partizipation und Bildung" promoviert. Seit 2010 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen an der Fakultät für Bildungswissenschaften im Fachgebiet Erwachsenenbildung/Politische Bildung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Erwachsenenbildung, subjektwissenschaftliche Lernforschung, politische Partizipation und Bildung, Bildungspolitik.

Imparting of Knowledge, Popularization and Collective Production of Knowledge

Abstract

What would a bridge between academic approach and comprehensibility, between knowledge production and life experience, between academic and everyday learning look like? Who manages to make one and above all how? The usual ways in adult education and higher education: "normal seminars", courses, programmes and study programmes no longer seem to be able to do it. Taking up an essay by the author from 2006, this article considers successful ways of transfer between adult education and academic knowledge in Germany in the spirit of a historical survey. Starting from the Enlightenment concept of knowledge and the concept of the commons, it calls for a concept of knowledge that includes everyday knowledge. It touches upon topics such as the imparting of knowledge as the responsibility of education, appropriation of culture by dissemination of knowledge and "popularization" of knowledge. More broadly, concepts of research, the general public and gaining knowledge through participation are discussed. It concludes with the still current "open science" perspective and its significance for adult education and the universities. (Ed.)

Universität und Volksbildung

Anmerkungen zu einem spannungsreichen Verhältnis

Christian H. Stifter

Stifter, Christian H. (2016): Universität und Volksbildung. Anmerkungen zu einem spannungsreichen Verhältnis.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 27, 2016. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/meb16-27.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Universität, Volksbildung, Wissenschaftspopularisierung, Herrschaftswissen, Bildungsbarrieren, liberales Bürgertum, Volksbildungsvereine, University Extension, Volksuniversität, Volkshochschule

Kurzzusammenfassung

Ist die Universität ein Gegenpol zur Volksbildung? Der vorliegende Beitrag nähert sich dieser Frage, indem er das Verhältnis zwischen Universität und Volksbildung im historischen Verlauf beschreibt. Nachdem akademisches Wissen jahrhundertelang einer schmalen gesellschaftlichen Elite vorbehalten war, kam es in Österreich 1895 zu einer Öffnung der Universität. Wissenschaftliche Vorträge wurden nun auch für ein nicht-akademisches Laienpublikum angeboten; die Volksbildung brachte methodisch-didaktische Überlegungen und Forderungen hinsichtlich der Vortragsqualität ein. Bald entstand die erste „Volksuniversität" in Wien, die heutige Volkshochschule Ottakring, mit hochkarätigen Lehrkräften, einer guten Laborausstattung, offenen Lehr-Lernformen und demokratischen Mitgestaltungsmöglichkeiten. Nach einer Hochblüte der wissenschaftsorientierten Volksbildungspraxis in der Zwischenkriegszeit und der Vertreibung gesellschaftlicher Vernunft im NS-Regime haben sich die Rollenverhältnisse, Aufgabenbereiche und Herausforderungen von Universität und Erwachsenenbildung stark verändert: Die Erwachsenenbildung hat sich von ihrem einstigen Fokus auf profunde Wissenschaftsvermittlung und Laienforschung entfernt; die Wissenschaft wird immer komplexer und weniger nachvollziehbar. Das Verhältnis und der Transfer zwischen Wissenschaft und Erwachsenenbildung sollten unter den heutigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wieder enger werden, so das Resümee des Autors. (Red.)

Universität und Volksbildung

Anmerkungen zu einem spannungsreichen Verhältnis

Christian H. Stifter

Überblickt man die über hundert Jahre zurückreichende Geschichte der institutionalisierten Volksbildung in Europa, so fällt einem dabei ein wesentliches Spezifikum ins Auge, das die Volksbildung früherer Tage prägte: Die urbanen Volksbildungsaktivitäten des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts sind charakterisiert durch die zentrale Rolle, die der Wissenschaft bzw. wissenschaftlichem Wissen darin zukamen.

Ohne Übertreibung lassen sich sowohl die Angebotsformate als auch die Inhalte dieser Bildungsaktivitäten als primär wissenschaftszentrierte Bildungs- und Wissensvermittlung beschreiben, wenngleich die spezifische Ausprägung, die diese Form von Wissenschaftspopularisierung insbesondere in Wien bis in die Zwischenkriegszeit erreichte, im europäischen Kontext eine Sonderrolle einnahm (siehe Stifter 2015a).

Universität – Gegenpol zur Volksbildung?

Dabei war die Ausgangslage keineswegs so, dass traditionelle universitäre Wissenschaft und moderne Volksbildung viele Gemeinsamkeiten bzw. Überschneidungen aufwiesen, eher im Gegenteil. Über Jahrhunderte hinweg war der Zugang zu akademischem Wissen durch Zugangsbarrieren und strenge Aufnahmerituale reglementiert und vom sozialen Status abhängig und daher nur einer schmalen gesellschaftlichen Elite vorbehalten. Gelehrtes Wissen und somit auch höhere Bildung wurden nur innerhalb der Universitätsmauern und Klosterschulen weitergegeben. Bis zum Übergang vom feudalen Agrarstaat zum industriellen Verfassungsstaat blieben weltliches und geistliches Herrschaftswissen zudem durch die Lese- und Schreibunfähigkeit der Bevölkerungsmehrheit abgeschirmt.[1] Noch 1872 konstatierte der deutsche Sozialdemokrat Wilhelm Liebknecht (1826-1900) mit kämpferischem Ton, dass dem Volk die „Pforten des Wissens“ verschlossen und die „Zugänge zu Bildung wie durch eine chinesische Mauer abgesperrt“ wären und die breite Masse daher vom „Tempel der Wissenschaft“ ausgeschlossen sei (vgl. Liebknecht 1872, S. 8f.).

Seit dem Mittelalter waren die Universitäten aber nicht nur als elitäre Gelehrtenkorporationen organisiert, sondern fungierten bis weit in das 19. Jahrhundert hinein auch als Instrumente der Herrschaftslegitimation bzw. als verlässliche Ausbildungsstätten für die zunehmenden edukativen und administrativen Agenden des Staates.

1 Im Zeitraum zwischen 1800 und 1840 konnte weniger als ein Viertel der Gesamtbevölkerung auf österreichischem Boden lesen, etwa 80% waren Analphabeten und Analphabetinnen (vgl. Engelbrecht 1983, S. 86).

Insbesondere die habsburgischen Universitäten blieben bis über die restaurative Periode des Vormärz hinaus von aufklärerischen Einflüssen weitgehend unberührt. Die Kontrolle der staatlicherseits genau vorgeschriebenen Lehrpläne und der politischen Gesinnung der Universitätsprofessoren und Studenten, die mit der „christlichen Offenbarung" übereinzustimmen hatte, sollte die Rezeption aufklärerischer Ideen und philosophischer Lehren des Deutschen Idealismus ebenso verhindern wie das Eindringen deutschnationalen oder liberalen Gedankenguts (vgl. Pregglau-Hämmerle 1984, S. 109). Die Forderung nach Einrichtung einer Akademie der Wissenschaften lehnte Kaiser Franz I. mit den Worten ab: *„Ich brauche keine Gelehrten, ich brauche gute Beamte"* (zit.n. ebd., S. 105f.).

Erst im Gefolge der bürgerlichen Revolution von 1848 kam es unter Unterrichtsminister Leo Graf Thun-Hohenstein neben der Modernisierung des veralteten Studiensystems auch zu ersten Schritten einer behördlichen Reform des Universitätswesens. Hierzu zählen die Orientierung an der Preußischen Ordinarienuniversität – die einzelnen Hochschulprofessoren wurden als Ordinarii, d.h. als ordentliche Professoren in ihren Lehrstuhl berufen und hatten hier quasi feudale Machtbefugnisse –, die neu geschaffene Einheit von Forschung und Lehre, die Zurückdrängung staatlicher Bevormundung und die Zulassung von Privatdozenten zum Lehrbetrieb durch Einführung der Habilitation (vgl. Ogris 1999, S. 7ff.). Jede Verbindung von Wissenschaft und Revolution war den Behörden aber künftighin verdächtig: Aufgrund der Teilnahme der Studentenschaft an der Revolution von 1848 wurde die alte Wiener Universität zu einer Kaserne umfunktioniert, die Institute der militärischen Kontrolle unterstellt und auf die äußeren Stadtbezirke verteilt.

Obwohl sich die Gesamtzahl der österreichischen Studierenden in der cisleithanischen Reichshälfte (das waren die österreichischen, also alle nicht zum ungarischen Königreich gehörenden Länder der Habsburgermonarchie) in den Jahren zwischen 1851 und 1909 von 5.646 auf 25.941 nahezu verfünffachte, ging der ohnedies geringe Anteil von Studierenden aus unteren sozialen Schichten weiter zurück.[2] Der breiten Bevölkerung blieb der Zugang zu universitärer Bildung somit nicht zuletzt aufgrund fehlender Vorbildung und der finanziellen Hürde infolge des zu bezahlenden Studiengeldes versperrt. Frauen waren bis 1897 gänzlich vom Studium ausgeschlossen (vgl. Heindl 1990, S. 17ff.).

Wissenschaftsorientierung als Paradigma – Akademisierung der Volksbildung

Ab Mitte des 19. Jahrhunderts wurden die traditionellen Bildungsbarrieren, neben den politischen Machtverhältnissen, jedoch erstmals auf breiter Basis nicht nur in Frage gestellt, sondern auch auf Veränderungen hin gedrängt. Inspiriert vom Universalitäts- und Gleichheitspostulat der Aufklärung und den politischen Ideen der Französischen Revolution sowie vorangetrieben durch die Industrialisierungs- und Urbanisierungsprozesse und den Siegeszug der Naturwissenschaften erhofften sich sowohl das liberale Bürgertum als auch die aufstrebende sozialdemokratische Arbeiter- und Arbeiterinnenbewegung von einem breiten Zugang zu Wissen und Bildung einen Wandel der gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse, woran die bekannten Schlagwörter „Wissen ist Macht" und „Bildung macht frei" eindrücklich erinnern.

Vor dem Hintergrund des weiterhin höchst selektiven staatlichen Bildungssystems entstanden im ausgehenden 19. Jahrhundert auf Boden des heutigen Österreich auf Privatinitiative sozialreformerischer, sozialistischer oder liberal orientierter bürgerlicher Intellektueller, Lehrer, Wirtschaftstreibender und örtlicher Honoratioren (das waren zumeist angesehene Männer von „Stand" innerhalb einer kleinen dörflichen Struktur wie etwa der Apotheker, der Dorfschullehrer, der Arzt) eine Vielzahl an Volks- und Arbeiterbildungsvereinen sowie Volksbüchereien. Die dabei entfalteten Aktivitäten im Bereich der spätaufklärerisch-modernen Wissenschaftspopularisierung, wie sie im 19. Jahrhundert europaweit zunehmend zu verzeichnen sind, fanden allerdings zunächst zur Gänze außerhalb der Universitäten und Hochschulen statt. Obwohl nicht wenige Universitätsangehörige an diesen Initiativen

2 An der Universität Wien stieg die Gesamtzahl der Studenten in jenen Jahren um 311% von 2.733 Studenten auf 8.502 (vgl. Cohen 1983, S. 291).

beteiligt waren, standen das Gros der traditionell konservativen Akademikerschaft sowie die akademischen Behörden und Gremien einer Demokratisierung des Zugangs zu Wissenschaft und höherer Bildung reserviert bis ablehnend gegenüber, die dem Verdacht der „Verflachung“ ausgesetzt wurde.

Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts gelang es reformorientierten Exponenten, die Vortragsaktivitäten der bereits etablierten Volksbildungsvereine sukzessive auch auf die universitäre Ebene hin auszudehnen. In Wien vollzog sich diese „Öffnung“ der Universität 1895 gegen Ende der kurzen liberalen Ära, und zwar durch die vom akademischen Senat eingerichtete „Ausdehnung“ akademischer Lehrtätigkeit nach dem Modell der englischen „University Extension“, wie sie zuvor bereits an den Universitäten Cambridge (1873), London (1875) und Oxford (1877) eingerichtet worden war. Mit der statuarisch verankerten Öffnung des Zugangs zu wissenschaftlichen Vorträgen für ein nicht-akademisches Laienpublikum (vgl. Altenhuber 1995, S. 133) standen die volkstümlichen Vorträge der Universitäten, bei denen es sich de facto um populärwissenschaftliche Vortragszyklen handelte, sowohl hinsichtlich der öffentlichen Symbolkraft als auch hinsichtlich des methodischen Innovationspotenzials an der Spitze der damaligen Volksbildungsbewegung. Eine Reihe reformorientierter Professoren wie Ernst Mach, Ludwig Boltzmann, Eduard Suess, Albrecht Penck oder der neu gewählte liberale Rektor der Universität Wien, Anton Menger, unterstützten dieses edukativ-demokratiepolitische Vorhaben, das von einzelnen bereits in der Volksbildung aktiv engagierten Universitätslehrern wie etwa Ludo Moritz Hartmann, Emil Reich oder Eduard Reyer auf ehrenamtlicher Basis organisatorisch-administrativ umgesetzt wurde (vgl. ebd., S. 35ff.).

Im Zusammenhang mit dem enormen Bedeutungsanstieg von moderner Wissenschaft und Technik, deren gesellschaftsverändernde Dynamik die demokratiepolitische Vision einer Verbindung von Wissenschaft und Arbeiterschaft aufkeimen ließ[3], sollten künftig von der Universität als *„Brennpunkt der Wissenschaft [...] Strahlen ausgehen, die auch den exoterischen [öffentlichen; Anm.C.S.] Kreis der Bevölkerung“* (zit. n. Kapner 1961, S. 9) erreichen sollten.

Mit der Einrichtung der „University Extension“ in Wien, der bald volkstümliche Vortragszyklen an weiteren Universitätsstandorten wie etwa in Innsbruck (1896) oder Graz (1897) folgten, intensivierte sich der bereits zuvor begonnene Prozess der zunehmenden Akademisierung bzw. der verstärkten Wissenschaftsorientierung der Volksbildungsarbeit sowohl hinsichtlich der Vortragenden als auch in Bezug auf das angebotene Themenspektrum. Bezeichnenderweise war es der schlecht bezahlte, reformorientierte universitäre „Mittelbau“ in Form der „Vereinigung der Österreichischen Hochschuldozenten“, der die Verbreitung von *„Wissen für alle“* (zit.n. ebd.) aktiv unterstützte.

Dass sich die engagierten Vertreter einer wissenschaftlich orientierten Volksbildung freilich keine Illusionen über die Realität an den damaligen Universitäten machten, zeigen die kritischen Aussagen und universitätspolitischen Aktivitäten führender Protagonisten gegen akademische Borniertheit oder ideologische Ressentiments mehrfach. Denn zunehmend dominierten Auseinandersetzungen zwischen waffen- und farbentragenden deutschnationalen und katholischen Burschenschaften den universitären Alltag (vgl. Rathkolb 2013, S. 79ff., dazu weiters Pulzer 1964, S. 252ff.), und nach wie vor behinderte der politische Einfluss des Katholizismus ein *„Eintreten für eine dogmenfreie Wissenschaft“* (Molisch 1939, S. 156). Insbesondere war es der grassierende Antisemitismus, der die universitären Karrieremöglichkeiten jüdischer Absolventen massiv behinderte, bis dessen deutschnationale und schließlich aggressiv deutsch-völkische Stoßrichtung in der Ersten Republik die Universitäten – allen voran die Universität Wien (siehe Taschwer 2015) – schließlich zu reaktionären, antisemitischen „Hochburgen“ werden ließ. Schlussendlich verkörperten diese den diametralen Gegensatz zu den an den Grundsätzen von Offenheit, Gleichheit, Demokratie und Partizipation orientierten Volksbildungseinrichtungen (siehe Stifter 2002).

3 Vgl. dazu den Beitrag „Volksbildung und Arbeiterschaft“ in der Arbeiter-Zeitung vom 3. Oktober 1906, Nr. 273, S. 8 unter: http://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno?aid=aze&datum=19061003&seite=8&zoom=33.

Darüber hinaus wurden die an den „Hohen Schulen“ herrschenden Lehrmethoden aus volksbildnerischer Sicht einer harschen Kritik unterzogen und wurde vom Volkshochschulpionier Ludo M. Hartmann mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass für den Einsatz in der Volksbildung nur *„der beste Forscher, der beste Lehrer und der beste Redner gerade gut genug für die ungeheuer schwierige Aufgabe“* (Hartmann 1910, S. 1) wären. Zur Essenz volksbildnerischer Vortragsqualität wurden – abgesehen von der vorausgesetzten fachwissenschaftlichen Expertise – jene (bis heute aktuellen) methodisch-didaktischen Elemente gezählt, die zur damaligen Zeit im Bereich der universitären Lehre selten bis gar nicht anzutreffen waren: die Fähigkeit zu verständlicher freier Rede ohne den Gebrauch von zuvor nicht erklärten Fremdwörtern, das Anknüpfen am Ausgangsniveau des Publikums, das Überwinden der Schüchternheit der Zuhörenden sowie die Anregung zur Diskussion. Es verwundert daher nicht, dass sich die angestrebte Öffnung des Zugangs zu wissenschaftlichem Wissen für ein breites Laienpublikum mittel- bis langfristig nicht innerhalb der universitären Strukturen weiterentwickeln konnte – nicht zuletzt hatte das Statut der „Volkstümlichen Universitätsvorträge“ die Abhaltung der Universitätskurse an der Universität selbst von Anbeginn strikt ausgeschlossen. So war es der artikulierte Wunsch von Hörerinnen und Hörern der volkstümlichen Universitätsvorträge nach einer noch intensiveren Auseinandersetzung mit den vorgetragenen Wissensbereichen, der 1901 schließlich zur Gründung der ersten, im Wiener Arbeiterbezirk Ottakring gelegenen „Volksuniversität“ – der heutigen Volkshochschule Ottakring – führte.

Diese dezidiert als „Volkshochschule“ gegründete Einrichtung – durch vereinspolizeilichen Einspruch musste sich die Einrichtung jedoch in „Volksheim“ umbenennen –, die dank mäzenatischer Unterstützung vier Jahre später bereits über ein eigenes mehrstöckiges Gebäude verfügte, war mit ihren Hörsälen, den Laboreinrichtungen und der Bibliothek nach dem idealtypischen Modell einer demokratischen Akademie konzipiert; dies verdeutlichen die verwendete Terminologie („Studenten/Studentinnen“, „Hörer/Hörerinnen“, „Dozenten/Dozentinnen“ etc.) sowie die Partizipationsmöglichkeiten der Teilnehmenden an der Programmgestaltung (vgl. Stifter 2005, S. 68f.).

Angesichts der konkreten inhaltlich-programmatischen Ausgestaltung, der Integration innovativer wissenschaftlicher Forschungsbereiche wie etwa der Individual- und Sozialpsychologie, der Psychoanalyse, der Relativitätstheorie, der Darwinschen Entwicklungslehre, des Logischen Empirismus, der Genetik oder der marxistischen Staatslehre sowie angesichts des bis in die Erste Republik hohen Prozentsatzes jüdischer bzw. jüdisch-stämmiger Vortragender, die an den Universitäten kaum Beschäftigung fanden, entwickelte sich diese prototypische Volkshochschule mit ihren hochkarätigen Lehrkräften bald zu einer veritablen „Schattenuniversität“, die sich sogar hinsichtlich der zum Teil besseren Labor-Ausstattung positiv von den Universitäten abhob (vgl. ebd., S. 69). Dabei bestand das Ziel keineswegs darin, Laien und Laiinnen durch die Vermittlung eines reglementierten Wissenskanons zu „Gelehrten“ zu machen oder gar Abschlusszertifikate zu verleihen. Im Gegenteil sollte die Auseinandersetzung mit einzelwissenschaftlichen Themen und Fragestellungen letztlich primär der Schulung der eigenen Urteilskraft dienen, dem „Denkenlernen“, wie dies Ludo M. Hartmann formulierte; und dies, obwohl die didaktisch egalitär konzipierte Beschäftigung mit einzelwissenschaftlichen Spezialgebieten an Volkshochschulen ein zum Teil sehr hohes Niveau erreichte. Unter Leitung von ausgewiesenen Experten wie etwa dem Chemiker Fritz Feigl (siehe Filla 2014/15), dem Philosophen und Physiker Edgar Zilsel (siehe Raven/Krohn 2003 u. 1981) oder dem Biologen Paul Kammerer (siehe Klauser 2014/15), um hier nur einige Beispiele zu nennen, behandelten die Teilnehmenden in intensiver seminaristischer Fachgruppenarbeit manchmal über mehrere Jahre hinweg chemische, physikalische, mathematische, philosophische oder auch musikalisch-künstlerische Spezialfragen, sodass durchaus von Laienforschung gesprochen werden kann (siehe Filla 2001).

Von der Hochblüte zur Gegenwart – ein Ausblick

Ihre bisher nicht wieder erreichte Hochblüte erlangte diese Form einer wissenschaftsorientierten Volksbildungspraxis in Österreich in der Zwischenkriegszeit. Obwohl die „volkstümlichen Universitätsvorträge“ weiterhin, wenn auch mit sukzessiv abnehmender Quantität, weiterliefen, hatten die

großen städtischen Volksbildungsinstitute, allen voran die Wiener „Stammhäuser“ – also der Wiener Volksbildungsverein, die Volkshochschule Volksheim Ottakring und die Wiener Urania – der universitär betriebenen Wissenschaftspopularisierung schon lange Zeit den Rang abgelaufen. Als direkter institutioneller Output der „University Extension“ verkörperte insbesondere die erste „Volksuniversität“ mit ihrem Programm, ihren Facilities (der Ausstattung mit Hörsälen, Fachbibliotheken, Laboren und einem Lesesaal), ihren demokratischen Mitgestaltungsmöglichkeiten, ihren offenen Lehr-Lernformen sowie ihren kosmopolitischen Funktionären und Lehrkräften darüber hinaus jene gesellschaftliche Vernunft, die nach der antidemokratischen, antisemitisch-rassistischen Verhinderungspolitik an den Universitäten während des autoritären Dollfuß-Schuschnigg-Regimes vertrieben oder gar in NS-Konzentrationslagern vernichtet wurde (siehe Stadler 1988).

Die frühe wissenschaftsorientierte Volksbildung war von der dialektisch gedachten Überzeugung getragen, dass sich durch Vermittlung wissenschaftlicher Kenntnisse bzw. durch einen offenen Zugang zu Bildung und Wissen vormoderne doktrinäre Weltanschauungen zurückdämmen und eine Verbesserung der allgemeinen Lebensumstände ebenso erreichen ließe wie umgekehrt auf diesem Weg auch eine Reform des verkrusteten Universitätssystems. Die humanistisch-aufklärerische Vorstellung, dass universitäre Wissenschaft und ihre gesellschaftliche Disseminierung in direkter Weise mit Demokratie und zivilgesellschaftlicher Weiterentwicklung verbunden sind, hat sich im „Zeitalter der Extreme“ (Eric Hobsbawm) allerspätestens nach den traumatischen historischen Erfahrungen des Ersten Weltkrieges sowie der nachfolgenden willfährigen Instrumentalisierungen durch den Nationalsozialismus als Trugschluss erwiesen. Wissenschaft kommt – mit Einschränkungen – durchaus auch ohne demokratische Strukturen aus, umgekehrt ist dies allerdings nicht der Fall, insbesondere wenn man an jene Disziplinen denkt, die Kompetenzen zu kritischem und eigenständigem Denken zu vermitteln imstande sind.

So wenig der Grundgehalt jener hoffnungsfrohen volksbildnerischen Überzeugungen dadurch, dass dieser durch die nachfolgende historische Entwicklung nicht bestätigt wurde, per se überholt ist, haben sich nach Ende des Zweiten Weltkrieges doch die Rollenverhältnisse, Aufgabenbereiche und Herausforderungen stark verändert. Die gesellschaftliche Demokratisierung und der immense technologisch-ökonomische Bedeutungszuwachs wissenschaftlicher Innovationen veränderten die gesellschaftlich-politischen Erwartungshaltungen hinsichtlich der Funktion von Wissenschaft erheblich. Obwohl Wissenschaft bereits ab der Mitte des 19. Jahrhunderts zur einer immer bedeutenderen Produktivkraft des industriellen Zeitalters aufgestiegen war, schuf erst die mit dem Zweiten Weltkrieg etablierte (militärische) Zusammenarbeit von Forschung, Industrie und Staat die Grundlage für die nachfolgenden Formen anwendungsorientierter „big science“ ebenso wie für die komplexe machtpolitische Verschränkung von wissenschaftlichem Wissen, technologischem Know-how und globalen Produktivitätsstandards (vgl. Felt/Nowotny/Taschwer 1995, S. 199ff.). Faktum ist, dass noch nie zuvor sowohl das Tempo als auch die Richtung gesellschaftlicher Veränderungen so sehr von Neuerungen im Bereich von Technik und Naturwissenschaft geprägt waren, wie dies heute der Fall ist (vgl. Ratzer 2014/15, S. 151f.).

Neben dem offenen Universitätszugang und der Expansion der Universitäten ist heute eine enorme Ausdifferenzierung vor allem in den technisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen zu beobachten, wobei anwendungsorientierte Wissenschaftsbereiche besonders an Bedeutung zunahmen, wohingegen die Geistes- und Kulturwissenschaften sukzessive einen *„spürbaren Werteverfall“* (Hagner 2015, S. 13) erleiden, da sie unter Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten kaum mit Profitabilität punkten können. Obwohl Wissenschaft und Technik mittlerweile in so gut wie alle Lebens- und Arbeitsbereiche vorgedrungen sind, hat sich in den letzten Dekaden aber gezeigt, dass Wissenschaft und Technologie keineswegs mit ökonomischem oder sozialem Fortschritt gleichzusetzen sind und nachhaltige Veränderungen auf nationaler und globaler Ebene nach wie vor, und womöglich mehr denn je, von den jeweiligen demokratischen bzw. politischen Ausverhandlungsprozessen abhängen.

Soweit sich Universität und Erwachsenenbildung gegenwärtig in ihren Aktivitätsportefeuilles

unterscheiden, stehen beide Bereiche vor ökonomisch-wirtschaftlichen Herausforderungen in der Bewältigung ihrer jeweiligen Aufgaben. Mehr und mehr werden die erbrachten Leistungen und der dafür nötige Organisationsaufwand in beiden Bereichen nach Effizienz- und Dienstleistungskriterien beurteilt. Und auch für die Erwachsenenbildung scheint immer mehr zu gelten, was aktuell für die universitäre Wissenschaft konstatiert wird, nämlich die *„Tendenz, anspruchsvolle Entwürfe durch dürre Prosa zu ersetzen, die sich auf die Ermittlung meß- bzw. quantifizierbarer Zustände beschränkt. Wissen ist demnach ein verwertbarer* content *oder eine nützliche Information, die schnell abrufbar sein muß, nicht mehr ein allmählich sich entwickelndes Gewebe von Kenntnissen und Einsichten, die eine gewisse Orientierung erlauben [...]“* (ebd., S. 18; Herv.i.Orig.).

Als ein Element im ausdifferenzierten System des lebenslangen Lernens hat sich die Erwachsenenbildung in den letzten Dezennien immer mehr von ihrem einstigen Fokus auf profunde Wissenschaftsvermittlung und Laienforschung entfernt und setzt heute im Kursbereich neben Gesundheit und Bewegung, Kreativkursen, kompetenzorientierten Lernangeboten im Sprachenbereich sowie berufsorientierten Weiterbildungsangeboten insbesondere auf Maßnahmen im Grundbildungssegment. Der Prozentsatz wissenschaftlicher Kurse am Gesamtangebot der österreichischen Volkshochschulen liegt heute unter acht Prozent (vgl. Zwielehner 2015, S. 43).

Die theoretische Grundlegung und Praxis der weltanschaulich „neutralen“, d.h. nicht-konfessionellen bzw. nicht-parteipolitisch geprägten Volksbildung in Österreich, die von Anbeginn in einem wahlverwandtschaftlichen Naheverhältnis zur Universität gestanden hat, hat sich heute weitgehend vom Wissenschaftssystem entkoppelt. Obwohl „Wissenschaftlichkeit“ als grundsätzliche, wenn auch zumeist eher diffuse Orientierungskategorie in der konkreten Erwachsenenbildungspraxis keineswegs völlig verschwunden ist – immerhin hat sich die universitäre Wissensproduktion im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung enorm vergrößert –, stellt sie für die Programmgestaltung heute in der Regel weder eine Legitimationskategorie noch ein zentrales Kriterium für die Programmplanung dar.

Dass ein engeres Verhältnis bzw. ein Transfer zwischen Wissenschaft und Erwachsenenbildung auch unter den heutigen gesellschaftlichen Bedingungen sinnvoll und wichtig wären, zeigt sich, ganz abgesehen von den Chancen und Potenzialen einer analytisch-kritischen Diskussion, besonders im Hinblick auf die immer größer werdende epistemologische Lücke, indem Wissenschaft und Technik im Alltag zwar geradezu omnipräsent sind, in ihrer Komplexität aber zugleich immer weniger begreifbar und nachvollziehbar werden. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung könnte es heute, durchaus in der Tradition der wissenschaftsorientierten Volksbildung früherer Tage, neben fachwissenschaftlichem Wissenstransfer verstärkt um die Auseinandersetzung mit wissenschaftspolitischen Problemstellungen gehen, um die Fragen der Transparenz, der demokratischen Verantwortung, der Höhe öffentlicher Fördermittel, der Mitbestimmung und der Nachhaltigkeit. Ebenso wie die Praxis der Erwachsenenbildung der wissenschaftlichen Reflexion und Analyse bedarf, benötigt die Weiterentwicklung von Universität und Wissenschaft, zumindest in demokratischen Systemen, öffentliche Diskussion und Partizipation (vgl. Stifter 2015b, S. 26-28).

Literatur

Altenhuber, Hans (1995): Universitäre Volksbildung in Österreich 1895-1937. Wien.

Cohen, Gary B. (1983): Die Studenten der Wiener Universität von 1860 bis 1900. Ein soziales und geographisches Profil. In: Plaschka, Richard Georg/Mack, Karlheinz (Hrsg.): Wegenetz Europäischen Geistes. Bd. 1: Wissenschaftszentren und geistige Wechselbeziehungen zwischen Mittel- und Südosteuropa vom Ende des 18. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg. Wien, S. 290-316.

Engelbrecht, Helmut (1983): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Bd. 2: Das 16. und 17. Jahrhundert. Wien.

Felt, Ulrike/Nowotny, Helga/Taschwer, Klaus (1995): Wissenschaftsforschung. Eine Einführung. Frankfurt am Main/New York.

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

Filla, Wilhelm (2014/15): Chemiker der Volkshochschule. Zu Leben, wissenschaftlicher Laufbahn und volksbildnerischer Tätigkeit von Fritz Feigl (1891–1971). In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 23./24. Jg., S. 59-94.

Hagner, Michael (2015): Wissenschaft und Demokratie oder: Wie demokratisch soll die Wissenschaft sein? In: Ders. (Hrsg.): Wissenschaft und Demokratie. Frankfurt am Main, S. 9-50.

Hartmann, Ludo M. (1910): Das Volkshochschulwesen. Seine Praxis und Entwicklung nach Erfahrungen im Wiener Volksbildungswesen. Hrsg. vom Dürer-Bund. München [u.a.] (= Flugschrift zur Ausdruckskultur. 66). Abgedruckt in: Altenhuber, Hans/Pfniß, Aladar (Hrsg.) (1965): Bildung – Freiheit – Fortschritt. Gedanken österreichischer Volksbildner. Wien, S. 117.

Heindl, Waltraud (1990): „Zur Entwicklung des Frauenstudiums in Österreich". In: Heindl, Waltraud/Tichy, Marina (Hrsg.): „Durch Erkenntnis zu Freiheit und Glück ...". Frauen an der Universität Wien (ab 1897). Wien, S. 17-26.

Kapner, Gerhardt (1961): Die Erwachsenenbildung um die Jahrhundertwende, dargestellt am Beispiel Wiens. Wien.

Klauser, Ursina (2014/15): „Kein Gelehrter mit Scheuklappen". Paul Kammerer und die Popularisierung der Biologie. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 23./24. Jg., S. 99-112.

Liebknecht, Karl Wilhelm (1872): Wissen ist Macht – Macht ist Wissen. Festrede gehalten zum Stiftungsfest des Dresdener Arbeiter-Bildungs-Vereins am 5. Februar 1872. Hottingen/Zürich.

Molisch, Paul (1939): Politische Geschichte der deutschen Hochschulen in Österreich von 1848 bis 1918. 2., erw. Aufl. Wien/Leipzig.

Ogris, Werner (1999): Die Universitätsreform des Ministers Leo Graf Thun-Hohenstein. Festvortrag anlässlich des Rektorstages im Großen Festsaal der Universität Wien am 12. März 1999. Wien.

Pregglau-Hämmerle, Susanne (1984): Die politische und soziale Funktion der österreichischen Universität. Historische Analyse und aktuelle Diskussion. Bd. 1. (= Diss., Univ. Wien/Innsbruck).

Pulzer, Peter G. J. (1964): The Rise of Political Anti-Semitism in Germany and Austria. New York/London/Sydney.

Rathkolb, Oliver (2013): Gewalt und Antisemitismus an der Universität Wien und die Badeni-Krise 1897. Davor und danach. In: Ders. (Hrsg.): Der lange Schatten des Antisemitismus. Kritische Auseinandersetzungen mit der Geschichte der Universität Wien im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen, S. 69-92.

Ratzer, Brigitte (2014/15): Vertrauen in den Fortschritt? Oder: Was Sie über Naturwissenschaft und Technik unbedingt wissen sollten. In: Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 23./24. Jg., S. 151-159.

Raven, Diederick/Krohn, Wolfgang (1981): Johann Dvorak, Edgar Zilsel und die Einheit der Erkenntnis. Wien (= Veröffentlichungen des Ludwig Boltzmann-Instituts für Geschichte der Gesellschaftswissenschaften).

Raven, Diederick/Krohn, Wolfgang (2003): Edgar Zilsel. His Life and Work (1891-1944). The Social Origins of Science. Dordrecht/Boston/London.

Stadler, Friedrich (Hrsg.) (1988): Vertriebene Vernunft II. Emigration und Exil österreichischer Wissenschaft. Internationales Symposion 19. bis 23. Oktober 1987 in Wien. Wien/München.

Stifter, Christian H. (2002): Die Wiener Volkshochschulbewegung in den Jahren 1887-1938: Anspruch und Wirklichkeit. In: Stifter, Christian H./Ash, Mitchell G. (Hrsg.): Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit. Von der Wiener Moderne bis zur Gegenwart. Wien, S. 95-116.

Stifter, Christian H. (2005): Geistige Stadterweiterung. Eine kurze Geschichte der Wiener Volkshochschulen, 1887-2005. Weitra.

Stifter, Christian H. (2015a): Universität, Volksbildung und Moderne – die „Wiener Richtung" wissenschaftsorientierter Bildungsarbeit. In: Kniefacz, Katharina/Nemeth, Elisabeth/Posch, Herbert/Stadler, Friedrich (Hrsg.): Universität – Forschung – Lehre. Themen und Perspektiven im langen 20. Jahrhundert. Göttingen, S. 293-316.

Stifter, Christian H. (2015b): Partizipation für alle? Öffnung der Wissenschaft. Historische Zusammenhänge und aktuelle Fragen. In: Weiterbildung 2, S. 26-28.

Taschwer, Klaus (2015): Hochburg des Antisemitismus. Der Niedergang der Universität Wien im 20. Jahrhundert. Wien.

Zwielehner, Peter (2015): Die Leistungsstatistik der Österreichischen Volkshochschulen. In: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung, 66. Jg., Nr. 256, S. 42-44.

Foto: K.K.

Dr. Christian H. Stifter

christian.stifter@vhs.at
http://www.vhs.at/vhs-archiv
+43 (0)1 89174156100

Christian H. Stifter ist Zeithistoriker, Direktor des Österreichischen Volkshochschularchivs, Herausgeber der Fachzeitschrift „Spurensuche", Redaktionsmitglied der Fachzeitschrift „Zeitgeschichte" sowie Beiratsmitglied der Wissenschaftsjury des Theodor-Körner-Fonds. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Kalter Krieg in Österreich; Kultur-, Bildungs-und Wissenschaftspolitik in Österreich im 20. Jahrhundert; Geschichte der Wissenschafts-popularisierung, Volks- und Erwachsenenbildung im 19./20. Jahrhundert. Zuletzt im Böhlau-Verlag erschienen: Zwischen geistiger Erneuerung und Restauration. US-amerikanische Planungen zur Entnazifizierung und demokratischen Neuorientierung österreichischer Wissenschaft 1941-1955.

The University and Popular Education

Remarks on a dynamic relationship

Abstract

Is the university the antithesis of popular education? This article attempts to answer this question by describing the relationship between the university and popular education in a historical context. Academic knowledge had been the preserve of a small elite group of society for hundreds of years until the university in Austria opened up in 1895. Academic lectures were then offered to a non-academic lay public as well; popular education introduced methodological and didactic considerations and placed demands on the quality of lectures. Soon the first "people's university" arose in Vienna, today the *Volkshochschule Ottakring* (Adult Education Centre Ottakring). It had excellent instructors, a good laboratory infrastructure, open forms of teaching and learning and opportunities for democratic participation. The flowering of academic oriented adult education practice between the wars was followed by the driving out of a general sense of reason during the Nazi regime; subsequently great changes occurred in the relationship between the university and popular education, their areas of responsibility and the challenges facing them. Adult education has moved away from its former focus on imparting profound knowledge and conducting lay research; academic and scientific knowledge is becoming more and more complex and less comprehensible. According to the author, the relationship and transfer between science and adult education should become closer again given the current social situation. (Ed.)

Wissenschaft „auf Augenhöhe“?

Partizipatives Forschen in der Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik

Annette Sprung

Sprung, Annette (2016): Wissenschaft „auf Augenhöhe“? Partizipatives Forschen in der Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 27, 2016. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/meb16-27.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Erwachsenenbildungsforschung, partizipative Forschung, Machtasymmetrien, Emanzipation, Gesellschaftskritik, Participatory Action Research, Aktionsforschung

Kurzzusammenfassung

Erwachsenenbildungsforschung kann viel mehr sein, als wissenschaftliches Wissen zu generieren, das in der Folge an die Praxis vermittelt wird. Es gibt Ansätze der partizipativen Forschung, die Universitäten bzw. Wissenschafter_innen und Akteur_innen im Praxisfeld der Erwachsenenbildung miteinander in Verbindung bringen. Dabei werden die Hierarchien zwischen Forschenden und „Beforschten“ aufgehoben. Letztere werden zu aktiven Forscher_innen; sie erhalten Räume zur Selbstrepräsentation und bringen ihren Zugang und ihre Fragestellungen zur Thematik ein. So können wertvolle Erkenntnisse, Erfahrungen und kreative Perspektiven auf den Forschungsgegenstand gewonnen werden, externe Zuschreibungen durch den Blick von außen vermieden werden und es tut sich die Chance eines gemeinsamen Lernens aller Beteiligten auf. Der Beitrag beleuchtet den Begründungsrahmen sowie die historische Entwicklung partizipativer Forschung in der Erwachsenenbildung. Dabei liegt der Schwerpunkt auf Zugängen, die mit den Schlagworten Emanzipation und Gesellschaftskritik assoziiert werden. Abschließend erfolgt eine Reflexion des Umgangs mit Machtasymmetrien in einschlägigen Forschungssettings sowie der Entwicklungen und Interessen, welche in Zeiten des Neoliberalismus von der Herausbildung eines sogenannten Partizipationsimperativs sprechen lassen. (Red.)

Wissenschaft „auf Augenhöhe“?

Partizipatives Forschen in der Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik

Annette Sprung

„Mitmachen!“ lautet eine gegenwärtig häufig gehörte Aufforderung. So wird die Idee einer verstärkten Partizipation beispielsweise in Diskussionen über mehr direkte Mitsprache in politischen Entscheidungsprozessen aufgerufen; sie begegnet uns bei der Durchsetzung von Projekten der Stadtplanung („Bürgerbeteiligung“) oder spiegelt sich in kollaborativen Verfahren via Web 2.0 (Stichwort: „Mitmachweb“) und auch in der Forschung wider.

Kollektives Engagement wird aber ebenso bemüht, wenn Pegida marschiert oder Bürgerinitiativen gegen die Einquartierung von Flüchtlingen in ihrer Nachbarschaft mobil machen. Welche Ziele mit einer Einladung zur Partizipation verfolgt werden und inwiefern diese als herrschaftskritischer Impact oder etwa als *„Ruf aus den Zentren der Macht“* (Hamm 2013, S. 56) ertönt, sei vorerst dahingestellt und wird später noch Gegenstand der Diskussion sein.

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Bedeutung partizipativer Ansätze in der Erwachsenenbildungs*forschung* bzw. dem Einbezug von Akteur_innen aus dem zu untersuchenden Feld als Co-Forschende. Partizipative Wissenschaft geht in der Regel mit Bildungsprozessen einher, etwa indem die Beteiligten im Rahmen der Forschung und kollektiven Auseinandersetzung neue Erkenntnisse über die sie betreffenden Problemlagen und ihr Verhältnis dazu gewinnen („soziale Wirklichkeit verstehen“) bzw. gegebenenfalls lernen, Lösungswege zu entfalten und neue Strategien umzusetzen („verändern“). Insofern kann das Thema per se als ein für die Erwachsenenbildung relevanter Topos gelten.

Ich folge im vorliegenden Beitrag insbesondere den Spuren eines Zuganges zu Wissenschaft und Bildung, der sich mit Schlagworten wie kritisch-emanzipatorische Bildung, reflexive, engagierte oder eingreifende Wissenschaft charakterisieren lässt. Zwei zentrale Ideen stehen dabei im Zentrum. Es ist dies zum einen der Anspruch, mittels wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion einen Beitrag zu gesellschaftlicher Veränderung und Entwicklung – einschließlich eines Empowerments der Beteiligten – zu leisten. Im Englischen wird aufgrund der Handlungsorientierung daher auch der Begriff Participatory Action Research (PAR) verwendet (vgl. Hall 1985, S. 290). Zum anderen wird die Kritik an einem Wissenschaftsverständnis, das die „Beforschten“ in einem hierarchischen Verhältnis zu Objekten degradiert und für sich objektive Deutungshoheit beansprucht, aufgegriffen. Aus der Verknüpfung dieser beiden Diskurse lässt sich ableiten, dass es angemessener

Methoden bedarf, um in enger und symmetrischer Kooperation mit den „betroffenen“ Akteur_innen nach Lösungen für gesellschaftliche Probleme zu suchen. Forschung und Praxis sind im Feld der Erwachsenenbildung traditionell häufig eng miteinander verzahnt (siehe Schäffter 1997) – folglich müsste dieser Bereich für partizipative Forschung geradezu prädestiniert sein (siehe als Praxisbeispiel Gruber 2014).

Ich skizziere zum Verständnis des Begründungsrahmens für kollaborative wissenschaftliche Betätigung in einem ersten Abschnitt die zugrunde liegenden normativen Ideen und ausgewählte erkenntnistheoretische Implikationen, um im darauffolgenden Schritt die historischen Wurzeln partizipativer Forschungsansätze in der Erwachsenenbildung zu beleuchten. Im letzten Teil werden in kritischer Absicht besondere Herausforderungen und Spannungsfelder (etwa in Bezug auf den Umgang mit Machtasymmetrien) sowie die Schattenseiten des „Partizipationsimperativs“ (siehe Bröckling 2005) diskutiert. Diese Ausführungen sind allgemeiner gehalten, jedoch auf die Erwachsenenbildung übertragbar. Konkrete Merkmale, Prinzipien oder Methoden partizipativer Forschungspraxen können aufgrund des begrenzten Rahmens in diesem Beitrag nicht näher ausgeführt werden (siehe dazu u.a. Unger 2014; Hall 1985; MacTaggart 1991; Bergold/Thomas 2012). Mein Nachdenken über die Thematik erfolgt vor dem Hintergrund universitär verankerter Wissenschaftspraxis und basiert auf persönlichen Erfahrungen mit der Konzeption und Umsetzung mehrerer partizipativer Forschungsprojekte über die vergangenen dreizehn Jahre.

Universitäten und Erwachsenenbildung als gesellschaftsverändernde Kräfte?

Allein die verbreitete Idee, dass Wissenschaft und Universitäten der Gesellschaft „dienen“ und zu deren Veränderung beitragen sollen, lässt ein weites Spektrum an Interpretationen offen. So haben beispielsweise Wissenschafter_innen, wie aus der Geschichte bekannt ist, immer wieder auch diktatorische Regime unterstützt und mit ihren Theorien zur Legitimation von Unterdrückung beigetragen. Im Zeitalter des Neoliberalismus dominieren häufig ökonomische Überlegungen in Bezug auf den Beitrag der Hochschulen zur gesellschaftlichen Entwicklung. Der vielzitierte Terminus der „unternehmerischen Universität“ verweist nicht nur auf die zunehmend marktförmige Organisation von Wissenschaft, sondern ebenso auf einschlägige Vorstellungen über die Rolle der Universitäten in der Gesellschaft. So hat unlängst der Rektor der Technischen Universität Graz in einem Zeitungsinterview[1] als einen der drei großen strategischen Schwerpunkte für die Zukunft die „unternehmerische Universität“ genannt. Diese solle alle Studierenden und Lehrenden möglichst früh und durchgängig in Projekte mit der Wirtschaft einbinden, um unternehmerisches Denken einzuüben und Unternehmensgründungen zu forcieren. Solche Beispiele deuten die Weite des Spektrums für mögliche Impulse zur Gesellschaftsentwicklung und zu Praxiskooperationen an, die nicht allesamt in meinem Beitrag Platz finden.

Ich präzisiere daher, dass ich mich im Folgenden mit kritisch-emanzipatorischen Ansätzen in Wissenschaft und Erwachsenenbildung beschäftige, die auf Demokratisierung und Selbstbestimmung, politische Mündigkeit, die Durchsetzung von Chancengerechtigkeit, eine Kritik und Veränderung von Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnissen u.Ä. abzielen. Dass diese Ideen zum Teil auch in Widerspruch zu den zuerst genannten Entwicklungen stehen können, liegt auf der Hand. Dass sie gegenwärtig nicht unbedingt im Mainstream des universitären oder Erwachsenenbildungs-Diskurses[2] angesiedelt sind, ist ebenso evident. Dennoch oder gerade deshalb soll dieser Beitrag eine heute vielleicht weniger beachtete Forschungstradition ins Blickfeld rücken.

Viele Ansätze einer kritischen Wissenschaft und Bildungspraxis wurzeln in sozialen Bewegungen der 1960er und 1970er Jahre und beziehen sich auf marxistische und kulturwissenschaftliche Grundlagen (genauer gesagt: die britischen Cultural

1 Kleine Zeitung vom 30.7.2015: TU-Rektor: „Die unternehmerische Uni ist unser Ziel“; nachzulesen unter: http://www.kleinezeitung.at/s/steiermark/graz/4789183/Interview_TURektor_Die-unternehmerische-Uni-ist-unser-Ziel

2 So hat etwa Daniela Holzer in Ausgabe 7/8 des Magazin erwachsenenbildung.at gefragt, ob die kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung „totgesagt und doch lebendig“ sei (siehe Holzer 2009).

Studies) bzw. schließen an die Kritische Theorie an. Einschlägige Anknüpfungspunkte reichen bis in die 1950er Jahre zurück – z.B. zu Autoren wie Raymond Williams, Edward Thompson, Stuart Hall oder, etwas später, zu Romano Alquati als Vertreter der italienischen „Operaismo". Wichtige, auch aktuell häufig rezipierte theoretische Inspirationen stammen ferner aus der Soziologie mit Pierre Bourdieu (1998) als einem bekannten Vertreter der Idee einer engagierten Wissenschaft. Für die Erwachsenenbildung waren u.a. die Arbeiten von Paulo Freire oder feministische Theorien wegweisend. In Österreich und Deutschland weitgehend unbekannte Bewegungen wie jene der Popular Education verfolgen explizit den Anspruch einer intensiven Verbindung zwischen Universität und Erwachsenenbildung zu emanzipatorischen Zwecken (siehe Crowther/Galloway/Martin 2005).

Wissenschaftskritik – alternative Methodologien

Eine zentrale Idee der hier behandelten Ansätze besteht darin, die Beziehung zwischen Forschenden und „Beforschten" neu zu definieren – und zwar in einer nicht-hierarchischen Weise (vgl. Glassman/Erdem 2014, S. 215). Dem liegt unter anderem ein Nachdenken über die Situiertheit und Macht von Wissenschafter_innen zugrunde, aber auch ein Diskurs über den Konstruktionscharakter wissenschaftlicher Erkenntnisse und die damit verbundene Unhintergehbarkeit der Perspektive (siehe Bourdieu 1998; Haraway 2001; Broden/Mecheril 2007; Pilch-Ortega/Sprung 2010). So setzte sich beispielsweise Paulo Freire (1973) nicht nur für einen kontinuierlichen Dialog zwischen Forschenden und Angehörigen der Communities, mit denen er arbeitete, ein, sondern pochte darauf, dass dieser Dialog Hierarchien vermeiden müsse und die Beiträge aller Beteiligten von gleichwertiger Bedeutung seien (vgl. Glassman/Erdem 2014, S. 209). Aufgrund des postkolonialen Entstehungshintergrundes mancher Kritiken liegen Assoziationen zwischen Kolonialismus und traditioneller akademischer Forschung nahe: Einer derartigen Analogie zufolge liege die Macht bei den Wissenschafter_innen, welche die „Beforschten" benutzen, um Daten zu generieren und diese in weiterer Folge gleichsam als „Rohstoff" besitzen, während die Beforschten selber davon nicht profitieren können (vgl. ebd., S. 15). Im Gegensatz dazu, so der kritische Anspruch, müsse Forschung zu einem kollektiven Problemlösungsprozess werden.

Ein weiterer Kritikpunkt an einem traditionellen Wissenschaftsverständnis richtet sich auf Machtverhältnisse in Bezug auf das wissenschaftliche Sprechen, genauer gesagt auf das Phänomen der Fremdrepräsentation durch die Forschenden. Somit lautet eine Zielsetzung partizipativer Forschung dahingehend, ungehörte (marginalisierte) Stimmen[3] durch Selbstrepräsentation zur Sprache zu bringen und damit auch den quasi-objektiven, den/die „Andere/n" hervorbringenden Blick der Forschenden zu korrigieren. Damit ist zugleich ein einflussreicher Diskurs der Kultur- und Sozialwissenschaften angesprochen, nämlich die sogenannte „Krise der Repräsentation" (siehe Berg/Fuchs 1999). Einschlägige Aspekte werden beispielsweise im Rahmen einer kritischen Migrationsforschung intensiv diskutiert (siehe Broden/Mecheril 2007). Gerade innerhalb eines rekonstruktiv-interpretativen Forschungsverständnisses wird die Selbstrepräsentation von Subjekten im Forschungsprozess als deren eigenständige Artikulation verstanden, wobei man ihnen hierbei nicht nur einen Eigensinn ihrer Konstruktionsprozesse zuspricht, sondern sie auch als Expert_innen ihrer Lebenswirklichkeit begriffen werden (siehe Pilch-Ortega/Sprung 2010). Als frühe Beispiele für die Entwicklung innovativer Methodologien in diesem Sinne können auch teilnehmende Beobachtungen, etwa die berühmte Studie über die Arbeitslosen von Marienthal aus den 1930er Jahren, genannt werden.

Partizipative Erwachsenenbildungsforschung – historische Schlaglichter

Partizipative Forschungsansätze mit kritisch-emanzipatorischen Zielsetzungen entstanden, wie bereits erwähnt, im Kontext sozialer Bewegungen. Für das

3 Man beachte jedoch auch die kritische Diskussion rund um Repräsentationspolitiken und problematische Aspekte der Vorstellung eines „authentischen" Sprechens (siehe Spivak 1996).

Feld der Erwachsenenbildung stellten insbesondere Aktivitäten im Rahmen von Community Education (beginnend mit den 1970er Jahren) einen geeigneten Nährboden für einschlägige Entwicklungen dar. Der kanadische Wissenschafter Budd Hall zählt zu den ersten Akteuren, die partizipative Methoden in konkreten Weiterbildungsprojekten erprobten und dazu auch mehrere Publikationen vorlegten. Frühe Beiträge zur Thematik wurden im Jahr 1975 in der Zeitschrift „Convergence" des International Council for Adult Education versammelt (vgl. Hall 1985, S. 290).

Die Ursprünge partizipativer Forschung lassen sich nicht auf einen einzigen Entstehungszusammenhang zurückführen, sie liegen in anti- und postkolonialen ebenso wie in feministischen Bewegungen begründet (siehe Joyappa/Martin 1996) und waren häufig von Paulo Freires Arbeiten zur Ermächtigung der „Unterdrückten" inspiriert (siehe Glassman/Erdem 2014). Praktisch aufgegriffen wurden sie wiederum in diversen Disziplinen, wie z.B. in der Bildungsforschung, in anthropologischen, gesundheitswissenschaftlichen oder sozialarbeiterischen Projekten. So verknüpfte Freire mit seinen Alphabetisierungskampagnen in Brasilien und weiteren Ländern in beispielhafter Weise Forschung, Erwachsenenbildung und politische Arbeit miteinander. In den 1970er Jahren gelangten partizipative Forschungen insbesondere in Ländern des Südens (z.B. Tansania, Chile, Kolumbien, Indien) zum Einsatz, wo sich lokale Communities mit Fragen wie Landreformen, der Neukonzeption von Bürgerrechten, politischer Beteiligung und der Verteilungsgerechtigkeit befassten (vgl. ebd., S. 208ff.).

Manche Zugänge partizipativer Forschung gehen aus der Aktionsforschung (action research) hervor, die der Sozialpsychologe Kurt Lewin in den 1940er Jahren begründete (zur Entwicklung siehe Reason/Bradbury-Huang 2008). Aktionsforschung löst die Distanz zwischen Beforschten und Wissenschafter_innen im Forschungsprozess – zumindest zeitweise – auf und zielt auf konkrete Problemlösung ab. Nicht alle Ansätze der Aktionsforschung stellen jedoch explizit Menschen in benachteiligten gesellschaftlichen Positionen ins Zentrum und verfolgen per se eine emanzipatorische Zielsetzung (siehe Glassman/Erdem 2014). Ein solcher Zugang wurde erst in den 1970er Jahren expliziter ausformuliert. Gerade der deutschsprachigen Aktionsforschung liegt allerdings vielfach eine marxistisch inspirierte Kapitalismuskritik zugrunde (vgl. Unger 2014, S. 15f.). Dennoch kann auch hier nicht von einer einheitlichen Entwicklung die Rede sein. Unter anderem bestehen Unterschiede in Bezug auf die Reichweite eines Veränderungsanspruches – also etwa hinsichtlich der Frage, ob es um eine konkrete (kleine) Problemstellung oder die Idee einer umfassenderen Systemveränderung gehen sollte.

Als weitere Beispiele für partizipative Wissenschaft seien aus benachbarten Disziplinen die Durchführung von Geschichtswerkstätten oder ethnologischen Projekten sowie von Werkstätten des deutschen Instituts für solidarische Moderne im politikwissenschaftlichen Kontext erwähnt.

Nach Einschätzung Hella von Ungers (2014, S. 3f.) erfreuen sich partizipative Forschungsaktivitäten – das gilt für unterschiedliche Disziplinen – aktuell zunehmender Beliebtheit. Es haben sich auch mittlerweile einige internationale Netzwerke und einschlägige Zeitschriften etabliert. Einer von mehreren Gründen für diese Entwicklung kann in der wachsenden Bedeutung qualitativer Sozialforschung gesehen werden, die mit einigen ihrer Paradigmen, wie im voranstehenden Abschnitt erörtert, partizipative Aktivitäten begünstigen dürfte. Ein anderer Grund wird von Unger grundsätzlicher im Wandel des Verhältnisses zwischen Wissenschaft und Gesellschaft verortet.

Reflexionsherausforderungen im Kontext partizipativer Forschung

Ein kritischer Blick auf partizipative Forschungsansätze kann sich auf unterschiedlichste Aspekte richten. So wurde etwa u.a. der Aktionsforschung immer wieder ein mangelnder oder zu schwach ausgeprägter Theoriebezug vorgeworfen. Manche Stimmen wenden sich gegen eine Auflösung der Grenzen von Wissenschaft, weitere warnen vor einer Vereinnahmungsgefahr durch gesellschaftliche Interessen oder lehnen grundsätzlich die Idee einer eingreifenden Wissenschaft ab (vgl. ebd., S. 98ff.). Abgesehen von diesen grundsätzlicheren Einwänden gegen ein einschlägiges Wissenschaftsverständnis hat kritische Reflexion danach zu fragen, inwieweit

die Versprechungen partizipativer Forschung eingelöst werden (können). Reflexionen würden sich dann etwa auf Konzeption und Zielsetzung, die konkrete Forschungspraxis, die Rollen und Machtpositionen der Beteiligten, die Bewertung und Durchsetzung der auf diesem Weg generierten Erkenntnisse u.v.m. beziehen. Ich greife im Folgenden schlaglichtartig zwei Reflexionspunkte aus dem zuletzt genannten Spektrum auf, wobei sich der erste Teil auf grundsätzliche Überlegungen zur gesellschaftlichen Bedeutung und Begründung partizipativer Forschung bezieht, der zweite Teil stärker die konkrete Gestaltung des Forschungssettings in Bezug auf den Umgang mit Macht und Hierarchien thematisiert.

Der Partizipationsimperativ oder: Cui bono?

Zunächst stellt sich die Frage, aus welchen Gründen Partizipation (wenn auch nicht unbedingt immer in kritischer Absicht) als gesellschaftliche Anforderung gegenwärtig eine derartige Konjunktur erlebt. Ulrich Bröckling (2005) hat im Anschluss an gouvernementalitätskritische Studien die heute in unterschiedlichsten Gesellschaftsbereichen vorfindbare „Anrufung" (im Sinne Althussers[4]) von Subjekten als „unternehmerisches Selbst" beschrieben. Nach Bröckling sind Politik und Marktwirtschaft im Kontext eines neoliberalen governing nicht nur auf die Subjektivierungsform des unternehmerischen Selbst angewiesen, sondern ebenso auf jene des „engagierten Mitgliedes zivilgesellschaftlicher Gruppen". Konzepte wie Partizipation und Selbstorganisation stellen dabei spezifische „technologies of citizenship" dar, mit denen die Akteur_innen organisiert, stimuliert und kontrolliert werden (vgl. Bröckling 2005, S. 21). Ein sogenannter Partizipationsimperativ fügt sich in ein Denken ein, wonach die Subjekte heute permanent all ihre Energie, Kreativität und ihr Wissen in Wirtschaft und Gesellschaft einzubringen haben – ohne dass dieses auch entsprechend entlohnt würde (vgl. ebd.; siehe auch Hamm 2013).

Um zum Kontext der wissenschaftlichen Forschung zurückzukehren, ist zu fragen: Warum sollen Menschen also eigentlich teilhaben bzw. wer profitiert letztlich von partizipativer Forschung? Dient sie in erster Linie dazu, zu „besseren, authentischeren usw." Ergebnissen zu gelangen? Wird hier in besonders ausgeklügelter Weise Wissen abgeschöpft und für bestimmte Zwecke – sei es die Karriere der Forschenden oder diverse Interessen von Auftraggeber_innen – verwertet? Liegt gar ein ausbeuterischer Vorgang vor, werden die Beteiligten „befriedet" und gereicht eine partizipative Herangehensweise vielleicht letztendlich den Adressat_innen zum Nachteil? Marion Hamm (2013, S. 58ff.) konstatiert, dass der kritische Anspruch der Veränderung bestehender Strukturen oftmals konterkariert wird, indem partizipative Methoden als nützliche Regulierungsinstrumente zur Reproduktion bzw. Stabilisierung herrschender Verhältnisse zum Einsatz gelangen. *„Institutionen in Staat, Wirtschaft und Zivilgesellschaft haben gelernt, dass die Einbeziehung Betroffener als Konsument_innen, Bürger_innen oder Empfänger_innen von Eingliederungs- oder Hilfsprogrammen[5] effiziente Abläufe begünstigt, ohne unbedingt bestehende Entscheidungsstrukturen und Machtverhältnisse in Frage zu stellen"* (ebd., S. 60).

Asymmetrien von Wissensformen

Partizipative Methoden verstehen sich, wie bereits ausgeführt wurde, als Kritik an einem hierarchischen Verhältnis zwischen Forschenden und „Beforschten". Die bloße Veränderung eines Formates weg von traditionellen Untersuchungen/Befragungen hin zu einem gemeinsamen Vorgehen mit veränderten Rollen stellt allerdings noch nicht automatisch einen hierarchiefreien Raum her. Deshalb sollte dem Macht-Aspekt in der Wissensproduktion hohe Aufmerksamkeit geschenkt werden. In der partizipativen Forschungspraxis treten in der Regel unterschiedliche Wissensformen in einen Dialog. Peter Park (1999, S. 145ff.) unterscheidet beispielsweise zwischen „representational knowledge" (was man etwas verkürzt als Theorie-Wissen zusammenfassen könnte), „relational knowledge" (das sich auf Beziehungen, Interaktionen, Gemeinschaft etc. richtet)

4 Mit „Anrufung" wird der Prozess bezeichnet, in dem ein Individuum die ihm durch die Ideologie (vermittelt z.B. über Medien, Schule, Kirche etc.) zugewiesene gesellschaftliche Position annimmt und somit als Subjekt konstituiert wird. Als Beispiel nennt Althusser den Ruf eines Polizisten, der lautet: „He, Sie da!". Indem sich der solcherart Angerufene umdreht und den Ruf genau auf sich bezieht, nimmt er die ihm zugewiesene Position (in diesem Sinne: der Unterwerfung) an.

5 Und, so wäre zu ergänzen: Bildungsprogrammen.

und „reflective knowledge“, womit Schlagworte wie Werte, kritisches Engagement oder Verantwortung assoziiert sind.

Unterschiedliche Wissensformen stehen meist in einem hierarchischen Verhältnis, etwa weil akademisches (theoretisches, objektiviertes) Wissen gemeinhin als einem Praxis- und Erfahrungswissen überlegen betrachtet wird. Nicht zuletzt legen manche Wissenschafter_innen in der Forschungspraxis wohl auch einen paternalistischen Gestus an den Tag. Es ist jedoch gerade Erfahrungs- und Handlungswissen, welches im partizipativen Prozess zugänglich gemacht werden soll. Da dieses im Gegensatz zu Theorie-Wissen nicht klar vorformuliert und stärker in der Person der Akteur_innen inkorporiert ist, bedarf es eines adäquaten Settings zur Explizitmachung und zur Reflexion. Für eine Nutzbarmachung aller Wissensformen sind nicht nur ausreichend Zeit, sondern ebenso eine angemessene Kooperationskultur wesentlich – unter anderem geht es zum Beispiel darum, die Deutungs- und Wissenshoheit der akademisch gebildeten bzw. universitär verankerten Teilnehmenden zu relativieren (siehe dazu Pilch-Ortega/Sprung 2010). Aber auch Aspekte wie eine Entlohnung von Co-Forschenden wären hier im Sinne einer gleichwertigen Anerkennung der Mitarbeit zu erwähnen. Meines Wissens wird diese Frage in vielen Fällen vernachlässigt. Der Abbau der genannten Hierarchien kann als komplexe Herausforderung bezeichnet werden.

Abgesehen vom Umgang mit Asymmetrien im „Innen“ einer heterogenen Forschungsgruppe gilt es jedoch darüber hinaus auch, sich mit der Akzeptanz von Forschungsergebnissen in der scientific community auseinanderzusetzen. Hier herrscht möglicherweise (und meinen Erfahrungen zufolge) Skepsis gegenüber Erkenntnissen, die von sogenannten Lai_innen generiert wurden.

Schlussbemerkung

Wer sich für partizipative Forschung entscheidet, muss also auch etwaige Barrieren in Kauf nehmen. Die Vorbereitung und die Umsetzung sind aufgrund der beschriebenen Herausforderungen häufig aufwändig und erfordern zusätzlich zum wissenschaftlichen Know-how spezifische (z.B. kommunikative oder gruppendynamische) Kompetenzen der Forschenden. Partizipative Forschung findet möglicherweise angesichts der gängigen Bewertungssysteme in der Wissenschaft weniger Resonanz als inhaltlich und methodologisch am Mainstream orientierte Arbeiten. Damit kann sie beispielsweise für Wissenschafter_innen an Universitäten ein schwieriges Unterfangen darstellen, weil diese zunehmend unter dem Druck stehen, ihre Forschung in ganz bestimmten Publikationsorganen und unter Durchlaufen festgelegter Begutachtungsverfahren zu veröffentlichen. Dies gilt umso mehr für Nachwuchswissenschafter_innen unter Qualifikationsdruck. Nicht zuletzt sind „ungewöhnliche“ Zugänge zu Wissenschaft aus gängigen Förderquellen des Wissenschaftsbereichs auch schwer bis gar nicht finanzierbar.

Trotz möglicher Barrieren gibt es aber viele Gründe, die für partizipative Forschungsprozesse sprechen. Sie ermöglichen wertvolle Erkenntnisse, Erfahrungen sowie kreative Perspektiven auf den Forschungsgegenstand. Sie bieten die Chance eines gemeinsamen Lernens aller Beteiligten und können als angemessener und relevanter Ansatz gelten, um einen Beitrag zu einer kritisch-emanzipatorischen Gesellschaftsveränderung zu leisten. Der Anspruch von Kritik und Ermächtigung wird allerdings nicht automatisch eingelöst, nur weil gemeinsame Aktivitäten mit Akteur_innen aus dem „Feld“ in der Forschung Platz finden. Die Antwort auf die Frage: „Warum sollen Menschen an Erwachsenenbildungsforschung teilhaben?“ müsste also ganz unterschiedlich ausfallen, je nachdem, ob man darunter – in den Worten Bröcklings (2005, S. 22) – ein Projekt der *Selbstbindung* (etwa im Sinne des Einfügens in bestehende Gemeinschaften), der *Selbstrationalisierung* (als Teilnahme an den gegenwärtigen Märkten, was wiederum spezifischer Selbst-Technologien bedarf) oder aber: der *Selbstermächtigung* versteht. Erst in der letztgenannten Bedeutung würde Partizipation als Widerstand gegen Fremdbestimmung, als Emanzipation und als Versuch einer autonomen Lebensgestaltung zur Geltung gebracht werden.

Literatur

Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hrsg.) (1999): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2012): Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. In: Forum Qualitative Sozialforschung 13(1). Online im Internet: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801/3332 [Stand: 2015-12-01].

Bourdieu, Pierre (1998): Gegenfeuer: Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion. Konstanz: UVK.

Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2007): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf: IDA.

Bröckling, Ulrich (2005): Gleichgewichtsübungen. Die Mobilisierung des Bürgers zwischen Markt, Zivilgesellschaft und aktivierendem Staat. In: spw 2/2005, S. 19-22. Auch online im Internet: https://www.soziologie.uni-freiburg.de/personen/broeckling/dokumente/9-gleichgewichtsubungen-spw142.pdf [Stand: 2015-12-01].

Crowther, James/Galloway, Vernon/Martin, Ian (2005): Popular Education: Engaging the Academy. Leicester: NIACE.

Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. 3. Aufl. Stuttgart: Kreuz.

Glassman, Michael/Erdem, Gizem (2014): Participatory Action Research and Its Meanings. Vivencia, Praxis, Conszientization. In: Adult Education Quarterly 64(3), S. 206-221.

Gruber, Elke (2014): Partizipative Forschung in der Erwachsenenbildung – dargestellt am Beispiel von „MAP EB Tirol". In: Die österreichische Volkshochschule 3/2014, Nr. 253, S. 30-32.

Hall, Budd (1985): Research, Commitment and Action. The Role of Participatory Research. In: International Review of Education 01/1985, 30(3), S. 289-299.

Hamm, Marion (2013): Engagierte Wissenschaft zwischen partizipativer Forschung und reflexiver Ethnographie: Methodische Überlegungen zur Forschung in sozialen Bewegungen. In: Binder, Beate et al. (Hrsg.): Eingreifen, Kritisieren, Verändern? Ethnographische und genderkritische Perspektiven auf Interventionen. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 55-72.

Haraway, Donna (2001): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Hark, Sabine (Hrsg.): Dis-Kontinuitäten. Feministische Theorie. Opladen: Leske+Budrich, S. 281-298.

Holzer, Daniela (2009): Kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung: totgesagt und doch lebendig? In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv_artikel.php?mid=1519&aid=1523 [Stand: 2015-12-01].

Joyappa, Vinitha/Martin, Donna (1996): Exploring Alternative Research Epistemologies for Adult Education. Participatory Research, Feminist Research and Feminist Participatory Research. In: Adult Education Quarterly, Vol. 47(1), S. 1-14.

MacTaggart, Robin (1991): Principles for Participatory Action Research. In: Adult Education Quarterly, Vol. 41(3), S. 168-187.

Park, Peter (1999): People, Knowledge, and Change in Participatory Research. In: Management Learning, Vol. 30(2), S. 141-157.

Pilch-Ortega, Angela/Sprung, Annette (2010): Forms of Self-Representation of Migrants in Public and Scientific Spaces. In: Lucio-Villegas, Emilio (Hrsg.): transforming/researching communities. El Masnou: Diálogos, S. 63-71.

Reason, Peter/Bradbury-Huang, Hilary (2008): The Sage Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice. London: Sage.

Schäffter, Ortfried (1997): Reflexive Wissenschaft: die Praxis des Kontextwechsels. Zur intermediären Funktion von Weiterbildungsforschung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Vermittlungsproblem in der Erwachsenenbildung, H. 40, S. 33-47.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1996): The Spivak Reader. New York: Routledge.

Unger, Hella von (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

Foto: K.K.

Ao.Univ.-Prof.in Mag.a Dr.in Annette Sprung

annette.sprung@uni-graz.at
http://erziehungs-bildungswissenschaft.uni-graz.at
+43 (0)316 380-2548

Annette Sprung ist ao. Professorin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen in den Bereichen Migration, Partizipation, Diversität sowie interkulturelle/rassismuskritische Weiterbildung. Nach Ausbildung und Berufstätigkeit in der Sozialen Arbeit absolvierte sie das Studium der Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Universität Graz. 2015 erhielt sie gemeinsam mit Ariane Sadjed und Brigitte Kukovetz den Österreichischen Staatspreis für Erwachsenenbildung in der Kategorie Wissenschaft und Forschung.

Research "On an Equal Footing"?

Participative research in adult education between affirmation and criticism

Abstract

Adult education research can do much more than generate academic knowledge that is then put into practice. There are approaches to participative research that bring universities and researchers into contact with people active in the field of adult education. In the process, hierarchies between the researchers and "the researched" are abolished. The latter become active researchers; they have a space in which to present themselves and contribute their approach to the topic and questions. This allows valuable insights, experiences and creative perspectives to be obtained about the subject of research; external input from an outsider's perspective can be avoided and all participants have the chance to learn together. The article explains the conditions surrounding the establishment of participative research in adult education and its historical development. The emphasis is on approaches associated with the key words emancipation and social criticism. Finally, the author reflects on how to deal with asymmetries of power in certain research settings as well as developments and interests that in neoliberal times can be expressed as the formation of a participation imperative. (Ed.)

(Wissenschaftliche) Weiterbildung an Universitäten

Impulse der Erwachsenenbildung für die Hochschulpraxis

Rudolf Egger

Egger, Rudolf (2016): (Wissenschaftliche) Weiterbildung an Universitäten. Impulse der Erwachsenenbildung für die Hochschulpraxis.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 27, 2016. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/meb16-27.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Erwachsenenbildung, Hochschulbildung, Didaktik, ExpertInnenorganisation, TeilnehmerInnenorientierung, Zielgruppe, Lernwelt

Kurzzusammenfassung

Unterschiede zwischen Hochschulbildung und Erwachsenenbildung lassen sich vor allem an den Zielgruppen und an den didaktischen Modellen zeigen. Während die Universitäten von Vollzeitstudierenden ausgehen, die „mit Stoff versorgt“ werden, sehen sich die Anbieter in der Erwachsenenbildung in einer langen Tradition des Umgangs mit heterogenen TeilnehmerInnenstrukturen. Aber auch das Aufgabenspektrum der Universitäten hat sich geweitet und damit die Suche nach neuen Angebotsformen und Lehrformaten begonnen. Vor allem eine erwachsenengerechte wissenschaftliche Weiterbildung ist heute herausgefordert, Wissen an lebens- und berufsspezifische Kontexte anschlussfähig zu machen, Lehr- und Lernprozesse aufeinander zu beziehen, die Lernatmosphäre zu berücksichtigen u.v.m. Der vorliegende Beitrag beschreibt aus organisationspädagogischer Sicht, wie eine nachfrage- und teilnehmerInnenorientierte Kultur der Erwachsenenbildung helfen kann, Weiterbildung auf akademischem Niveau zu entwickeln. Konkrete Anregungen und Empfehlungen bilden den Abschluss. (Red.)

(Wissenschaftliche) Weiterbildung an Universitäten

Impulse der Erwachsenenbildung für die Hochschulpraxis

Rudolf Egger

Die im europäischen Kontext angestrebte Öffnung der Universitäten hin zu Einrichtungen des lebensbegleitenden Lernens hat in den letzten Jahren die vielfältigen Angebote der Erwachsenenbildung zaghaft mit den formalen Bildungsangeboten der Hochschulen näher in Berührung gebracht (siehe Hanft/Brinkman 2013).

Auch wenn beiden Sektoren des Bildungssystems der Anspruch gemein ist, durch die Bereitstellung lebensweiter Lerngelegenheiten eine entscheidende Triebfeder der modernen Wissensgesellschaft zu sein und den kontinuierlichen Qualifikationsstrukturwandel durch Höherqualifizierung zu unterstützen, zeigt sich in der tatsächlichen Zusammenarbeit von Universitäten und Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Österreich, dass die strukturellen Barrieren zwischen Erwachsenen- und Hochschulbildung immer noch beträchtlich sind.[1] Die aus solchen Barrieren erwachsende starke Trennung der beiden Sektoren ist in dieser Form beinahe nur noch im deutschsprachigen Raum vorhanden, in allen angelsächsischen Ländern ist die wissenschaftliche Weiterbildung mit der Erwachsenenbildung eng verzahnt – sind es doch vor allem die Gruppen wissenschaftlich qualifizierter AkademikerInnen, die am stärksten an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen.

Wissensvermittlung versus TeilnehmerInnenorientierung

In Österreich sind Universitäten ihrem Grundverständnis nach kaum darauf ausgerichtet, einen Lebenszyklen übergreifenden, umfassenden Weiterbildungsauftrag (sowohl inhaltlich als auch organisatorisch oder didaktisch) zu realisieren. Das hängt vor allem damit zusammen, dass Hochschulen bislang vornehmlich angebotsorientierte ExpertInnenorganisationen sind, deren Angebot an akademischer Bildung wesentlich der Differenzierung wissenschaftlicher Disziplinen und deren Vollständigkeit folgt. Das hier generierte Wissen ist quasi per se wertvoll und muss im Sinne einer „Holschuld“ von den InteressentInnen selbst in die Praxis gebracht werden. Nicht die Frage der berufspraktischen Verwendbarkeit ist dabei primär, sondern die wissenschaftliche Begründung von Bildungsinhalten. Die vielfältigen Institutionen der Erwachsenenbildung

1 Das zeigt sich z.B. in der Weigerung der Universitäten, Zertifikate des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen anzuerkennen, die in Erwachsenenbildungsinstitutionen erworben wurden.

hingegen sind stark durch eine Nachfragepraxis geprägt, die sich an den lebenspraktischen Bedürfnissen oder den Anforderungen eines konkreten Arbeitsplatzes orientiert. Die Unterschiede, die sich daraus ergeben, lassen sich leicht an den Zielgruppen oder an den didaktischen Modellen zeigen. Während die Universitäten von (zumindest formal) homogenisierten Klientelen an Vollzeitstudierenden ausgehen, die in herkömmlichen Studienstrukturen „mit Stoff versorgt" werden, sehen sich die Anbieter in der Erwachsenenbildung in einer langen Tradition des Umgangs mit heterogenen TeilnehmerInnenstrukturen. Die unmittelbaren Parameter, an denen der Erfolg von Lern- und Bildungsprozessen hier gemessen wird, sind deshalb nicht nur die Effektivität der Beschulung oder der fachdidaktischen Strategien, sondern es geht viel stärker um die Berücksichtigung der Voraussetzungen der Lernenden und deren Kompetenzen. Die vornehmlichste Frage aus erwachsenenbildnerischer Sicht geht nicht in Richtung einer möglichst reibungslosen Vermittlung von „Stoff", sondern es geht darum, Lern(um)welten dafür zu schaffen, dass reflexive Lernprozesse angeregt werden können.

Impulse aus der Erwachsenenbildung

Wollen Hochschulen nun ihr Engagement in der Weiterbildung ausbauen, so können die in den letzten Jahrzehnten in der Erwachsenenbildung entwickelten Konzeptionen erwachsenengerechten Lehrens und Lernens für die Universitäten von großem Nutzen sein (siehe Schuetze/Slowey 2012; Hanft/Brinkman 2013). Konkret könnte die klassische Hochschulbildung für schon lange in der Erwachsenenbildung diskutierte Fragestellungen wie kulturelle Diversität, Heterogenität der Lerngruppen oder erwachsenengerechte Lehr- und Lernformen (siehe u.a. Otten 2006; Gindl/Hefler 2007) sensibler gemacht werden. Dabei geht es nicht nur um die an den Hochschulen bekannten (aber gut verdrängten) sozio-demografischen Bezüge der Studierenden (wie Alter, Geschlecht, soziale, regionale und nationale Herkunft), welche den Bildungserfolg noch immer nachhaltig prägen, oder um die Berücksichtigung von bislang unterrepräsentierten Klientelen und deren Potenzialen. Es könnten hier vielmehr auch lernbiografische und mentale Heterogenitätsmerkmale (wie Lernverhalten, Lernmotivstränge, Lernhaltungen, aber auch Medien- und Informationskompetenzen) der Studierenden besser sichtbar gemacht und in der Lehre berücksichtigt werden. Gerade die Unterschiede im Lernverhalten etwa sind in ihrer Studienrelevanz von zentraler Bedeutung (siehe Bosse/Tomberger 2012; Wild/Esdar 2014). Würden diese Erkenntnisse tatsächlich *wahr*genommen werden, dann wäre in formalisierten Bildungssettings die vorherrschende ex ante-Homogenisierung der Studierenden, um allgemeingültige Lehr-Lernziele simultan zu erreichen, zumindest fragwürdig und könnte durch ein komplexeres Lehrverständnis (z.B. im Sinne von Ko-ExpertInnenschaft mit verstärkten Coaching- oder Moderationselementen) erweitert werden. Flankiert könnten diese Perspektivenveränderungen von der Ausweitung der Anerkennung von beispielsweise außeruniversitär erworbenen Kompetenzen oder der Durchlässigkeit beruflicher und akademischer Aus- und Weiterbildungen werden (siehe Dick 2010; Frommberger 2012). Alle Möglichkeiten der entstehenden Qualifikationsrahmen und Akkreditierungsagenturen aus der Erwachsenenbildung könnten/sollten hier von den Universitäten genutzt werden.

Anforderungen an Weiterbildung auf akademischem Niveau

An vielen Universitäten werden innerhalb dieser Entwicklungen Abstriche bei den fachspezifischen Grundlagen der Curricula und deren wissenschaftlichen Ansprüchen befürchtet. Gleichzeitig ist auf Seiten der Erwachsenenbildung bei vielen Angeboten nicht klar, wie Weiterbildung auf akademischem Niveau differenziert mit den neuen Zielgruppen und deren Bedürfnissen in Einklang gebracht werden kann (siehe Seitter 2013 u. 2014). Sind über die Ziel- und Leistungsvereinbarungen der Universitäten mit dem Ministerium zwar weiterbildungsbezogene Vorgaben gemacht worden, so ist die tatsächliche Ausgestaltung (eben im Bereich der Erschließung neuer Zielgruppen oder auch in den Auswirkungen dieser Bemühungen auf das Lehr- und Lernverhalten) noch sehr unsystematisch. So zeigt sich in Studien (siehe z.B. Hooß 2014), dass die von den Universitäten gemachten Angebote mit vielen Karriereformen in der Arbeitswelt schwer übereinstimmen, weil neben der mangelnden Anerkennungsbereitschaft von Qualifikationen und Kompetenzen aus der

Praxis auch der oft fehlende berufliche Bezug, das Fehlen von innovativen erwachsenengerechten Lehr- und Lernformen oder zu hoher Zeitdruck als negativ bewertet werden.

Überschneidungspunkte zwischen wissenschaftlicher Weiterbildung und Regelstudienbetrieb

Dennoch ist nicht zu übersehen, dass es bereits etliche interessante Überschneidungspunkte zwischen dem Regelstudienbetrieb und der wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten gibt, wenngleich die systematische Entwicklung von Modellen kaum gegeben ist (siehe Jütte/Schilling 2005; Hanft/Brinkman 2013). Zum einen werden die Grenzen zwischen Hochschul- und Weiterbildung dadurch überschritten, dass viele Universitäten berufsbegleitende Weiterbildungsangebote entwickeln, die den klassischen Prinzipien der Erwachsenenbildung und auch deren Qualitätssicherungssystemen entsprechen. Zum anderen arbeiten zahlreiche Universitätsangehörige zugleich in klassischen Erwachsenenbildungssettings und als HochschullehrerInnen, was sie veranlasst, unterschiedliche Rollen- und Lehrmodelle zu verkörpern. Einmal sind das stärker auf die (berufs-)biografischen Hintergründe der TeilnehmerInnen und deren Arbeitskontexte Bezug nehmende Perspektiven der berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildung, die stark erwachsenenbildnerisch angelegt sind. Daneben unterrichten dieselben Lehrenden in „normalen" Hochschulsettings, die nach den wissenschaftlichen Fachdidaktiken geordnet sind und die meist auch noch den mikrodidaktischen Prinzipien traditionellen hochschulischen Lehrens folgen.

Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Der Frage, welche spezifischen Qualifikationen für die Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung notwendig sind, die über die hochschuldidaktischen Befähigungen hinausgehen, um erwachsenengerechte und lebensbegleitende Formate zielführend zu bespielen, ist in den Universitäten bislang noch kaum Thema. Dies hat vor allem damit zu tun, dass HochschullehrerInnen durch ihre wissenschaftliche Vita und deren Transfer in die grundständige Lehre in der Regel per se davon ausgehen, dass sie auch die erforderlichen spezifischen Lehrkompetenzen für die Erwachsenenbildung besitzen. Dass HochschullehrerInnen über fundiertes Fachwissen und in vielen Fällen auch über ein Repertoire an Lehrmethoden verfügen, erscheint einleuchtend. Die spezifischen weiterbildungsaktiven Momente, die oft jenseits von Standardsituationen liegen (wie Wissen an lebens- und berufsspezifische Kontexte anschlussfähig gemacht wird, wie Lehr- und Lernprozesse aufeinander bezogen werden können, welche Widersprüchlichkeiten biografisch bedeutsames Lehren durchziehen oder welch große Rolle die Lernatmosphäre spielt – alles Elemente, die in der Erwachsenenbildung wesentlich sind), bedürfen aber doch gesonderter Aufmerksamkeit.

Insofern erfordern die Organisation von berufsbegleitenden Studiengängen und die Orientierung an beruflichen und lebensweltlichen Kontexten eine prinzipiell andere methodische Planung und ein teilnehmerInnenorientiertes Lehrverständnis, das der grundständigen Lehre auch nicht abträglich wäre, in der Weiterbildung aber unbedingt gefordert ist. Eine schlichte Ausdehnung universitärer „Beschulung" ohne eine gleichzeitige Veränderung der Rahmenbedingungen und der Qualität der Lehr- und Lernprozesse kann den Prinzipien lebensbegleitender Weiterbildungsprozesse nicht entsprechen.

Das Potenzial erwachsenengerechter wissenschaftlicher Weiterbildung

Diese Perspektive fordert von den klassischen Universitäten ein hohes Maß an institutioneller Selbstreflexivität, um Lernprozesse anzuregen, für die im Universitätsgesetz zweifellos Spielräume vorhanden sind. In diesem Sinne bietet eine tatsächlich erwachsenengerechte wissenschaftliche Weiterbildung nicht die traditionellen akademischen Abschlüsse für Berufstätige am Wochenende einfach noch einmal an, sondern es ist hochschulspezifisch zu fragen, ob und wie (wissenschaftliche) Weiterbildung als ein Organisationselement in den Hochschulen verankert werden kann, wie es der Erwachsenenbildungsforscher Wolfgang Seitter skizziert: *„Wissenschaftliche Weiterbildung wird ein Innovationstrojaner für das Kerngeschäft der Universität, kulturell wie ökonomisch"* (Seitter 2014, S. 148). Eine solche Dimensionierung ist mehr als eine reine Anpassungsreaktion der Universitäten

an einen gesellschaftlichen Erwartungsdruck, wenn sich derartige Bewegungen von einem curricularen zu einem lebensgeschichtlichen Lernen z.B. auch auf die grundständige Lehre an den Universitäten durchschlagen und die oft allzu starr curricular festgelegten Bildungssettings (vor allem im Bachelorbereich) erweitern.

Weiters könnte es auch sinnvoll sein, hochschultypen- und erwachsenenbildnerisch übergreifende Verbundprojekte zu entwickeln, die sowohl profilbildend für die einzelne Institution als auch regional von Bedeutung sein könnten. Sind thematische Cluster (wie Klimaforschung) oder gemeinsame hochschuldidaktische Qualifizierungsmaßnahmen dabei an das traditionelle Klientel (die klassischen weiterbildungsaktivsten Milieus der HochschulabsolventInnen) gerichtet, so könnte ebenfalls daran gedacht werden, die Bestrebungen in Bezug auf einen umfassenden Qualifikationsrahmen im Sinne der Durchlässigkeit im Bildungssystem in Bezug auf kooperative Bildungsarrangements zu stärken. Die Schaffung von Schnittstellen zu anderen, weniger bildungsaffinen Zielgruppen, zu an den Hochschulen unterrepräsentierten Klientelen und deren Potenzial (z.B. in den Bereichen der Migration oder der Basisbildung) könnte ebenfalls dazu beitragen, das Bildungssystem im Sinne eines wirksamen lebensbegleitenden Lernens dynamischer zu gestalten.

Ausblick: bildungswissenschaftliche Entwicklungsfelder

Eine innovative analytische Beschäftigung mit dem vielschichtigen Phänomen lebenslangen Lernens in der Universität setzt aus den oben dargelegten Gründen einen bildungswissenschaftlichen Diskurs voraus, der mehrere Ebenen umfasst:

Gesellschaftliche Ebene: Beitrag zur Zivilgesellschaft

Hier wird es darum gehen zu bestimmen, welche Leistungen die Universitäten im Paradigma des lebenslangen Lernens erbringen sollen und welche sozial- und bildungspolitische Reichweite mögliche Szenarien dabei haben. Bleiben Universitäten quasi unabhängige VerwalterInnen und VermittlerInnen von wissenschaftlichem (Herrschafts-)Wissen oder müssen sie ihre Rolle im Sinne des Beitrags zur Zivilgesellschaft auch anders bestimmen? Welche Konsequenzen haben z.B. eine mögliche Verstärkung der Nachfrageorientierung oder die Öffnung für Berufstätige auf der Systemstruktur der Hochschulen? Wenn auch universitäres Lernen sich über die gesamte Lebensspanne verteilt, wie kann das Verhältnis zwischen Erst- und Weiterbildung, zwischen Präsenz- und Fernuniversitäten bzw. zwischen grundständigen und weiterführenden Studienprogrammen begründet werden?

Institutionelle Ebene: Vernetzung und Kooperation

Hier wird es wesentlich sein zu bestimmen, wie das Selbst- und Aufgabenverständnis der Universitäten unter dem Gesichtspunkt ihrer Einbindung als Netzwerkakteurinnen zu bestimmen ist. Welche Formen von Angebotsstrukturen und Nachfrageorientierungen werden (vor allem durch die zunehmende Verknappung von öffentlichen Ressourcen) in der Zukunft wesentlich werden? Wenn sich die Institutionen hier öffnen, ist zu fragen, welche Kompetenzen (für Lehrende, Dekanate, Senate etc.) notwendig sind, damit diese Vorgänge vollzogen werden können. In der konkreten Zusammenarbeit mit Institutionen der Erwachsenenbildung ist zu bestimmen, wie Anerkennungs- und Statuserhaltungsprozesse in Netzwerkkontexten gestaltet werden können. Wenn Verbünde zwischen Hochschulen und der Erwachsenenbildung erfolgreich sein wollen, dann sind Kooperation und Vernetzung unweigerlich gebunden an die *„kontinuierliche Arbeit an der eigenen Profilschärfung und Profilentwicklung, die Kenntnis der eigenen Stärken und Kernkompetenzen, aber auch der eigenen Handlungs- und Leistungsgrenzen [...], sowie die Förderung von Sicht- und Wahrnehmbarkeit der eigenen Institution, insbesondere bei räumlich-organisatorischen Integrationsprozessen“* (Seitter 2013, S. 44).

Individuelle Ebene: Gestaltung von Lernumwelten

Auf der individuellen Ebene der Lehrenden und der LernerInnen geht es darum, die unterschiedlichen Diskurse des Berufs, der Praxis, der Wissenschaft und auch der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden zu gestalten. Das Modell einer

ausschließlich Content-gebundenen Lehre allein ist dafür zu wenig. Die wesentliche pädagogische Frage ist dabei nicht mehr die nach dem „reibungslosen" Erlernen eines Stoffes, sondern nach der Gestaltung von Lernumwelten, innerhalb derer sich das Können von Menschen in Relation zu vorgegebenen Inhalten entwickeln kann. Die Lehr- und Lernformen dazu sind vielfältig, wobei aber offensichtlich ist, dass eine aktiv wahrgenommene lernende Perspektive sowohl in der Universität als auch in der Erwachsenenbildung sehr voraussetzungsvoll ist, da hier sehr unterschiedliche Ebenen zusammentreffen, die sowohl von den beteiligten Personen als auch von den institutionellen Strukturen verarbeitet und bewältigt werden müssen. Für die Lehrenden bedeutet dies vor allem, dass Prozesswissen und die Fähigkeit zur Prozessgestaltung neben dem fachlichen Wissen wesentlich werden. Ebenso sind Coaching- und Feedbackaktivitäten unumgänglich zur Abstimmung der Lehr- und Lernschritte. Die zentrale überfachliche Qualifikation besteht in der Befähigung, mit verschiedenartigen Gruppen zu arbeiten und deren mannigfachen Anliegen zu berücksichtigen bzw. selbstorganisierte Lernprozesse zu fördern. Anleihen dazu können aus der Erwachsenenbildung kommen, wo schon lange Formate praktiziert werden, die die Verbindungswege zwischen rezeptiven, einübenden oder entdeckenden Formen lebensnah arrangieren.

Innerhalb dieser Ebenen muss die wissenschaftliche Weiterbildung ihr Profil im Kontext einer Bologna-orientierten Universität finden. Die dabei entstehenden Möglichkeiten könnten dreifach sinnvollen Nutzen stiften: Die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung könnte verstärkt werden, lebensbegleitendes Lernen könnte an den Universitäten in seiner Diversität gefördert werden und letztlich könnten auch viele (neue) hochschuldidaktische Formate etabliert werden, die die bestehenden Lehr- und Lernkonstrukte erweitern. Wer die Bedeutung einer innovativen „lifelong learning society" erkannt hat, muss auch für ein Bildungssystem eintreten, das die Lernenden auf die berufliche und die gesellschaftliche Zukunft vorbereiten kann. Dementsprechend kann der weiterbildnerische Auftrag der Universitäten als gegeben bezeichnet werden. Was allerdings noch unklar dabei ist, ist das „Wie?".

Literatur

Bosse, Elke/Tomberger, Corinna (2012): Vom Leitbild in die Hochschulpraxis: Kulturelle Diversität und Gender in Lehre und Beratung. In: Klein, Uta/Heitzmann, Daniela (Hrsg.): Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen. Weinheim: Juventa, S. 61-72.

Dick, Michael (2010): Ungenutzte Potenziale: Weiterbildung an Hochschulen als Transformation zwischen Wissenschaft und Praxis. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 30 (2010) 1, S. 13-25.

Egger, Rudolf (2012): Lebenslanges Lernen in der Universität. Wie funktioniert gute Hochschullehre und wie lernen Hochschullehrende ihren Beruf? Wiesbaden: Springer VS.

Frommberger, Dietmar (2012): Von der Berufsbildung in die Hochschulbildung (Dritter Bildungsweg). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 108 (2012) 2, S. 169-193.

Gindl, Michaela/Hefler, Günter (2007): Gendersensibler Leitfaden für Studium und Weiterbildung. In: Kamphans, Marion/Auferkorte-Michaelis, Nicole (Hrsg.): Gender Mainstreaming – Konsequenzen für Forschung, Studium und Lehre (= Studien Netzwerk Frauenforschung NRW Nr. 8), S. 24-30. Online im Internet: http://www.netzwerk-fgf.nrw.de/fileadmin/media/media-fgf/download/publikationen/Studie-08_Netzwerk-FGF-Gender-Mainstreaming-2007.pdf [Stand: 2016-01-24].

Hanft, Anke/Brinkman, Katrin (Hrsg.) (2013): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxman.

Hooß, Kerstin (2014): Wissenschaftliche Weiterbildung für IT-Wissensarbeiter. Bedingungen und Motive der Teilnahme und Nichtteilnahme. Wiesbaden: Springer VS.

Jütte, Wolfgang/Schilling, Axel (2005): Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Bezugspunkt wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang/Weber, Karl (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Münster [u.a.]: Waxman, S. 136-153.

Otten, Matthias (2006): Interkulturelles Handeln in der globalisierten Hochschulbildung. Eine kultursoziologische Studie. Bielefeld: transcript.

Schuetze, Hans/Slowey, Maria (Hrsg.) (2012): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners. London: Routledge.

Seitter, Wolfgang (2013): Professionelles Handeln im Kooperations- und Vernetzungskontext. In: Dollhausen, Karin/Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 33-48.

Seitter, Wolfgang (2014): Nachfrageorientierung als neuer Steuerungsmodus. Wissenschaftliche Weiterbildung als organisationale Herausforderung universitärer Studienangebotsentwicklung. In: Weber, Susanne Maria/Göhlich, Michael/Schröer, Andreas/Schwarz, Jörg (Hrsg.): Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 141-150.

Seitter, Wolfgang/Schemmann, Michael/Vossebein, Ulrich (2015): Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz. Wiesbaden: Springer VS.

Walber, Markus/Jütte, Wolfgang (2015): Entwicklung professioneller Kompetenzen durch didaktische Relationierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Hartung, Olaf/Rumpf, Marguerite (Hrsg.): Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 49-64.

Wild, Elke/Esdar, Wiebke (2014): Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft (Fachgutachten). Hrsg. von der Hochschulrektorenkonferenz. Online im Internet: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf [Stand: 2016-01-24].

Foto: K.K.

Univ.-Prof. Dr. Rudolf Egger

rudolf.egger@uni-graz.at
http://erziehungs-bildungswissenschaft.uni-graz.at
+43 (0)316 380-2604

Rudolf Egger ist Professor für Pädagogik am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Biographie- und Lernweltforschung. Er verfasste zahlreiche Publikationen zu Lernen, Biographie und Bildung. Seine Lehrtätigkeit führte ihn an verschiedene in- und ausländische Universitäten und Fachhochschulen, er hielt Vorträge in Europa, in den USA und in Australien und verfügt über langjährige Erfahrung als Trainer in der Erwachsenenbildung.

(Academic) Continuing Education at Universities

How adult education stimulates higher education practice

Abstract

The differences between higher education and adult education are apparent above all in their target groups and didactic models. While universities take full-time students who are "provided with material" as their starting point, adult education providers see themselves as a part of a long tradition dealing with heterogeneous participant structures. Yet the spectrum of the responsibilities of the universities has expanded, thereby starting the search for new forms for offerings and teaching formats. Above all, academic continuing education in the service of adults faces many challenges such as how to make knowledge compatible with contexts specific to life and career, correlate teaching and learning processes and take the learning environment into account. This article describes from an organizational perspective how a culture of adult education oriented toward demands and participants can help develop continuing education at an academic level. It closes with specific remarks and recommendations. (Ed.)

A University's Relationship to Activist and Academic Research in Adult and Popular Education

Rick Flowers

Flowers, Rick (2016): A university's relationship to activist and academic research in adult and popular education.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 27, 2016. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/meb16-27.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Popular Education, Centre for Popular Education, Aktionsforschung, Australien, emanzipatorische Bildung

Abstract

This article in English provides insight into the history, development and implementation of popular education in Australia. Rick Flowers, director of the Centre for Popular Education at the University of Technology in Sydney, describes his personal journey as well as the journey of his research group toward action and participatory research. Applied and participant oriented research and seminars no longer want to distinguish between academic and action research and teaching and resolutely attempt to implement both. This development was driven by the question of what role universities have and can take on in adult and popular education. The article also points out the theoretical background to the development in the content and organization of the research institution. Marxist educational discourses should be combined with Paulo Freire's approach to a "Pedagogy of the Oppressed" and theories on community education from the German speaking world. The very personal article finishes with examples of the concrete work done by the Centre for Popular Education. (Ed.)

A university's relationship to activist and academic research in adult and popular education

Rick Flowers

Here I will present a case study of a research program in adult and popular education at an Australian university. At the outset, let me draw attention to a difference between the state of adult education in Australia and Austria and speculate about the extent to which the activist and entrepreneurial nature of research at the University of Technology Sydney (UTS) was influenced by Australian policy reforms.

I am going to ask Austrian readers to imagine massive funding cuts to their *Volkshochschulen* and furthermore a reduction in core funding for universities. Then consider the impact on the nature of research in the field of adult education. This is what happened in Australia. Given the neo-liberal policy reforms in Australia, it is ironic but perhaps predictable that some university researchers should focus less on formal adult education provision and more on informal adult education in social action and community development.

Relationship between academic and activist work in adult education

At the Centre for Popular Education UTS, we undertook both academic and activist research. As academic researchers, we made interpretations of theory and practice in popular education and social action. As activist researchers, we not only tested but also further developed these interpretations with practitioners. We saw ourselves as academic activists in the field of adult and popular education strengthening the capacity of a university to support 'popular struggles for democracy, equality and social justice' (see Crowther/Galloway/Martin 2004).

About the Centre for Popular Education UTS

The Centre was established in 1996. Staff undertook research, consulting and teaching activities concerned with education and community capacity building. In particular, the Centre was intent on studying and supporting educational practice that serves the interests of people who are marginalised, and/or are engaged in advocacy, community action or community development activities. Centre members researched and taught in a range of arenas, including health promotion, youth work and education, arts and cultural development, international and community development, adult and community education, basic education and social action.

The Centre for Popular Education had six major research program areas. They were:

- Learning and action for the environment
- Community action and community leadership
- Pedagogy and politics of working with young people
- Health education and community development
- Community cultural development
- Education and advocacy work with consumer and refugee solidarity groups

Much of the Centre's research was of an activist orientation. One aspect of this meant generating research knowledge in collaborative processes which included the university research staff, practitioners and grassroots activists. The Centre produced a variety of publications co-authored by these kinds of stakeholders.

Deciding on the name 'Centre for *Popular Education*'

The term *popular education* had little currency in Australia. We asked ourselves: Was it appropriate for what we were doing and intended doing? Was it appropriate in Australia? The term has a historical and theoretical justification, and although not widely used it was gaining currency overseas. We decided to keep the name and by doing so accepted that in part the mission of the Centre was to promote both the term and the philosophies associated with it. From the outset, we emphasised there were multiple traditions of popular education and that the Centre should undertake research and advocacy work to examine and make popular education meaningful to Australian activists and community workers (see Flowers 2009).

Looking for a stronger intellectual base for the Centre

As the Centre grew, we began looking for a stronger and more consciously espoused intellectual base. In the beginning, there had in effect been four people associated with the Centre — Griff Foley, Michael Newman, Tony Brown and me. Foley examined adult education through the prism of a Marxist political economy (see Foley 1994 a. 2001). He wrote: *"My account is a materialist one [...] organizational life is determined by material realities like capitalist social relations, gender relations and unconscious motivations and dynamics"* (Foley 2001, p. 227).

The origins of the Centre for Popular Education can, therefore, be said to have been in Marxist thought.

In the early stages of the Centre's work, Tony Brown was undertaking research about training reform in the context of workplace and economic restructuring. In his PhD thesis, Brown spelled out his Marxist perspective.

> If the key to capitalism is the market in human labour-power then the role of trade unions as the primary institution of the working class assumes a central importance.
>
> Brown 2003, p. 22

The other person who was part of the small group in the beginnings of the Centre was Michael Newman. From 1993 onwards, his writing was increasingly influenced by Frankfurt School Critical Theory and an interest in ethical and moral issues of activist education. In 'Maeler's Regard' he wrote: *"Adult education for critical thinking is constructed on an ethical stance. It is a form of education by and for those wanting to understand the world in order to change it. It is education for social justice"* (Newman 1999, p. 56).

It was at this time that we came across debates in the German literature from the 1970s between advocates of historical-materialist and critical-emancipatory perspectives in youth and community work. This helped crystallise the debates we were having in the Centre between Marxism and Frankfurt School Critical Theory.

Applying ideas from German theorising in the Centre's work

Four broad ideas were highlighted in our study of pedagogy, youth and community work in Germany.

Each of these ideas can be found in the Centre's work.

- There is a need to continually interrogate educational theory and practice in community development and social action.
- Emancipatory learning can, contrary to some theorists, be planned and informal education strategies are useful in this respect.
- There are both materialist and critical perspectives on emancipatory change and learning.
- There is value in trying to define the micro-detail of emancipatory practice.

Planning emancipatory learning

At the Centre for Popular Education, we encountered activists and popular educators who took the view that radical learning cannot be planned. This sharpened our resolve to develop research projects based on the conviction that it is possible and desirable to plan and facilitate emancipatory learning. We took these ideas from German debates into a research project conducted for the Mittagong Forum. This was a coalition made up of the national environment advocacy organisations in Australia — including Greenpeace, Australian Conservation Foundation, Worldwide Wildlife Fund, Wilderness Society, Friends of the Earth — and state and regional peak conservation councils. We were commissioned to undertake research about capacity building and learning in the advocacy-oriented Australian environment movement (see Flowers/Parlane 2000). This research established that there were sharply differing views about what should be the priorities for strengthening the capacity of grassroots environmental activists. Some placed an emphasis on their technical skills in organising campaigns. Others emphasised organisational leadership abilities. Yet others argued that activists should be supported first and foremost to engage people in local communities and work with them to raise their awareness and preparedness to take action. People holding this third view saw activists as informal educators. As a result, the Centre pursued research that would enable environmental activists to theorise about themselves as adult and popular educators and then more consciously plan strategies to win the hearts and minds of people and mobilise their support for environmental social action (see Flowers/Chodkiewicz 2009; Flowers/Guevara/Whelan 2009). In this sense it was activist research.

Including materialist and critical perspectives

The Centre drew on both materialist and critical perspectives in our action research for community leadership development. We did not simply deliver training programs for community leaders, nor did we simply do academic research. In each project, we worked in partnership with frontline community development organisations over a period of one to two years helping them to try out and theorise about new strategies.

The critical theory perspectives encouraged my colleagues and me to research practice that would develop critical thinking, facilitate emancipatory learning and bring about incremental change in individuals and communities of which they were a part. An activist perspective to community leadership development emphasises the enabling of 'ordinary' people to have a voice, to become more effective in communicating and to develop a stronger sense of belief in their agency — that is in their own capacity to bring about change, thus leading to a greater degree of social justice. Activist adult education is to do with the construction of a civil society. Our research was underpinned by an assumption that most people can, at different times, exercise community leadership. They may be long-term unemployed, tenants of a public housing estate, ex-offenders or young people who have left school. They are often not in positions of institutional authority or anointed 'leaders' but on certain issues and at certain times will be capable of exercising positive community leadership. Drawing on our research in community cultural development, we instigated a project whereby a group of six women undertook research to prepare a book which revealed their anger and frustration about the issues facing their local neighbourhood. This was activist research in that these women who had little formal education were mobilised and supported — with the help of photographers and creative writers — to articulate their ideas for community development.

We believed that the Centre had a role in helping people construct their own knowledge about popular education and develop their own theory. An example of this construction of knowledge, the Bulletin of Good Practice was a journal published by the Centre in which we placed academics alongside practitioners and encouraged practitioners to describe their practice and develop their own analytical frameworks to explain that practice. We drew on historical-materialist theorising by working in areas of Australia occupied by the traditional working class. The historical-materialist debate in the German literature emboldened us to develop research that took the political economy of the areas and the people we were researching into account. For example, we sought to research the educational elements within the programs of the large social and sporting clubs in the western suburbs of Sydney which are centres for leisure and recreation in traditional working class areas.

Defining the micro-detail of emancipatory practice

The influence of a fourth idea taken from our study of German theorising can be seen in efforts at the Centre for Popular Education to define the micro-detail of emancipatory practice. Drawing on the work of Horst Siebert (1983), Bernt Armbruster (1979) and Helga Marburger (1981), who developed definitional frameworks, the Centre took a step toward developing research about informal and popular education by devising tools and frameworks (example below) that attempt to deepen understanding about how particular types of community work practice facilitate particular types of learning and how particular values and discourses shape practice.

Framework to define and reflect on the focus and type of community leadership development

- Has it strengthened issue-based activism?
- Has it strengthened civic participation or participatory democracy?
- Has it led to positive place-based change?
- Has it strengthened grassroots community development?
- Has it supported local agencies to extend links with the local community?

Practice-based research for popular education and social action

We used the label 'practice-based research' to describe the Centre's commitment to studying practice. One of my first initiatives after being appointed Centre Director was to establish a research program about 'cultural action,' and I will describe the process of establishing this program because it conveys the nature of the practice-based research that we developed. In the mid-1990s we were receiving a growing number of requests by practitioners for examples of popular education in Australia. Activists and community workers who had worked with the Centre learnt about theories and practices of informal and popular education. Most of them had not initially recognised an educational dimension to their practice. We introduced them to the writings of informal education theorists such as Mark Smith and Tony Jeffs and to popular education theorists such as Paulo Freire, Griff Foley, Michael Newman and Shirley Walters. As they learnt more, they wanted to apply these theories to their practice in Australian settings and looked for other examples. I could find few Australian examples that drew directly on traditions of informal and popular education, but I did find examples that exemplified features of practice highlighted in these traditions. In 1998 I had just completed writing a diploma course in community cultural development for the Community Arts Association of New South Wales. That project provided me an opportunity to write about practice where artists collaborated with youth and community workers effectively engaging people and creating opportunities for active participation and emancipatory learning.

In 1998, the Centre called an informal meeting of practitioners interested in studying more examples of community cultural development and popular education in community work. There was an encouraging response. Community workers from health, local government, community development, environmental education projects and schools attended, and we received emails from across Australia with requests to be placed

on a mailing list. The enthusiastic response confirmed that there was a high level of interest in practice-based research. This type of research involves theorising that is grounded in the reality of practice and is undertaken collaboratively between practitioners and academics. Most of the people who expressed interest in the network were experienced practitioners and were keen to learn about ways other practitioners were theorising about, appraising and evaluating their practice. They wanted to make more sense of what they were doing and to improve how they did it.

A number of us believed it would be possible to develop a collaborative research agenda between the Centre and various practitioner groups. We were aware, however, that this might not be regarded as scholarly research because of the leading role played by practitioners. Now we wanted to validate and support this sort of research from a university centre but did not know how such research might be funded, sustained and developed.
We planned and convened the first of what became a series of public forums about cultural action. At the first one day forum, there were the following presentations:

- A nun, a visual artist and two community workers from the St Vincent de Paul Society discussed how Freire's ideas informed their work. The visual artist told us how he immersed himself in a community and showed how he produced codified pictures.
- Three women from the Older Women's Network talked about how they organised and advocated for more services and rights. They combined their talk with a performance on electric guitars.
- The leader of the Sydney Trade Union choir talked about how his philosophy of emancipatory learning underpinned his practice, led forum participants in singing exercises and de-briefed the exercises.
- Two academics from the University of Western Sydney presented their developing theoretical framework of cultural action for degree programs in social ecology.
- Five activists from a group called Culture Lab presented a chanting, drumming and breast beating session, arguing that their theory of cultural action drew on ideas of internationalism, meditation and ritual performance.

Over 80 forum participants attended. They were mostly community workers and they needed little encouragement to interrogate the politics and practice of the various groups of presenters. The forum presented a snapshot of practices and the theories that shape them. But the quality of the theorising was mixed. There was a striking diversity among the presenters but they all professed a common interest in social justice, transformation and emancipatory education. In the concluding discussion, participants expressed a strong interest in having more opportunities to engage in discussion and analysis and to write and read about their work.

Further forums focused on different aspects of practice including Theatre and Storytelling for Cultural Action, Songs and Music for Cultural Action, Dance and Movement for Cultural Action, Celebrations for Change and Development, and Youth Arts for Social Change. At all these forums, we invited experienced practitioners to describe and discuss their practice in a critically reflective manner. In many cases we taped their sessions and used transcripts to encourage the practitioners to write about their work. The forums were well attended and participants expressed strong interest in strengthening a culture of research and enquiry.

After four of these forums, we approached the Australia Council for the Arts and asked if they could provide funding support. This led to a three year partnership between the Centre and the Australia Council. We had an open-ended brief to foster more research and analysis of community cultural development practice, with a particular focus on evaluation. We were invited to undertake commissioned research by other agencies such as VicHealth, a health promotion foundation, and the Brotherhood of St Lawrence, a major community service and advocacy body.

With the forums and projects led by staff at the Centre for Popular Education, a body of theory and accounts of practice grew. We asked what particular sorts of knowledge were likely to improve informal and popular education practice in community work. In a context where community workers in Australia have not had much exposure to educational theorising about their practice,

one obvious type of knowledge contribution is to name the educational and learning dimension of community work.

Mixing action and theory in our conferences

The strategies we used to mix action and theory can perhaps be best seen in the Centre's three-day conferences — Education and Social Action — convened on a bi-ennial basis. We devised these conferences to have both a festival and seminar character. They had academic papers and keynote lectures, but they also had workshops led by activists and practitioners. Some of these workshops encouraged dialogue and some concentrated on skills, exchange and development. There was a strong performance dimension to create a festival-like atmosphere in which action and theory mixed. Radical choirs, poets, dancers, acrobats and theatre groups performed in the foyer spaces during the breaks. The conferences were collaborative endeavours. We invited partners to devise and co-ordinate particular strands. These partners included small NGOs such as Action for World Development, government departments such as the NSW TAFE Access and Equity Unit, peak advocacy groups such as the Youth Action and Policy Association of NSW and other university centres. The conferences attracted international scholar-activists including Bob Hill from North America engaged in queer education and advocacy, Astrid von Kotze and Linda Cooper from South Africa with histories of participation in the anti-apartheid struggles, Luc de Keyser, who is a social movement theorist from Belgium, and Maria Khan, a Filipino activist and adult educator. A sample of keynote speakers lined up by our partners illustrates the broad theoretical base. They have included Lyn Yates and Deb Hayes, postmodern critical theorists; Peter Willis, a phenomenologist; Budd Hall and Lyn Tett, critical-emancipatory theorists; and Bob Boughton and Griff Foley, historical materialists.

The Centre for Popular Education developed an extensive conference and forum program. The conferences and the forums were designed to position the Centre as a leader in creating various research agendas. The conference and forums were planned closely with external partners. They provided an opportunity for practitioners, policy makers and scholars to highlight and define research issues. The goal was to place the Centre in a position where we spent less time responding to calls for tenders and to other people's research agendas and more time responding to research invitations from external partners who have collaborated with us through our forums and conferences. This strategy proved successful.

Sources

Armbruster, Bernt (1979): Lernen in Bürgerinitiativen. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Brown, Anthony (2003): Labour movement views of post school education, training reform and economic restructuring in Australia between 1982 and 1995. Doctoral thesis. Sydney: OPUS at UTS.

Crowther, Jim/Galloway, Vernon/Martin, Ian (2004): Popular Education: Engaging the Academy. Leicester: NIACE.

Flowers, Rick (2009): Traditions of Popular Education. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 32(2), pp. 9-22.

Flowers, Rick/Parlane, Linda (2000): Capacity Building and Learning in the advocacy-oriented Australian Environment Movement. Canberra: Mittagong Forum c/ Australian Conservation Foundation.

Flowers, Rick/Chodkiewicz, Andrew (2009): Developing a More Research-Oriented and Participant-Directed Learning Culture in the Australian Environmental Movement. In: Australian Journal of Adult Learning 49(2), pp. 294-317.

Flowers, Rick/Guevara, Roberto/Whelan, James (2009): Popular and environmental education: The need for more research in an ‚emerging' field of practice. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 32(2), pp. 36-50.

Foley, Griff (1994): Adult Education and Capitalist Re-Organisation. In: Studies in the Education of Adults 26(2), pp. 121-143.

Foley, Griff (1999): Learning in Social Action: A Contribution to Understanding Informal Education. London: Zed Books.

Foley, Griff (2001): Strategic Learning: Understanding and facilitating organisational change. Sydney: Centre for Popular Education, UTS.

Foley, Griff (Ed.) (2004): Understanding Adult Education and Training. Third edition. Sydney: Allen & Unwin.

Foley, Griff/Flowers, Rick (1992): Knowledge and Power in Aboriginal Adult Education. In: Convergence 25(1).

Foley, Griff/Flowers, Rick et al. (1990): Towards an Aboriginal Community Controlled Adult Education. In: Tennant, Mark (Ed.): Adult and Continuing Education in Australia. London: Routledge.

Marburger, Helga (1981): Entwicklung und Konzepte der Sozialpädagogik. München: Juventa.

Newman, Michael (1999): Maeler's Regard: Images of adult learning. Sydney: Stewart Victor Publishing.

Rogers, Carl (1969): Freedom to Learn. Westerville, Ohio: Merrill.

Siebert, Horst (1983): Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Foto: K.K.

Dr. Rick Flowers

Rick.Flowers@uts.edu.au
http://www.uts.edu.au
+61 2 9514 8407

Since 2008 Rick Flowers has been Head of Adult Education and Postgraduate Programs in the Faculty of Arts and Social Sciences at the University of Technology Sydney (UTS). In this portfolio there are courses in popular education and social change, organisational and workplace learning, adult literacy and numeracy teaching, applied linguistics, TESOL, e-learning, Indigenous Studies, journalism, public relations, organisational communication, information and knowledge management, media arts production, creative writing and international studies.

Das Verhältnis der Universität zu aktivistischer und wissenschaftlicher Forschung in der Erwachsenen- und Volksbildung

Kurzzusammenfassung

Dieser englischsprachige Beitrag gibt einen Einblick in die Geschichte, Entwicklung und Umsetzung von Popular Education in Australien. Rick Flowers, Direktor des Centre for Popular Education der University of Technology in Sydney, beschreibt seinen persönlichen Weg, aber auch den Weg seiner Forschungsgruppe hin zu „action and participatory research". Es ist bzw. sind das angewandte und teilnehmerInnenorientierte Forschung und Seminare, die nicht mehr zwischen wissenschaftlicher und Aktionsforschung und Lehre unterscheiden wollen, sondern entschieden versuchen, beides umzusetzen. Angetrieben wurde diese Genese immer wieder von der Frage, welche Rolle Universitäten in der Adult and Popular Education haben und einnehmen können. Der Beitrag zeigt aber auch den theoretischen Hintergrund der inhaltlichen und organisatorischen Genese der Forschungseinrichtung auf: Marxistisch-kritische Bildungsdiskurse sollten mit Paulo Freires Ansatz einer „Pädagogik der Unterdrückten" und Theorien zur Community Education aus dem deutschsprachigen Raum zusammengeführt werden. Beispiele konkreter Arbeit des Centre for Popular Education runden den sehr persönlichen Beitrag ab. (Red.)

Wissenschaftliche Allgemeinbildung – ein Konzept und seine Umsetzung

Bildungsansatz und -arbeit des Zentrums für Weiterbildung an der Universität Graz

Marcus Ludescher und Andrea Waxenegger

Ludescher, Marcus/Waxenegger, Andrea (2016): Wissenschaftliche Allgemeinbildung – ein Konzept und seine Umsetzung. Bildungsansatz und -arbeit des Zentrums für Weiterbildung an der Universität Graz.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 27, 2016. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/meb16-27.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Zentrum für Weiterbildung, universitäre Weiterbildung, wissenschaftliche Allgemeinbildung, Bildung im Alter, Community Education, Montagsakademie, MegaphonUni, Vita activa

Kurzzusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag werden Bildungsansatz und Bildungsarbeit des Zentrums für Weiterbildung (ZfW) an der Karl-Franzens-Universität Graz skizziert. Zu den Aufgaben des ZfW zählen die forschungsbasierte Entwicklung und Erprobung von neuen Bildungsangeboten und Lernsettings im Bereich der wissenschaftlichen Allgemeinbildung unter besonderer Berücksichtigung des späteren Lebensalters. Drei Bildungsprogramme werden kurz vorgestellt: Die „Montagsakademie“ spricht Menschen jeden Alters bis hin zu ganzen Schulklassen an, die „MegaphonUni“ wendet sich an Frauen und Männer, die am Rande der Gesellschaft stehen, und der Programmbereich „Vita activa“ will vor allem Menschen in der zweiten Lebenshälfte erreichen. Zum Abschluss diskutieren die AutorInnen u.a. die Frage, ob jene Zielgruppen auch erreicht wurden, die man ansprechen wollte. (Red.)

Wissenschaftliche Allgemeinbildung – ein Konzept und seine Umsetzung

Bildungsansatz und -arbeit des Zentrums für Weiterbildung an der Universität Graz

Marcus Ludescher und Andrea Waxenegger

Universitäten in Österreich haben einerseits den gesetzlichen Auftrag, Weiterbildung, insbesondere für ihre AbsolventInnen, anzubieten, andererseits nehmen die Universitäten in den letzten Jahren verstärkt auch von sich aus ihre gesellschaftliche Verantwortung wahr, indem sie ihr Wissen der Öffentlichkeit sowohl in Form von beruflich qualifizierenden als auch allgemeinbildenden Angeboten zugänglich machen (siehe Universitätsgesetz 2002).

Auf europäischer Ebene wird dieses Engagement mit der „European Universities' Charter for Lifelong Learning" unterstrichen, in der die Vereinigung der europäischen Universitäten ausdrücklich nicht nur Studierende im Regelstudium, sondern ein breites Spektrum von Erwachsenengruppen als AdressatInnen universitären Lernens über die gesamte Lebensspanne definiert (vgl. EUA 2008, S. 5; zur Typologie der „non-traditional learners" vgl. Slowey/Schuetze 2012, S. 15f.). Explizit werden darin die „senior citizens" als ein wachsender Teil der Bevölkerung mit einbezogen, denen – infolge fehlender Teilhabe(möglichkeiten) – ein Ausschluss aus der Wissensgesellschaft droht.

Die Universität Graz versteht sich als *„Bildungspartnerin für alle Generationen über die gesamte Lebensspanne"* (Karl-Franzens-Universität Graz 2015, S. 167). Auf der Angebotsebene wird dies umgesetzt in Form von über 100 Regelstudien, einer KinderUni sowie zahlreichen öffentlichkeitswirksamen Initiativen auf gesamtuniversitärer Ebene oder Fakultätsebene. Beruflich qualifizierende Weiterbildungsangebote bietet die Uni for Life GmbH, für die Entwicklung von universitären allgemeinbildenden Angeboten, insbesondere in Verbindung mit dem Thema „Lernen in der zweiten Lebenshälfte", ist das Zentrum für Weiterbildung (ZfW) zuständig. In diesem Beitrag werden Bildungsansatz und -arbeit des Zentrums für Weiterbildung näher vorgestellt (siehe dazu ausführlicher Ludescher 2016; Waxenegger/Kolland/Ludescher 2011).

„Wissenschaftliche Allgemeinbildung" als gesellschaftliche Notwendigkeit

Der wissenschaftlich-technologische Wandel treibt die Produktion und Akkumulation von neuem (hochspezialisiertem) Wissen immer weiter und schneller voran. Ein Indikator für diese „Explosion" des Wissens ist z.B. die Anzahl der wissenschaftlichen Publikationen, die weltweit Jahr für Jahr erscheinen (vgl. Bell 1979, S. 179ff.;

vgl. auch Burke 2014, S. 294ff.). Dieser Wandel und das Tempo, in dem er abläuft, machen es dem/der Einzelnen unmöglich, sich auf allen Wissensgebieten umfassende Kenntnisse anzueignen: Keine/r kann alles wissen. Allein durch eifriges Lernen oder indem man ein Lexikon auswendig lernt (wie etwa die Romanfigur Wolf Larsen in Jack Londons „Der Seewolf"), ist die „Informationsflut" unmöglich zu bewältigen. Man kann sich bestenfalls Expertise für ein sehr kleines Gebiet erarbeiten. Das gilt sowohl für (Fach-)WissenschafterInnen als auch für LaiInnen: Wenn es nur mehr ExpertInnen gibt und keine *„Spezialisten für das Ganze"* (vgl. Schlutz 2010, o.S.), dann wird fraglich, ob sich diese untereinander, geschweige denn ExpertInnen und LaiInnen, überhaupt noch verständigen können.

Das ist insofern problematisch, als Wissenschaft und Technik massiv in unsere Lebenswelt eingreifen. Das zeigt sich nicht nur beim Frühstück, wenn die Kaffeemaschine einmal nicht funktioniert oder das Smartphone aus unerfindlichen Gründen streikt, sondern auch dann, wenn es um Fragen geht, die alle betreffen, wie etwa um die Frage, ob ein Wasserkraftwerk oder eine Schnellstraße überhaupt gebaut werden sollen. Entscheidungen in Wirtschaft und Politik müssen sehr oft auf der Grundlage unsicheren Wissens getroffen werden. Wenn es hier an Kommunikationsfähigkeit – sowohl von Seiten der ExpertInnen als auch von Seiten der PolitikerInnen und BürgerInnen – mangelt, wenn die grundlegende Kompetenz fehlt, Expertise kritisch zu beurteilen, Risiken sachlich abzuwägen und Alternativen mit kühlem Kopf zu prüfen, dann kann das immense langfristige (negative) Folgewirkungen für ein Gemeinwesen haben.

Daraus lässt sich ableiten, dass eine funktionierende Demokratie auf BürgerInnen angewiesen ist, die an diesen Entscheidungsprozessen mitwirken und Gegenwart und Zukunft aktiv mitgestalten können. Das können sie aber nur, wenn sie als LaiInnen in der Lage sind, sich mit ExpertInnen zu verständigen, und sie über entsprechendes Wissen und entsprechende Kompetenzen im Sinne einer „scientific literacy" verfügen, über eine Basisexpertise sozusagen, die ihnen die Teilhabe an einem wissenschaftsbezogenen Diskurs ermöglicht. So verstanden ist wissenschaftliche Allgemeinbildung ein Bündel von Grundkenntnissen und allgemeinen („reflexiven") Kompetenzen von „Nicht-ExpertInnen" (siehe Fischer 1993 u. 2000; siehe auch Faulstich 2006). Wie entsteht wissenschaftliches Wissen? Was unterscheidet es von Praxiswissen? Was ist eine wissenschaftliche Fragestellung? Wie recherchiert und bewertet man Information (Stichwort: Quellenkritik)? Wie kann man Wissen in einen größeren Zusammenhang stellen und anderen gegenüber verständlich darstellen? Der Schwerpunkt liegt dabei weniger auf einem Bildungskanon (obwohl es natürlich genauso verbindliche, definierte Wissensbestände geben muss), sondern auf dem Herstellen der Kommunikationsfähigkeit von BürgerInnen und ExpertInnen und dem gemeinsamen Aushandeln von Inhalten bzw. der Frage, was als (individuell und gesellschaftlich) wichtig und bedeutsam anzusehen ist.

Leitlinien der Bildungsarbeit am Zentrum für Weiterbildung

Ausgehend von diesen grundlegenden Überlegungen sollen nun einige leitende Prinzipien der Bildungsarbeit am ZfW in aller Kürze präsentiert werden.

Wen wollen wir ansprechen?

Große Teile der Bevölkerung, wie ältere Menschen und sozial benachteiligte Menschen, haben – aus unterschiedlichen Gründen – keinen Zugang zu hochwertigen Angeboten der wissenschaftlichen Allgemeinbildung (vgl. Republik Österreich 2011, Aktionslinie 9, S. 41ff.). Neben „sozialer Exklusion" droht auch eine „Wissensexklusion", die mittel- und langfristig die Kluft zwischen an Wissen und damit letztlich an Gesellschaft Teilhabenden und Nicht-Teilhabenden vergrößert. Die Bildungsangebote des Zentrums für Weiterbildung sind grundsätzlich für Erwachsene jeden Alters und ungeachtet ihrer Vorbildung offen. Insbesondere wenden sie sich an ältere Menschen und Menschen am Rande der Gesellschaft mit dem Ziel, diesen die soziale Teilhabe im Wege universitärer Bildung zu ermöglichen.

Welches Lernen soll wie gefördert werden? Welche Inhalte werden angeboten?

Es geht um universitäres Lernen, entsprechend den Prinzipien der wissenschaftlichen Weiterbildung (siehe AUCEN 2002): Die Inhalte müssen auf aktueller

Forschung (und Lehre) basieren und dem jeweiligen fachlichen „State of the Art“ entsprechen; die Lehr- und Lernprozesse müssen kritisch-reflexiv angelegt sein, indem auch das „Woher und Wozu des Wissens“, der Bezug zur individuellen und gesellschaftlichen Situation mitberücksichtigt wird; last but not least müssen sich, unter Einbezug der Erfahrungen und des Wissens der Teilnehmenden, Lernende und Lehrende als PartnerInnen auf Augenhöhe im gemeinsamen Lehr- und Lernprozess verstehen. Aufgrund der unterschiedlichen Formate (Vorträge, Workshops etc.) und der dadurch zur Verfügung stehenden Zeit sowie aufgrund der Heterogenität in den Gruppen stellt die Erfüllung dieses Anspruchs eine inhaltliche und didaktische Herausforderung dar und lässt sich nicht immer in gleicher Weise verwirklichen. Für alle Bildungsprogramme des ZfW gilt: Es werden entsprechende Informations- und Beratungsmöglichkeiten angeboten (z.B. in Form eines InfoPoints an Vortragsabenden). Es gibt verschiedene, flexible Einstiegspunkte: terminlich aufeinander abgestimmt und teilweise ortsunabhängig (z.B. Vorträge, die aus dem Internet heruntergeladen werden können). Die Teilnahme ist kostenfrei bzw. sind die Teilnahmebeiträge so gestaltet, dass durch die persönliche Einkommenssituation eine Teilnahme nicht ausgeschlossen wird.

Was wollen wir längerfristig mit unserer Bildungsarbeit bewirken?

Neben der Schaffung eines Zugangs zu wissenschaftlichem Wissen für den individuellen „Gebrauch“ geht es darüber hinaus auch darum, das neu erworbene Wissen für und mit anderen wirksam werden zu lassen. Die Bildungsangebote des ZfW sollen den TeilnehmerInnen vielfältige Möglichkeiten eröffnen, sich aktiv in ihrem gesellschaftlichen Umfeld einzubringen (z.B. durch zivilgesellschaftliches Engagement).

Forschungsgeleitete Entwicklungsarbeit

Ihrer Einbettung in den universitären Kontext entsprechend, muss auch die Entwicklungsarbeit für die wissenschaftliche Weiterbildung selbst (also: Strategiebildung, Institutionalisierung, insbesondere aber Programmplanung, Lehrgeschehen/Didaktik, Evaluierung, Qualitätsentwicklung und -sicherung) dem Anspruch nachkommen, diese auf einem hohen reflexiven Niveau bzw. in Teilbereichen forschungsgeleitet zu betreiben. Am ZfW basieren wir unsere Entwicklungsarbeit auf wissenschaftlicher Praxisreflexion, die wir individuell und im Team durchführen und die stark gespeist wird aus der aktiven Beteiligung an einem sektorenübergreifenden fachlichen Diskurs zu „Bildung im Alter“ und „wissenschaftliche Allgemeinbildung“. Dies inkludiert beispielsweise die Rezeption von Ergebnissen der Bildungsforschung, die Anwendung nicht nur gängiger Methoden der Evaluation, sondern auch die Erzielung eines Erkenntnisgewinns durch teilnehmende Beobachtung und Reflexionsschleifen – mit Lehrenden, TeilnehmerInnen sowie externen ExpertInnen. Dazu gehört auch die Entwicklung neuer Angebote zur Kompetenzentwicklung und Erweiterung der pädagogischen Professionalität für in der wissenschaftlichen Weiterbildung Tätige sowie die Anbahnung und Pflege regionaler, nationaler, europäischer und internationaler Entwicklungspartnerschaften, Kooperationen und Netzwerke (siehe Kolland/Ludescher/Waxenegger 2016; Waxenegger 2011).

Unsere Bildungsangebote in Kürze

Montagsakademie – Bildung für Alle

Der allgemeinbildende Gedanke wird seit 2003 u.a. in der Montagsakademie umgesetzt. Im Rahmen einer Vortragsreihe werden zwölfmal im Studienjahr – frei zugänglich und kostenfrei für alle Interessierten ungeachtet ihres Alters und ihrer Vorbildung – Einblicke in neueste wissenschaftliche Fragestellungen und Forschungsgebiete angeboten. Im Zuge regionaler Kooperationspartnerschaften (derzeit sind es sechzehn Außenstellen) werden die Vorträge aus der Aula der Universität per Internet live in verschiedene Regionen in Österreich übertragen. Eine begleitende Sammelbandreihe (die als Online-Publikation fortgeführt werden wird), Reprisen ausgewählter Vorträge auf Video, Radiosendungen sowie eine umfassende Online-Videothek ergänzen das „live“-Bildungsangebot. Jedes Studienjahr gibt es ein Leitthema wie etwa „Nachhaltigkeit“, „Zeit“ oder zuletzt: „Der Alltag: Sensationen des Gewöhnlichen“. Dadurch bekommen die TeilnehmerInnen einen Überblick über unterschiedliche fachwissenschaftliche

Ansätze zu einem bestimmten Thema geboten. Das Programm der Montagsakademie wird von einem wissenschaftlichen Leitungsteam entwickelt. Das ZfW ist für die Organisation und Weiterentwicklung der Montagsakademie verantwortlich.

MegaphonUni – Bildung ohne Grenzen

Der Gedanke der sozialen Teilhabe an einer Wissensgesellschaft wird in der Programmschiene MegaphonUni, die in Kooperation mit dem Straßenmagazin „Megaphon“ der Caritas der Diözese Graz-Seckau entwickelt wurde und durchgeführt wird, nachdrücklich unterstrichen. Dieses Bildungsangebot, das es seit 2004 gibt, verfolgt das Ziel, gegenüber Frauen und Männern, die am Rande der Gesellschaft stehen und aufgrund ihrer Ausbildung, Herkunft und sozialen Stellung keinen Zugang zu universitärem Wissen haben, Bildungsbarrieren abzubauen und ihnen einen Zugang zu für sie relevantem (forschungsbasiertem) Wissen zu schaffen. Ein weiteres Ziel ist es, die (universitären) Vortragenden mit den Aufgabenbereichen und dem Umfeld der Sozialeinrichtungen in Graz vertraut zu machen. Was das Format anlangt, so finden meist Vorträge mit offenen Gesprächs- und Diskussionsrunden an einem Mittwochabend in einer Sozialeinrichtung statt, zusätzlich gibt es vertiefende Workshops sowie Exkursionen und Filmvorführungen. Unverzichtbare Teile jeder Veranstaltung sind das gesellige Beisammensein und die (gespendete) Jause am Ende. Am Ende jeden Studienjahres gibt es ein Abschlussfest, bei dem den TeilnehmerInnen eine Teilnahmebestätigung über die besuchten Vorträge und Workshops überreicht wird.

Im Zuge einer Neugestaltung des Programms im Herbst 2011 wurde u.a. versucht, eine stärkere Verzahnung mit bestehenden Bildungsangeboten (Montagsakademie, Vita activa) zu erreichen sowie Elemente des offenen Lernens zu erproben. Ein- bis zweimal pro Studienjahr findet mit den „StammhörerInnen“ ein Treffen statt, bei dem Programmideen und -wünsche für die kommenden Studienjahre besprochen werden. Diese fließen in die Programmentwicklung ein, für die das ZfW gemeinsam mit einem wissenschaftlichen Leitungsteam verantwortlich zeichnet. Dem Kooperationspartner Megaphon/Caritas obliegt die Organisation und Umsetzung des Programms.

Vita activa – Lernen verbindet Generationen

Eine intensivere Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Inhalten, Fragestellungen und Methoden ist im Rahmen der oben beschriebenen Programmlinien nur in sehr eingeschränktem Ausmaß möglich bzw. muss von den Teilnehmenden individuell geleistet werden. Seit dem Studienjahr 2009/10 wird daher der Programmbereich Vita activa in seinem heutigen Umfang für Erwachsene aller Altersstufen, insbesondere aber für Menschen in der zweiten Lebenshälfte, angeboten. Dieses Bildungsprogramm folgt dem oben skizzierten didaktischen Leitbild der wissenschaftlichen Allgemeinbildung. Es versteht sich als offenes universitäres Bildungsangebot, das sich in erster Linie an Menschen in der zweiten Lebenshälfte wendet, die sich aktiv mit Entwicklungen in den Wissenschaften auseinandersetzen und sich universitäres Wissen für eine aktive Lebensgestaltung aneignen wollen.

Vita activa ist vor allem für an universitärer Bildung interessierte Menschen konzipiert (eine Matura ist für die Teilnahme keine Voraussetzung), die kein volles Universitätsstudium absolvieren möchten. Die zwölf bis vierzehn zusammenhängenden Bildungsangebote im Umfang von rund 150 Unterrichtseinheiten (exklusive Lern- und Projektphasen) setzen sich aus 22 bis 23 Einzelveranstaltungen zusammen und sind drei Reihen zugeordnet:

- „Wissen schaffen“: Komplexe Entwicklungen in Wissenschaft und Technik erfordern Orientierung und Beteiligung; eine „Entscheidungsgesellschaft“, die auf demokratischen Prinzipien basiert, braucht BürgerInnen, die in der Lage sind, sich mit ExpertInnen zu verständigen.
- „Wissen und Erfahrung weitergeben“: Die Menschen werden immer älter. Die dadurch „gewonnenen“ Lebensjahre brauchen Gestaltung. Dazu ist es notwendig, die eigenen Potenziale zu entdecken und sich mit nachkommenden Generationen auszutauschen, damit Wissen und Erfahrung nicht verlorengehen, sondern in die gesellschaftliche Entwicklung eingebracht werden können.
- „Lernen erfolgreich gestalten“: Um neues Wissen zu generieren und Wissen und Erfahrung weiterzugeben, braucht es grundlegende Kompetenzen und Fertigkeiten (z.B.: Was heißt Lernen an der Universität?).

Diese Reihen werden in verschiedenen Formaten angeboten: Einzelvorträge, Vortragsreihen, Exkursionen, Workshops, Arbeitskreise etc. Die Formate bieten sowohl die von den Interessierten gewünschte Flexibilität als auch die Möglichkeit, sich über ein Studienjahr ein eigenes Lernprogramm zusammenzustellen. Ungeachtet ihrer Vorbildung sollen Interessierte einen Rahmen vorfinden, in dem sie wissenschaftliche Allgemeinbildung aufbauen können. Die Bildungsveranstaltungen sind entweder kostenfrei oder werden zu sehr moderaten (geförderten) Teilnahmebeiträgen angeboten.

Das Programm wird – unter Einbezug der Teilnehmenden – vom ZfW in Zusammenarbeit mit den Lehrenden, die überwiegend aus dem universitären Bereich kommen, entwickelt. Für einzelne Bildungsangebote werden darüber hinaus fachwissenschaftliche Leitungen eingesetzt (z.B. für die Vortragsreihe „Naturwissenschaft verstehen“).

Resümee und Ausblick

Interne Qualitätsentwicklung und -sicherung ist für jede Bildungseinrichtung unabdingbar und umfasst verschiedene Ebenen: die Ebene der Organisation und (Universitäts-)Strategie, des Bildungsangebots und des Lehr-/Lerngeschehens oder der Bildungspolitik. Wir wollen abschließend zwei Fragen herausgreifen, die sich auf das Bildungsangebot beziehen:

1.) Sprechen wir mit unseren Bildungsangeboten auch tatsächlich jene an, die wir erreichen wollen?
2.) Haben wir das mit unserer Bildungsarbeit bewirkt, was wir bewirken wollten?

Ad 1.) Es wurde bereits die Heterogenität der Teilnehmenden angesprochen. Gerade in „offenen“ Programmen wie den oben vorgestellten, in denen keine formale Qualifikation für eine Teilnahme verlangt wird, ist das mitunter nicht leicht. Abgesehen von der unterschiedlichen Vorbildung und dem uneinheitlichen Wissensstand, haben die Teilnehmenden sehr unterschiedliche Bildungsziele: z.B. den Wunsch nach „Wissenserweiterung“, das Interesse für ein bestimmtes Thema oder für einzelne Aspekte eines Themas. Ein weiterer Punkt ist das Herstellen von „Verbindlichkeit“: Insbesondere für Menschen in der zweiten Lebenshälfte (sowohl für Berufstätige als auch für solche, die bereits in Pension sind) ist eine verbindliche Teilnahme über einen längeren Zeitraum hinweg (z.B. ein ganzes Semester) entweder aufgrund anderer Verpflichtungen (Betreuung der Enkelkinder, Pflege, freiwilliges Engagement) manchmal schwierig oder auch nicht erwünscht, um sich Optionen offenzuhalten (Reisetätigkeit, Besuch anderer Veranstaltungen etc.).

Für alle drei Bildungsschienen des ZfW können wir aber, gestützt auf unsere Auswertungen, sagen, dass es im Großen und Ganzen gelingt, jene Menschen anzusprechen, die wir ansprechen wollen: Im Fall der Montagsakademie wissen wir, dass wir auch Menschen ansprechen, die keine akademische oder höhere schulische Vorbildung haben. Was das Alter anlangt, so kommen sowohl Erwachsene jeden Alters als auch junge Menschen (bis hin zu ganzen Schulklassen), die sich für ein bestimmtes Thema interessieren, zu den Vorträgen. Die Vita activa ist dezidiert auf Menschen in der zweiten Lebenshälfte ausgerichtet, obwohl (bis auf wenige einzelne Veranstaltungen) auch jüngere InteressentInnen an vielen Angeboten teilnehmen können. Dieses Angebot wird ebenfalls von der Zielgruppe bzw. auch von Menschen ohne akademische oder höhere schulische Vorbildung genutzt. Im Falle der MegaphonUni erreichen wir Menschen, die ohne unser Angebot keinen Zugang zu für ihren Alltag relevantem, wissenschaftlichem Wissen hätten, wie beispielsweise Männer und Frauen der Wohnheime der Stadt Graz.

Ad 2.) Ein Leitgedanke bei der Montagsakademie ist es, gerade in der Kooperation mit den beteiligten Einrichtungen in den Regionen, universitäres Wissen nicht nur den einzelnen „HörerInnen“ in den „regionalen Hörsälen“ zur Verfügung zu stellen, sondern auch zu einer Diskussion in der Region über die jeweilige Thematik anzuregen und zu einer „Vergemeinschaftung“ beizutragen. Im Laufe der Jahre hat es, ausgelöst durch die Montagsakademie, Nachfolgeaktivitäten wie Workshops vor Ort, Einladungen an WissenschafterInnen, gezielte Diskussionen vor Ort etc. gegeben. Im Fall der Vita activa wissen wir, dass einzelne Personen ihr gewonnenes Wissen in eigene Aktivitäten in ihrem sozialen Umfeld umgesetzt haben. Und von TeilnehmerInnen an der MegaphonUni wissen wir, dass sie zu zusätzlichen gemeinsamen, sozialen Aktivitäten angeregt worden

sind und vereinzelt weiterführende Bildungswege beschritten haben. Angedacht für die Zukunft sind hier konkrete Studien, um diese aus Gesprächen und Beobachtungen gewonnenen Informationen auf eine breitere empirische Grundlage stellen zu können.

Die Auszeichnungen bzw. Preise, die alle drei skizzierten Programmschienen in den vergangenen Jahren erhalten haben, bestärken uns darin, dass wir – gerade auch im Hinblick auf Ältere und ihre soziale Teilhabe an gesellschaftlichen Entwicklungen im Wege universitärer Bildung – auf dem richtigen Weg sind[1]. Wir sehen dies vor allem als kritische Rückmeldung von außen, die der internen Qualitätsentwicklung und -sicherung dient und uns hilft, die nächsten Entwicklungsschritte zu setzen.

1 Auf der Basis einer externen wissenschaftlichen Studie wurden 2009 die Montagsakademie und 2012 auch die Vita activa als Projekte sowie das ZfW für die Durchführung als „Good Practice“ in der Bildungsarbeit mit älteren Menschen durch das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz ausgezeichnet. Die MegaphonUni wurde 2008 mit dem „Preis für lebensbegleitendes Lernen“ und 2009 mit dem „Menschenrechtspreis des Landes Steiermark“ ausgezeichnet.

Literatur

AUCEN – Austrian University Continuing Education Network (2002): Mission Statement vom 11. März 2002. Online im Internet: http://www.aucen.ac.at/fachbereiche/weiterbildung [Stand: 2015-09-09].

Bell, Daniel (1979): Die nachindustrielle Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Burke, Peter (2014): Die Explosion des Wissens. Von der Encyclopédie bis Wikipedia. Berlin: Wagenbach.

EUA – European University Association (2008): European Universities’ Charter on Lifelong Learning. Brüssel: EUA.

Faulstich, Peter (2006): Öffentliche Wissenschaft. In: Ders. (Hrsg.): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld: transcript, S. 11-32.

Fischer, Roland (1993): Was soll die Wissenschaft für die Gesellschaft leisten? In: Fischer, Roland/Costazza, Markus/Pellert, Ada (Hrsg.): Argumentation und Entscheidung. Zur Idee und Organisation von Wissenschaft. München/Wien: Profil, S. 61-68.

Fischer, Roland (2000): Universitäre Allgemeinbildung. In: Arnold, Markus/Fischer, Roland (Hrsg.): Studium Integrale. Wien: Springer, S. 35-40.

Karl-Franzens-Universität Graz (Hrsg.) (2015): Entwicklungsplan 2013-2018. Anpassung 2015. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.

Kolland, Franz/Ludescher, Marcus/Waxenegger, Andrea (2016; recte: 2015): Research–practice partnership: improving links between research and professional practice in lifelong learning. In: Field, John/Schmidt-Hertha, Bernhard/Waxenegger, Andrea (Hrsg.): Universities and engagement. International perspectives on higher education and lifelong learning. London/New York: Routledge, S. 24-36.

Ludescher, Marcus (2016; recte: 2015): Something for older people? Research-based general education and university lifelong learning. In: Field, John/Schmidt-Hertha, Bernhard/Waxenegger, Andrea (Hrsg.): Universities and engagement. International perspectives on higher education and lifelong learning. London/New York: Routledge, S. 179-191.

Republik Österreich (2011): LLL 2020. Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. Wien. Online im Internet: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2011/lllarbeitspapier_ebook_gross_20916.pdf?4dtiae [Stand: 2016-02-10].

Schlutz, Erhard (2010): Allgemeinbildung – allgemeine Bildung. In: Online-Wörterbuch Erwachsenenbildung. Online im Internet: http://www.wb-erwachsenenbildung.de [Stand: 2016-02-10].

Slowey, Maria/Schuetze, Hans G. (2012): All change – no change? Lifelong learners and higher education revisited. In: Slowey, Maria/Schuetze, Hans G. (Hrsg.): Global perspectives on higher education and lifelong learners. London/New York: Routledge, S. 3-21.

Universitätsgesetz (2002): Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG), BGBl. I Nr. 120/2002. Online im Internet: http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128 [Stand: 2016-02-10].

Waxenegger, Andrea/Kolland, Franz/Ludescher, Marcus (2011): Wissenschaftliche Weiterbildung im Lebenslauf. In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Aktuelle Trends in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Impulse, Perspektiven und Reflexionen. Linz: Trauner, S. 339-353.

Waxenegger, Andrea namens der Projektgruppe Lernen im späteren Lebensalter (Hrsg.) (2011): Lernen und Bildung im späteren Lebensalter. Leitlinien und Prioritäten 2020. Graz: Universität Graz.

Foto: Foto Furgler

Mag. Dr. Marcus Ludescher

marcus.ludescher@uni-graz.at
http://zfw.uni-graz.at
+43 (0)316 380-1105

Marcus Ludescher ist Akademischer Koordinator für Weiterbildung und Lifelong Learning und wissenschaftlicher Programmleiter am Zentrum für Weiterbildung der Karl-Franzens-Universität Graz. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in folgenden Bereichen: Entwicklung, Pilotierung und Koordination von Bildungsangeboten für nicht-traditionale Lernende und Ältere; wissenschaftliche Allgemeinbildung und Public Understanding of Science. Er ist in einschlägigen Projekten, Arbeitsgruppen und Netzwerken auf nationaler und europäischer Ebene tätig und hat zu Themen der Sozialgeschichte, historischen Bildungsforschung und der angewandten Bildungsforschung veröffentlicht.

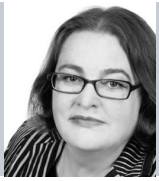


Foto: Foto Furgler

Mag.[a] Dr.[in] Andrea Waxenegger

andrea.waxenegger@uni-graz.at
http://zfw.uni-graz.at
+43 (0)316 380-1101

Andrea Waxenegger ist Leiterin des Zentrums für Weiterbildung der Karl-Franzens-Universität Graz. Im Kontext des Themas „universitäre Weiterbildung/lebenslanges Lernen" liegt ihr Arbeitsschwerpunkt derzeit in folgenden Bereichen: forschungsbasierte Entwicklung von Lernangeboten im Bereich wissenschaftlicher Allgemeinbildung/universitäres Lernen im späteren Lebensalter; Aufbau und Entwicklung von Partnerschaften für Programmentwicklung und -durchführung sowie von Kooperationsprojekten und Netzwerken im Zusammenhang mit Qualitätsentwicklung. Sie hält Vorträge und Fachworkshops auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene, publiziert zu den genannten Themengebieten und wirkt in nationalen und europäischen Gremien, auch im Hinblick auf Politikentwicklung, mit. 2010-2015 war sie Präsidentin von EUCEN (European University Continuing Education Network).

General Academic Education – A Concept and Its Implementation

Approach to education and educational work at the Center for Continuing Education at the University of Graz

Abstract

This article provides an outline of the approach to education and the educational work at the Center for Continuing Education (*Zentrum für Weiterbildung – ZfW* in German) at the University of Graz. The responsibilities of the ZfW include research based development and testing of new educational offerings and learning settings in the area of general academic education with a special emphasis on later life. Three educational programmes are briefly presented: “Montagsakademie” (Monday Academy) speaks to people of every age including entire school groups; “MegaphonUni” is tailored to women and men on the fringes of society, and “Vita activa” wants to reach people in the second half of life. The authors finish by discussing whether the ZfW in fact reaches the target groups it would like to appeal to. (Ed.)

Science Center und ihre Aktivitäten als Schnittstelle zwischen Universität und Erwachsenenbildung

Barbara Streicher

Streicher, Barbara (2016): Science Center und ihre Aktivitäten als Schnittstelle zwischen Universität und Erwachsenenbildung.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 27, 2016. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/meb16-27.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Wissenschaftsvermittlung, Responsible Science, Science Center, Hochschulen, Erwachsenenbildung, Partizipation, forschendes Lernen, Didaktik, ScienceCenter-Netzwerk, Interaktivität, hands-on

Kurzzusammenfassung

Science Center sind informelle Lernorte, die ihren BesucherInnen, unabhängig von ihrem Vorwissen und Alter, vielseitige Möglichkeiten des Mittuns, Anfassens und Erlebens bieten wollen. Selbstbestimmtes Lernen, Experimentieren und Weiterdenken stehen im Zentrum. Im ScienceCenter-Netzwerk Österreich finden sich denn auch Partnerorganisationen aus den Bereichen Bildung, Wissenschaft und Forschung, Kunst, Medien und Wirtschaft. Der vorliegende Beitrag zeigt, welches Potenzial Science Center für erwachsene Lernende haben. Kann die Science Center-Didaktik Anregungen für die Erwachsenenbildung im Allgemeinen liefern? Was ist der Erwachsenenbildung, den Universitäten und Science Centern gemeinsam? Die Autorin, Geschäftsführerin des Vereins ScienceCenter-Netzwerk, zeigt, wie die bisher vereinzelten Berührungspunkte zwischen Erwachsenenbildung, Universitäten und Science Centern zu strategischen Kooperationen ganz im Sinne von Responsible Science ausgebaut werden können. (Red.)

Science Center und ihre Aktivitäten als Schnittstelle zwischen Universität und Erwachsenenbildung

Barbara Streicher

Wissenschaft soll Gesellschaft einbeziehen, so die langjährige Forderung in Richtung Wissenschaftsvermittlung, aktuell verstärkt durch die Diskussion um „Responsible Science". Verantwortungsvolle Wissenschaft soll demnach der Bevölkerung weder defizitorientiert noch rein dialog-orientiert begegnen.

Was sind Science Center? Und was haben sie mit Erwachsenenbildung zu tun?

Science Center-Aktivitäten haben m.E. ganz im Sinne von „Responsible Science" (der aktiven Einbindung der Zivilgesellschaft in Forschungs- und Innovationsprozesse) großes Potenzial. Sie wecken Neugier, Verständnis und Lernfreude, eröffnen Begegnungsräume und Mitsprache und liefern didaktische Impulse für Lehrende an Hochschulen und in der Erwachsenenbildung.

Anhand von Beispielen wie Ausstellungen, Workshops, Wissensräumen und Fortbildungen werden im vorliegenden Beitrag bisherige Berührungspunkte der Science Center-Einrichtungen in Österreich mit Universität und Erwachsenenbildung illustriert und Perspektiven für eine künftige Ausgestaltung formuliert. Von einem aktiveren und strategischen Zusammenspiel der Akteure: Universität, Erwachsenenbildung und Science Center sind hohe Synergieeffekte zu erwarten.

Einige LeserInnen werden an dieser Stelle vielleicht stutzig werden – was haben Science Center mit Erwachsenenbildung zu tun? Sind das nicht Orte, an die man mit Kindern geht, damit sie spielerisch mit Wissenschaft und Technik vertraut werden, sind das nicht Museen ohne Sammlung, in denen „hands-on Exhibits" (Ausstellungsstücke zum Anfassen, beispielsweise mechanische Modelle, Spiele, Experimentierstationen) selbst ausprobiert werden können, ergänzend zur Schule? Ja – aber das Potenzial geht weit darüber hinaus. Die Tradition von Science Centern begann mit der Idee von Frank Oppenheimer[1], einen „Wald von Experimenten" anzubieten, in dem selbstständiges Erkunden zu Neugier und eigenen Fragen führt. Er wollte positive Lernerlebnisse schaffen, die zu einer Haltungsänderung führen, zu einem inneren Trieb nach Lernen und Verstehen (siehe Cole 2009). Die Exhibits sollten wissenschaftlich zwar vereinfacht, aber korrekt sein und durch spielerische, selbsttätige und ästhetische Komponenten einladen, sich auch auf vermeintlich schwierige Themen einzulassen und sich diese selbst zu erschließen.

1 Frank Oppenheimer gründete 1969 das Exploratorium in San Francisco, das als Vorreiter moderner Science Center gilt.

Warum also sollte diese Art zu lernen nur Kindern vorbehalten sein? Moderne Science Center definieren sich als Orte, an denen aktives Lernen über Wissenschaft und Technik durch eigenes Erleben möglich wird. Sie vermitteln wissenschaftliche Themen niederschwellig und alltagsbezogen über hands-on Exhibits und Experimente, oft auch mit Makerspaces (offenen Kreativräumen; Anm.d.Red.) und Diskussionsformaten. Ihr Ziel ist es, Neugier und Verstehen-Wollen zu fördern, Lernfreude und Erfolgserlebnisse auszulösen und Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen.

Herausforderung Responsible Science

Mit der Unterzeichnung eines Memorandums of Understanding zu „Responsible Science" im Juni 2015 verpflichteten sich österreichische Universitäten und andere Forschungseinrichtungen zum Start eines gemeinsamen Kommunikations- und Entwicklungsprozesses, *„der der Stärkung, kritischen Reflexion und Weiterentwicklung von* Responsible Science *in Forschung, Lehre und gesellschaftlichem Engagement dient"* (BMWFW 2015, S. 2; Hervorh.i.Orig.).

Heraus aus dem Elfenbeinturm der Wissenschaft

Mitte der 1980er Jahre wurde die Ablehnung von Wissenschaft und Technik im Wesentlichen einem Informationsdefizit auf Seiten der Öffentlichkeit zugeschrieben und versucht, diesem mit „Public Understanding of Science (PUS)"-Maßnahmen zu begegnen (siehe Royal Society 1985). Die auf einem „Defizitmodell" (siehe Wynne 1991) beruhenden, unidirektionalen Maßnahmen führten jedoch nicht zur erhofften Zustimmung, sondern zu stärkerer Polarisierung. In einer nächsten Phase folgte die Devise, nicht mehr durch Informationen überzeugen zu wollen, sondern durch Begegnungen Aufmerksamkeit und Verständnis zu schaffen. Vorgegeben wurde diese Devise u.a. durch die Europäischen Forschungsrahmenprogramme (FP), die mit Begriffen wie „Raising Public Awareness on Science and Technology" (FP5, 1998-2002) oder „Dialogue between Science and the Public" die Forderung nach gegenseitigem Austausch von Wissenschaft und Bevölkerung als „two-way communication" zum Ausdruck brachten (siehe Brake/Weitkamp 2010). Ein weiterer Entwicklungsschritt ergab sich aus der Einsicht, dass Wissenschaft und Gesellschaft nicht als getrennte Systeme zu betrachten sind, sodass entsprechende Maßnahmen nunmehr unter „science and society" bzw. unter „science with and for society" (FP6/7, 2002-2013) liefen. Als Zielsetzungen wurden verstärkte Partizipation und Teilhabe der Bevölkerung an Wissenschaft angestrebt. Dementsprechend zählen im neuesten Programm „Horizon 2020" (seit 2014) Aktivitäten der Wissenschaftsvermittlung nun als eine Ausprägung des wesentlich größeren Konzepts „Responsible Research and Innovation" (kurz RRI, siehe European Commission 2015).

Auch wenn die stetige Einführung neuer Begrifflichkeiten zuweilen kritisch belächelt wurde, zeichnet dies doch eine Verschiebung hinsichtlich der Zuschreibungen von Defiziten bzw. Verantwortung nach: von LaiInnen, die ihrem mangelndem Bewusstsein und Wissen mit Bildung zu begegnen hätten, über dialogorientierte Formate, die mangelndem Vertrauen und mangelnder Einbindung entgegenwirken sollten, hin zu einer verantwortungsvollen Wissenschaft, für die Einbeziehung der Bevölkerung und Anpassung an gesellschaftliche Werte selbstverständlich ist – also ein immer stärkeres Aufbrechen des sprichwörtlichen Elfenbeinturms.

Abb. 1: Hands-on Experiment

Quelle: Verein ScienceCenter-Netzwerk/Barbara Streicher

Abb. 2: Diskussionsspiel

Quelle: Verein ScienceCenter-Netzwerk/Petra B. Preinfalk

Selbst wenn eine einheitliche Definition von Responsible Research and Innovation, kurz RRI (übers.: verantwortliche Forschung und Innovation) und die konkrete Ausformulierung von Aktivitäten noch ausstehen, heißt es auf der Homepage des Projekts „RRI Tools“ auf die Frage hin: „Was ist RRI?“. RRI soll *„ForscherInnen, BürgerInnen, politische EntscheidungsträgerInnen, Unternehmen und AusbilderInnen zusammenbringen, damit sie gemeinsam an dem Forschungs- und Innovationsprozess teilnehmen und die Forschungsergebnisse den Werten und Bedürfnissen der Gesellschaft anpassen“* (RRI Tools 2015, o.S.).

Eine spezifische Ausprägung im Sinne von Responsible Science ist die aktive Einbindung von Nicht-WissenschafterInnen in authentische wissenschaftliche Prozesse.[2] Derartige „Citizen science“-Projekte werden explizit als gemeinsames Lernen von WissenschafterInnen und BürgerInnen gesehen (siehe Holocher-Ertl/Kieslinger 2015).

Chancen durch Science Center-Aktivitäten

Bei der Ausgestaltung von Responsible Science sowohl innerhalb der Wissenschaft als auch im Bildungssystem wird das Methodenspektrum von Science Center-Aktivitäten – von niederschwelligen, interaktiven Exponaten über Experimente und Forschendes Lernen bis hin zu Dialogaktivitäten und Partizipationsprozessen – auf mehreren Ebenen nutzbar sein. Erstens können Science Center-Aktivitäten bei ihren NutzerInnen unmittelbar Neugier, Interesse, Verständnis und Mitsprache unterstützen. Zweitens sind Science Center als neutrale und vertrauenswürdige Akteurinnen auch Orte, an denen das geforderte Zusammentreffen auf Augenhöhe von Wissenschaft und Gesellschaft gelingen kann. Drittens kann die Science Center-Didaktik konkrete Anregungen sowohl für universitäre Lehre als auch für Erwachsenenbildung bieten – etwa indem Prinzipien von Forschendem Lernen auf konkrete Citizen science-Projekte angewendet werden oder indem die fragend-begleitende Haltung aus der Science Center-Vermittlung auf den jeweiligen Kontext übertragen wird.

Die Kompetenzen aus dem Science Center-Bereich werden in Österreich durch das ScienceCenter-Netzwerk[3] mit seinen mittlerweile über 160 PartnerInnen gebündelt. Gemeinsames Ziel im Netzwerk ist es, Wissenschaft auf leicht zugängliche Weise unmittelbar erlebbar und begreifbar zu machen. Dazu dienen einerseits hands-on Science Center-Angebote, die einzelne PartnerInnen aus Vermittlungs-, Bildungs- und Forschungseinrichtungen für unterschiedliche Zielgruppen anbieten.

Zugleich ist das ScienceCenter-Netzwerk auch eine lernende Organisation mit der Zielsetzung, das Potenzial von Science Center-Aktivitäten für unterschiedliche Kontexte – auch Erwachsenenbildung oder Universitäten – möglichst gut nutzbar zu machen. Der gleichnamige Verein unterstützt dies mit regelmäßigen Angeboten für Vernetzung, Fortbildung und Austausch von Lernerfahrungen, mit kooperativen Pilotaktivitäten und begleitender Forschung.

Innovative Formate gefragt – Inspiration aus den Science Centern

Eine Veränderung von Zielsetzungen im Sinne von Responsible Science erfordert immer auch eine (Weiter-)Entwicklung von Methoden. Es braucht Formate, die Kommunikation auf Augenhöhe zulassen und Hierarchien zwischen ExpertInnen und LaiInnen aufbrechen. Es braucht partizipative Formate, die nach Wissen, Erfahrungen und Meinungen von Nicht-WissenschafterInnen fragen. Und es braucht niederschwellige Formate und Räume, welche auch Menschen zugänglich sind, die nicht über einschlägiges Vorwissen verfügen bzw. nicht als bildungsaffin gelten. All diese Ansprüche sind Prinzipien, die Science Center langjährig erprobt haben und umsetzen (siehe Streicher 2015).

---

2 Wie ein solcher partizipativer Prozess zwischen WissenschafterInnen und LaiInnen aussehen und gelingen kann, erläutert Annette Sprung in ihrem Beitrag zur vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/04_sprung.pdf; Anm.d.Red.

3 Die Finanzierung von Projekten und Kernaufgaben des Vereins erfolgt über öffentliche Mittel (Bundesministerien BMVIT, BMWFW, BMBF; Stadt Wien u.a.), Interessensvertretungen (IV, AK, WK) sowie private SponsorInnen.

Faszination und Lernen für jedes Alter

Viele der heute ca. 3.000 Science Center weltweit richten sich auch explizit an ein erwachsenes Publikum, sowohl als Kontext für informelles Lernen als auch als Partner für non-formales und formales Lernen. Kooperationen mit Universitäten sind essenziell, um die wissenschaftliche Seriosität zu wahren als auch um aktuelle Forschungsthemen aufzugreifen. In dieser Hinsicht können Science Center eine Schnittstellenfunktion zwischen Universität und Erwachsenenbildung darstellen.

Doch das Potenzial von Science Center-Aktivitäten für Erwachsenenbildung geht weit über das Wecken von Neugier und Interesse hinaus.

Ein Beispiel

MitarbeiterInnen des Arbeitsmarktservice (AMS) sitzen in Kleingruppen um Tische mit bunten Kärtchen und ordnen diese im Laufe ihrer angeregten Diskussionen immer wieder unterschiedlich an. playDECIDE[4], ein wissenschaftliches Diskussionsspiel, lädt ein, sich anhand von Fallgeschichten, kleinen Informationshäppchen und Themenkarten gemeinsam ein Thema zu erschließen und dabei auf Basis der unterschiedlichen Aspekte auch eine eigene Meinung zu entwickeln. In diesem Fall ging es um HIV/AIDS – ein Thema, bei dem sich Komplexität und Betroffenheit durch ein Diskussionstool wesentlich besser vermitteln lassen als durch Infoblätter.

Ähnliche Diskussionsspiele gibt es auch zu Nanotechnologie, Gendiagnostik, Mobilität, Satelliten und vielen anderen Themen. Sie alle ermöglichen Verstehen und Mitreden und fördern damit letztlich auch Dialogkompetenzen und demokratiepolitisches Verständnis.

Science Center sind sowohl informelle Lernorte als auch Orte für soziale Begegnungen und Empowerment. Über wissenschaftlich-technisches und epistemologisches Verständnis hinausgehend fördern sie – so meine langjährige Erfahrung – auch Kompetenzen in den Bereichen Kreativität, Logik oder Sprachlernen.

Abb. 3: Kettenreaktionsmaschine

Quelle: Kapsch

Ein Beispiel

Für die aktuelle Wanderausstellung des österreichischen ScienceCenter-Netzwerks „Wirkungswechsel"[5] wurden etliche Exhibits von ForscherInnen aus Universitäten und Fachhochschulen entwickelt.

Ein virtuelles Quantenlabor etwa, das Interferenzmessungen an Nanoteilchen erlaubt. Ein Wissensspiegel, mit dem die Wirkung von Spiegelneuronen erlebbar wird. Oder die faszinierend ästhetischen Bilder beim Videofeedback.

Wenn in einer Langen Nacht der Museen diese Ausstellung von Erwachsenen gestürmt wird und sich diese sowohl auf das spielerische, selbstständige Erkunden als auch auf den Dialog mit den universitären EntwicklerInnen einlassen, zeigt das die Faszination für jedes Alter.

Science Center-Didaktik nutzbar machen

Was kennzeichnet Science Center und ihre Didaktik?

- Eine konstruktivistische Haltung, die den Lernenden eine individuelle und aktive Rolle gibt
- Lernangebote, die handlungsorientiert, erlebnisbetont, selbstgesteuert und voller spannender Herausforderungen sind
- Hands-on Aktivitäten, die intuitiv und spielerisch nutzbar sind und kein Vorwissen voraussetzen

4 DECIDE steht für „DEliberative CItizen DEbate".

5 Die Ausstellung Wirkungswechsel verzeichnete bisher (Stand: November 2015) 9.000 BesucherInnen.

- Kompetente Begleitung des Lernens durch VermittlerInnen, die neugierige Rollenvorbilder sind, motivieren und über Fragen das Reflektieren und Weiterdenken anregen
- Eine niederschwellige und offene Atmosphäre, die angstfreies Lernen ermöglicht (siehe Frantz-Pittner/Grabner/Bachmann 2011; Streicher/Hossein/Schütz 2011)

Ein Beispiel

Das Projekt „Wissens°räume" verwandelt leer stehende Geschäftslokale in sozial benachteiligten Grätzeln Wiens temporär in Pop-up Science Center und lädt Einzelpersonen und Gruppen bei freiem Eintritt zum Experimentieren, Konstruieren und Diskutieren ein. Neben vielen Stammgast-Kindern finden sich auch regelmäßig Volkshochschulkurse oder „Mama lernt Deutsch"-Gruppen ein, die den inspirierenden Kontext Wissens°raum zum Teambuilding oder Sprachlernen nutzen[6].

Konzepte aus der Science Center-Didaktik für andere Kontexte nutzbar zu machen, ist Anliegen diverser Fortbildungen, die der Verein ScienceCenter-Netzwerk gemeinsam mit PartnerInnen im ScienceCenter-Netzwerk anbietet. In den Seminaren zur Professionalisierung von VermittlerInnen treffen MitarbeiterInnen von Museen und Bildungseinrichtungen auf Forschende aus Unternehmen und Universitäten, vereint in der Zielsetzung, Wissenschaft und Technik verständlich und mit neuen, interaktiven Formaten an die Öffentlichkeit zu bringen.

Universitätsangehörige und Personen aus der angewandten Forschung sind als Fachleute eingebunden, wenn es in Fortbildungen für Lehrkräfte darum geht, Innovationsthemen wie Weltraum, Mobilität oder Industrie 4.0 für den Schulunterricht aufzubereiten. Die Besonderheit der Fortbildungsreihe „Endlich be-greifbar" beispielsweise liegt einerseits darin, fachliche Inhalte mit den didaktischen Methoden des Forschenden Lernens zu kombinieren, andererseits in den Begegnungen auf Augenhöhe zwischen ForscherInnen, DidaktikerInnen und Lehrkräften.

Perspektiven der Kooperation

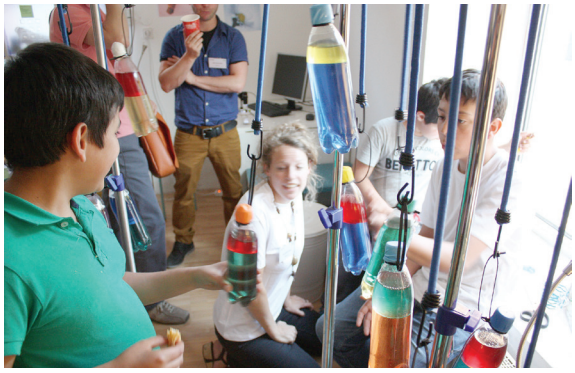
Welche Zukunftsperspektiven hinsichtlich Kooperationen ergeben sich aus den jeweiligen Anforderungen und Expertisen im Akteursdreieck: Universitäten – Science Center-Einrichtungen – Erwachsenenbildung?

Universitäten – Science Center-Einrichtungen

Für Universitäten ist das Know-how von Science Centern m.E. nützlich, wenn es darum geht, die eigene Forschung interaktiv aufzubereiten, sie verständlich zu machen und zu vereinfachen, ohne zu banalisieren. Gelegenheiten dafür gibt es mittlerweile viele – etwa bei Veranstaltungen wie der Langen Nacht der Forschung, Forschungsfesten oder Festivals, aber auch bei aufwändigeren Citizen science-Projekten. Häufig kooperieren Universitäten in diesen Kontexten mit Vermittlungseinrichtungen (Museen, Science Center-Einrichtungen etc.), um die fachspezifische Expertise der Universität mit Know-how aus Didaktik, Ausstellungsgestaltung oder Veranstaltungsplanung zu komplementieren. Die Science Center-Didaktik kann hier auch Impulsgeber für die universitäre Lehre sein – denn was in der Vermittlung an die Öffentlichkeit funktioniert, ist häufig auch für Studierende geeignet.

Noch kaum genützt wird in Österreich die Möglichkeit, Science Center als Kontext für Forschung zu nutzen, etwa nach dem Modell des „Living

Abb. 4: Wissens°raum



Quelle: Verein ScienceCenter-Netzwerk/Petra B. Preinfalk

6 Die „Wissens°räume" nutzten bisher (Stand: November 2015) ca. 6.000 BesucherInnen, davon 54% Kinder, 14% Jugendliche und 32% Erwachsene.

Laboratory®“, bei dem ForscherInnen (z.B. aus Entwicklungspsychologie oder Sprachforschung) vor Ort in einer Science Center-Einrichtung oder in einem Museum die BesucherInnen mit deren Einverständnis beforschen.

Erwachsenenbildung – Universitäten

Die im Zusammenhang mit Responsible Science genannten gesellschaftlichen „grand challenges“ wie Klimawandel, Energieversorgung, Nachhaltigkeit oder gesundes Altern sind Themen, bei denen Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle innehat. Nicht immer ist jedoch die Rückbindung von Praxiswissen auf das universitäre Wissenschaftssystem gewährleistet.

RRI-Prozesse wollen BürgerInnen und AusbildnerInnen einbeziehen, neben Einzelpersonen und zivilgesellschaftlichen Organisationen wird auch die „Bildungsgemeinschaft“ als explizite Zielgruppe aufgeführt (siehe RRI Tools 2015). Hier könnte die Erwachsenenbildung eine starke Partnerin für Universitäten sein, wenn sie im Rahmen von einschlägigen Aus- und Fortbildungsmaßnahmen RRI-Prozesse umsetzt, die sowohl einem vertiefenden Lernen dienen als auch Partizipation ermöglichen. Für die Forschung würden derartige Kooperationen mit Erwachsenenbildungseinrichtungen einen definierten Kontext und Zugang zu Alltags- und Praxiswissen von Nicht-WissenschafterInnen bieten.

Science Center-Einrichtungen – Erwachsenenbildung

Science Center-Einrichtungen sind m.E. in mehrfacher Hinsicht kompetente Partner für den Bereich Erwachsenenbildung, einerseits wenn es um inhaltliches Lernen über Forschung und Technologie und ihre Auswirkungen geht. Mit verständlich aufbereiteten und spielerisch nutzbaren Exhibits, Experimenten oder Diskussionsformaten und offener Atmosphäre kann es in Science Centern gelingen, einen niederschwelligen, lustvollen Zugang zu diesen Themen zu schaffen und Vorbehalte oder Ängste zu nehmen. Science Center bieten sich auch an, wenn ein spannender und anregender Kontext für Sprachlernen oder soziales Lernen gesucht wird, wie das oben erwähnte Beispiel „Wissens°raum“ zeigt. Ganz im Sinne von Oppenheimer können positive Lernerlebnisse im Science Center zu mehr Offenheit, Lernfreude und Empowerment führen – wesentliche Voraussetzungen für selbstbestimmtes Lernen.
Andererseits können die Prinzipien der Science Center-Didaktik sowohl unmittelbar für die Erwachsenenbildung nutzbar sein als auch – analog zum universitären Kontext – wertvolle Anregungen für die jeweilige Lehre und Vermittlung bieten. Umgekehrt wäre ein verstärkter Austausch mit Akteuren und Akteurinnen der Erwachsenenbildung für Science Center enorm wichtig. Denn nicht nur Außenstehende assoziieren Science Center häufig mit Kindern, auch Science Center-Einrichtungen konzentrieren sich weltweit selbst in ihrer Arbeit stark auf Kinder, Jugendliche bzw. Schulen – und schöpfen damit das Potenzial von Science Center-Aktivitäten für das Lernen von Erwachsenen bei Weitem noch nicht aus.

Fazit

Wenn Universitäten zur Erwachsenenbildung beitragen sollen und Erwachsenenbildung ein Kontext für Responsible Science sein kann, dann übernehmen Science Center und ihre Prinzipien dabei eine wertvolle Schnittstellenfunktion. Denn allen AkteurInnen gemeinsam ist das Ziel, einen Beitrag hinsichtlich wissenschaftsbezogener, gesellschaftlicher Herausforderungen zu leisten. Es gilt daher, die bisher vereinzelten Berührungspunkte zu strategischen Kooperationen auszubauen und die potenziellen Synergien bestmöglich zu nutzen.

Literatur

Brake, Mark L./Weitkamp, Emma (2010): Introducing Science Communication. A Practical Guide. New York: Palgrave Macmillan.

BMWFW – Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2015): Memorandum of Understanding der Initiative „Mit der Gesellschaft im Dialog – Responsible Science". Online im Internet: http://www.responsiblescience.at/memorandum_4rz_low.pdf [Stand: 2016-01-24].

Cole, K.C. (2009): Something Incredibly Wonderful Happens. Frank Oppenheimer and the World He Made Up. Boston/New York: Houghton Mifflin Harcourt.

European Commission (2015): Horizon 2020. The EU Framework Programme for Research and Innovation. Online im Internet: http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en [Stand: 2016-01-24].

Frantz-Pittner, Andrea/Grabner, Silvia/Bachmann, Gerhild (Hrsg.) (2011): Science Center Didaktik. Forschendes Lernen in der Elementarpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Holocher-Ertl, Teresa/Kieslinger, Barbara (2015): Citizen Science: BürgerInnen schaffen Innovationen. In: Wissenschaft und Gesellschaft im Dialog. „Responsible Science". Wien: Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft, S. 39-44. Online im Internet: http://www.youngscience.at/fileadmin/youngscience/pdf/Langfassung_BMWFW_Brosch%C3%BCre_zu_Responsible_Science.pdf [Stand: 2016-01-24].

Royal Society (1985): The public understanding of science. London: The Royal Society.

RRI Tools (2015): Was bedeutet „Responsible Research and Innovation?". RRI TOOLS Projekt. Online im Internet: http://www.rri-tools.eu/de/uber-rri [Stand: 2016-01-24].

Streicher, Barbara/Hossein, Sara/Schütz, Otto (2011): Science Center Netzwerke national und international – Neue Wege in der Explainer-Ausbildung. In: Frantz-Pittner, Andrea/Grabner, Silvia/Bachmann, Gerhild (Hrsg.): Science Center Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 19-28.

Streicher, Barbara (2015): Wissenschaft – Gesellschaft: eine (Neu)Orientierung. In: Wissenschaft und Gesellschaft im Dialog. „Responsible Science". Wien: Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft, S. 53-57. Online im Internet: http://www.youngscience.at/fileadmin/youngscience/pdf/Langfassung_BMWFW_Brosch%C3%BCre_zu_Responsible_Science.pdf [Stand: 2016-01-24].

Wynne, Brian (1991): Knowledges in Context. In: Science, Technology and Human Values 16(4), S. 1-19.

Weiterführende Links

Aktivitäten des ScienceCenter-Netzwerks: http://www.science-center-net.at

Partnerliste des ScienceCenter-Netzwerks: http://www.science-center-net.at/index.php?id=partner

Living Laboratory®: http://legacy.mos.org/discoverycenter/livinglab

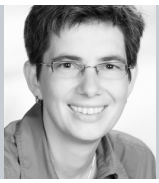


Foto: FotoPaulWilke

Dr.in Barbara Streicher

streicher@science-center-net.at
http://www.science-center-net.at
+43 (0)1 7101981

Barbara Streicher ist Molekularbiologin mit jahrelanger Erfahrung in der Wissenschaftskommunikation. Seit 2005 ist sie Geschäftsführerin des Vereins ScienceCenter-Netzwerk. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind interaktives Lernen über Wissenschaften und Technik, Science Center-Didaktik und Netzwerksteuerung.

Science Centers and Their Activities as an Interface between the University and Adult Education

Abstract

Science centers are informal places of learning that want to offer their visitors a variety of opportunities to participate, touch and experience regardless of their previous knowledge and age. The focus is on self-determined learning, experimentation and thinking ahead. Partner organizations from the areas of education, science and research, art, media and business are all part of the Austrian Science Center Network. This article shows the potential that science centers have for adult learners. Can science center didactics provide a stimulus to adult education in general? What do adult education, universities and science centers have in common? Executive Manager of the Austrian Science Center Network Association (*Verein ScienceCenter-Netzwerk* in German), the author shows how the previously separate points of contact between adult education, universities and science centers can be expanded into strategic cooperations in the spirit of responsible science. (Ed.)

Aktive Bildungskooperationen zwischen Universität und Volkshochschule

Ein Erfahrungsbericht des Schnittstellenprojekts „University Meets Public“ sowie des VHS Science Programms

Katharina Resch, Judith Fritz und Angelika Pointner

Resch, Katharina/Fritz, Judith/Pointner, Angelika (2016): Aktive Bildungskooperationen zwischen Universität und Volkshochschule. Ein Erfahrungsbericht des Schnittstellenprojekts „University Meets Public“ sowie des VHS Science Programms.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 27, 2016. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/meb16-27.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Erwachsenenbildung, universitäre Weiterbildung, Volkshochschule, Schnittstellenprojekt, Kooperation, VHS Science, VHS Wien, University Meets Public, Popular Education

Kurzzusammenfassung

Aktiven Bildungskooperationen zwischen Universitäten und Volkshochschulen scheint heute nichts mehr im Wege zu stehen. Und doch ist diese Annäherung nicht nur Anlass für Überschneidungen, sondern teilweise auch für Konkurrenz. Der vorliegende Beitrag versucht entlang einer Beschreibung des Schnittstellenprojektes „University Meets Public“ die Perspektiven der Kooperationspartnerinnen zusammenzuführen. „University Meets Public“ ist heute Teil des Wissenschaftsprogrammes der Wiener Volkshochschulen (kurz „VHS Science“) und ermöglicht vier Wiener Universitäten mit Vortragsreihen und einem World Café die Öffnung für die lokale Bevölkerung. VHS Science bietet seit 2012 neben den University Meets Public-Angeboten auch Vorträge, Kurse, Workshops und Podiumsdiskussionen von und mit nationalen und internationalen WissenschafterInnen und schließt damit an das Verständnis von Popular Education im Sinne eines Empowermentprojektes an. (Red.)

Aktive Bildungskooperationen zwischen Universität und Volkshochschule

Ein Erfahrungsbericht des Schnittstellenprojekts „University Meets Public“ sowie des VHS Science Programms

Katharina Resch, Judith Fritz und Angelika Pointner

Sowohl die Universitäten als auch die Einrichtungen der Erwachsenenbildung agieren am österreichischen Bildungsmarkt. In Zeiten der marktökonomischen Krise können sie miteinander konkurrieren, u.a. um zahlende Lernende, Ressourcen und öffentliche Gelder (= Marktprinzip), oder durch Lernallianzen und Partnerschaften miteinander kooperieren (= Solidarprinzip).

Universitäten haben Forschung und wissenschaftliche Lehre als ihre Kernaufgaben definiert. Neben diese beiden Aufgabenfelder ist, angestoßen durch die Europäische Diskussion um Lifelong Learning (siehe z.B. Lassnigg 2000; Gornik/Tomaschek 2011), den Bologna-Prozess und die Verankerung der Weiterbildung im österreichischen Universitätsgesetz 2002 (§3 Abs. 5), seit einigen Jahren – und damit in Österreich etwas später als in Deutschland – ein drittes Aufgabenfeld in den Fokus der Universitäten getreten: die „third mission“, die „dritte Mission“ (siehe Lassnigg et al. 2012; Krücken 2003).

Neben den Erwachsenenbildungseinrichtungen wie der VHS Wien betreiben im Sinne dieser „third mission“ auch universitäre Einrichtungen Weiterbildung sowie Projekte zum Lebenslangen Lernen. Universitäre Weiterbildung umfasst:

- Traditionell das Ansprechen der Zielgruppe der HochschulabsolventInnen
- Lehrende mit Forschungs- und Wissenschaftsbezug
- Das Einbinden von Praxiswissen (im Gegensatz zur universitären Erstausbildung)

Lernende in der universitären Weiterbildung stehen zudem häufig bereits im Berufsleben und sind älter als bei ihrer Erstausbildung.
Die Rolle der Erwachsenenbildungseinrichtungen hat sich am Bildungsmarkt gewandelt, denn obwohl sich seit jeher viele AnbieterInnen den Markt geteilt haben, ist dieser enger geworden, seit auch die Hochschulen dorthin drängen. Dies beeinflusst das Feld der Weiterbildung insgesamt: noch ein konkurrierender Player am Markt – der nicht nur qualifiziert, sondern auch Abschlüsse vergibt. Davon frei bleibt der Erwachsenenbildungsbereich – also auch der diesbezügliche Programmbereich der VHS Wien –, welcher nicht Qualifizierung, sondern Bildung zum Ziel hat. Die ErwachsenenbildnerInnen selbst bezeichnen ihre vielfältigen Tätigkeitsfelder sowohl als Weiterbildung als auch als Erwachsenenbildung (siehe Gruber 2006).

Spannungsfeld zwischen Erwachsenenbildung und Universität

Ein Spannungsfeld zwischen Kooperation und Konkurrenz wird „Co-opetition“ genannt, eine Wortkreation aus „Cooperation“ und „Competition“. Ursprünglich aus der Computerbranche entlehnt und dann auf den Bildungsbereich übertragen (siehe Nalebuff/Brandenburger 2008; Jansen/Schleissing 2000; Zepke 2012), bezeichnet „Co-opetition“ das Spannungsfeld zwischen Institutionen, die phasenweise konkurrieren oder kooperieren.

Unseres Erachtens stehen Erwachsenenbildung und universitäre Weiterbildung im Sinne einer gewissen Marktnähe und -konkurrenz in einer solchen „Co-opetition“. In beiden Bereichen müssen Bildungsinteressierte über alle Altersspannen gewonnen, informiert, akquiriert und gehalten werden.

Die Universitäten auf der einen Seite verpflichten sich zunehmend zur Umsetzung ihrer dritten Mission und unterliegen daher einem Öffnungsprozess. Dieser Prozess wird u.a. über die universitäre Weiterbildung gesteuert, die in ihrer Planung, Konzeption und Umsetzung grundsätzlich praxis- und berufsnah ist. Erwachsenenbildungseinrichtungen wie die VHS Wien bauen desgleichen umgekehrt ihre Weiterbildungsangebote stringent auf einem wissenschaftlichen Fundament auf und sind zudem in immer stärkerem Ausmaß in der Wissenschaftsvermittlung aktiv, wodurch sie neue Zielgruppen gewinnen. Diese Annäherungen sind Anlass für Überschneidungen und Schnittstellenprojekte, sprich Kooperationen, aber auch für Konkurrenz (u.a. um Teilnehmende und öffentliche Gelder).

Anhand eines Schnittstellenprojekts der Universitäten in Wien und der VHS Wien, dem Projekt „University Meets Public“, das seit 1998 besteht und heute Teil des Wissenschaftsprogrammes der Wiener Volkshochschulen ist (kurz „VHS Science“), möchten wir diese Form der „Co-opetition“ aufgreifen und fragen uns, was sich aus einer bestehenden aktiven Bildungskooperation zwischen den Wiener Universitäten und der VHS Wien für die nahe Zukunft lernen lässt.

Öffnung und Popularisierung von Wissen

Der vorliegende Erfahrungsbericht beginnt mit den historischen Berührungspunkten der beiden Bildungssysteme Universität und Erwachsenenbildung. Verbände und Vereine der Erwachsenenbildung in Europa sind seit jeher am sozialen Wandel interessiert und ihre institutionelle Entwicklung kann nicht von sozialpolitischen und gesellschaftlichen Einflüssen z.B. Einflussnahmen durch SozialpartnerInnen getrennt werden.

Von universitärer Seite kam vor etwa 40 Jahren „Popular Education“ als Begriff auf und bezeichnet volksnahe Bildung mit und für BürgerInnen, orientiert an gesellschaftlichen Entwicklungen (siehe Flowers 2009). Die Literatur zu „Popular Education“ bezieht sich meist auf Bildung für benachteiligte Bevölkerungsgruppen (siehe Arnold/Burke 1983; Nittel 2000) und ursprünglich – wie auch in der Volksbildung – ging es um die Vermittlung von Grundlagenwissen (Lesen, Schreiben, Rechnen) und darum, auf die Bildungsbedürfnisse der BürgerInnen und der arbeitenden Bevölkerung zu reagieren (siehe Fichtinger 2010). Lernmaterialien sollen sich an der Lebenswelt der Lernenden anstatt an starren Curricula orientieren, aktive Beteiligung fördern und Lösungen für soziale Probleme schaffen. Dies stärkt die Handlungskompetenz der Lernenden.

„Popular Education“ stellt ein Konzept dar, das BürgerInnen befähigt, und ist damit ein klares Empowermentprojekt. Die Bedürfnisse der Lernenden stehen im Mittelpunkt, die aktive Teilhabe an Bildung und Gesellschaft ebenso und das aktive Handeln anstelle der reinen Informationsweitergabe oder Wissensvermittlung.

Universitäten waren jedoch nicht immer bedürfnisorientiert und öffnungsaffin. Im späten 15. Jahrhundert wandten Universitäten noch Schließungsmechanismen an, begaben sich in staatliche oder königliche Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse und begannen von ihren Studierenden Gebühren einzuheben. 1847 veranstaltete Adalbert Stifter öffentliche Vorträge für die Bevölkerung an der Universität Wien „Über das Schöne“ (siehe Fichtinger 2010) und setzte damit eine Initiative

zur Popularisierung von Wissen(schaft) seitens der Universitäten.

Ende des 19. Jahrhunderts wurden verstärkt Vereine gegründet, welche die Volksbildung und die Popularisierung von wissenschaftlichem Wissen vorantrieben, und es entstand eine bis heute fragmentierte Erwachsenenbildungsszene (siehe Glöckel 1919). Ihr Kern damals: kostenlose Vorträge. Ab 1873 akademisierte sich die Volksbildung zunehmend, dem Vorbild der Cambridge University folgend, die mit ihrer Idee der „university extension" (Universitätsausdehnung) eine Welle lostrat, wodurch die Volksbildung auch in Wien an Nähe zur Universität gewann (siehe Stifter 2005).[1]

Nach dem Zweiten Weltkrieg nahmen die Bildungsbedürfnisse der Bevölkerung stetig zu (siehe Peter/Deimann 2013).[2] Mit den späteren Veränderungsprozessen durch Medien und Internet wandelte sich das Selbstverständnis der Universitäten und Volksbildungseinrichtungen. „Volks-Bildung", die ideologisch kompromittiert war, wurde von der Erwachsenenbildung abgelöst (siehe Dvořak 1988). Der Terminus „Erwachsenenbildung" diversifizierte sich in den 1960er und 1970er Jahren hin zu dienstleistungs- und zielgruppenorientierten Bildungsangeboten, geprägt von methodischer und inhaltlicher Vielfalt. Erst in den 1980er Jahren wurde die Erwachsenenbildung zu einem gleichberechtigten Bildungssektor neben Schule und Universität (siehe Fichtinger 2010).

Heute ist die Erwachsenenbildung ein integraler Bestandteil der Wissensgesellschaft (siehe Eichholz 2008; Brugger/Neichl 2011). Aktiven Bildungskooperationen zwischen Universität und Volkshochschulen steht nichts mehr im Wege. „Co-opetition" und die Popularisierung von Wissenschaft zeigen sich in vielfältigen Formaten (siehe Faulstich 2006; Eichholz 2008) wie Science-Slams, Wissenschaftsjournalismus, Wissenschafts-Shows, der Langen Nacht der Forschung, den Wiener Vorlesungen oder eben VHS Science, dem Wissenschaftsprogramm der Wiener Volkshochschulen.

Aktive Bildungskooperationen – ein Beispiel, zwei Perspektiven

Im Folgenden möchten wir am Beispiel der Bildungskooperation zwischen der VHS Wien und der Universität Wien verdeutlichen, welchen wechselseitigen Mehrwert Kooperationsprojekte für die beteiligten Institutionen bieten. Das Schnittstellenprojekt „University Meets Public" – kurz das „UMP"-Projekt – wurde 1998 als Kooperationsprojekt zwischen der Universität Wien und dem damaligen Verband Wiener Volksbildung initiiert (siehe Gornik/Tomaschek 2011).

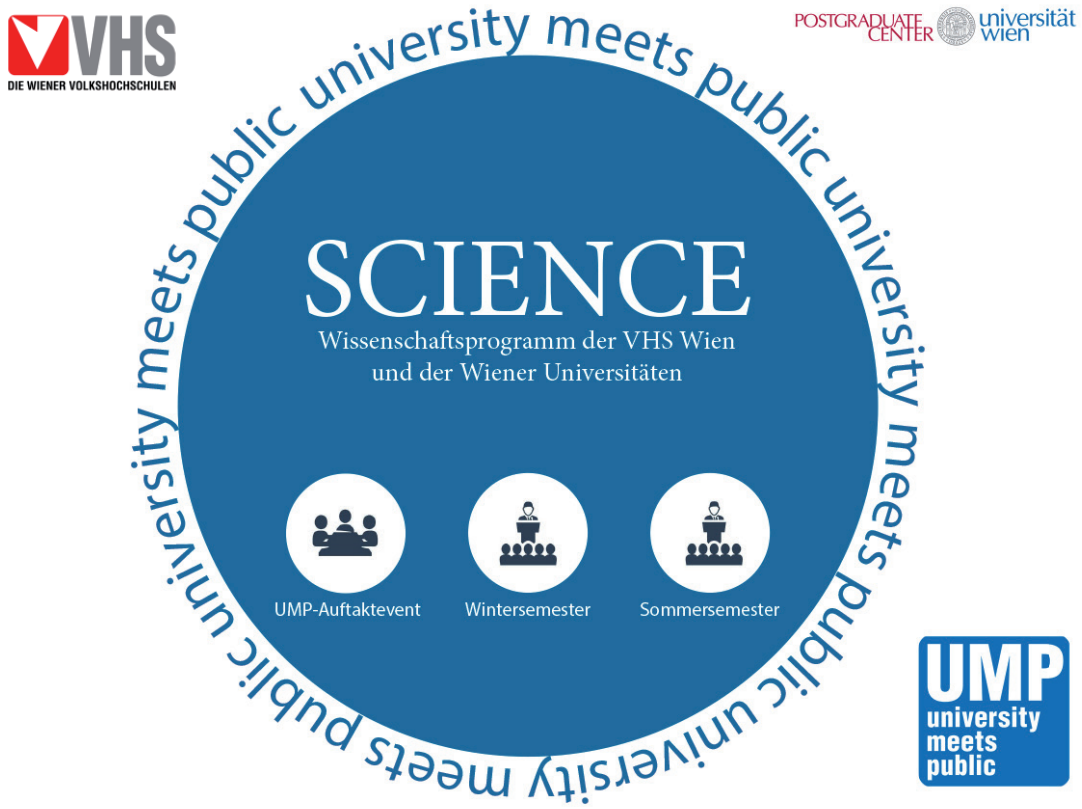
Während UMP anfangs ein Pilotprojekt zum Wissenstransfer zwischen Universitäten und der Wiener Bevölkerung darstellte (siehe Brugger et al. 2011), ist das Schnittstellenprojekt mittlerweile in den Regelbetrieb der beiden Institutionen übergegangen. Es beinhaltet ein umfassendes Vortragsprogramm, das an den Volkshochschulen stattfindet, in dem WissenschafterInnen von Universitäten, Fachhochschulen, außeruniversitären Forschungseinrichtungen oder Forschungsabteilungen von innovativen Unternehmen ihre Forschungsergebnisse präsentieren. Darüber hinaus findet jedes Wintersemester ein „UMP-Auftaktevent" der Universität Wien statt, in dessen Rahmen Forschung interaktiv in einem World Café-Setting bzw. durch Hands-on-Formate vermittelt wird (siehe Abb. 1). Die beiden Teilprojekte unterscheiden sich auf verschiedenen Ebenen:

- Träger der Kooperation: VHS Wien und Universität Wien
- Trägerspezifische Kommunikation: „VHS Science" (die VHS Wien wird immer mehr zur Drehscheibe zwischen Bevölkerung und Wissenschaft) und „University Meets Public" (die Wissenschaft nähert sich der Bevölkerung)
- Formate der Kooperation: Wissensvermittlung in Form von Vorträgen, Workshops und Shows (VHS Science) und Wissen erleben in Form des von VHS und Universität Wien gemeinsam entwickelten interaktiven World Cafés (UMP)

1 Christian H. Stifter beschreibt in seinem Artikel zur vorliegenden Ausgabe ausführlich die Geschichte der Volksbildung und der Volkshochschulen. Nachzulesen unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/03_stifter.pdf; Anm.d.Red.

2 Heute gibt es bereits wieder Schließungstendenzen bzw. neben tatsächlicher Öffnung vorgetäuschte Öffnung durch Platzbeschränkungen, Voraussetzungen etc. (siehe Peter/Deimann 2013).

Abb. 1: UMP-Auftaktevent



Quelle: Eigene Darstellung

Das Interesse an University Meets Public ist seitens der Bevölkerung seit 1999 stetig gestiegen und auch seitens der Vortragenden gewachsen: von 28 (1999) auf 178 Vortragende (2015). Seit dem Jahr 2000 waren bereits alle Wiener Universitäten (mit Ausnahme der Universität für Angewandte Kunst) zumindest für ein Semester beteiligt.

Das VHS Science Programm aus Perspektive der Erwachsenenbildung

Mit dem Science Programm führt die VHS Wien neben der regionalen Bildungsarbeit gezielt den Dialog zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit. In Zusammenarbeit mit Universitäten und Forschungseinrichtungen und der Stadt Wien stellt VHS Science für die Wiener Bevölkerung wissenschaftlich aktuelles und gesellschaftspolitisch relevantes Wissen bereit und bietet ein vielseitiges Vortragsprogramm. WissenschafterInnen präsentieren aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse in den Themenschwerpunkten Naturwissenschaften, Gesellschaft & Kultur, Medizin & Psychologie und Technik.

Mit neuen populären Formaten wie „science in film“ und dem „Science Frühstück“ wird Wissenschaft mit modernen Mitteln und populären Inhalten kommuniziert. Im Planetarium der Stadt Wien – dem naturwissenschaftlichen Hauptstandort von VHS Science – runden zusätzlich Experimente und Hands-on-Aktivitäten die naturwissenschaftlichen Vorträge ab. Astronomische Erkenntnisse werden hier mit multimedialer Begleitung präsentiert.

Tab. 1: Reichweite des Science Programms

Jahres-vergleich	Anzahl der BesucherInnen	Anzahl der Veranstaltungen
2013	5.416	276
2014	10.462	434
2015*	> 10.000	389

* Daten zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des Beitrags noch nicht vollständig ausgezählt

Quelle: Eigene Darstellung

Mit VHS Science will die VHS Wien Wissenschaft demokratisieren und macht sie fern aller Beschränkungen zugänglich. Dank der Entwicklung neuer Formate konnte die Reichweite in den vergangenen Jahren erheblich gesteigert und konnten neue Zielgruppen erreicht werden (siehe Tab. 1).

University Meets Public aus Perspektive der Universitäten

Im Rahmen von University Meets Public rückt klassische Wissensvermittlung mittels Frontalvorträgen in den Hintergrund und stattdessen das Erleben von Wissen ins Zentrum.

Die Beteiligung der Teilnehmenden ist wesentlich. In Form eines Auftaktevents zu Semesterbeginn präsentieren die beteiligten Universitäten jeweils zwei praxisnahe Forschungsprojekte in Form von Postern oder Artefakten und stehen Interessierten für Gespräche zur Verfügung. Die rund zehn ausgewählten Forschungsprojekte stehen in einem direkten Bezug zur Wiener Bevölkerung und zeichnen sich durch ein hohes Maß an Praxisrelevanz und Aktualität aus, wie etwa ein Projekt aus der Stadtforschung „Politische Strategien und Bottom-up-Praktiken zur Nachbarschaftsentwicklung". Die Wissensvermittlung geschieht in einem interaktiven Setting, ähnlich einem World Café, und bietet rund 80 Interessierten die Möglichkeit, neueste Forschung aus erster Hand kennenzulernen und im persönlichen Gespräch mit den WissenschafterInnen Einblick in deren Forschungsalltag zu bekommen. Von dieser Öffnung profitiert jedoch nicht nur die Bevölkerung, sondern auch die beteiligten Universitäten versprechen sich von der Popularisierung zahlreiche Vorteile: Für sie bedeutet der aktive Austausch, die Veranschaulichung ihrer Forschungsprojekte und das große Leistungsspektrum ihrer WissenschafterInnen einer interessierten Bevölkerung nahezubringen. Ein/e Lehrende/r bemerkte dazu: *„Als die Idee UMP in Österreich eingeführt wurde, war ich sofort begeistert. Es ist eine wunderbare Möglichkeit, offen zu legen was hinter dicken Universitätsmauern geschieht, [...]. Diese Nähe zum Zuhörer ist neu und das offene, freundliche Engagement zum Vortragenden kann als absolut erfrischend bezeichnet werden"* (zit.n. Gornik/Ludwig 2006, S. 248.) Für WissenschafterInnen führt die Auseinandersetzung mit der Bevölkerung im besten Fall zu einem erhöhten Praxisbezug, zur Formulierung neuer Fragestellungen und Projektideen und damit zu einer Erweiterung der Forschung.

Conclusio

Das vorgestellte Projekt University Meets Public profitiert von der neuen Popularisierungstendenz von Wissen(schaft), indem es universitäres Wissen für die Wiener Bevölkerung anbietet und zugänglich macht.
UMP dient als Beispiel für ein Projekt, das durch die Popularisierung eine Annäherung von Wissenschaft und Gesellschaft fördert:

- Neue und populäre Formate erreichen die Bevölkerung
- Öffnung des Zugangs für alle wissen(schafts)-interessierten Lernenden

Den beteiligten Universitäten ist es damit gelungen, sich gesamtgesellschaftlich zu öffnen. Die VHS Wien als Bildungszentrum der Stadt Wien ermöglichte es den Lehrenden der Universitäten – dank ihrer traditionell gewachsenen Rolle in der Wissenschaftskommunikation und zahlreicher Initiativen in diesem Spektrum –, Zugang zur Wiener Bevölkerung zu finden. Die Lehrenden können so ihre wissenschaftliche Arbeit auch außeruniversitär und über wissenschaftliches Fachpublikum hinaus präsentieren.

Die VHS Wien als Erwachsenenbildungseinrichtung profitiert ihrerseits von der aktiven Kooperation mit Universitäten und Forschungseinrichtungen, da sie nun den Bedarfen ihres immer stärker wissenschaftsinteressierten Publikums begegnen konnte. Die VHS Wien kann mit VHS Science das stetig wachsende Interesse der Bevölkerung an Wissenschaft schüren und Dimensionen universitärer Bildung einfließen lassen und berücksichtigen, und zwar bezüglich:

- Der Formate der Wissenschaftsvermittlung (wissenschaftsnahe Formate)
- Der inhaltlichen Programmierung von VHS Science mit Schwerpunktthemen entlang der Bedürfnisse einer wachsenden Metropole
- Der Auswahl der Lehrenden (WissenschafterInnen mit Praxisbezug)

Ausblick

Aktive Bildungskooperationen zwischen Universität und Volkshochschule stehen in naher Zukunft vor Gestaltungsanforderungen. Sie bedingen eine methodisch-didaktische und inhaltliche Übereinstimmung im Rahmen von Schnittstellenprojekten. Was es braucht, sind Projekte, die die beiden Sektoren annähern und dennoch klare Zuständigkeiten und Rollen definieren. „Co-opetition", dem Spannungsfeld zwischen Institutionen, die phasenweise konkurrieren oder kooperieren, kann gelingend begegnet werden, wenn Räume eingerichtet werden, in denen sich BildungsträgerInnen zum Austausch treffen. Schnittstellen am Bildungsmarkt (ähnliche Zielgruppen, ähnliche Projektideen) und trägerübergreifendes Bildungsmanagement sollten besprochen werden. Durch regelmäßigen Austausch entsteht Vertrauen und damit wird Konkurrenz abgebaut. Jeder Bildungsträger bringt unterschiedliches Kontaktkapital in die Kooperation ein. Die Gleichzeitigkeit von Kooperation und Konkurrenz kann für Schnittstellenprojekte gewinnbringend genutzt werden, etwa wenn starke, trägerübergreifende Beziehungen aufgebaut werden. Es braucht sowohl die an den Lernenden orientierte Weiterbildung als auch die universitäre Weiterbildung, die sich als komplementäre Bildungsservices Schnittstellen teilen und diese aktiv managen.[3]

3 Wir möchten uns im Speziellen bei Brigitte Pabst und Elke Gornik für ihre wertvollen Hinweise bedanken.

Literatur

Arnold, Rick/Burke, Bev (1983): A Popular Education Handbook. Toronto, Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education.

Brugger, Elisabeth/Gornik, Elke/Neichl, Brigitte/Tomaschek, Nino (2011): University Meets Public – Nachlese. Ausgewählte Beiträge zum Thema „lernende Gesellschaft". Wien: Edition Volkshochschule.

Brugger, Elisabeth/Neichl, Brigitte (2011): Lernverständnis und Lerninhalte der Wiener Volkshochschulen. In: Brugger, Elisabeth/Gornik, Elke/Neichl, Brigitte/Tomaschek, Nino (Hrsg.): University Meets Public – Nachlese. Ausgewählte Beiträge zum Thema „lernende Gesellschaft". Wien: Edition Volkshochschule, S. 25-31.

Dvořak, Johann (1988): Zur Stellung der Erwachsenenbildung im österreichischen Bildungssystem. „Volksbildung"/„Erwachsenenbildung" 1918 bis 1988 – eine historische Skizze. In: Erwachsenenbildung in Österreich, Nr. 1, S. 7.

Eichholz, Daniela (2008): Popularisierung von Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. Eine Exploration von Theorien und Dokumenten (= unveröff. Dissertation).

Faulstich, Peter (2006): Zur Popularisierung von Wissenschaft. Bielefeld: transcript.

Fichtinger, Madeleine (2010): Österreichische Volksbildung im 20. Jahrhundert unter besonderer Bedachtnahme von Hans Kelsen und Volksbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts im europäischen Österreich – eine vergleichende Darstellung (= unveröff. Diplomarbeit).

Flowers, Rick (2009): Traditions of Popular Education. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2/2009, S. 9-22.

Glöckel, Otto (1919): 12. November. 4. Schulreform und Volksbildung in der Republik. Wien: Verlag der Wiener Volksbuchhandlung Ignaz Brand & Co.

Gornik, Elke/Ludwig, Michael (2006): „University Meets Public" – Ein Kooperationsprojekt der Universität Wien und des Verbandes Wiener Volksbildung zur Veröffentlichung von Wissenschaft. In: Cenon, Eva/Marth, Doris/Vogt, Helmut (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa. Beiträge 44. Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V., S. 243-249.

Gornik, Elke/Tomaschek, Nino (2011): University Meets Public – ein Beitrag der Universität Wien zum Lifelong Learning. In: Brugger, Elisabeth/Gornik, Elke/Neichl, Brigitte/Tomaschek, Nino (Hrsg.): University Meets Public – Nachlese. Ausgewählte Beiträge zum Thema „lernende Gesellschaft". Wien: Edition Volkshochschule, S. 17-24.

Gruber, Elke (2006): Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung. Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich. In: Meisl, Klaus/Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163-182.

Jansen, Stephan/Schleissing, Stephan (2000): Konkurrenz und Kooperation. Interdisziplinäre Zugänge zur Theorie der Co-opetition. Marburg: Metropolis.

Krücken, Georg (2003): Mission Impossible? Institutional barriers to the diffusion of the „third academic mission" at German universities. In: International Journal of Technology Management 25(2003), S. 18-33.

Lassnigg, Lorenz (2000): „Lifelong Learning" in Österreich im Kontext internationaler Strategien und Forschungen. Okt. 2000, IHS. In: Reihe Soziologie 45, S. 1-74. Online im Internet: http://www.equi.at/dateien/rs45.pdf [Stand: 2016-01-24].

Lassnigg, Lorenz/Trippl, Michaela/Sinozic, Tanja/Auer, Alexandra (2012): Wien und die "Third Mission" der Hochschulen. IHS Studie im Auftrag der MA 23. Online im Internet: https://www.wien.gv.at/wirtschaft/standort/pdf/third-mission.pdf [Stand: 2016-01-24].

Nalebuff, Barry J./Brandenburger, Adam M. (2008): Coopetition: kooperativ konkurrieren. Mit der Spieltheorie zum Geschäftserfolg. Rieck: Eschborn.

Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/doks/2000-professionalisierung-01.pdf [Stand: 2016-01-24].

Peter, Sandra/Deimann, Markus (2013): On the role of openness in education: A historical reconstruction. In: Open Praxis, Vol. 5, Issue 1, S. 7-14.

Stifter, Christian H. (2005): Geistige Stadterweiterung. Eine kurze Geschichte der Wiener Volkshochschulen, 1887-2005. Wien: Verlag der Bibliothek der Provinz.

Zepke, Georg (2012): Co-opetition – zur Gleichzeitigkeit von Konkurrenz und Kooperation in der Palliative Care in der Hauskrankenpflege. In: Wegleitener, Klaus/Heimerl, Katharina/Heller, Andreas (Hrsg.): Zu Hause sterben – der Tod hält sich nicht an Dienstpläne. Ludwigsburg: der hospiz verlag, S. 387-395.

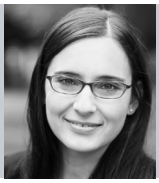


Foto: Barbara Mair

Dr.in Katharina Resch, MSc, Bakk.

katharina.resch@univie.ac.at
http://www.postgraduatecenter.at
+43 (0)1 4277-10803

Katharina Resch ist Soziologin und Übersetzerin. Sie war einige Jahre als Sozialwissenschafterin im Forschungsinstitut des Roten Kreuzes und als Projektmanagerin und Coach bei die Berater Unternehmensberatung® tätig. Seit 2015 ist sie Head of Lifelong Learning and Corporate Programs am Postgraduate Center der Universität Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Altern, Pflege, Gesundheit und Lebenslanges Lernen; ihre Arbeitsschwerpunkte sind Projektmanagement, Fördermanagement sowie der Aufbau und die Weiterentwicklung von „Corporate Programs – universitäres Wissen in die Gesellschaft und die Betriebe bringen".

Foto: Barbara Mair

Mag.ª Judith Fritz

judith.fritz@univie.ac.at
http://www.postgraduatecenter.at
+43 (0)1 4277-10814

Judith Fritz ist Projektmanagerin am Postgraduate Center der Universität Wien. Nach ihrem Studium der Geschichte an der Universität Wien, der Karl-Franzes-Universität Graz und der Universidade Nova de Lisboa ist sie seit mehreren Jahren im Bereich der universitären Weiterbildung tätig. Neben der Konzeption und Koordination von Projekten zur Förderung des Lifelong Learning begleitet sie Schnittstellenprojekte und Vernetzungsaktivitäten zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft.

Foto: Planetarium

Mag.ª Angelika Pointner

angelika.pointner@vhs.at
http://www.planetarium-wien.at
+43 (0)1 89174150-116

Angelika Pointner ist Ernährungswissenschafterin und seit 2014 Programm-Managerin des VHS Science Programms. Neben ihrer Tätigkeit an der VHS Wien unterrichtet und forscht sie am Department für Lebenswissenschaften der Universität Wien und arbeitet derzeit an ihrer Dissertation im Bereich Epigenetik.

Active Educational Cooperation between Universities and Adult Education Centres

A progress report on the project "University Meets Public" and the Adult Education Centre science programme

Abstract

Nothing hinders the process of active educational cooperation between universities and adult education centres anymore. However, this narrowing of the gaps between universities and adult education is an occasion not only for the overlapping of ideas but also in some cases for competition. This article attempts to unite perspectives of cooperation by describing the project "University Meets Public". This project is part of the outreach programme of the Viennese Adult Education Centres (abbr.: "VHS Science") and allows four Viennese universities to reach the local population through lecture series and a World Café. Since 2012, VHS Science has offered "University Meets Public" in the form of lectures, courses, workshops and panel discussions by and with national and international researchers, thereby supporting the concept of popular education as empowerment projects.

Der Jour fixe Bildungstheorie | Bildungspraxis

Eine Kooperation zwischen Erwachsenenbildung und Universität

Bettina Dausien, Wolfgang Kellner und Daniela Rothe

Dausien, Bettina/Kellner, Wolfgang/Rothe, Daniela (2016): Der Jour fixe Bildungstheorie | Bildungspraxis. Eine Kooperation zwischen Erwachsenenbildung und Universität.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 27, 2016. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/meb16-27.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Bildungstheorie, Bildungspraxis, Erwachsenenbildung, Universität, Austausch, Theorie-Praxis-Verhältnis

Kurzzusammenfassung

Die in Wien angesiedelte Veranstaltungsreihe „Jour fixe Bildungstheorie | Bildungspraxis“ ist eine Kooperation zwischen Erwachsenenbildung und Universität, in der das Theorie-Praxis-Verhältnis der Erwachsenenbildung als lebendiger Diskurs gepflegt wird. Im Zentrum der Diskussions- und Vortragsabende, ExpertInnengespräche und Workshops an vier bis fünf Terminen pro Semester stehen offener Austausch, Perspektivenwechsel, theoretische Reflexion und Kritik. Der Jour fixe, der vom Ring Österreichischer Bildungswerke, dem Institut für Wissenschaft und Kunst, dem Verband Österreichischer Volkshochschulen sowie dem Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien organisiert und gestaltet wird, versteht sich dabei als ein Ort, an dem Bildungsfragen in ihrem gesellschaftlichen Kontext beleuchtet und diskutiert werden. Der vorliegende Beitrag beschreibt aus Sicht eines Mitbegründers und zweier MitveranstalterInnen die knapp zehnjährige Entwicklung dieser Reihe mit ihren unterschiedlichen Formaten. Abschließend wird die Frage gestellt, welche Bedeutung ein solcher Ort für die Professionalisierung in der Erwachsenenbildung und die Weiterentwicklung der Erwachsenenbildungsforschung haben kann. (Red.)

Der Jour fixe Bildungstheorie | Bildungspraxis

Eine Kooperation zwischen Erwachsenenbildung und Universität

Bettina Dausien, Wolfgang Kellner und Daniela Rothe

Der „Jour fixe Bildungstheorie l Bildungspraxis“ ist nicht nur eine Kooperation zwischen wissenschaftlichen Institutionen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung, vielmehr geht es auch inhaltlich um das Verhältnis von Theorie und Praxis, das im Rahmen des regelmäßigen Forums ganz konkret diskutiert und „hergestellt“ wird.

Entstehung und Selbstverständnis

Der „Jour fixe Bildungstheorie“ wurde im Sommersemester 2007 von Wolfgang Kellner und Klaus Ratschiller konzipiert und ins Leben gerufen. Er versteht sich ausdrücklich als ein Ort, an dem kritische Positionen vorgetragen und – auch kontrovers – diskutiert werden, und bietet besonders Ansätzen ein Forum, die in der Tradition emanzipatorischer und kritischer Erwachsenenbildung stehen. Neben dem Ring Österreichischer Bildungswerke sind das Institut für Wissenschaft und Kunst, der Verband Österreichischer Volkshochschulen sowie das Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien an der Organisation und Gestaltung des Jour fixe beteiligt.

Das inhaltliche Interesse der VeranstalterInnen bestand von Beginn an darin, aktuelle Diskurse und Politiken lebenslangen Lernens theoretisch zu reflektieren und Möglichkeiten kritischer Bildung auszuloten. Das wird auch an den Titeln der ersten Semesterprogramme deutlich: „Weiterbildung ohne Bildung?“, „Kompetenz ohne Bildung?“ und „Sprechen über Bildung: Begriffe, Metaphern, Diskurse“. In einer Phase der Kooperation mit der Professur für Kunst und Kulturpädagogik an der Akademie der bildenden Künste 2008 bis 2011 gewannen Perspektiven zum kritischen Potenzial künstlerischer Lernprozesse verstärkt Eingang in das Programm („Die Versprechen des Ästhetischen und das Lebenslange Lernen“, „Routinen des Kreativen“).

Die Veranstaltungsreihe behandelt jedes Semester an vier bis fünf Terminen ein Thema aus unterschiedlichen Perspektiven. Wissenschaftliche Positionen sind dabei ebenso erwünscht wie empirische Befunde über sich verändernde Bedingungen, Projekte und Praxen im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung. Es werden aktuelle Debatten aus dem Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung aufgegriffen, aber es wird auch versucht, gezielt solche Themen zu setzen, Fragen zu stellen und Positionen zu diskutieren, die im fachlichen Mainstream marginalisiert oder vergessen werden, weil sie nicht auf der aktuellen bildungspolitischen Agenda stehen.

Veränderungen im VeranstalterInnenteam führten ab 2011/12 erneut zu einer Verschiebung im Themenspektrum der Veranstaltungsreihe (z.B. „Biographisches Erzählen in der Bildungsarbeit“ und „Lerntheoretische Zugänge in der Erwachsenenbildung: Etablierte Perspektiven und aktuelle Entwicklungen“).

Der Jour fixe ist nicht nur eine Kooperation zwischen wissenschaftlichen Institutionen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung, vielmehr geht es auch inhaltlich um das Verhältnis von Theorie und Praxis, das im Rahmen des regelmäßigen Forums ganz konkret diskutiert und „hergestellt“ wird. Deshalb wurde 2012 der Titel der Reihe auf „Jour fixe Bildungstheorie I Bildungspraxis“ erweitert, um diese zentrale Qualität der Veranstaltungsreihe auch im Namen sichtbar zu machen.

Diskursforum für Wissenschaft, Bildungspraxis und eine bildungsinteressierte Öffentlichkeit

Die verschiedenen an der Kooperation beteiligten Organisationen und das Publikum haben die Veranstaltung zu einem offenen Forum für Bildungsfragen gemacht, in dem unterschiedliche Personengruppen zusammenkommen, um theoretische Fragen, Forschungsergebnisse und sich verändernde gesellschaftliche Bedingungen der Erwachsenenbildung zu diskutieren und zu reflektieren. In der Auseinandersetzung mit den Positionen der Anderen wird es möglich, in Distanz zur jeweils eigenen wissenschaftlichen und bildungsbezogenen Praxis zu treten und neue Einsichten und Fragen zu entwickeln. Dabei wird das für die Erwachsenenbildung durchaus typische Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis auf eine produktive Weise in Bewegung gebracht, dualistische Zuschreibungen werden oft irritiert, Positionen können differenziert werden.

Als Diskursforum verfolgt der Jour fixe den Anspruch, theoretische Positionen und empirische Ergebnisse nicht nur vorzustellen, sondern ausführlich zu diskutieren. Dafür wurden unterschiedliche Formate von Vortrag und Diskussion gefunden (s.u.). Gelegentlich werden Themen auch mit der Vorstellung aktueller Publikationen verknüpft, wie z.B. bei Meinrad Zieglers Studie über die Privatisierung der Austria Tabak (siehe Kannonier-Finster/Ziegler 2013), die unter der Perspektive „Momente des Utopischen in historischen Prozessen der Zerstörung suchen“ diskutiert wurde, oder die Präsentation von Jacques Rancières kürzlich ins Deutsche übersetzten Buches „Die Nacht der Proletarier“ durch Ruth Sonderegger unter der Perspektive des Verhältnisses von Bildung und Utopie (beide im Sommersemester 2014). Oder es wird ein Podiumsgespräch geführt, wie kürzlich mit Frigga Haug, die wichtige theoretische Positionen im Feld der Kritischen Psychologie, in der wissenschaftlichen Arbeit über gesellschaftliche Lernverhältnisse sowie in der feministischen Bildungsarbeit vertritt (siehe Haug 2015). Die Gesprächsform ermöglicht es hier, nicht nur eine zentrale Idee zu fokussieren und auszuführen, sondern beispielsweise die historische Entwicklung einer wissenschaftlichen und politischen Perspektive im Rückblick auf die eigene Forschungsarbeit und die sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen zu befragen. Der Jubiläumsvortrag zum „10. Semester Jour fixe“ (im Wintersemester 2011/12) wurde von Tom Schuller (London) unter dem Titel „The Wider Benefits of Learning: exploring individual and social dimensions“ gehalten. Im Rahmen einer kritischen Auseinandersetzung mit der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich (siehe Republik Österreich 2011) referierten im Sommersemester 2012 unter dem Semesterschwerpunkt „Community-Ansätze in der Erwachsenenbildung“ u.a. Peter Jarvis (UK) zum Thema „Learning to Do: Learning to be a Self“ und Felicitas von Küchler zum Thema „Kommunale Bildungsräume: Lernen vor Ort“.

Der ursprüngliche Fokus auf bildungstheoretische Fragen hat sich, wie diese kurze Zusammenschau zeigt, über die Jahre hinweg erweitert; es werden zunehmend Themen diskutiert, die im heterogenen Feld der Erwachsenenbildung entstehen und dort brisante Fragen aufwerfen, wie z.B. Kompetenzorientierung, Institutionenwandel, Anerkennungsinstrumente usw.

Eine Reihe mit drei Veranstaltungsformaten

Kernstück der Reihe Jour fixe Bildungstheorie I Bildungspraxis ist ein Abend mit Vortrag und

Diskussion, der Anschlussmöglichkeiten für eine vertiefte Auseinandersetzung eröffnet, die in Form von ExpertInnengesprächen und Semester-Workshops angeboten werden. Mithin umfasst der Jour fixe drei Formate: Vorträge, ExpertInnengespräche und Workshops.

Vorträge

Es finden vier bis fünf Vorträge pro Semester statt, die den jeweiligen Themenschwerpunkt aus unterschiedlichen Perspektiven behandeln. Die Veranstaltungen starten am frühen Abend und dauern etwa zwei Stunden. Viele der Vorträge werden durch Respondenzen von ExpertInnen aus der Erwachsenenbildung ergänzt, um – je nach Themenstellung – den Bezug zu Fragen der Erwachsenenbildung oder wichtige Gegenpositionen stärker hervorzuheben. Die Vortragsveranstaltungen finden gegenwärtig abwechselnd am Institut für Bildungswissenschaft in der Sensengasse und im Verband Österreichischer Volkshochschulen in der Pulverturmgasse statt. Ermöglicht durch die neuen Räumlichkeiten beider Institutionen, stellt dies einen Versuch dar, den Jour fixe im fachlichen Kontext sichtbarer und für neue Zielgruppen zugänglich zu machen. Bezogen auf die Universität betrifft das vor allem WissenschafterInnen und Studierende aus dem Institut für Bildungswissenschaft – dies ist auch deshalb relevant, weil trotz der wachsenden gesellschaftlichen Bedeutung der Erwachsenen- und Weiterbildung keine explizite Verankerung dieses Schwerpunkts an der Universität Wien mehr besteht. – Bis zum Sommersemester 2015 haben insgesamt 80 Vortragsabende mit insgesamt fast 2.000 Teilnehmenden stattgefunden.

ExpertInnengespräche

Aus dem Wunsch heraus, die Diskussionen des Vortragsabends fortzusetzen und zu vertiefen, wurde das Format der ExpertInnengespräche entwickelt, die am darauffolgenden Vormittag zu manchen der Vorträge angeboten werden. Der Kreis umfasst in der Regel acht bis fünfzehn Teilnehmende, neben den ReferentInnen des Vorabends sind dies eigens eingeladene ExpertInnen aus Bildungsforschung, -praxis und -politik sowie interessierte Teilnehmende des vorangegangenen Vortragsabends. In kleinerer Runde werden ausgewählte Aspekte diskutiert, hier haben interessierte Teilnehmende auch die Möglichkeit, mit der Referentin bzw. dem Referenten des Abends in einen Dialog zu treten und Fragen und Erfahrungen aus ihrer eigenen wissenschaftlichen und bildungspraktischen Arbeit einzubringen. Vor allem die eingeladenen ReferentInnen betonen immer wieder die besondere Qualität dieses Austausches, wie er sonst in dieser Intensität im Rahmen von Vortrags- und Diskussionsveranstaltungen kaum möglich ist. Die ExpertInnengespräche sind am Institut für Wissenschaft und Kunst (IWK) angesiedelt. Vom Wintersemester 2009/10 bis zum Sommersemester 2015 haben 25 ExpertInnengespräche mit insgesamt ca. 250 Teilnehmenden stattgefunden.

Workshops

Am Semesterende werden drei- bis vierstündige Feedback-Workshops zu den gesamten Vortragsabenden und als Resümee zum Themenschwerpunkt angeboten. Sie finden im Ring Österreichischer Bildungswerke oder am Institut für Wissenschaft und Kunst statt und richten sich speziell an ErwachsenenbildnerInnen, die Zertifizierungen an der Weiterbildungsakademie (wba) anstreben, sowie an Studierende. Die Teilnahme an zumindest drei Jour fixe-Vorträgen und am Workshop ist als Seminar Bildungstheorie von der wba akkreditiert. Bis zum Sommersemester 2015 wurden neun Workshops mit insgesamt ca. 60 Teilnehmenden durchgeführt.

Publikationen

Zu ausgewählten Semesterschwerpunkten wurden auch Sammelbände publiziert – z.B. 2010 „kunst fragen. Ästhetische und kulturelle Bildung – Erwartungen, Kontroversen, Kontexte“ (siehe IWK 2010) u.a. mit Beiträgen des Design-Theoretikers Gert Selle und des Direktors des Instituts für Kulturpolitik in Bonn Bernd Wagner.

Bezüge zwischen Wissenschaft und Praxis als Professionalisierung in der Erwachsenenbildung

Professionalität in der Erwachsenenbildung bedeutet für uns, erziehungs- und bildungswissenschaftliche Wissensbestände in der Begründung, Reflexion und

Weiterentwicklung professionellen Handelns nutzen zu können. Diese Aufgabe stellt sich für alle in der Erwachsenenbildung tätigen Personen, die u.U. ein pädagogisches Studium absolviert haben, oft aber ganz andere fachliche oder disziplinäre Hintergründe mitbringen. Diskursiv verfasste Orte, die das Spannungsverhältnis zwischen Erwachsenenbildungsforschung und -praxis produktiv nutzen und offen sind für unterschiedliche Sichtweisen und fachliche Zugänge, sind für die Professionalisierung pädagogischen Handelns deshalb u.E. besonders relevant.

In diesem Sinne kann auch der Jour fixe dafür genutzt werden, theoretisches und empirisches Wissen aufzufrischen oder zu ergänzen, sich mit aktuellen bildungspolitischen und -theoretischen Debatten auseinanderzusetzen sowie Fragen aus der Bildungsarbeit einzubringen, die unter den gegebenen institutionellen Bedingungen und dem Handlungsdruck im Praxisfeld in der Regel weder ausdiskutiert noch beantwortet werden können. Der Erwachsenenbildungsforschung wiederum bietet der Jour fixe die Möglichkeit, theoretische Konzepte und empirische Ergebnisse für und mit der Bildungspraxis zu diskutieren, aber auch die sich verändernden Bedingungen in der Bildungspraxis zu beobachten und als Anstoß für die weitere wissenschaftliche Arbeit in diesem Feld zu nutzen.

Er stellt eine wichtige Form des kommunikativen Austausches zwischen Universität und Erwachsenenbildung dar, welche vom Handlungsdruck der Praxis und dem Anspruch der unmittelbaren wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion entlastet ist und deshalb Anregungspotenzial und Reflexionsmöglichkeiten für beide Seiten bieten kann.

Ausblick

Der Jour fixe Bildungstheorie | Bildungspraxis wurde hier als ein Ort beschrieben, an dem das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Erwachsenenbildung als lebendiger Diskurs gepflegt wird. Im Zentrum des Projekts stehen offener Austausch, Perspektivenwechsel, theoretische Reflexion und Kritik. An den Universitäten wie in anderen Institutionen des Bildungssystems sind u.E. Orte dieser Art selten geworden, im Vordergrund stehen meist Output, Leistungsnachweise und die Idee von Bildung als Qualifikation, die ihren Wert am Markt realisieren kann und soll. Universitäten werden zunehmend zu Anbietern auf dem Weiterbildungsmarkt und begreifen sich als Akteure, die wissenschaftliches Wissen „an“ die Praxis vermitteln (und nicht selten auch verkaufen sollen). Im Unterschied zu solchen Kooperationen zwischen Wissenschaft und Praxis versteht sich der Jour fixe als „anderer Ort“. Wie er sich in Zukunft weiterentwickelt, hängt – wie bei allen offenen und demokratischen Projekten – vor allem von denjenigen ab, die sich daran beteiligen. Es bleibt eine Herausforderung, die Veranstaltungsreihe weiterhin so zu gestalten, dass sie für Interessierte aus Wissenschaft und Bildungspraxis gleichermaßen offen ist und relevante Themen auf eine Weise formuliert, die zur Diskussion einlädt.

Für die kommenden Semester sind unter anderem folgende Themen geplant: „Die Bedeutung von Erwachsenenbildung für Übergänge im Lebenslauf“, „Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft“, „Entdemokratisierung von Bildung?“, „Geschlechterverhältnisse in der Erwachsenen- und Weiterbildung“ und „Bildungsberatung“.

Jour fixe Bildungstheorie I Bildungspraxis

Eine Kooperation folgender Institutionen:
- Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien
- Institut für das künstlerische Lehramt an der Akademie der bildenden Künste Wien (2008-2011)
- Institut für Wissenschaft und Kunst
- Ring Österreichischer Bildungswerke
- Verband Österreichischer Volkshochschulen

Das VeranstalterInnenteam:
- Agnieszka Czejkowska, Professorin für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der Universität Graz, Mitveranstalterin des Jour fixe von 2008 bis 2011
- Bettina Dausien, Professorin für Pädagogik der Lebensalter am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, Mitveranstalterin des Jour fixe seit 2011
- Thomas Hübel, Generalsekretär des Instituts für Wissenschaft und Kunst, Mitveranstalter des Jour fixe seit 2007
- Wolfgang Kellner, Leiter des Bildungs- und Projektmanagements im Ring Österreichischer Bildungswerke, Mitbegründer und Mitveranstalter des Jour fixe seit 2007
- Klaus Ratschiller, Philosoph, Lehrer, Autor, Mitbegründer des Jour fixe, Mitveranstalter 2007-2009
- Daniela Rothe, Professorin für Erwachsenenbildung und berufliche Bildung an der Universität Klagenfurt, Mitveranstalterin des Jour fixe seit 2012
- Stefan Vater, wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Verband Österreichischer Volkshochschulen, Mitveranstalter des Jour fixe seit 2007

Zahl der Einzelveranstaltungen (Sommersemester 2007 bis Sommersemester 2015):
- 80 Vorträge
- 25 ExpertInnengespräche
- 9 Workshops

Themenschwerpunkt im Wintersemester 2015/16: „Kulturelle Bildung als gelebte Teilhabe an der Gesellschaft"
Detailliertes Programm unter:
http://www.iwk.ac.at/veranstaltungen/reihen/wintersemester-201516/jour-fixe-bildungstheorie-bildungspraxis

Überblick über die bisherigen Veranstaltungen und ReferentInnen:
http://ring.bildungswerke.at/pages/16/jour-fixe-bildungstheorie

Literatur

Haug, Frigga (2015): Der im Gehen erkundete Weg. Marxismus-Feminismus. Hamburg: Argument.

IWK – Institut für Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (2010): kunst fragen. Ästhetische und kulturelle Bildung – Erwartungen, Kontroversen, Kontexte. Wien: Löcker.

Kannonier-Finster, Waltraud/Ziegler, Meinrad (Hrsg.) (2013): Ohne Filter: Arbeit und Kultur in der Tabakfabrik Linz. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag.

Kellner, Wolfgang/Vater, Stefan (Hrsg.) (2008): Weiterbildung ohne Bildung? Beiträge aus dem „Jour fixe Bildungstheorie". In: Mitteilungen des Instituts für Wissenschaft und Kunst, 3-4/2008. Online im Internet: http://www.iwk.ac.at/wp-content/uploads/2014/06/Mitteilungen_2008_3-4_weiterbildung_ohne_bildung.pdf [Stand: 2015-12-06].

Rancière, Jacques (2013): Die Nacht der Proletarier. Archive des Arbeitertraums. Wien/Berlin: Turia + Kant.

Republik Österreich (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL:2020. Wien. Online im Internet: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2011/lllarbeitspapier_ebook_gross_20916.pdf?4dtiae [Stand: 2015-12-06].

Foto: Karoline Dausien

Univ.-Prof.in Dr.in Bettina Dausien

bettina.dausien@univie.ac.at
https://bildungswissenschaft.univie.ac.at
+43 (0)1 4277-46793

Bettina Dausien studierte Psychologie, Sozialwissenschaften und Erwachsenenbildung in Göttingen und Bremen, promovierte 1995 an der Universität Bremen und habilitierte 2003 an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld. Von 2005 bis 2007 war sie Professorin an der Universität der Bundeswehr München und von 2007 bis 2009 Professorin an der Universität Flensburg. Seit 2009 ist sie Professorin für Pädagogik der Lebensalter an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören: Bildung und Sozialisation im Lebenslauf, biographisches Lernen, sozial- und erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Biographieforschung, Methodologien interpretativer Sozialforschung und pädagogische Professionalisierung.

Foto: Katharina Erich

Mag. Wolfgang Kellner

wolfgang.kellner@ring.bildungswerke.at
http://www.ring.bildungswerke.at
+43 (0)1 5338883

Wolfgang Kellner studierte Pädagogik, Philosophie und Soziologie in Klagenfurt und Wien. Er ist Leiter des Bildungs- und Projektmanagements im Ring Österreichischer Bildungswerke. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Erwachsenenbildung und Gemeinwesenentwicklung, Lernen im Freiwilligen Engagement/Ehrenamt, Kompetenzentwicklung und Validierung informellen Lernens, Entwicklung von Beratungsformaten und Qualifizierung der AnwenderInnen.

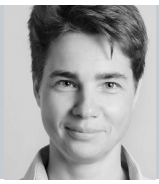


Foto: Michael Bigus

Univ.-Prof.in Dr.in Daniela Rothe

daniela.rothe@aau.at
http://ifeb.uni-klu.ac.at
+43 (0)463 2700-1242

Daniela Rothe studierte Erziehungswissenschaften und Psychologie an der Universität Bielefeld. Seit dem Wintersemester 2015/16 ist sie Professorin für Erwachsenen- und Berufsbildung am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Theoretische und empirische Zugänge zum Lernen Erwachsener, Biographieforschung, lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Programm, Methoden der qualitativen Sozialforschung sowie Wissenschafts-Praxis-Kooperationen.

Jour fixe Bildungstheorie | Bildungspraxis

A cooperation between adult education and the university

Abstract

Established in Vienna, the series *Jour fixe Bildungstheorie | Bildungspraxis* (Regular Meeting Educational Theory | Educational Practice) is a cooperation between adult education and the university in which the relationship between theory and practice of adult education is treated as a lively discourse. Open exchange, changes in perspectives, theoretical reflection and criticism are at the heart of the discussion and lecture evenings, expert talks and workshops that take place four to five times each semester. Organized and arranged by the Circle of Austrian Training Institutes (*Ring Österreichischer Bildungswerke* in German), the Institute of Science and Art (*Institut für Wissenschaft und Kunst – IWK* in German), the Association of Austrian Adult Education Centres (*Verband Österreichischer Volkshochschulen – VÖV* in German) and the Department of Education at the University of Vienna, the regular meeting sees itself as a place where educational questions can be examined in their social context and discussed. This article describes the nearly ten year development of this series with diverse formats from the perspective of one of its founders and two of its organizers. It closes by asking what significance such a place can have for the professionalization of adult education and the ongoing development of adult education research. (Ed.)

Modelle kooperativer Erwachsenenbildung in Tirol

Franz Jenewein

Jenewein, Franz (2016): Modelle kooperativer Erwachsenenbildung in Tirol.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 27, 2016. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/meb16-27.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Erwachsenenbildung, Universität, Kooperation, Partizipation, MAP EB Tirol, Lehrgang, Peace Studies, Bildungspartnerschaft

Kurzzusammenfassung

Was haben das „Master of Arts Program in Peace, Development, Security and International Conflict Transformation“, die „MAP EB Tirol“ und „uni.com“ gemeinsam? Sie sind Beispiele für eine professionelle, gelingende und tragfähige Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Tirol und den Universitäten. uni.com zeigt, dass eine Bildungspartnerschaft zwischen Volkshochschule und Universität über viele Jahre hinweg gepflegt und aufrechterhalten werden kann. Der Masterlehrgang Peace Studies ist als kooperatives Modell seit dem Jahr 2000 erfolgreich und international anerkannt. Und die im Rahmen eines partizipativen Forschungsvorhabens veröffentlichte Studie MAP EB Tirol wird künftig eingesetzt werden können, um politischen EntscheidungsträgerInnen und Förderstellen eine wissenschaftliche Expertise an die Hand zu geben. Abgerundet werden die Beschreibungen der drei Fallbeispiele von Hintergrundinformationen und einer Auseinandersetzung mit den Gelingensbedingungen und Herausforderungen. Fazit: Gelungene Kooperation ist dann möglich, wenn die Voraussetzungen so gestaltet sind, dass für alle beteiligten Institutionen ein gemeinsamer Nutzen erzielt wird. (Red.)

Modelle kooperativer Erwachsenenbildung in Tirol

Franz Jenewein

Kooperative Modelle funktionieren dann, wenn die einzelnen KooperationspartnerInnen ihre Stärken zum Wohle der TeilnehmerInnen einbringen können. Die Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis ist fruchtbar, wenn sich für beide Seiten Möglichkeiten des Austausches ergeben und Erkenntnisse aus dem Lehr- und Lernbetrieb in die Praxis umgesetzt werden.

Vorliegend sollen drei Belege für eine gelungene Kooperation zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Tirol und verschiedenen Universitäten beschrieben und diskutiert werden.

„uni.com“: Bildungspartnerschaft zwischen Universität und Volkshochschule

Die Volkshochschule Tirol und die Universität Innsbruck gründeten im Jahr 2007 die Bildungspartnerschaft Tirol, die mittlerweile unter der Marke „uni.com – Wissen für alle – Bildungspartnerschaft Tirol“ läuft. Dieses Format macht akademisches Wissen über die Universität hinaus zugänglich. Lehrende der Universität haben den Auftrag, in Vorträgen, Kursen und Exkursionen Erkenntnisse aus ihren Forschungsbereichen im Sinne populärer Wissenschaft allgemein verständlich zu präsentieren und zur Diskussion zu stellen.[1] Aber auch die jungen NachwuchswissenschafterInnen werden mit einbezogen. Mit „uni.com – Wissen für Kids“ gibt es ein eigenes, zusammen mit der Jungen UNI konzipiertes Kursprogramm für Kinder. Das „uni.com-Studium generale“ wurde im Wintersemester 2009/10 eingeführt und richtet sich an alle, die kein Studium an der Universität absolvieren möchten, sich aber für Wissen und Forschung aus erster Hand interessieren. Das zusammen mit der Universität entwickelte Konzept basiert auf einem an der Nachfrage ausgerichteten Fächerbogen, der sich von den Geistes- und Kulturwissenschaften über die Wirtschafts-, Sozial-, Rechts- bis zu den Naturwissenschaften spannt. Es sind keine Prüfungen vorgesehen, die AbsolventInnen erhalten Teilnahmezertifikate pro Kurs sowie bei Erfüllung des Studiums generale.

2011 wurden die Universität Innsbruck und die Volkshochschule Tirol für ihre Bildungspartnerschaft und Umsetzung des Konzepts mit dem Bildungsinnovationspreis des Landes Tirol ausgezeichnet. Pro Jahr werden etwa 800 Teilnahmen an den uni.com-Veranstaltungen verzeichnet. Seit 2014 ist auch die Medizinuniversität Teil der Bildungspartnerschaft.

1 Mit dem Verhältnis und dem Transfer zwischen Wissenschaft und Erwachsenenbildung im historischen Verlauf beschäftigt sich aus Sicht der Volkshochschulen Christian H. Stifter in seinem Beitrag zur vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/03_stifter.pdf. Die Potenziale von Science Center-Einrichtungen für erwachsene Lernende und die Gemeinsamkeiten von Erwachsenenbildung, Universitäten und Science Centern erörtert Barbara Streicher, Geschäftsführerin des Vereins ScienceCenter-Netzwerk. Nachzulesen unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/08_streicher.pdf; Anm.d.Red.

Benefits der Zusammenarbeit

Diese Zusammenarbeit zwischen Volkshochschule und Universität baut eine Brücke zwischen WissenschafterInnen und der breiten Bevölkerung. Zudem bringt sie einen wichtigen Imagegewinn für die Forschungseinrichtungen und die Volkshochschule mit sich. Interessant ist, dass neben den ursprünglich vorgesehenen Lehrveranstaltungen auch neue Formate entstehen. So hat sich aus uni.com beispielsweise ein jährliches „Fest der Mathematik für Volksschulkinder" entwickelt, das vom Mathematik-Institut gemeinsam mit der VHS mit großem Erfolg organisiert wird.

Der erste Hochschullehrgang für pädagogische MitarbeiterInnen

Der erste Hochschullehrgang für pädagogische MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung entspringt einer Zusammenarbeit zwischen Erwachsenenbildung und Universität in Tirol.[2] Ausgangspunkt für die gemeinsame Planung, Durchführung und Evaluation der ersten Universitätslehrgänge im Bereich der Erwachsenenbildung war der Grundgedanke, dass für pädagogische MitarbeiterInnen und BildungsmanagerInnen in den Erwachsenenbildungseinrichtungen bis dato keine standardisierten Ausbildungen in Theorie und Praxis existierten. Die verschiedenen Studiengänge an den Universitäten blieben oft in der Theorie stecken und die Lehrgänge an privaten Organisationen waren nicht wissenschaftlich begleitet und gestützt.

So wurde von Einrichtungen der Tiroler und Südtiroler Weiterbildung und der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck der erste Hochschullehrgang für pädagogische MitarbeiterInnen geplant, organisiert und in den Jahren 1996-1998 durchgeführt. Ein weiterer Lehrgang folgte 1998-2000. Auf diese Lehrgänge wurde erstmals im Jahr 2001 ein Masterlehrgang aufgesetzt. In den Jahren 1999-2001 und 2003-2004 wurden Universitätslehrgänge für Bildungsmanagement angeboten. Diese berufsbegleitenden Lehrgänge waren darauf ausgerichtet, den TeilnehmerInnen die Grundlagen und die Entwicklung moderner Erwachsenenpädagogik auf dem Hintergrund aktueller Forschungsergebnisse und praxisbezogener Lernprozesse integrativ, interaktiv und individualisiert zu vermitteln.

Dem Lehrgangsstart ging ein intensiver Planungsprozess voraus, der viel Engagement, Durchhaltevermögen und den Kooperationsgeist aller Beteiligten erforderte. Er umfasste Bedarfserhebungen in den jeweiligen Ländern, die Klärung rechtlicher und pädagogischer Anforderungen, die Erstellung eines Curriculums und zahlreiche Vorgespräche mit den jeweiligen Behörden und Gremien sowie die Bereitstellung der öffentlichen Mittel. Neben den administrativen und finanziellen Aufgaben erwies sich die gemeinsame Erstellung von Kooperationsverträgen als große Herausforderung, denn Kooperationsverträge sind juristische Texte und bedürfen der Zustimmung der jeweiligen Partnereinrichtungen. Dies hatte zur Folge, dass sich die Landesregierungen in Tirol und Südtirol sowie die Universität Innsbruck mit bildungspolitischen Fragen auseinandersetzen mussten. Während die pädagogischen Inhalte in den Hintergrund traten, überwogen dabei plötzlich finanzielle und rechtliche Belange das Lehrgangsgeschehen.

Rückschau auf die Erfolgsfaktoren und Hürden der Zusammenarbeit

Kooperationen werden von Menschen getragen. Das Engagement aller Beteiligten, verbunden mit dem Pioniergeist der WissenschafterInnen und die Begeisterung auf operativer Ebene waren die Voraussetzung dafür, dass so manche Hürde auf administrativer Ebene überwunden werden konnte. So konnte sich beim ersten pädagogischen Lehrgang das Wissenschaftsministerium in Wien erst gegen Ende des Lehrgangs auf die genaue Bezeichnung des akademischen Grades einigen. Auch bedurften

2 Ein weiteres Beispiel für eine gelungene Kooperation zwischen einer Einrichtung der Erwachsenenbildung und der Universität ist das „Master of Arts Program in Peace, Development, Security and International Conflict Transformation". Dieser Masterlehrgang wird bereits seit 2000 von der Universität Innsbruck in Form eines UNESCO-Chair-Studiums mit dem Tiroler Bildungsinstitut – Grillhof angeboten. Eine kurze Beschreibung dieses Masterlehrganges findet sich im Beitrag von Franz Jenewein und Gaby Filzmoser für die Ausgabe 25, 2015 des Magazin erwachsenenbildung.at. Nachzulesen unter: http://erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/10_jenewein_filzmoser.pdf.

Inhalte, Aufbau und Umsetzung der Lehrgänge für Pädagogische MitarbeiterInnen und BildungsmanagerInnen

Die jeweiligen Lehrgänge gliederten sich als ein differenziertes Lehr- und Lernsystem in fünf parallele Veranstaltungs- und Arbeitsformen. In den Präsenzphasen wurden Kerninhalte der Veranstaltungsplanung, Methodik, Didaktik, Zielgruppenarbeit, des Lerntransfers, der Kreativität und Alltagspsychologie vermittelt. Im Bereich des Bildungsmanagements zielten die Lehrgänge auf die professionelle Entwicklung einer Handlungs-, Fach- und Methodenkompetenz ab. Die praktische Verknüpfung erfolgte in Intervallveranstaltungen mit jeweils sechs TeilnehmerInnen in Begleitung von StudienzirkelleiterInnen. Der Selbstlernprozess im Eigenstudium geschah auf Grundlage von Steuerungsimpulsen durch Leitmodule und Studienbriefe. Die Praxisphase bestand in einem individualisierten Lehrtraining, begleitet durch Supervision und Intervision mit gezielter Hospitation, Praxisberatung und Praxishilfe. Ein Kernstück der Lehrgänge bildete in der Projektphase die selbstständige Erarbeitung, Erprobung und Ergebnissicherung eines Lehrvorhabens im konkreten Praxisfeld mit wissenschaftlicher Dokumentation. Insgesamt umfassten die einzelnen Lehrgänge 700 Stunden. Die Abschlussarbeit bestand gemäß Prüfungsordnung aus einer detaillierten Beschreibung des in der Projektphase durchgeführten Lehrvorhabens und einer theoriegeleiteten Reflexion ausgewählter im Studienbuch genannter Probleme. Die Begutachtung der Arbeiten oblag einer Fachjury von UniversitätslehrerInnen und ExpertInnen der Weiterbildung. Darüber hinaus mussten die TeilnehmerInnen eine Prüfung ablegen und die Ergebnisse der Praxisarbeiten öffentlich präsentieren. Die einzelnen Veranstaltungen wurden in verschiedenen Bildungshäusern in Tirol und Südtirol durchgeführt und wissenschaftlich begleitet. 60 PädagogInnen aus der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung in Nord- und Südtirol, aber auch aus Salzburg schlossen die Lehrgänge als „akademisch geprüfte WeiterbildnerInnen" bzw. 58 AbsolventInnen als „Akademische BildungsmanagerInnen" ab. Aufbauend auf diese Lehrgänge wurde 2001 ein Masterlehrgang für pädagogische MitarbeiterInnen entwickelt und wieder in der bewährten Kooperation durchgeführt. Kerninhalte dieses Lehrgangs waren Berufsethik, Rolle und Funktion in der Erwachsenenbildung, Lernkulturen, Qualitätsentwicklung, Marketing und die Zielgruppenarbeit. Neben dem didaktischen und methodischen Konzept bestand hier die Herausforderung in der Erstellung einer Masterarbeit. Bei allen Universitätslehrgängen diente eine Lernplattform als wichtiger Pool für wissenschaftliche Literatur, den Informationsaustausch zwischen TeilnehmerInnen, wissenschaftlicher und operativer Leitung und als Plattform für die Erstellung wissenschaftlicher Arbeiten. Die Finanzierung der Lehrgänge erfolgte durch die Förderung der Europäischen Union im Rahmen des Europäischen Sozialfonds, aus nationalen Mitteln der Autonomen Provinz Bozen und des Landes Tirol und durch TeilnehmerInnenbeiträge.

die ersten Erfahrungen mit der Abrechnung mit dem Europäischen Sozialfonds und die Kommunikation mit den Universitätsgremien einer gewissen Lernphase.

Ausgehend vom wissenschaftlichen Curriculum und dem differenzierten Lehr- und Lernmodell war die Durchführung der Lehrgänge nur durch eine kontinuierliche pädagogische Lehrgangsbegleitung möglich. Eine besondere Herausforderung stellte hier die interne Kommunikation zwischen Lehrenden, Lernenden und den Verantwortlichen in den jeweiligen Gremien dar. Viele Stunden der Kommunikation wurden hier auf ehrenamtlicher Basis geleistet.

Die wissenschaftlichen Inputs wurden von Universitätslehrenden eingebracht, während der praktische Bezug in den Studienzirkeln durchwegs von erfahrenen ErwachsenenbildnerInnen hergestellt wurde. Somit war eine ausgewogene Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis gegeben.

Die hohe Motivation der TeilnehmerInnen und der Erfahrungsaustausch waren ausschlaggebend dafür, dass alle TeilnehmerInnen die Lehrgänge erfolgreich abschlossen, trotz des hohen zeitlichen und finanziellen Aufwands. Beweggründe für die Teilnahme waren: die wissenschaftliche Auseinandersetzung, der gemeinsame Lehr- und Lernprozess mit TeilnehmerInnen aus den verschiedenen Erwachsenenbildungsbereichen, der akademische Abschluss und die Möglichkeit einer Professionalisierung in der Weiterbildung.

Die externe Evaluation und die begleitende Evaluation halfen zu prüfen, ob die Lehrgangsziele inhaltlich und operativ voll erreicht wurden. Durchwegs eine sehr hohe Bewertung erhielten die eingesetzten ReferentInnen, das didaktische und methodische Konzept, die Lehr- und Lernumgebung, die kontinuierliche Lehrgangsbegleitung, der Erfahrungsaustausch unter KollegInnen und die bereitgestellten Lehr- und Lernmittel. Eher kritisch

beurteilt wurden die administrativen Aufwendungen und die Prüfungsordnung, zumal Prüfungen nach universitärem Muster eine Innovation bei den Lehrgängen darstellten.

Benefits für die Erwachsenenbildung

Die AbsolventInnen der Lehrgänge sorgten in den jeweiligen Weiterbildungseinrichtungen für einen Professionalisierungsschub, der sich vor allem in der Entwicklung von neuen Lernprogrammen, der Zielgruppenarbeit, der Didaktik, in der Kursleitung und im gesamten Bildungsmanagement auswirkte. Die gebildeten Netzwerke unter den AbsolventInnen bestehen noch heute. Die wissenschaftlichen Arbeiten stehen für Interessierte in der Universitätsbibliothek und den jeweiligen Trägereinrichtungen zur Verfügung. Der jeweilige akademische Abschluss bietet darüber hinaus eine internationale Anerkennung und dient als wichtiger Qualitätsnachweis im Lebenslauf.

„MAP EB Tirol": partnerschaftlich und partizipativ

2013 wurde vom Land Tirol und der Arbeiterkammer Tirol eine Studie in Auftrag gegeben mit dem Ziel, eine umfassende Ist-Stand-Analyse der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung in Tirol vorzunehmen, Stärken und Schwächen des Angebots zu identifizieren sowie Perspektiven zur Weiterentwicklung zu entwerfen. Mit der Studie beauftragt wurde Elke Gruber, damals an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt – Institut für Erziehungswissenschaften und Bildungsforschung tätig. Auf Wunsch der Auftraggeber sollte auch ein Bezug zur LLL-Strategie 2020 des Bundes hergestellt werden.

Bei partizipativer Forschung geht es primär um einen kooperativen Akt, bei dem die soziale Wirklichkeit partnerschaftlich von verschiedenen AkteurInnen erforscht wird. Kernstück bilden Beteiligungsprozesse, bei denen die PartnerInnen ihre unterschiedlichen Perspektiven und methodischen Zugänge einbringen können – mit dem Ziel, neue, erweiterte Erkenntnisse über das Gemeinschaftsprojekt zu erlangen. In diesem Zusammenhang spielen Reflexionsprozesse eine wichtige Rolle (vgl. Gruber 2014, S. 30). Kernelemente des partizipativen Forschungsansatzes sind: die Auswahl der einzubeziehenden Gruppen, die Arbeitsstruktur und die Beteiligungsprozesse.

Umsetzung des partizipativen Forschungsvorhabens

In einem ersten Schritt wurde eine umfassende Ist-Stand-Erhebung von Weiterbildungsanbietern durchgeführt. Diese Erhebung, die mittels einer umfassenden Literatur- und Internetrecherche sowie unter Beteiligung der Mitglieder der Fokus- und Steuerungsgruppe erfolgte, wurde in Form von Landkarten nach der thematischen Struktur der österreichweiten Kursdatenbank „eduArd" dargestellt. Dank der Unterstützung des Landes Tirol, Abteilung Statistik – tiris, konnte auf aktuelles Kartenmaterial zugegriffen werden und die 254 Anbieter (620 inklusive Zweigstellen) wurden grafisch auf verschiedenen Karten dargestellt. Die Landkarte bildete die Grundlage für eine Angebotsanalyse, die u.a. auch eine Identifizierung von „weißen Flecken" im Angebot ermöglichte. Aufbauend auf die Ist-Stand-Analyse wurden in einem zweiten Schritt alle erhobenen Anbieter mittels eines quantitativen Online-Fragebogens (Lime-Survey) – u.a. zu MitarbeiterInnen, Angebotsstrukturen, Bildungsbeteiligung, Finanzierungsform, Trägerschaft, Kooperation – befragt. Einen wesentlichen Themenbereich bildeten außerdem Fragen zu den zehn Aktionslinien der LLL-Strategie (vgl. Gruber 2014, S. 31).

Im Sinne des partizipativen Forschungsansatzes wurde im Zuge der 4. Tiroler Erwachsenenbildungsenquete der Rahmen für eine breitere Diskussion geöffnet. Auf dieser Basis konnten konkrete Fragestellungen mit der Methode eines World-Cafés diskutiert und Ergebnisse ausgetauscht werden. In einem fünften Schritt erfolgte eine qualitative Befragung von ExpertInnen aus Politik, Erwachsenenbildung und Sozialpartnerschaft. Im Mittelpunkt dieser Befragung standen mögliche Herausforderungen, Handlungsfelder und Handlungsempfehlungen für die Erwachsenenbildung in Tirol unter besonderer Berücksichtigung der Aktionslinien aus der LLL-Strategie des Bundes. Außerdem wurden im Rahmen des Projekts MAP EB Tirol in einem sechsten Schritt Eckpunkte für einen Vorschlag für ein Monitoring in Tirol erarbeitet, um weitere Entwicklungen der Tiroler Erwachsenenbildung evidenzbasiert beobachten und beurteilen zu können. In einem siebten Schritt wurden alle relevanten Ergebnisse zentraler Befunde, Herausforderungen sowie Handlungsempfehlungen für die Erwachsenenbildung in Tirol ausgearbeitet. In einer Pressekonferenz wurden schließlich die Ergebnisse von den zuständigen Regierungsmitgliedern und der wissenschaftlichen Leitung präsentiert und wurde die Dokumentation freigegeben.

In einem eigenen Termin wurden die ExpertInnen in der Steuerungsgruppe und Fokusgruppe sowie ErwachsenenbildnerInnen der Einrichtungen über die Ergebnisse der Studie informiert.

Die Studie wurde aus Mitteln der Landes Tirol, des BMBF und der AK-Tirol finanziert.

Benefits der partizipativen Zusammenarbeit

Die Befunde und Empfehlungen der MAP EB Tirol stellen nicht nur ein Resümee der gewonnenen Erkenntnisse dar, sondern bieten auch einen strategischen Ausblick für die weitere Erwachsenenbildungsarbeit in Tirol. Die gemeinsam erarbeiteten Handlungsfelder bieten die Chance für eine gemeinsame strategische Ausrichtung in Hinblick auf Bildungspolitik, Weiterbildungsförderung und Bildungsarbeit. Gerade angesichts der LLL-Strategie 2020 können diese partizipativen Prozesse auch für andere Bildungsbereiche als beispielhaft gelten. Die Entwicklung und Kommunikation einer kohärenten Strategie der Erwachsenenbildung im Rahmen des lebenslangen Lernens auf breiter Basis und eine stärkere Kooperation zwischen Erwachsenenbildung und den wissenschaftlichen Einrichtungen sind wichtige Handlungsempfehlungen.

Resümee

Die angeführten Beispiele sind Belege für gelungene Kooperationsprojekte zwischen Erwachsenenbildung und Universitäten. Kooperative Modelle funktionieren dann, wenn die jeweiligen Kooperationspartner ihre Stärken zum Wohle der TeilnehmerInnen einbringen können bzw. ein gemeinsamer Nutzen beiderseits gegeben ist. Dieser Nutzen kann in der Aufteilung der finanziellen und personellen Ressourcen, in der gegenseitigen Anerkennung und Wertschätzung der Tätigkeiten, im Erreichen der jeweiligen Zielgruppen oder in der Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis liegen.

Auch wenn so manche administrative Hürde überwunden werden muss, zeigt sich in der Praxis, dass für das Gelingen einer guten Zusammenarbeit ein Kooperationsvertrag dienlich ist. Im Kooperationsvertrag sind die einzelnen zu erbringenden Leistungen und Pflichten, finanzielle und rechtliche Aspekte, Kommunikationspflichten und die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Gremien geregelt.

Die Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis ist dann fruchtbar, wenn sich für beide Seiten Möglichkeiten des Austausches ergeben. Belege für diesen Austausch sind eine Vielzahl an wissenschaftlichen Erkenntnissen, die aus den Masterarbeiten der AbsolventInnen der genannten Lehrgänge gewonnen werden können. Diese Arbeiten liegen zur öffentlichen Einsichtnahme auf und dienen als Grundlage für Studierende, zumal diese Arbeiten neben den wissenschaftlichen Erkenntnissen einen hohen Reflexionsanteil im Hinblick auf die eigenen Lernerfahrungen und den praktischen Bezug zur Bildungsarbeit in der jeweiligen Einrichtung haben. Einige sehr gute Arbeiten wurden in Fachmagazinen publiziert oder in Buchform veröffentlicht.

Die vorliegend vorgestellten Lehrgänge haben auch wesentlich zur Professionalisierung und Qualitätssicherung in der Weiterbildung beigetragen. Wissenschaftliche Studien wie die MAP EB Tirol bieten zudem die Chance einer neutralen angesehenen Expertise, die Handlungsmöglichkeiten vorschlägt und Optionen für AuftraggeberInnen, die Politik und beteiligte Weiterbildungseinrichtungen eröffnet. Dennoch bedarf es auch hier einer Vorwärtsstrategie, da ansonsten die Gefahr besteht, dass Studienberichte „schubladisiert“ werden.

Gelungene Kooperationen sind beispielgebend für andere Bildungsprojekte – Innovationen regen meist dazu an, weitere Projekte zu initiieren. Gerade neue Projekte fördern den Pioniergeist aller Beteiligten und der große Aufwand wird kompensiert durch den erzielten Erfolg.

Literatur

Gruber, Elke (2014): Partizipative Forschung in der Erwachsenenbildung – dargestellt am Beispiel von „MAP EB Tirol". In: Die Österreichische Volkshochschule 03, Nr. 253, S. 30-32.

Gruber, Elke/Brünner, Anita/Huss Susanne (2014): MAP EB TIROL – Landkarte der Erwachsenenbildung in Tirol. Endbericht. Alpen-Adria Universität Klagenfurt. Klagenfurt.

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 Unterricht, Bildung und Frauen, Verein Erwachsenenbildung Tirol, Europäisches Forum Alpach, Tiroler Bildungsforum und amg-Tirol ist er in vielen Bildungsnetzwerken vertreten.

Models of Cooperative Adult Education in Tyrol

Abstract

What do the Master of Arts Program in Peace, Development, Security and International Conflict Transformation, the MAP EB Tirol and uni.com have in common? They are examples of professional, successful and sustainable cooperation between adult education institutions in Tyrol and the universities. uni.com shows that an educational partnership between adult education centres and the university can be cultivated and sustained over the years. The master's program in peace studies has been recognized internationally as a successful cooperative model since 2000. Published as part of a participative research project, the MAP EB Tirol study will be able to be used to provide political decision makers and funding agencies with scientific expertise. The descriptions of the three case studies are rounded off by background information and an analysis of the factors for success and challenges. The conclusion: successful cooperation is possible if the requirements are designed so that mutual benefits are achieved by all participating institutions. (Ed.)

Universität im Wissensturm – eine Kooperation von Universität und Volkshochschule

Der Universitätslehrgang „Management und Leadership für Frauen“

Katja Fischer und Cäcilia Innreiter-Moser

Fischer, Katja/Innreiter-Moser, Cäcilia (2016): Universität im Wissensturm – eine Kooperation von Universität und Volkshochschule. Der Universitätslehrgang „Management und Leadership für Frauen“. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 27, 2016. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/meb16-27.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Management, Leadership, Frauenanteil, Kooperation, Erwachsenenbildung, Volkshochschule, Universität, Finanzierung

Kurzzusammenfassung

Der Beitrag berichtet über Hintergrund, Inhalt wie auch Ausgestaltung des Universitätslehrganges „Management und Leadership für Frauen“, der als Kooperation der Johannes Kepler Universität (JKU) und der Volkshochschule Linz (Stadt Linz) seit 2010 konzipiert und erfolgreich umgesetzt wird. Während die inhaltliche, curriculare Gestaltung des Lehrganges der Universität obliegt, übernimmt die Volkshochschule die organisatorische Abwicklung. Der Wissensturm der VHS Linz als Veranstaltungsort des Lehrganges will den teilnehmenden Frauen dabei vor allem ein offenes und demokratisches Lernumfeld bieten. Ein Spannungsmoment in der Kooperation von Universität und Volkshochschule ergibt sich in der Frage der Finanzierung: Die Abstimmung von Lehrgangsbeitrag, Qualität und Leistbarkeit ist eine der großen Herausforderungen der gemeinsamen Lehrgangsgestaltung. Abschließend gehen die Autorinnen auf den Mehrwert dieser Kooperation für Universität und Volkshochschule ein. (Red.)

Universität im Wissensturm – eine Kooperation von Universität und Volkshochschule

Der Universitätslehrgang „Management und Leadership für Frauen“

Katja Fischer und Cäcilia Innreiter-Moser

Wenn von Universität als Kooperationspartnerin der Volkshochschulen die Rede ist, so erfolgt dies zumeist im Rahmen von Vortragsreihen und der Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte. Außergewöhnlicher hingegen ist die Institutionalisierung universitärer Weiterbildung in Form eines Postgraduate Studiums an einer Volkshochschule, geschehen in Form des „MBA Management und Leadership für Frauen“ an der Volkshochschule Linz (Wissensturm).

2009 unterzeichneten die Verantwortlichen der Johannes Kepler Universität (JKU) und der Volkshochschule Linz (Stadt Linz) ein Kooperationsabkommen zur intensiven Zusammenarbeit im Aus-, Fort- und Weiterbildungsbereich. Ziel dieses Abkommens, das mit der Vortragsreihe „Was Wissen schafft. Science in Residence“ im Wissensturm startete, war es, den Zugang zur Universität und zu dem damit verbundenen Wissen für breite Bevölkerungsschichten zu öffnen. Darüber hinaus sollten gemeinsame Projekte zur Steigerung der Qualität der Lehre im Bereich der Erwachsenenbildung und Universität initiiert und die Präsenz der JKU im Stadtraum Linz erhöht werden (siehe JKU/Wissensturm 2009).

Gesellschaftspolitische Überlegungen standen auch im Vordergrund, als 2010 ein weiteres Kooperationsprojekt von JKU und VHS Linz, nämlich der Universitätslehrgang „Management und Leadership für Frauen“ im Wissensturm startete. Hintergrund und Zielsetzung des Projekts, das auf einer Initiative des Frauenausschusses der Stadt Linz und des Instituts für Frauen- und Geschlechterforschung der JKU basierte, war und ist die gezielte Förderung von Frauenkarrieren verbunden mit einer Erhöhung des Frauenanteils in den Führungsebenen heimischer Unternehmen. Begleitend dazu startete auch eine Vortragsreihe zur Gender-Thematik, die für breite Bevölkerungsschichten öffentlich zugänglich sein sollte.

Ein Universitätslehrgang exklusiv für Frauen

Der Anteil der Frauen im Erwerbsleben hat in den letzten Jahrzehnten zwar stetig zugenommen. Dennoch spiegeln sich ihre Schul- und Studienabschlüsse

in den erreichten Berufspositionen so nicht wider. Die vertikale geschlechtsspezifische Segregation des Arbeitsmarktes ist ungebrochen. Frauen in Führungspositionen sind in den unteren und mittleren Managementebenen noch merklich vertreten, in den oberen Etagen – trotz diverser Fördermaßnahmen – sind nur mehr wenige anzutreffen (siehe EIGE 2015).

Bis Anfang des 20. Jahrhunderts waren Organisationen – verkürzt dargestellt – Gebilde, die zum einen meist von Männern gegründet und zum anderen auch von diesen besetzt wurden. Organisationen folgen damit auch heute noch ungebrochen männlich dominierten Strukturprinzipien, die sich besonders um Stärken und Status drehen und in entsprechenden Verhaltensdynamiken ihren Ausdruck finden. Strukturprinzipien in Frauengruppen – so vorliegende Befunde (siehe Krumpholz 2004; Schwarz 2007) – orientieren sich vorwiegend an den Erwartungen der anderen und bemühen sich um Gleichrangigkeit. In gemischtgeschlechtlichen Gruppen setzen sich in der Regel im Alltag die männlichen Strukturprinzipien durch, was zu einer Verteilung von Rollen und Funktionen entlang des Geschlechts führt (siehe Krumpholz 2004). Dieses „Doing Gender", das immer wieder Herstellen von Geschlechtsidentitäten und der damit verbundenen Normen, bedeutet für Frauen oft weniger Sichtbarkeit, weniger Einfluss und weniger Führungspositionen in den höheren Managementetagen.[1] Blickt man in die Ausbildungsseminare von Kaderschmieden unseres Landes, so muss man feststellen, dass Frauen auch dort nach wie vor kaum vorkommen. Mit dem Absolvieren solcher Weiterbildungslehrgänge ist jedoch meist auch ein Karriereschritt verbunden. Wie können Frauen vermehrt Zugang zu den Kaderschmieden bekommen und damit auch zu den Führungspositionen?

Mit dem Angebot eines Postgraduate Studiums exklusiv für Frauen ist die Idee verbunden, die Anzahl von Frauen mit einem Postgraduate Abschluss zu erhöhen sowie im Ausbildungsverlauf nachteilige Geschlechtsdynamiken möglichst zu vermeiden. Dabei werden nach Maßgabe freier Studienplätze in begründeten Ausnahmefällen Frauen zum Aufbaustudium zugelassen, die kein abgeschlossenes Studium, aber mindestens vier Jahre Berufserfahrungen nachweisen können und aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit, ihrer Erfahrungen und Leistungen über eine vergleichbare Qualifikation verfügen (Curriculum Aufbaustudium 2015, §2 Abs. 2). Diese Öffnung des Bildungssystems ermöglicht qualifizierten Menschen ohne akademischen Abschluss den Zutritt in die entsprechende Community und damit zu erweiterten Berufskarrieren.

Der MBA „Management und Leadership für Frauen" spricht Frauen in (angehenden) Führungspositionen an, die sich mit Fragen und Herausforderungen modernen Managementwissens theoretisch und praktisch eingehend auseinandersetzen und dabei die Realitäten, geprägt von hegemonialen Männlichkeitsmustern, für bestimmte Zeit verlassen wollen. Es geht darum, bewusst aus einer Distanz, begleitet von erfahrenen Lehrenden (Frauen und Männern) aus Wissenschaft und Praxis, genau diese Realitäten (im Mikro- wie im Makrobereich) zu betrachten, zu verstehen, die eigene Position zu erkennen und das Veränderungspotenzial auszuloten.

Inhalt und Ausgestaltung des Universitätslehrganges

Ziel des Universitätslehrganges ist es, Frauen in der Planung und Umsetzung ihrer beruflichen Karriere als Führungskraft zu unterstützen. Vier Semester haben die Teilnehmerinnen berufsbegleitend die Möglichkeit, theoriegeleitet und praxisbezogen jene Kompetenzen zu stärken, die sie für ihren Führungsalltag benötigen und die in ihrem Managementalltag eine Herausforderung für sie darstellen. Für die Zulassung zum Universitätslehrgang ist entweder der Abschluss eines facheinschlägigen Bachelor-, Master- bzw. Diplomstudiums oder, neben entsprechender Berufserfahrung, eine vergleichbare Qualifikation nötig.

Achtzehn dreitägige Ausbildungsmodule, die zu sechs thematischen Schwerpunkten zusammengefasst

1 Zu Doing Gender, Doing Difference, Un-doing Gender und Un-doing Difference siehe das Dossier „Diversitätsmanagement" von Surur Abdul-Hussain und Roswitha Hofmann (2012) unter: http://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/theoretische_grundlagen/soziale_konstruktion.php und jenes von Surur Abdul-Hussain zu Gender Mainstreaming unter: http://erwachsenenbildung.at/themen/gender_mainstreaming/theoretische_hintergruende/geschlecht_und_gender.php; Anm.d.Red.

sind, spannen einen Bogen zwischen modernstem Managementwissen und persönlichkeitsbildenden Kompetenzen. Geht es bei „Personal Mastery“ beispielsweise um das persönliche Führungsverständnis und daraus abgeleitete Handlungsalternativen, erarbeiten die Teilnehmerinnen im Schwerpunkt „Leadership“ Strategien, um als Führungskraft Menschen und Organisationsprozesse erfolgreich zu steuern und zu begleiten. In den Bereichen „Management Basic Principles“ und „Excellence“ werden Management-Tools wie Unternehmensrechnung, Bilanzanalyse, Finanzmanagement oder Controlling vermittelt. Darüber hinaus setzen sich die Teilnehmerinnen mit der Gestaltung von Strukturen und Prozessen in Organisationen sowie mit Anforderungen an moderne Führung, wie z.B. Nachhaltigkeits-, Diversity- oder Change Management auseinander. Mechanismen von Märkten und Gesellschaften stehen im Zentrum des fünften Themenbereichs. „Wissenschaftliche Kompetenz“ vervollständigt die Themenbereiche und umfasst jene Module, in denen die Teilnehmerinnen sowohl in der Erstellung ihrer Masterthesis unterstützt und begleitet werden als auch die für die Initiierung von Unternehmensprozessen nötigen empirischen Methoden und Analyse-Tools kennen und anwenden lernen.

Begleitend dazu fördern Peergroups, Kamingespräche und Mentoring-Gespräche mit erfolgreich führenden Frauen aus Wirtschaft, Wissenschaft und Öffentlichkeit die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Handlungs- und Denkstrukturen sowie die Vernetzung der Teilnehmerinnen. Die Masterthesis und die schriftlichen Semesterprüfungen bilden die formale Grundlage für den akademischen Abschluss eines Master of Business Administration, kurz MBA.

Kooperation von Universität und Volkshochschule

In der Konzeption und Durchführung des Universitätslehrganges bringen Universität und VHS gleichermaßen ihre Kompetenzen ein. Während die inhaltliche, curriculare Gestaltung des Lehrganges der Universität obliegt, übernimmt die Volkshochschule die organisatorische Abwicklung. Das inkludiert neben der Durchführung auch Beratungsleistungen, die Bewerbung des Lehrgangs, die Akquisition von Teilnehmerinnen sowie die inhaltliche Unterstützung der wissenschaftlichen Lehrgangsleitung. Inhaltliche Transparenz sowie eine gut funktionierende Abstimmung zwischen den Verantwortlichen von JKU und VHS sorgen für ein Gelingen der Kooperation. Obendrein steht den Lehrgangsverantwortlichen ein jährlich tagender und aus Mitgliedern der JKU und der Stadt Linz bestehender Lenkungsbeirat zur Seite, der die Entwicklung, Durchführung und Evaluierung des Lehrganges beratend begleitet.

Erfahrungen aus der Umsetzung

Mehr als 40 berufserfahrene Teilnehmerinnen im Alter zwischen 28 und 55 Jahren (mit und ohne Kinder) und aus unterschiedlichen Branchen sowie mit heterogenen Werdegängen (Technikerinnen, Ökonominnen, Juristinnen, Medizinerinnen, Kulturschaffende oder Naturwissenschafterinnen) haben bislang (Stand: Dezember 2015) die Möglichkeit genutzt, im Rahmen des Lehrganges Managementqualitäten zu erwerben und persönliche Entwicklungsschritte zu setzen. Einmal im Monat (ausgenommen Juli und August), von Donnerstagnachmittag bis Samstag 17.00 Uhr betreten diese Frauen einen Raum, in dem sie ganz wesentlich mitbestimmen, wie, mit welchen Fragen und aus welcher Perspektive Managementthemen bearbeitet werden. Die anfänglich oft formulierte Skepsis der Teilnehmerinnen gegenüber einer reinen „Frauengruppe“ in einer Managementausbildung – genährt durch entsprechende Äußerungen aus ihrer privaten wie beruflichen Umwelt (so Rückmeldungen unserer Teilnehmerinnen) – ist sowohl bei den Absolventinnen als auch den Lehrenden (gemischtgeschlechtlich) der Überzeugung gewichen, dass dieses „Projekt“ sich bewährt hat, Sinn stiftet und regelmäßig angeboten werden soll.

Aus den regelmäßig durchgeführten Feedbacks wissen wir, dass das Erarbeiten und Reflektieren von Aufgabenstellungen in den Peergroups sowie das für einander Dasein und Unterstützen bei diversen Herausforderungen beruflicher wie privater Art für unsere Teilnehmerinnen enorm wichtig ist. Den Nutzen von Netzwerken haben so manche schätzen gelernt.

Beispielhaft lassen wir an dieser Stelle Frauen aus dem Lehrgang sprechen:

> Die im Rahmen der Ausbildung mögliche Selbst- und Fremdreflexion hat mich in meiner Persönlichkeitsentwicklung einen großen Schritt weiter gebracht, vor allem in Hinblick auf das eigene Führungsverhalten.

> Ich habe mich zur Teilnahme an dem Masterlehrgang entschlossen, weil meine praktischen Erfahrungen gut ausgeprägt sind, die Theorie aber, weil ich kein Studium habe, ein Update gebraucht hat. Meine Erwartungen wurden erfüllt und ich kann auch Frauen mit langer Berufserfahrung jedenfalls raten, diesen zu besuchen.

Herausforderung: Finanzierung

An seine Grenzen stößt der Anspruch nach breitem Zugang zu dieser karriereförderndenden Weiterbildungsmöglichkeit allerdings dann, wenn es um die Teilnahmegebühren geht. Die Volkshochschulen haben sich in ihren Grundsätzen als einer ihrer Qualitäten der Kostengünstigkeit verpflichtet. Die Teilnahmegebühren für den MBA „Management und Leadership für Frauen" liegen, wie auch die vergleichbaren universitären Managementlehrgänge, weit über dem Niveau der Volkshochschulangebote. Ein Grund dafür ist, dass sich der Lehrgang gänzlich aus den Teilnahmegebühren finanziert. Das setzt zum einen eine bestimmte Mindestteilnehmerinnenzahl pro Lehrgang voraus, zum anderen erschwert es den Zugang für Frauen, die nicht über die erforderlichen finanziellen Mittel verfügen. Die Förderung über das Bildungskonto des Landes Oberösterreich ist zwar möglich, macht aber nur einen kleinen Teil der erheblichen Kosten für Privatzahlerinnen wett. Stipendien (wie z.B. der Stadt Linz, der JKU oder vom Land Oberösterreich) sowie eine verstärkte Ansprache von Unternehmen, ihre weiblichen PotenzialträgerInnen zu dieser besonderen Art von Führungskräfteausbildung zu entsenden, sollen hier Abhilfe schaffen.

Das Spannungsverhältnis zwischen Lehrgangsbeitrag, Qualität und Leistbarkeit ist eine der großen Herausforderungen der Lehrgangsgestaltung. Zum einen erleben wir, dass von Seiten mancher Unternehmen, neben dem Curriculum und den Vortragenden, auch der Preis als Qualitätsmerkmal herangezogen wird, nach dem Motto: „Was nichts kostet, kann auch nichts wert sein". Zum anderen sehen wir uns mit der Tatsache konfrontiert, dass Frauen – wie „Gender-Pay-Gap" und „Equal Pay Day" es eindeutig belegen – nach wie vor um rund ein Viertel weniger verdienen als Männer (vgl. Statistik Austria 2015, S. 1) und damit weniger finanzielle Ressourcen z.B. auch für Weiterbildungen zur Verfügung haben. Ein höherer Lehrgangsbeitrag verstärkt diese Ungleichheit und erschwert die Zugangschancen.

Der Mehrwert der Kooperation

Regine Mickler weist darauf hin, dass Kooperationen in der Erwachsenenbildung den Blick auf Neues erweitern. Innovationen werden durch kooperative Strukturen unterstützt und teilweise auch erst ermöglicht (vgl. Mickler 2013, S. 45). Der MBA „Management und Leadership für Frauen" birgt u.E. sowohl ein hohes Innovationspotenzial als auch den Bedarf nach einem besonderen Lernumfeld. Ein Lernumfeld, das den Frauen ausreichend Raum und Akzeptanz bietet, sich zu öffnen und ihre persönlichen und beruflichen Potenziale zu entfalten; zugleich aber auch ein Lernumfeld, das es den Frauen ermöglicht, zu experimentieren, zu forschen und sich untereinander auszutauschen. Die Verortung des Lehrganges an einem offenen und demokratischen Ort wie der VHS Linz sichert u.E. dieses Lernumfeld. Gerade die aus dem Universitätsbetrieb herausgenommene Lernumgebung bietet jene Offenheit und Toleranz, die zur Umsetzung eines geschlechtshomogenen Lehrgangskonzepts notwendig ist.

Eine Ausbildung zur Führungskraft beinhaltet auch immer eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, mit dem eigenen Rollenverständnis. Die Volkshochschulen sehen es in ihren Empfehlungen als ihren Auftrag, mit Bildungsangeboten *„Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer selbstbewussten, kritisch reflexiven, kommunikations- und handlungsfähigen Persönlichkeit zu fördern"* (VÖV o.J., S. 3). Die Einbindung eines innovativen universitären Weiterbildungsangebotes in das Programm der Volkshochschule signalisiert nach außen zudem die Bereitschaft und das Bekenntnis

zur Vielfalt im Angebot sowie zur Qualität und wirkt Image bildend. Die VHS Linz bzw. der Wissensturm stärken damit ihr Profil als „Lernort der Zukunft“[2].

Während die VHS vor allem vom Imagetransfer in Hinblick auf Qualität, Vielfalt und Innovationskraft profitiert, geht es auf Seiten der Universität um die Wahrnehmung einer stärkeren Praxisorientierung, um mehr Flexibilität und die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung durch die Förderung von Frauenkarrieren.

Mit dem Bologna-Prozess und der Einführung der Vollrechtsfähigkeit hat die berufsbezogene Weiterbildung an den Universitäten im Kontext des Lebenslangen Lernens einen neuen Stellenwert erhalten. Eine Orientierung am lebensbegleitenden Lernen beinhaltet, im Gegensatz zum Erstausbildungsmodell, auch die Miteinbeziehung unterschiedlicher Lernorte, die Ansprache von Erwachsenen als neue Zielgruppe sowie eine verstärkte Öffnung des Zugangs zur Universität (vgl. Hanft/Faulstich 2009, S. 9).

Elke Gornik betont im Zusammenhang mit der Etablierung universitärer Life-Long-Learning-Strategien auch die Herausforderung, Programme an die Lern-, Lebens- und Arbeitserfahrungen der Studierenden anzupassen (vgl. Gornik 2011, S. 70). Im Universitätslehrgang „Management und Leadership für Frauen“ stehen, neben der Vermittlung der fachlichen Kompetenzen, die realen Berufs- und Lebenssituationen der Frauen im Vordergrund. Erfahrene TrainerInnen aus der Praxis tragen, neben Vortragenden aus der Hochschullehre, durch die Einbindung von Fallbeispielen aus ihrer Beratungstätigkeit und auch aus dem beruflichen Umfeld der Teilnehmerinnen, zu einer stärkeren Praxisorientierung bei.

Die JKU rückt mit der Verortung des Universitätslehrganges im Wissensturm, wie im Kooperationsabkommen angestrebt, stärker in den Stadtraum von Linz. Damit wird die Universität präsenter und nahbarer. Darüber hinaus öffnet sie sich gesellschaftlichen Anforderungen wie der Karriereförderung von Frauen oder der Ausrichtung des universitären Weiterbildungsangebots an den Anforderungen Lebenslangen Lernens.

2 Der Wissensturm startete 2007 mit dem Anspruch, als Lernort der Zukunft lebensbegleitendes Lernen zu fördern und unterschiedlichen Lernformen und Lernarrangements Platz zu geben. Das beinhaltet sowohl Formen des formellen als auch des informellen bzw. selbstorganisierten Lernens. Als Wissenszentrum konzipiert, soll er Zugänge zum Wissen für möglichst viele Menschen bereithalten (vgl. Hummer 2007, S. 4f.).

Literatur

EIGE (2015): Gender Equality Index 2015. Measuring gender equality in the European Union 2005-2012. Online im Internet: http://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/mh0415169enn.pdf [Stand: 2016-01-12].

Gornik, Elke (2011): Lifelong Learning – kein Schlagwort, sondern gelebte Realität an Österreichs Universitäten. In: Bologna-Servicestelle der OeAD-GmbH (Hrsg.): Im Fokus: Bologna in Österreich. Akteurinnen und Akteure, Einblicke, Schlaglichter. Wien: OeAD, S. 70-72. Auch online im Internet: http://www.postgraduatecenter.at/fileadmin/user_upload/ref_weiter/Artikel_Publikationen/Sammelmappe.pdf [Stand: 2016-01-12].

Hanft, Anke/Faulstich, Peter (2009): Weiterbildung und berufsbegleitendes Studieren an Hochschulen. 2. Aufl. Oldenburg.

Hummer, Hubert (2007): Der Wissensturm der Stadt Linz. Ein Lernort der Zukunft? In: Die Österreichische Volkshochschule, Nr. 224/02. Auch online im Internet: http://www.linz.at/images/Hummer_oest_VHS_224.pdf [Stand: 2016-01-12].

JKU/Wissensturm (2009): JKU und Volkshochschule Linz (Wissensturm) starten langfristige Bildungskooperation mit Vortragsreihe „Was Wissen schafft. Science in Residence", Presseunterlage anlässlich der Pressekonferenz am 15.1.2009 im Wissensturm. Online im Internet: http://www.jku.at/PR/content/e13544/e13537/e190045/e66510/e13361/PK-Unterlage15.1._ger.pdf [Stand: 2016-01-12].

Krumpholz, Doris (2004): Einsame Spitze. Frauen in Organisationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mickler, Regine (2013): Kooperation in der Erwachsenenbildung. Die Volkshochschule als Teil eines Bildungs- und Kulturzentrums. Wiesbaden: Springer.

Schwarz, Gerhard (2007): Die „Heilige Ordnung" der Männer. Hierarchie, Gruppendynamik und die neue Rolle der Frauen. 5., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Statistik Austria (2015): Internationaler Frauentag 2015: Frauen sind gut ausgebildet, arbeiten häufig in Teilzeit und verdienen brutto pro Stunde 23% weniger als Männer. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/soziales/gender-statistik/einkommen/index.html [Stand: 2015-12-21].

VÖV – Verband österreichischer Volkshochschulen (o.J.): Empfehlung zur Gestaltung der Bildungsarbeit an Volkshochschulen. Online im Internet: http://files.adulteducation.at/uploads/ingrid/Empfehlung_fur_die_Bildungsarbeit_an_Volkshochschulen.pdf [Stand: 2016-01-12].

Weiterführende Links

Leitbild Wissensturm: http://www.linz.at/wissensturm/81.asp

Foto: K.K.

Mag.[a] Katja Fischer, MAS

katja.fischer@mag.linz.at
http://www.vhs.linz.at
+43 (0)732 7070-4457

Katja Fischer studierte Betriebswirtschaftslehre an der WU Wien sowie Kunstgeschichte an der Universität Wien und absolvierte eine Postgraduate Ausbildung in Kultur- und Medienmanagement am International Center of Culture and Management in Salzburg. Von 1998 bis 2007 war sie in der Strategischen Kommunikation und Beratung im Agenturbereich tätig, ehe sie 2012 ein Studium der Wirtschaftspädagogik/Schwerpunkt Erwachsenenbildung begann. Seit Oktober 2013 obliegt ihr die organisatorische Projektleitung des postgradualen Lehrganges MBA „Management und Leadership für Frauen" an der VHS Linz (Wissensturm).

Foto: JKU

Ass.Prof.[in] Dr.[in] Cäcilia Innreiter-Moser

caecilia.innreiter@jku.at
http://www.jku.at
+43 (0)732 2468-4444

Cäcilia Innreiter-Moser ist Assistenzprofessorin am Institut für Organisation und Globale Managementstudien an der Johannes Kepler Universität Linz. Ihre Arbeits-/Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Verhalten in Organisationen, Geschlecht und Organisation, Diversity Management, Social Entrepreneurship, Struktur und Innovation.

Universität im Wissensturm (University in the Knowledge Tower) – A Cooperation between University and Adult Education Centre

The post-graduate degree programme "Management and Leadership for Women"

Abstract

The article reports on the background, content and organization of the post-graduate degree programme "Management and Leadership for Women", which was conceived of as a cooperation between Johannes Kepler University (JKU) and the Linz Adult Education Centre (City of Linz) in 2010 and has been successfully implemented. While the university is responsible for the content and the curriculum of the programme, the adult education centre is in charge of organization. The programme takes place in the Wissensturm (Knowledge Tower) of the Linz Adult Education Centre, which wants to provide an open and democratic learning environment for female participants. Tension in the cooperation between university and adult education centre arises in the area of funding: the coordination of course fees, quality and affordability is one of the great challenges facing the joint programme organization. The authors conclude by considering the added value of this cooperation for the university and the adult education centre. (Ed.)

Weiterbildungslehrgang „Pädagogik für Gesundheitsberufe“

Ein Beispiel für Erwachsenenbildung der Fachhochschule Kärnten

Anita Brünner und Alexandra Liegl

Brünner, Anita/Liegl, Alexandra (2016): Weiterbildungslehrgang „Pädagogik für Gesundheitsberufe“. Ein Beispiel für Erwachsenenbildung der Fachhochschule Kärnten.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 27, 2016. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/meb16-27.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Hochschule, Erwachsenenbildung, Weiterbildungslehrgang, Gesundheit

Kurzzusammenfassung

Die Fachhochschule Kärnten bietet neben regulären Studiengängen in den letzten Jahren vermehrt auch berufsbegleitende Weiterbildungslehrgänge an. Als ein Beispiel (erwachsenen-)pädagogischer Bildungsarbeit wird im vorliegenden Beitrag der berufsbegleitende Weiterbildungslehrgang „Pädagogik für Gesundheitsberufe“ vorgestellt und es wird der Frage nachgegangen, welchen Stellenwert hochschulische Weiterbildungsangebote im Kontext der Erwachsenenbildung haben. (Red.)

Weiterbildungslehrgang „Pädagogik für Gesundheitsberufe“

Ein Beispiel für Erwachsenenbildung der Fachhochschule Kärnten

Anita Brünner und Alexandra Liegl

Erwachsenenbildung reicht von beruflicher und betrieblicher Weiterbildung über politische, konfessionelle und gewerkschaftliche Bildung bis hin zu allgemeiner Bildung – um hier nur einige wesentliche Bereiche zu nennen (vgl. dazu auch Nuissl 2010, S. 80f.). Entwicklungen der letzten Jahre im Hochschulbereich (Stichwort: Weiterbildungslehrgänge) lassen das Erwachsenenbildungsfeld zunehmend größer werden.

Die Frage, ob Hochschulbildung zur Erwachsenenbildung zählt oder nicht, wird zwar in der Gemeinschaft der Erwachsenenbildung unterschiedlich diskutiert, dennoch geht der Trend (siehe Nuissl/Lattke/Pätzold 2010)[1] in Richtung zumindest einer Teilanerkennung, wonach ein grundständiger (Bachelor-)Studiengang zwar nicht als Erwachsenenbildung zählt, ein weiterbildender Masterstudiengang hingegen schon (vgl. ebd., S. 51f.). Auch die Grundvoraussetzungen des Qualitätsrahmens für die Erwachsenenbildung in Österreich – Ö-Cert[2] verweisen auf dieses breite und über die klassische und traditionelle Erwachsenenbildung hinausreichende Feld und schließen die hochschulische Weiterbildung mit ein (vgl. dazu Ö-Cert 2014, S. 1-5).

Weiterbildungslehrgänge mit Ausrichtung auf Pädagogik und Erwachsenenbildung

Der Bedarf an qualifizierten ErwachsenenbildnerInnen nimmt auf allen Ebenen, vor allem aber im Lehr-Lern-Bereich zu. Neben den fachlich-inhaltlichen Kompetenzen sind auch didaktisch-methodische und erwachsenenpädagogische Kompetenzen gefragt. Es gibt bereits einige in Österreich verankerte Weiterbildungslehrgänge, die genau auf diese notwendigen Kompetenzen abzielen. Als Beispiele sei u.a. auf die Universitätslehrgänge „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt/Bundesinstitut für Erwachsenenbildung), „Bildungs- und Berufsberatung“ (Donau-Universität Krems),

1 Siehe dazu die Ausführungen zu formaler Bildung im Beitrag von Jörg Markowitsch und Günter Hefler in der Ausgabe 21, 2014 des Magazin erwachsenenbildung.at unter: http://erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/02_markowitsch_hefler.pdf; Anm.d.Red.

2 Die Grundvoraussetzungen wurden im Rahmen des Projekts PERLS entwickelt (siehe Gruber/Brünner/Huss 2009) und später von Ö-Cert übernommen und entsprechend adaptiert.

„eEducation“ (Donau-Universität Krems) oder den Masterlehrgang „Andragogik/Erwachsenenbildung“ (Pädagogische Hochschule Vorarlberg) hingewiesen[3]. Bei all diesen Lehrgängen steht die Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen im Mittelpunkt. Aber auch in anderen Fachbereichen wird neben den fachlich-inhaltlichen Kompetenzen vermehrt auf eine didaktisch-methodische und erwachsenenpädagogische Kompetenz geachtet und werden dafür spezielle Weiterbildungsangebote entwickelt und angeboten. Beispielsweise wird an der Fachhochschule Kärnten, im Studienbereich Gesundheit und Soziales, ein Weiterbildungslehrgang speziell für den Bereich der Gesundheit und Pflege angeboten. Auf der Homepage der Fachhochschule Kärnten ist zu diesem Lehrgang Folgendes zu lesen: *„Besonders im Hinblick auf die Umstellung der medizinisch-technischen Studiengänge auf Fachhochschul-Studiengänge und der Möglichkeit lt. FH-GuKG-AV, die Krankenpflege auf Hochschulniveau auszubilden, ergibt sich ein Bedarf an qualifizierten Lehrkräften, die neben einer erhöhten Ausbildung die notwendige didaktische Qualifikation mitbringen“* (Fachhochschule Kärnten o.J., o.S.).

Der Weiterbildungslehrgang „Pädagogik für Gesundheitsberufe“

Bereits seit 2008 wird an der Fachhochschule Kärnten, Standort Feldkirchen (WBZ – Weiterbildungszentrum Gesundheit & Soziales), der Weiterbildungslehrgang „Pädagogik für Gesundheitsberufe“ angeboten. Ausgangsidee war, auf Masterebene eine Ausbildung speziell für Lehrkräfte im Bereich Gesundheit und Pflege zu schaffen. Mit dem Weiterbildungslehrgang „Pädagogik für Gesundheitsberufe“ wird damit in Feldkirchen ein für die Praxis anerkannter Lehrgang für die Übernahme von Lehr- und Leitungsaufgaben im Gesundheits- und Pflegebereich angeboten (Berufsberechtigung gemäß § 71 GuKG). Die TeilnehmerInnen des Lehrgangs sind durchwegs Personen, die bereits über eine fundierte Berufsausbildung (u.a. Diplom in der Gesundheits- und Krankenpflege) sowie Praxiserfahrung im Gesundheitswesen verfügen.

Ziel ist es, dass die AbsolventInnen in ihrem jeweiligen Fachgebiet als professionelle PädagogInnen tätig werden. Basis für die Ausbildung sind die Lernfelder der Sonderausbildung für Lehraufgaben laut dem Gesundheits- und Krankenpflegegesetz (GuKG). Neben der Vermittlung von Fachkompetenzen in den entsprechenden Fachwissenschaften (z.B. Gesundheits- und Pflegewissenschaften) wird der Fokus im Lehrgang auf (erwachsenen-)pädagogisch-didaktische und sozial-kommunikative Kompetenzen gelegt. In einzelnen Modulen werden zusätzliche Schwerpunkte gesetzt. In der Lehrveranstaltung Betriebswirtschaftslehre wird zum Beispiel der Schwerpunkt auf Bildungsmanagement sowie die Freiberuflichkeit als TrainerIn gesetzt. Mit dem Erwerb dieses grundlegenden Verständnisses sollen die Studierenden noch stärker auf die Praxis vorbereitet werden. Den größten Schwerpunkt bildet das Modul „Lehren und Lernen“ beispielsweise mit den Fächern Pädagogik, Berufspädagogik, Pädagogische Psychologie, Erwachsenenbildung, Mediendidaktik, Fachdidaktik, Didaktik und Methodik. Ziel dieses Moduls ist es, dass die AbsolventInnen des Lehrgangs eine klar geklärte Rolle als Lehrperson einnehmen, ihren Unterricht methodisch und didaktisch, zielorientiert und auf wissenschaftlichen Erkenntnissen fundiert planen und durchführen können und sich konstruktiv auf institutionelle und gesetzliche Rahmenbedingungen beziehen, sie in der Lehre flexibel auf die Teilnehmenden reagieren und ihre Erfahrungen forschungsgeleitet reflektieren können.

Eine konsequente Kompetenzorientierung ist als tragende Säule im Curriculum verankert. Die definierten Lernergebnisse der einzelnen Module werden gemeinsam mit den Studierenden, den Lehrenden und der Lehrgangsleitung laufend überprüft und weiterentwickelt. Unter anderem werden die Lehrenden regelmäßig eingeladen, die Inhalte aufeinander abzustimmen, damit die Studierenden ein möglichst breites Spektrum an theoretischen Grundlagen erhalten und verschiedene Erfahrungen sammeln können. Diese Interdisziplinarität soll auch helfen, dem Einschleifen von Routinen im eigenen Lehr-Lern-Bereich vorzubeugen. Eine

3 Eine übersichtliche Aufstellung zu weiteren Universitätslehrgängen und zu regulären Studiengängen für die Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen ist auf erwachsenenbildung.at zu finden unter: http://erwachsenenbildung.at/themen/berufsfeld/aus_weiterbildung/uni.php#ulg.

Überprüfung aller geforderten Kompetenzen erfolgt im Rahmen eines eineinhalbstündigen Lehrauftritts in einer einschlägigen Praxisorganisation (z.B. Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege in ganz Österreich), wo neben VertreterInnen der FH Kärnten auch Lehrende aus dem Bereich „Lehren und Lernen“ sowie fachliche ExpertInnen aus dem Gesundheits- und Krankenpflegebereich (PraktikerInnen) als AssessorInnen fungieren. Nach der absolvierten Lehrprobe wird mit den jeweiligen Studierenden ein ausführliches und individuelles Feedback-Gespräch geführt und die Beurteilung des Lehrauftritts begründet. Es besteht für die Studierenden auch die Möglichkeit, die eigene Kompetenzentwicklung (Lehrprobe) im Rahmen des Weiterbildungslehrganges als Masterthesis wissenschaftlich aufzubereiten.

Seit dem Sommersemester 2015 werden Theaterpädagogik und seit dem Wintersemester 2011/12 die Erstellung eines eKompetenzportfolios angeboten. Die TeilnehmerInnen können mit Hilfe des Portfolios ihre eigenen Fortschritte sowie ihre Kompetenzentwicklung im Laufe der vier Semester reflektieren. Die Berücksichtigung der Mediendidaktik stellt einen weiteren wichtigen medialen Entwicklungsschritt im Lehrgang „Pädagogik für Gesundheitsberufe“ dar. Bereits im Jahr 2010 wurde speziell für den Weiterbildungslehrgang ein „Mediendidaktik-Labor“ in einem Seminarraum eingerichtet; dieser Raum ist auch vorwiegend für die Lehrveranstaltungen im Weiterbildungslehrgang „Pädagogik für Gesundheitsberufe“ reserviert. Das Mediendidaktik-Labor umfasst neben der Standardausstattung wie zum Beispiel Beamer, Flipchart und Pinnwand auch ein eigens eingebautes Whiteboard/Smartboard und einen Virtual Presenter (Visualizer) mit vielen Extras. Durch den Virtual Presenter können nicht nur Gegenstände (3D-Objekte) über den Beamer visualisiert werden, sondern ist auch ein direktes Projizieren von Unterlagen und Büchern auf die Leinwand möglich. Außerdem ist eine Digitalisierung der Unterlagen auf den Computer möglich oder lassen sich Sprach- und Videoaufzeichnungen damit im Lehr-Lern-Setting einfach einsetzen. Des Weiteren können Studierende des Weiterbildungslehrgangs „Pädagogik für Gesundheitsberufe“ in der „Mediathek“ der Fachhochschule kostenlos Geräte entlehnen, wie zum Beispiel Tablets, Notebooks, Videokamera etc.

Der berufsbegleitende Weiterbildungslehrgang „Pädagogik für Gesundheitsberufe“ mit dem Abschluss „Master of Education (M.Ed.)“ umfasst insgesamt 120 ECTS. Er dauert vier Semester und umfasst 1.600 Lehrveranstaltungsstunden inklusive eines Berufspraktikums von 160 Stunden. Der Lehrgang ist berufsbegleitend organisiert, das heißt, er findet an Wochenenden und in einigen wenigen Blockwochen statt. Bis dato können 95 AbsolventInnen verzeichnet werden. Mit September 2015 konnte bereits der 7. Jahrgang mit insgesamt 23 Studierenden gestartet werden.

Literatur

Fachhochschule Kärnten (o.J.): Pädagogik für Gesundheitsberufe. Konzept.
Online im Internet: https://www.fh-kaernten.at/de/unser-studienangebot/gesundheit-soziales/ueberblick/gesundheit-soziales/weiterbildungszentrum/paedagogik-fuer-gesundheitsberufe-med/konzept [Stand: 2015-12-29].

Gruber, Elke/Brünner, Anita/Huss, Susanne (2009): Perspektiven der Erwachsenenbildung im Rahmen des lebenslangen Lernens in der Steiermark (PERLS). Ergebnisse. Klagenfurt.
Online im Internet: http://wwwg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/PERLS_Ergebnisse_Endfassung_Nov2009.pdf [Stand: 2015-12-29].

Nuissl, Ekkehard (2010): Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 80-82.

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

Ö-Cert (2014): Nachweis der Grundvoraussetzungen. Stand 10/2014.
Online im Internet: http://oe-cert.at/media/oe-cert-grundvoraussetzungen.pdf [Stand: 2015-12-29].

Foto: Sissi Furgler

Mag.ª Dr.in Anita Brünner

anita.bruenner@aon.at
http://www.anita-bruenner.at
+43 (0)676 5379033

Anita Brünner ist Erwachsenen- und Berufsbildnerin. Von 2005 bis 2013 arbeitete sie als wissenschaftliche (Projekt-)Mitarbeiterin an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Sie ist seit 2007 Lektorin im Hochschulbereich (u.a. FH Kärnten) und seit 2010 selbstständig im Bereich der Erwachsenen- und Berufsbildung tätig.

Foto: Kohl & Partner

Mag.ª Alexandra Liegl

a.liegl@fh-kaernten.at
http://www.fh-kaernten.at
+43 (0)5 90500-4311

Alexandra Liegl studierte Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an der Universität Innsbruck. Anschließend war sie zehn Jahre lang als Beraterin und Trainerin bei einem Consulting-Unternehmen tätig. Seit 2008 ist sie Lehrgangsmanagerin an der FH Kärnten und als solche für den FH-Lehrgang Pädagogik für Gesundheitsberufe zuständig.

Continuing Education Programme "Pädagogik für Gesundheitsberufe" (Pedagogy for Health Professions)

An example of adult education at the Carinthia University of Applied Sciences

Abstract

In addition to its regular full-time study programmes, the Carinthia University of Applied Sciences has started to offer more and more part-time continuing education programmes. This article presents an example of (adult) educational work in the part-time continuing education programme "Pädagogik für Gesundheitsberufe" (Pedagogy for Health Professions), asking what status university continuing education offerings have in the context of adult education. (Ed.)

Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis

Heide von Felden, Christiane Hof und Sabine Schmidt-Lauff (Hrsg.)

Wilhelm Filla

Filla, Wilhelm [Rez.] (2016): Felden, Heide von/Hof, Christiane/Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.) (2013): Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften vom 27. bis 29. September 2012.
Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 27, 2016. Wien.
Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/meb16-27.pdf.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Erwachsenenbildung, Weiterbildungsforschung, Weiterbildungspraxis, Professionalisierung, Institutionen, Selbstverständnis, Bildungspolitik, Wissenschaftssprache

„Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung steht heute vor der Herausforderung, ihre Position im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis neu zu durchdenken. Dieser Prozess der disziplinaren Selbstvergewisserung und Profilbildung wird gegenwärtig nicht nur begleitet von vielfältigen theoretischen und methodologischen Orientierungen und Anforderungen, sondern auch von einem sehr breiten Aufgabenspektrum, das formelles und informelles Lernen Erwachsener im Lebenslauf ebenso umgreift wie die Analyse und Begleitung (lernender) Organisationen, Regionen und Gesellschaften. [...] Die Beiträge des Buches reichen von theoretischen und begrifflichen Auseinandersetzungen bis hin zu praxisorientierten Bearbeitungen und geben damit Antworten auf die Frage, wie die Erwachsenenbildung sich selbst in diesen spannungsreichen und ambivalenten Zusammenhängen positioniert und legitimiert.“ (Verlagsinformation)

Heide von Felden, Christiane Hof, Sabine Schmidt-Lauff (Hrsg.)
Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften vom 27. bis 29. September 2012
Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2013
196 Seiten

Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis

Heide von Felden, Christiane Hof und Sabine Schmidt-Lauff (Hrsg.)

Wilhelm Filla

Die Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat bei ihrer Jahrestagung 2012 am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) Fragen der Wissenschaft aufgegriffen und die zur Veröffentlichung eingereichten Tagungsbeiträge in einer Dokumentation versammelt.

Das Resultat ist ein typischer Tagungsband. Die neben dem Hauptvortrag von **Wiltrud Gieseke** präsentierten dreizehn Beiträge sind thematisch disparat und werden von den Herausgeberinnen **Heide von Felden**, **Christiane Hof** und **Sabine Schmidt-Lauff** großzügig in vier Abschnitten untergebracht:

- Weiterbildungsforschung
- Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung
- Selbstverständnis und Entwicklung der Weiterbildungswissenschaft und
- Entwicklung von Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung

Die meisten Themen sind sehr spezifisch. Inhaltlich schwanken die Beiträge zwischen Deskription, Empirie und Theorie. Die Sprache ist über weite Strecken trocken, ebenso die Präsentation der Forschungsergebnisse. Auf der anderen Seite bietet diese „nicht komponierte“ Vielfalt einen guten Einblick in die universitäre Erwachsenenbildungsforschung in Deutschland, selbst wenn das gesamte Feld bei Weitem nicht abgedeckt werden kann.

Bereits der Titel des Tagungsbandes provoziert grundsätzliche Kritik. In der Aufzählung der das Spannungsfeld der Erwachsenenbildung markierenden Pole kommt „Praxis“ zuletzt vor und der wichtige Pol „Öffentlichkeit“ fehlt sogar. Er wird in einzelnen Beiträgen nur gestreift. Mit Öffentlichkeit sind die Print-, elektronischen und digitalen Medien und die erwachsene Bevölkerung als potenzielle Teilnehmende gemeint.

Es stellt sich die Frage, für wen und in welchem Interesse Erwachsenenbildungswissenschaft agiert und wem gegenüber sie ihre Erkenntnisse und Forschungsergebnisse wie vermittelt. Letztlich sind das wissenschafts- und erkenntnistheoretische Fragen, die in der Erwachsenenbildungswissenschaft weitgehend ausgeblendet werden. Obwohl Wissenschaftsverbreitung ein wichtiges Segment von Erwachsenenbildung war und ist, gilt dies offensichtlich nicht für die Erwachsenenbildungswissenschaft – mit zumeist unreflektierten Konsequenzen für ihren Stellenwert. Erwachsenenbildungsrelevante Forschungsergebnisse sucht man in Leitmedien weitgehend vergebens. Über den eigenen Bereich hinaus ist die Erwachsenenbildungswissenschaft medial kaum vertreten.

Die einzelnen Beiträge des Bandes

Der gewichtigste Beitrag des Bandes ist bereits der erste. **Wiltrud Gieseke** bietet einen fundierten Überblick über „Lebenslanges Lernen“ und dessen Probleme. Damit ist ein Zentralbegriff eingeführt, der durch den Untertitel „Erwachsenenbildung/Weiterbildung sichtbar und wirksam zwischen Forschungsmöglichkeiten und Bildungspolitik?“ spezifiziert wird. Gieseke konstatiert eine zufriedenstellende Forschungsentwicklung in der Weiterbildung und wirft die Frage auf, ob es eine forschungsbezogene Weiterbildungspolitik gibt. Eine durchschlagende politische Repräsentanz verhindert nach Gerd F. Hepp, den Giesecke zustimmend zitiert, die „chaotische Zersplitterung“ des Sektors. Zu fragen ist in diesem Zusammenhang, ob nicht Teile der deutschen Weiterbildungswissenschaft daran Anteil haben, besonders mit ihrer antiinstitutionellen und marktgetriebenen Orientierung in den 1990er-Jahren. Peter Faulstichs Konzept der „mittleren Systematisierung“ könnte dem entgegenwirken. *„Zurzeit entwickelt sich die Landschaft jedoch eher zu einem rhizomartigen Wachstum als anarchische, noch nicht zu durchschauende Struktur“* (Gieseke 2013, S. 4). Dem schließen sich eine Reihe kritischer, auch gesellschaftskritischer Bemerkungen der Autorin an.

Eine Zielgruppe von Weiterbildungsforschung ist vielfach „die Politik“, wie **Wolfgang Seitter** in seinem Beitrag „Weiterbildungsforschung als kommunikativer Darstellungs- und Aushandlungsprozess. Der Hessische Weiterbildungsbericht zwischen Politik, Praxis und Wissenschaft“ deutlich macht. Es gehe im Kern um Politikberatung, wobei sich die „bildungspolitische Gretchenfrage“ stellt: *„[W]ie haltet ihr es mit der öffentlichen Weiterbildung?“* (Seitter 2013, S. 27). Nicht gefragt wird, in welchem gesellschaftspolitischen Kontext, mit welchen Begrenzungen, welchen Erwartungen und in welchen Abhängigkeitsverhältnissen Weiterbildungswissenschaft stattfindet, wenn sie sich der Politikberatung verschreibt. Letztlich liegt der Politikberatung nämlich ein dezisionistisches Modell zugrunde, demzufolge die Politik über die Art der Verwendung oder Nichtverwendung von Forschungsergebnissen entscheidet, ohne dass Wissenschaft darauf Einfluss hätte. Die Einbeziehung der Öffentlichkeit zur Durchsetzung von wissenschaftlich begründeten Forderungen wird von der Wissenschaft üblicherweise nicht in Erwägung gezogen. Dazu eignet sich auch nicht eine Sprache, mit der relativ klare Sachverhalte zu einer Komplexität hochstilisiert werden, die in konkreter Kommunikation wieder reduziert werden muss. Dazu ein Beispiel: *„Die Beschreibung von Weiterbildung und Politik durch den wissenschaftlichen Außenblick mitsamt den dazugehörigen möglichen Irritationen und das gleichzeitige Abklopfen wissenschaftlicher Ergebnisse seitens der Praxis und der Politik mitsamt der Antizipation möglicher politischer Rezeptionsfallen eröffnen eine kommunikative Interferenzzone gegenseitiger Zuordnung, Abstimmung und Abwägung, die interaktiv nicht einfach zu bewältigen ist“* (ebd., S. 30).

„Getoppt“ wird diese nicht gerade weiterbildungsadäquate Sprache, mit der üblicherweise Wissenschaftlichkeit nahegelegt werden soll, von **Susanne Weber**. Sie setzt sich in ihrem Beitrag „Wissenschaft, Politik und Praxis: Wer spricht?“ ebenfalls mit Politikberatung auseinander. Ein Zwischentitel lautet etwa: *„Reflexivierung der MachtWissen-Beziehungen in der Rekonstruktion (erziehungs-)wissenschaftlicher Politikberatung“* (Weber 2013, S. 35). Bei der Politikberatung wird von der Autorin nicht zwischen im engeren Sinn politischen und beamteten EntscheidungsträgerInnen differenziert. Grundlegende politische Fragen, die gerade die Erwachsenenbildung massiv betreffen, werden in der Weiterbildungswissenschaft vielfach gar nicht gestellt. Welche Auswirkungen hat beispielsweise der nahezu europaweite Bedeutungsverlust der Sozialdemokratie, den ein „Kaliber“ wie Ralf Dahrendorf bereits vor Jahrzehnten prognostiziert hat, für die Erwachsenenbildung, zumal diese lange von sozialdemokratischer Politik forciert wurde? Auffallend ist ebenso, dass von Susanne Weber kritische Grundlagentexte wie das Buch „Beratungskapitalismus“ (2005) von Christine Resch nicht in den Blick genommen werden. Weber spricht aber „die Gesellschaft“ (vgl. Weber 2013, S. 41) selbst als Adressatin von Politikberatung an und geht dabei sogar auf „Gegen-Öffentlichkeiten“ ein.

Im Abschnitt „Weiterbildungsforschung“ machen **Jens Friebe**, **Bettina Setzer** und **Rudolf Tippelt** mit „Kompetenzentwicklung bei älteren Menschen. Zugänge und Barrieren“ ein ganz anderes Thema

zum Gegenstand ihrer Ausführungen und verbreitern damit die theoretische Palette.

Im Abschnitt „Professionalisierung“ finden sich vier thematisch gleichfalls sehr unterschiedliche Beiträge. Bei **Sabine Digel**, **Dörthe Herbrechter**, **Thomas Schmitt** geht es um die „Förderung professioneller Kompetenz Lehrender. Studierende und erfahrene Lehrkräfte im Vergleich“. Ein Ergebnis lautet: *„Studierende verfügen im Vergleich zu erfahrenen Lehrkräften über andere Beobachtungsschemata und Wahrnehmungskategorien zur Beschreibung und Deutung von Lehr-Lernprozessen, die sich auf deren verfügbare theoretische sowie erfahrungsgestützte Wissensbasis zurückführen lassen“* (Digel/Herbrechter/Schmitt 2013, S. 73f.). Wer hätte das gedacht? Größeres Interesse kann **Julia Franz** mit „Lehren im Angesicht aktueller Herausforderungen“ beanspruchen. Sie referiert „Eine empirische Rekonstruktion kollektiver Orientierungen in Organisationen der Allgemeinen Erwachsenenbildung“ und beginnt, indem sie Timm C. Feld zitiert mit dem Satz: *„Seit den 1990er Jahren wird Organisationen der Erwachsenenbildung ein zunehmender ‚organisationaler Veränderungsdruck‘ […] zugeschrieben“* (Franz 2013, S. 77). Damit wird bereits angedeutet, dass es nicht nur um „Lehre“, sondern vielmehr auch um institutionelle Fragen geht. Manche AutorInnen sollten sich ob ihrer Sprache die Frage stellen, warum man sich die Lektüre ihrer Beiträge antun soll und ob es angebracht ist, RezensentInnen zu plagen. Auch Franz pflegt eine besondere Sprache. Beispielsweise sind Qualitätssiegel für sie *„formale heterotopische Symbole“* (ebd., S. 89).

Einem in der weiterbildungswissenschaftlichen Literatur ziemlich singulären Thema widmet sich **Regina Egetenmeyer** mit „Erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung durch Auslandssemester“ – und gelangt dabei zu Einsichten, die auch ohne Forschungen naheliegen. *„Auslandssemester bei Studierenden der Erwachsenenbildung tragen nicht automatisch zur Internationalisierung der studentischen Interpretationen und Begründungen für Erwachsenenbildung/Weiterbildung bei“* (Egetenmeyer 2013, S 101). Es bedarf vielmehr *„einer inhaltlichen Vorbereitung im Sinne der Integration internationaler Studieninhalte in das Curriculum an deutschen Hochschulen. Es bedarf einer Vorbereitung der transkulturellen Anschlüsse an die Ansätze und Erkenntnisse der Erwachsenenbildung/Weiterbildung des Gastlandes“* (ebd.).

Thematisch besonders disparat sind drei Beiträge zu Selbstverständnis und Entwicklung der Weiterbildungswissenschaft. **Elisabeth Reichart** setzt sich mit dem wichtigen Gebiet der Bildungsberichterstattung sehr instruktiv auseinander und macht einleitend die zutreffende und ein Blitzlicht auf Öffentlichkeit richtende Bemerkung: *„Bildungsberichterstattung richtet sich in der Regel an eine nicht methodisch geschulte Öffentlichkeit und muss sich um Verständlichkeit bemühen, ohne die Wissenschaftlichkeit aufzugeben“* (Reichart 2013, S. 129). **Bernd Käpplinger** setzt sich mit „Ambivalenzen in der betrieblichen Weiterbildung. Hochkonjunktur in der Politik – Stagnation und Expansion in der Empirie – Defizite in der Theorie“ auseinander und **Hannah Rosenberg** thematisiert „Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis“ anhand einer Analyse der Tagungsdokumentationen.

Im vierten, den Institutionen gewidmeten Abschnitt bleiben zum Teil konkrete Bildungseinrichtungen auf der Strecke. **Claudia Fahrenwald** nimmt sich „Erwachsenenbildung in der Zivilgesellschaft. Bildungstheoretische Begründungen und bildungspraktische Herausforderungen“ auch unter gesellschaftstheoretischen Überlegungen vor. **Erik Haberzeth** und **Claudia Kulmus** thematisieren „Die Nutzung von Förderprogrammen zwischen berufsstrukturellen Bedingungen und subjektiven Lebensinteressen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Weiterbildungsgutscheinen in Brandenburg“. **Thomas Barany** beendet den Band mit „Erwachsenenbildung und universitäre Weiterbildung. Herausforderungen, Ansprüche und Divergenzen“.

Schlussbemerkung

Die kritischen Bemerkungen sollen nicht darüber hinwegtäuschen, dass dieser Tagungsband fachwissenschaftlich alles in allem einen beträchtlichen Gehalt aufweist. Bei der durchaus vertretbaren Vorgehensweise, von thematischer „Komposition“ zugunsten der Breite forschungsbezogener

Einzelbeiträge abzusehen, kann sich keine inhaltliche Konsistenz ergeben. Unbeabsichtigt wird die Grundsatzfrage aufgeworfen, ob es genügt, dass sich die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung weitgehend auf sich selbst und ihre selbstgesetzten Standards beziehen soll, oder ob sie mehr auf die wirkliche Praxis der Erwachsenenbildung eingehen und dieser, aber auch den politisch-gesellschaftlichen Bedingungen einen kritischen Spiegel entgegenhalten soll, aus dem Perspektiven für die weitere Arbeit und Forschungstätigkeit ableitbar sind. So fehlen beispielsweise, von wenigen Ausnahmen abgesehen, und Gieseke spricht das an (vgl. Gieseke 2013, S. 4), Programmanalysen von einzelnen oder mehreren Institutionen, Programmvergleiche und Programmlängsschnittanalysen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen. Erwachsenenbildungswissenschaft wird jedenfalls gut beraten sein, sich mehr mit der angesprochenen Grundsatzfrage zu beschäftigen und dabei auch ihre wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Grundlagen in den Blick zu nehmen.

Literatur

Resch, Christine (2005): Berater-Kapitalismus oder Wissensgesellschaft? Zur Kritik der neoliberalen Produktionsweise. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Foto: K.K.

Univ.-Doz. Dr. Wilhelm Filla

wilhelm.filla@vhs.or.at
http://www.vhs.or.at
+43 (0)1 2164226

Wilhelm Filla studierte Soziologie an der Universität Wien. 1972 bis 1973 war er als freier Mitarbeiter am Institut für angewandte Soziologie (IAS) in Wien tätig. 1974 wurde er zum provisorischen und mit 1. Jänner 1975 zum Direktor der Volkshochschule Hietzing bestellt (bis 1984). 1984 bis 2012 war er Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) und Redakteur der Fachzeitschrift „Die Österreichische Volkshochschule – Magazin für Erwachsenenbildung". 1992 bis 2004 war er Vorsitzender der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung. Er ist Universitätsdozent für Weiterbildung an der Universität Klagenfurt und Mitglied des Aufsichtsrates der VHS Stuttgart.

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: 9783739239668

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 27, 2016

Univ.-Prof.in Dr.in Elke Gruber (Universität Graz)
Dr. Wilhelm Filla (Bildungsforscher)

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 Graz)
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 (Verein CONEDU)

Fachlektorat

Mag.a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.a Andrea Kraus

Satz

Marlene Schretter, BA

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