



Die Österreichische Volkshochschule

Magazin für Erwachsenenbildung

Schwerpunkt

Aktives Altern durch Erwachsenenbildung

Aktivität und
Produktivität im Alter
**Aktives Altern und Solidarität
zwischen den Generationen**

SEITE 3

Die Zukunft von Lern-
und Lehrmaterialien
**Schulbuch und neue
Technologien im Unterricht**

SEITE 26

Erwachsene lernen
Mathematik
**Erfolgreich durch
klaren Praxisbezug**

SEITE 29

Inhalt

- Editorial**
- 1 Vom Nutzen der Institutionalisierung in der Erwachsenenbildung
- Medienpreise**
- 2 Ludo-Hartmann-Preis 2013
- Schwerpunkt Aktives Altern durch Erwachsenenbildung**
- 3 Aktivität und Produktivität im Alter
- 6 Lernen, zufrieden und gesund alt zu werden
- 9 Bildung im Alter: Notwendigkeit, Zumutung, emanzipatorischer Akt
- 12 Anstiftung zum Lernen jenseits des direkt verwertbaren Nutzens
- 16 Empfehlung des Europäischen Verbandes für Erwachsenenbildung
- 17 Ältere Menschen und Erwachsenenbildung
- 20 Das Europäische Jahr 2012: für eine Kultur des aktiven Alterns
- 23 Die „Initiative Seniorarchäologie“ der Stadtarchäologie Wien
- 25 Active Senior Citizens for Europe: A Guide to the EU
- Bildungsthemen aktuell**
- 26 Die Zukunft von Lern- und Lehrmaterialien
- 29 Erwachsene lernen Mathematik
- 32 Fremd in der Sprache
- 34 Zweifel bildet – Gewissheit beruhigt!
- 36 Durch kooperative Planungsprozesse Transparenz schaffen
- 39 40 Jahre Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich und 5 Jahre Weiterbildungsakademie
- 41 Science Buster
- 42 Giftige Schmetterlinge in der VHS Innsbruck
- 42 Grundausbildung für Nachwuchsjournalisten an der Volkshochschule
- 43 50.000 Kärntnern sind die Buchstaben fremd
- 44 Niederösterreich: Herbsttagung der Volkshochschulen
- 44 VHS-LeiterInnen-Tagung Südtirol
- 45 Staatspreis für Erwachsenenbildung 2012
- Geschichte**
- 46 Revolution in der Volksbildung
- Personalia**
- 48 Politische Bildung ist zeithistorische Bildung
- 48 Trauer um Dr. Ewald Presker
- Rezensionen**
- 49 Karin Kneissl: Testosteron macht Politik
- 50 Elke Gruber, Gisela Wiesner (Hg.):
Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken
- 51 Heinz Bude: Bildungspanik
- Autor/innen**
- 52 Autor/innenliste
- 53 Impressum

Vom Nutzen der Institutionalisierung in der Erwachsenenbildung

GERHARD BISOVSKY

Die Gründung von Verbänden der Erwachsenenbildung in den Bundesländern und auf Bundesebene und die 1972 erfolgte Gründung der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich (KEBÖ) markieren einen Prozess der Institutionalisierung, der für die Bildungspolitik, die Erwachsenenbildung und für die Volkshochschulen von großer Bedeutung ist.

Wegweisende bildungspolitische Vorhaben konnten und können so besser konzipiert werden und ihre wirkungsorientierte Umsetzung wird dadurch ermöglicht, wie das „Kooperative System der Erwachsenenbildung“, die Zusammenarbeit der Dachverbände der gemeinnützigen Erwachsenenbildung mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung und dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, zeigt. Das „Kooperative System“ wiederum ist Trägerin der Weiterbildungsakademie. Weitere qualitätsfördernden Maßnahmen sind hier anzuführen wie Ö-Cert oder die Initiative Erwachsenenbildung, die alle mit einer hohen Beteiligung von Expert/innen aus den Verbänden der Erwachsenenbildung zustande gekommen sind. Auch in die Umsetzung der LLL:2020-Strategie sind die EB-Verbände in alle Arbeitsbereiche involviert. Für steuer- und sozialversicherungsrechtliche Anliegen und Fragestellungen ist die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich die Ansprechpartnerin für die Erwachsenenbildung.

Verbände sind auch auf Landesebene bedeutsam, beispielsweise zur Steuerung von Angeboten, für Netzwerke, für die Abstimmung von Strukturen und anderes.

Verbände der Erwachsenenbildung, sind keine bloßen „Verteiler“ von öffentlichen Zuschüssen, sondern wichtige Partner in der Umsetzung bildungspolitischer Vorhaben. Das zeigt sich auch in der zunehmenden Beachtung von Kooperationen und Netzwerken.

Volkshochschule: Institutionalisierung und intensive Vernetzung

Die Volkshochschulen sind diejenige Einrichtung der gemeinnützigen Erwachsenenbildung, die den Prozess der Institutionalisierung und der Vernetzung nachhaltig und wirkungsorientiert vollzogen haben. Abstimmung, Erfahrungsaustausch und Zusammenarbeit erfolgen im Pädagogischen Ausschuss, in den Landesgeschäftsführer/innen-Sitzungen, in den Leiter/innen-Tagungen. Die Beschlüsse zur weiteren Tätigkeit und strategischen Ausrichtung werden in den Vorstandssitzungen gefasst. Mit der alle zwei Jahre stattfindenden Innovationsbörse wurde ein Forum geschaffen, das den zielgerichteten Austausch von guter Praxis unterstützt. Arbeitsgruppen, die es derzeit für die Bereiche Sprachen, Zweiter

Bildungsweg, MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik), Gesundheit und kulturelle Bildung gibt, tragen zur Weiterentwicklung des Programmes der Volkshochschulen bei. Die Volkshochschulen sind auch international sehr gut vernetzt. Dies geschieht bilateral, oft in Grenzregionen, sowie auf Verbandsebene und auf europäischer Ebene: die Volkshochschulen sind in Arbeitskreisen deutscher Volkshochschulen vertreten, der Verband Österreichischer Volkshochschulen ist Gastmitglied im Organisations- und Finanzausschuss des Deutschen Volkshochschulverbandes und Mitglied des Europäischen Verbands für Erwachsenenbildung (EAEA) in Brüssel, der durch gutes Lobbying erreichen konnte, dass die Erwachsenenbildung in den neuen EU-Förderprogrammen wieder als eigenständiger Bereich und mit verbesserter Finanzierung sichtbar sein wird.

Eine Institutionalisierung in dieser Breite und Dichte ist einzigartig für die Volkshochschulen. Damit sind sie nicht nur am „Puls der Zeit“ sondern auch ein seriöser und verlässlicher Partner für bildungspolitische Vorhaben auf der lokalen, der regionalen und auf der Bundesebene, und besonders für die Bürgerinnen und Bürger.

//

Schwerpunkt dieser Ausgabe der Österreichischen Volkshochschule (ÖVH) ist „Aktives Altern durch Erwachsenenbildung“. Der Erwachsenenbildung, und vor allem der Volkshochschule mit ihrem breiten Programm, das verschiedene Interessen und Lebensphasen anspricht, kommt hier eine große Bedeutung zu. Für die Volkshochschule geht es nicht um die bloße „Verzweckung“ älterer Menschen, die wahrscheinlich in Zukunft länger arbeiten werden (müssen), als dies bisher der Fall war. Im Mittelpunkt unseres Bildungsansatzes steht die Menschenwürde, steht – pädagogisch bzw. andragogisch gewendet – der/die autonome Lernende in der Gesellschaft. Die Themen zum Schwerpunkt sind Produktivität im Alter, Lernen zufrieden und gesund alt zu werden, Bildung im Alter, Anstiftung zum Lernen jenseits des direkt verwertbaren Nutzens und ältere Lernende und Erwachsenenbildung, der Bundesplan für Senior/innen sowie eine Replik auf das europäische Jahr 2012 und die „Initiative Seniorarchäologie“. In den „Bildungsthemen“ befassen wir uns u. a. mit der Zukunft von Unterrichtsmaterialien, damit, wie Erwachsene Mathematik lernen, mit einer Programmentwicklung mit Hilfe des „Weißbuch Programmplanung“. In der historischen Rubrik schreibt Wilhelm Filla über die Herausbildung der Kurse als Methode in den Volkshochschulen.

Ludo-Hartmann-Preis 2013

des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen



Für bemerkenswerte Arbeiten und realisierte Initiativen im Interesse der österreichischen Volkshochschulen verleiht der Verband Österreichischer Volkshochschulen den mit 2.200 Euro dotierten Ludo-Hartmann-Preis und den mit 1.100 Euro dotierten Ludo-Hartmann-Förderungspreis. Einsendeschluss: 31. August 2013. Die Ausschreibungsbedingungen für beide Preise sendet der Verband Österreichischer Volkshochschulen auf Anfrage gerne zu. Bitte wenden Sie sich an christine.rafetseder@vhs.or.at.

Ausschreibung

- 1 Der Verband Österreichischer Volkshochschulen verleiht alle zwei Jahre für hervorragende Arbeiten im Interesse der österreichischen Volkshochschulen den Ludo-Hartmann-Preis in der Höhe von Euro 2.200.
- 2 Der Ludo-Hartmann-Preis kann aufgrund persönlicher Bewerbung an freie oder angestellte Mitarbeiter/innen von österreichischen Volkshochschulen oder ihren Landesverbänden verliehen werden. Der Preis kann auch an Bewerber/innen verliehen werden, die über Volkshochschulen gearbeitet haben, aber nie Mitarbeiter/innen einer Volkshochschule oder eines Landesverbandes waren.
- 3 Zur Bewerbung um die Verleihung des Ludo-Hartmann-Preises können folgende Arbeiten eingereicht werden:
 - a) Berichte über systematische Versuche, die für die Volkshochschularbeit innovativen Charakter haben (schriftliche Arbeiten, CDs, DVDs, Ausstellungsdokumentationen, Projektberichte usw.).
 - b) Wissenschaftliche Untersuchungen, die für die Praxis der Volkshochschulen und der Volkshochschulverbände von Bedeutung sind.
 - c) Theoretisch begründete Darstellungen aus der Praxis der Volkshochschularbeit.
 - d) Bedeutsame Arbeiten zur Geschichte der Volkshochschulen in Österreich.
 - e) Arbeiten, die im Zuge eines akademischen Abschlusses erstellt wurden, wie Dissertationen, Diplom- oder Masterarbeiten.
 - f) Es werden nur Arbeiten berücksichtigt, die in den letzten drei Jahren vor dem jeweiligen Ausschreibungstermin abgeschlossen wurden.
- 4 Zur Bewerbung um die Verleihung des Ludo-Hartmann-Preises können nicht eingereicht werden:
 - a) Arbeiten, die bereits publiziert wurden und deren Veröffentlichung länger als drei Jahre vor dem jeweiligen Ausschreibungstermin zurückliegt.
 - b) Lebensläufe und Publikationslisten, die

- ein Lebenswerk oder ein bemerkenswertes Schaffen dokumentieren.
- 5 Die Einreichung der Arbeiten (in zweifacher Ausfertigung) ist bis 31. August 2013 an den Verband Österreichischer Volkshochschulen zu richten. Sie ist mit der Aufschrift „Ludo-Hartmann-Preis“ zu versehen. Jeder Bewerbung sind in zweifacher Ausfertigung beizulegen:
 - a) ein kurzer Lebenslauf;
 - b) Angaben über bisherige Arbeiten im Rahmen der Erwachsenenbildung;
 - c) eine Erklärung, dass die Arbeit vom Bewerber/der Bewerberin selbst erarbeitet wurde;
 - d) eine Erklärung, dass sich der Bewerber/die Bewerberin den Bedingungen der Ausschreibung unterwirft.
- 6 Eine Einreichung von Arbeiten unter Kennwort ist zulässig. In diesem Falle ist ein mit dem Kennwort versehener, verschlossener Briefumschlag beizulegen, der die in Punkt 5 angeführten Beilagen enthält.
- 7 Preisträger/innen können nach Ablauf von fünf Jahren mit einer neuen Arbeit wieder um einen Ludo-Hartmann-Preis einreichen. Der Ludo-Hartmann-Preis wird höchstens zweimal an einen Preisträger/eine Preisträgerin verliehen.
- 8 Ausgenommen von einer Bewerbung um den Ludo-Hartmann-Preis sind angestellte Mitarbeiter/innen des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen sowie dessen Vorstandsmitglieder.
- 9 Auf Vorschlag des Generalsekretärs bestellt der Vorstand oder das Präsidium des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen eine ehrenamtlich tätige Jury, die aus vier Personen besteht und Vorschläge für die Preisvergabe bis zum 1. Dezember eines jeden ungeraden Jahres zu erstellen hat. Der Vorstand hat über den Vorschlag der Jury zu befinden und die Verleihung zu beschließen. Sollten sich die Juror/innen außerstande erklären, für die Verleihung von Preisen Anträge zu

Ludo Moritz Hartmann (1865–1924), der Sohn des Dichters Moritz Hartmann, promovierte mit 22 Jahren an der Berliner Universität zum Doktor der Philosophie. 24-jährig habilitierte sich Hartmann an der Wiener Universität, an der er erst nach dem Ersten Weltkrieg, wenige Jahre vor seinem Ableben, eine Professur erhielt. Als Historiker nahm der Schüler von Theodor Mommsen eine moderne, seiner Zeit vorausseilende Position ein. Die größten Verdienste des rastlosen Hartmann, der nach dem Ersten Weltkrieg erster österreichischer Gesandter in Berlin war, liegen auf dem Gebiet der Volksbildung. Auf seine Anregung wurden 1890 erstmals Vorträge zu „Unterrichtscursen“ zusammengefasst. Er war maßgeblich an der 1895 erfolgten Gründung der „Volkstümlichen Universitätsvorträge“ beteiligt. Durch sein großes Geschick, Geld aufzutreiben, konnte der Wiener Volksbildungsverein den Bau eines eigenen Hauses weitgehend privat finanzieren. In dem 1900 gegründeten Frauenbildungsverein Athenäum war Hartmann stellvertretender Obmann. Sein eigentliches volksbildnerisches Tätigkeitsgebiet war jedoch die Volkshochschule Volkshaus Ottakring, deren Gründung 1901 auf Hartmanns und Emil Reichs Initiative erfolgte. 1905 erhielt das Volkshaus das erste Abend-Volkshochschulgebäude Europas. In den 1920er-Jahren hat die wissenschaftliche Bildungsarbeit mit und für Laien einen international vielbeachteten Höhepunkt erreicht. Hartmann bekleidete bis zu seinem frühzeitigen Tod die Funktion eines stellvertretenden Obmannes des Volkshaus Ottakring.

Quelle: Knowledgebase Erwachsenenbildung
<http://www.adulteducation.at/de/historiografie/personen/67> [2012-12-01]

- stellen, kann von der Vergabe Abstand genommen werden. Die Zusammensetzung der Jury wird bei der Preisverleihung bekannt gegeben.
 - 10 Die Verleihung des Ludo-Hartmann-Preises findet im Rahmen der vöV-Hauptversammlung oder im Rahmen einer repräsentativen Feier in Wien statt. Über die Preisverleihung ist in der Verbandszeitschrift „Die Österreichische Volkshochschule“ zu berichten.
 - 11 Der Verband Österreichischer Volkshochschulen erwirbt durch die Verleihung eines Ludo-Hartmann-Preises das Recht, die preisgekrönte Arbeit ganz oder teilweise zu veröffentlichen, was jedoch eine anderweitige Veröffentlichung nicht ausschließt. Die eingereichte Arbeit bleibt im Besitz des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen.
- Die eingereichten Arbeiten, die nicht mit dem Ludo-Hartmann-Preis ausgezeichnet wurden, werden nach der Preisverleihung zurückgesandt. //

Aktivität und Produktivität im Alter

Das „Europäische Jahr für aktives Altern und Solidarität zwischen den Generationen 2012“ ist ein geeigneter Anlass, sich Gedanken über die Bedeutung des Themas zu machen. In Österreich hat sich für die einschlägigen Aktivitäten das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz vier Themenbereiche für dieses Jahr vorgesetzt, denen ein besonderes Interesse gelten soll: Arbeitswelten, Teilhabe/Partizipation, Altern in Würde und Generationenbeziehungen. Auf die ersten beiden Themenbereiche werde ich am Schluss kurz eingehen.

Schwerpunkt

ANTON AMANN

Da aktives Altern im Vordergrund steht, habe ich die Begriffe Aktivität und Produktivität gewählt, und tatsächlich zeigt sich, dass sie in den bisher sichtbar gewordenen Veranstaltungen, Konferenzen, Projekten und Publikationen, die eine gewisse Aufmerksamkeit gewonnen haben, im Vordergrund stehen, zugleich aber auch wenig bestimmt geblieben sind – was zu erwarten war, denn Europäische Jahre dienen eher dem Propagieren eines Themas und weniger der systematisch-begrifflichen Analyse desselben.

Aktivität und Produktivität

Um handeln zu können, muss vorausgesetzt werden, dass die Welt nicht so ist, wie sie sein soll, und dass man sie ändern kann; damit aber etwas geändert werden kann, bedarf es der Einsicht und des Wissens. Dieser an sich alte Gedanke, der von Vilém Flusser (1998) auf diese Weise wieder formuliert wurde, kann natürlich auch auf uns selbst, jeden Menschen, angewandt werden, weil wir Teil der Welt sind, und er bietet einen guten Anfangspunkt. Energie, Triebkraft, Unternehmungsgest, Rührigkeit und Umtriebigkeit heißen einige Synonyme zu Aktivität. Doch allzu sehr haften die Bedeutungsinhalte dieser Begriffe an der Vorstellung individuellen Wollens und Könnens, also an einer personenzentrierten Perspektive. In soziologischem Verständnis aber geschieht nichts im gesellschaftsleeren Raum, in seiner Verfasstheit ist der Mensch Teil der Gesellschaft; Menschen sind ohne ihre Vergesellschaftung und Gesellschaft ohne ihre Menschen nicht denkbar. (Dux: 2008, S. 13) Deshalb hat auch alle menschliche Tätigkeit spezifische Bezüge zu unterschiedlichen Systemen: den wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Systemen und deren Medien: Geld, Macht und Identität. Weiter steht jede menschliche Aktivität unweigerlich in Beziehung zu Produktivität und Konstruktivität, in Flussers Sichtweise – zu Veränderung. Die Konzepte einer „aktiven Gesellschaft“, einer „aktiven und

befähigenden Sozialpolitik“ oder eines „aktiven Alterns“ etc., die in den letzten drei Jahrzehnten von der Wissenschaft und von Internationalen Organisationen (zum Beispiel OECD, WHO, UNO, EU) propagiert und verbreitet wurden, sind zwar oft einseitig über den Aktivitätsbegriff entworfen worden, immer aber führen sie, sozusagen in ihren erläuternden Bemerkungen, den Gedanken der Veränderung, des produktiven Wandels der Verhältnisse mit sich. Nicht umsonst heißt es ja beispielsweise in einer der Absichtserklärungen der EU: „Die Förderung des Aktiven Alterns bedeutet, bessere Möglichkeiten zu schaffen, damit sich ältere Frauen und Männer in den Arbeitsmarkt einbringen können.“¹

Es lässt sich das bisher Gesagte in einer allgemeinen These formulieren, in deren Licht dann über die interessierenden Themenbereiche reflektiert werden kann: Menschen sind mit dem, was sie haben, können und tun, aufeinander verwiesen, und indem sie aktiv sind, stiften sie einen Nutzen zur gesellschaftlichen Entwicklung und Aufgabenerfüllung, der jeweils auf die Menschen selbst und in seinen Folgen zugleich auf andere gerichtet ist. Ich habe das an anderer Stelle mit den Konzepten „Autoproduktivität“ und „Heteroproduktivität“ zu fassen gesucht. (Amann/Ehgartner/Felder: 2010). Dieser Nutzen transzendiert produktivitätsökonomische Logiken und ist gesamtgesellschaftlich zu verstehen, analytisch also als wirtschaftlicher, sozialer, kultureller sowie physischer, psychischer und emotionaler Nutzen. (Ebd.) An kaum einem anderen Beispiel lässt sich das ja besser nachvollziehen als an dem von der EU und der WHO forcierten Programm von Aktivität und Gesundheit, mit dessen Realisierung Verbesserungen des physischen und psychischen Status, bessere soziale Integration, längeres Leben in Gesundheit und Kostenersparnisse im Gesundheitswesen verheißen werden.

Diese allgemeine These erfordert ein Überdenken geläufiger Produktivitätskonzepte.² Üblicherweise wird Produktivität als das Ergebnis von Tätigkeiten mit Bezug auf ein System oder einen Prozess definiert, wobei die Bezugsgrößen als Input und Output gefasst werden. Sie lässt sich auf alle menschlichen Tätigkeiten beziehen und hat jeweils spezifische Bezüge zu unterschiedlichen Systemen: Wirtschaft, Sozialintegration, Kultur – Arbeit, Normierung, Kommunikation. In dieser weiten Perspektive kann daher nahezu jede menschliche Tätigkeit zu Produktivität und Konstruktivität in Beziehung gesetzt und aus ihr eine Nutzenstiftung abgeleitet werden. Allerdings sind die Begriffe Input und Output zumindest vordergründig bereits auf ökonomisches Modelldenken bezogen, insofern die beiden Größen in diesem ja messbar sein sollten und methodisch am klarsten, wenn sie in Geldwert ausgedrückt werden können. Im Sinn einer Input-Output-Relation liegt diese Vorstellung der ökonomischen „Produktionsfunktion“ zugrunde. Die in der Produktion erzeugten Güter sind sehr vielfältiger Natur und sie ändern sich im Zeitablauf. Zu ihrer Vergleichbarkeit bedarf es daher einer universal äquivalenten Größe, nämlich des Geldes, weshalb diese verschiedenen Güter (und Dienstleistungen) mit Hilfe von Marktpreisen bewertet werden.

¹ Ausführlich zu dieser ganzen Programmatik: Amann/Amann/Dünser: 2011.

² Die hier folgenden Überlegungen sind entwickelt worden in: Amann/Ehgartner/Felder: 2010, Kapitel 2.2.

Die Tatsache, dass der traditionelle Produktivitätsbegriff der Ökonomie eine spezifische Tätigkeit von Menschen sehr früh schon zum Stückpreis von Objekten in Beziehung gesetzt hatte, die aus dieser Tätigkeit entstehen, beraubte allerdings die „Arbeit“ ihrer sozialen, psychischen und anthropologischen Dimensionen, sie wurde auf den „Produktivitätsfaktor“ eingegrenzt. Dieses traditionelle Modelldenken zeigt für die hier zu diskutierende Problematik wenigstens zwei Limitationen auf: Einerseits enthält dieser Produktivitätsbegriff eine Bewertungseinschränkung insofern, als nur solche Tätigkeiten bewertet werden (können), für die Marktpreise existieren, andererseits besteht ein epistemologisches Problem darin, dass die volkswirtschaftlichen Berechnungsweisen der Arbeitsproduktivität auf Operationalisierungen beruhen, die nur Dimensionen oder Größen berücksichtigen, die einen „wirtschaftlichen“ Output messbar machen; sie sind auf materielle Wohlfahrt abgestellt. Damit ist die wesentliche Problemverkürzung aufgedeckt, die dann Platz greift, wenn von den unproduktiven Älteren gesprochen wird. Sie sind nicht unproduktiv, sie sind nur aus der üblichen Produktivitätsberechnung hinausgeworfen worden – wie natürlich die Hausarbeit ebenfalls. Und tatsächlich stellt sich unter soziologischen Gesichtspunkten die Frage als wesentlich komplexer dar.

Diese Art von Wirtschaftsdenken hat durch ihre historische Mächtigkeit Produktivität tendenziell unter den eindimensionalen Blickwinkel der technischen Produktionsfunktion der industriellen Arbeit gezwungen. Was an gesellschaftlichen Beiträgen sich wegen seiner zeitlichen, sozialen oder sachlichen Unregelmäßigkeit dieser Normierung nicht fügt, so sagt Claus Offe, fällt nach Wirtschaftlichkeitskriterien aus der Definition heraus und gilt als unproduktiv. Es gibt keine erwerbswirtschaftlichen Maßstäbe für die vergleichende Erfassung des durch Dienstleistung erzeugten „qualitativen“ Nutzens, es gibt auch keine technischen Produktionsfunktionen für die Erzeugung dieses qualitativen Nutzens. (Offe: 1984). Persönliche Zuwendung, Verantwortungsbewusstsein, Einfühlungsvermögen, Liebe und Leidenschaft entziehen sich der ökonomischen Rationalität. Liebe, Freude, Leid und Trauer brauchen Zeit – und die hat die Produktion nicht. Allerdings gibt es in jüngerer Zeit Versuche, die Wertschöpfung zu berechnen, welche aus der Dienstleistungsarbeit am Bett schwer pflegebedürftiger Menschen entsteht. (Kern: 2006). Trotzdem blieben bisher die Versuche, anhand von Arbeitsstunden und Stundensätzen berechnete Wertschöpfungen, zum Beispiel der ehrenamtlichen Tätigkeit der Älteren, nur notwendiges Stückwerk. Sie vermögen den konkret erzielten vollen Nutzen nicht abzubilden. Was etwa jemand in der Pflegetätigkeit für einen alten Menschen unter Umständen für seine eigene Persönlichkeit mitnimmt, ist noch von keinem Berechnungsmodell erfasst worden – und wird es hoffentlich auch nicht, wäre hinzuzufügen. Von der privaten Arbeit an der Aufrechterhaltung kultureller Traditionen durch die Alten – Weitergabe von Erfahrung im Leben – gar nicht zu reden. Hier zeigen sich die objektiven Grenzen des Versuchs, die Welt in Geldflüssen zu messen. Gesellschaftliche Prozesse können nicht rea-

lisiert werden ohne die Teilhabe aller Individuen. Dazu ist es allerdings nötig, eine ganz andere Konzeption von Produktivität zu entwerfen, die prinzipiell jedem Individuum zugesteht, Beiträge zur gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Entwicklung leisten zu können – direkt und indirekt, innerhalb des Erwerbslebens und außerhalb dessen – und die in einem generellen Sinn als Nutzenstiftung verstanden werden. Die oben angeestellten Überlegungen sind ein Schritt in diese Richtung.

Arbeitswelten und Partizipation

Ältere Arbeitskräfte finden sich in einer zwiespältigen Lage, wenn es um die Einschätzung ihrer Bedeutung und ihrer Produktivität geht. Dass die Gruppe der Älteren in sich heterogener ist als jede andere Bevölkerungsgruppe, ist bekannt. Trotzdem heißt es immer wieder pauschal von den älteren Arbeitskräften, sie seien zu teuer, schlecht qualifiziert, weniger lernwillig, weniger belastbar, weniger flexibel, häufiger krank und den Anforderungen neuer Unternehmensphilosophien nicht gewachsen. Es heißt aber auch, sie verfügten über eine spezifische Leistungsfähigkeit, hätten wertvolles Erfahrungswissen, hätten mehr Geduld, Ruhe und Übersicht, verfügten über komplexe Problemlösungsfähigkeiten und hätten eine stärkere Betriebsidentifikation. Und schließlich heißt es, vorgetragen in immer sich stereotyp wiederholender Weise, sie seien weniger produktiv – obwohl dies bisher nicht überzeugend nachgewiesen worden ist.

Solche Aussagen sind Elemente von gängigen Altersbildern, sie beruhen auf Beobachtungen, Vermutungen, Spekulationen und reinen Vorurteilen, sie klassifizieren in negativer und positiver Richtung. Mit Bezug auf das hier zu beleuchtende Thema entpuppen sie sich als Urteile darüber, ob ältere Arbeitskräfte mehr oder weniger brauchbar seien oder nicht. (Amann/Loos: 2010) Nun zeigen aber alle Hinweise auf die demographischen Veränderungen nur zu deutlich, dass die Anforderungen, die die Arbeitswelt von morgen an die Menschen stellen wird, von in der Summe weniger, dafür aber älteren Erwerbspersonen erfüllt werden müssen. Es werden also mehrheitlich ältere Beschäftigte sein, die den ökonomischen Strukturwandel und die verschärften Wettbewerbsbedingungen bewältigen werden müssen. Dies wäre Grund genug, durch Aufklärung Vorurteile auszuräumen und in einer groß angelegten Offensive Vorbereitungsarbeit zu leisten für eine gesellschaftliche Situation, die es auf diese Weise wohl seit dem 18. Jahrhundert noch nicht gegeben hat. Dass dabei Bildung und Weiterbildung, Gesundheitsförderung sowie die Anpassung von Arbeitsplätzen und Arbeitszeit an lebenslaufspezifische Erfordernisse als die zentralen Bestimmungstücke zu gelten hätten, wurde wiederholt nachgewiesen.³ Eine erweiterte Produktivitätsvorstellung müsste auch berücksichtigen, was in Modellversuchen nachgewiesen wurde: Die Anerkennung und der Nutzung von Erfahrungswissen, sozialen Kompetenzen und informellem Wissen bei älteren Arbeitskräften drückt sich in selbständiger Entscheidungsfindung, Arbeitsübersicht, Betriebsidentifikation und Kundenwirksamkeit aus. Untersuchungen in der Tradition des „erfolgreichen Alterns“ zeigen, dass

³ Vgl. als ein jüngstes Beispiel den umfangreichen Bericht von: CEDEFOP: 2012.

⁴ Alle Ergebnisse und Quellenhinweise finden sich bei: Majce: 2010, Kapitel 2.3.

soziale Partizipation und soziale Unterstützung eng mit Gesundheit und Wohlbefinden über den ganzen Lebenslauf hinweg verbunden sind.

Die Teilnahme an Freizeitaktivitäten, an sozialen, kulturellen und religiösen Aktivitäten in der Gemeinde und in der Familie ermöglichen es dem alternden Menschen, seine Kompetenzen zu realisieren und darzustellen, Respekt und Wertschätzung zu genießen und gegebenenfalls Unterstützungs- und Betreuungsbeziehungen aufrechtzuerhalten beziehungsweise aufzubauen. Sozialwissenschaftliche Daten belegen überzeugend, wie außerordentlich wichtig es für die älteren Menschen ist, „Selbstwirksamkeit“ zu erleben.

Eine weitere Spezifizierung dieses Zusammenhangs heißt: Die Zufriedenheit ist bei jenen signifikant höher, die sozial engagiert sind und Tätigkeiten ausüben, welche als für andere nützlich definiert sind. Das Gefühl, dazuzugehören, hängt stark vom Alter ab, und zwar so, dass es bei den älteren Altersgruppen seltener auftritt. Das Geschlecht spielt keine unterscheidende Rolle, und zwar weder für das Gefühl, dazuzugehören, noch für die Lebenszufriedenheit. Einen wichtigen Aspekt des durch Kontrollüberzeugungen geprägten und durch „Active Ageing“ beeinflussbaren Selbstbildes und damit der Partizipationsbereitschaft älterer Menschen hebt ein Befund einer Studie an 1275 45- bis 75-jährigen Deutschen hervor: Je deutlicher Personen an sich selbst Veränderungen wahrnehmen, die auf einen altersgebundenen Rückgang ihres Leistungsvermögens schließen lassen, desto weniger glauben sie, dass andere Menschen von ihrem Engagement profitieren könn(t)en und desto weniger erleben sie sich als jemand, der Verantwortung übernehmen und seine Erfahrungen für andere einsetzen kann.

Ein statistisch signifikanter Zusammenhang erwies sich erwartungsgemäß mit dem Bildungsstatus: Je höher die abgeschlossene Bildungsstufe, desto höher die Lebenszufriedenheit und desto seltener das Empfinden, nicht mehr dazuzugehören. Eine wesentliche Rolle wird daher das immer bessere Bildungsniveau der nachwachsenden Generationen älterer Menschen spielen. Vor allem bei den Frauen, die ja den Großteil der jeweiligen Altengeneration stellen (zwei Drittel der über 70-Jährigen sind Frauen), ist diesbezüglich ein rapider Aufholprozess zu beobachten. Bildung ist, so zeigen zahlreiche soziologische und psychologische Untersuchungen, bestimmend für eine Reihe anderer Verhaltensweisen und Einstellungen. Insbesondere ist höhere Bildung mit einem differenzierteren Erlebnisvermögen, vielfältigeren Interessen, umfangreicheren Sozialkontakten auch außerhalb der Familie, einem höheren Aktivitätsniveau und – besonders wichtig – besserer Gesundheit, insbesondere in psychosomatischer Hinsicht, verbunden. Ältere mit höherer Schulbildung sind, so schon in den 1980er-Jahren der deutsche Gerontologe Hans Thomae, aktiver, anregbarer, selbstsicherer; sie sind in viel höherem Maße bestrebt, ihren bisherigen Interessenkreis aufrechtzuerhalten und planen stärker für die Zukunft, in die sie sich auch nicht fatalistisch fügen, sondern die sie selbst gestalten wollen. Vor allem die nicht-familialen Aktivitäten sind bei ihnen stärker ausgeprägt. Daraus folgt auch

eine höhere Durchsetzungsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und -bereitschaft im Falle einer Kollision von Interessen.⁴

Schlussgedanke

Eine erweiterte Produktivitätskonzeption, die über die in Geldwert messbaren Leistungen hinausgeht, könnte dazu dienen, die zentrale Bedeutung der Älteren für die Entwicklung und Aufgabenerfüllung der gesamten Gesellschaft besser zu verstehen und den kurzschlüssigen Urteilen, in denen sie als „Last“ erscheinen, den Boden zu entziehen. Nur im sehr langen Atem des kritischen Nachdenkens werden wir Antworten auf eine alternde Gesellschaft und ihre Fragen finden. //

Literatur

- Amann, Anton/Loos, Roland (2010):** Ältere Arbeitskräfte und „Arbeit“ im Alter. In: *Alter und Zukunft. Wissen und Gestalten. Forschungsexpertise zu einem Bundesplan für Seniorinnen und Senioren.* Projekt im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, wissenschaftliche Leitung: Univ. Prof. Dr. Anton Amann. Wiener Institut für Sozialwissenschaftliche Dokumentation und Methodik (WISDOM). Wien, Endbericht. Online im Internet: http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/4/7/6/CH2229/CMS1218014040042/amann_forschungsexpertiseseniorenplannendbericht%5B1%5D.pdf [2012-11-30].
- Amann, Anton/Ehgartner, Günther/Felder, David (2010):** Sozialprodukt des Alters. Über Produktivitätswahn, Alter und Lebensqualität. Wien: Böhlau, Kapitel 4.
- Amann, Anton/Amann, Karin/Dünser, Martina (2011):** Active Citizenship, Produktivität und Bildung im Alter – Bestandsaufnahme und Bedeutungsanalyse. Projekt im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. Wiener Institut für Sozialwissenschaftliche Dokumentation und Methodik (WISDOM). Wien, Dezember. Endbericht. Online im Internet: http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/6/2/3/CH2227/CMS1314963502633/eb_28_acitve-citizensh.pdf [2012-11-30].
- Dux, Günter (2008):** Warum denn Gerechtigkeit. Die Logik des Kapitals – Die Politik im Widerstreit mit der Ökonomie. Weilerswist: Velbrück.
- CEDEFOP. European Centre for the Development of Vocational Training (2012):** Working and ageing. The benefits of investing in an ageing workforce. Luxembourg. Online im Internet: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3064.en.pdf> [2012-11-30].
- Flusser, Vilém (1998):** Vom Subjekt zum Projekt. Menschwerdung. Frankfurt a. Main: Fischer.
- Kern, Axel Olaf (2006):** Ökonomische Aspekte der Demenz. Produktivität und Demenzpatienten als Begründung für Versorgungsansprüche. In: Aldebert, Heiner (Hrsg.): *Demenz verändert. Hintergründe erfassen – Deutungen finden – Leben gestalten.* Schenefeld: EB-Verlag, S. 266 – 286.
- Majce, Gerhard (2006):** Gesellschaftliche und politische Partizipation. In: *Alter und Zukunft. Wissen und Gestalten. Forschungsexpertise zu einem Bundesplan für Seniorinnen und Senioren.* Projekt im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, wissenschaftliche Leitung: Univ. Prof. Dr. Anton Amann. Wiener Institut für Sozialwissenschaftliche Dokumentation und Methodik (WISDOM). Wien, Endbericht. Kapitel 2.3, S. 49 – 60. Online im Internet: http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/4/7/6/CH2229/CMS1218014040042/amann_forschungsexpertiseseniorenplannendbericht%5B1%5D.pdf [2012-11-30].
- Offe, Claus (1984):** Arbeit als soziologische Schlüsselkategorie? In: Ders.: „Arbeitsgesellschaft“. Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven. Frankfurt a. Main – New York: Campus S. 13 – 42.

Lernen, zufrieden und gesund alt zu werden

Die Vorbereitung auf das Leben im Alter stellt eine besondere Herausforderung dar, weil Pläne vor dem Hintergrund nicht (mehr) zutreffender Altersbilder und ungewisser Handlungsoptionen entworfen werden müssen. Es gibt kein Rezept für ein zufriedenes und gesundes Leben im Alter, allenfalls Hinweise auf den Suchraum, in dem wir Antworten finden könnten. Aktivität und Bildung gehören eindeutig zu den positiven Einflussfaktoren, wie ich im Folgenden ausführen möchte.

Schwerpunkt

CAROLA ILLER

Durch die gestiegene Lebenserwartung und eine Zunahme der Krankheitshäufigkeit in den letzten Lebensjahren haben sich altersbedingte Einschränkungen statistisch ins neunte Lebensjahrzehnt verschoben.¹ Die Lebensphase „Alter“ hat dadurch Jahre dazugewonnen und einen neuen Lebensabschnitt hervorgebracht: Das „junge Alter“, in dem die Menschen nach der aktiven Familien- und Berufsphase über mehr Zeit und – zumindest überwiegend – über eine gute Gesundheit und ausreichend Geld verfügen, um ihr Leben nach eigenen Vorstellungen zu gestalten (Laslett: 1995, S. 277). Die Weichenstellung für das Leben im Alter, so die Ergebnisse unseres interdisziplinären Forschungsprojekts „Perspectives of Ageing in the Process of Social and Cultural Change“ (vgl. Marsilius-Kolleg: 2012), finden im sechsten Lebensjahrzehnt, also im Alter zwischen 50 und 60 Jahren, statt. Lange wurde die zweite Lebenshälfte als ein „Cooling-out“-Prozess

begriffen. Im Verständnis der Disengagement-Theory wurde davon ausgegangen, dass Ruhe und geringe Beanspruchung positiv auf Gesundheit und Wohlbefinden im Alter wirken. Mittlerweile gibt es jedoch vielfältige Hinweise dafür, dass Aktivität und Engagement für das zufriedene und gesunde Altern wichtig sind und deshalb in der zweiten Lebenshälfte aufrecht erhalten beziehungsweise nach dem Ausscheiden aus der Erwerbsarbeit alternative Aktivitäten aufgenommen werden sollten (vgl. Rupprecht: 2008). Bildungsaktivitäten spielen dabei eine besondere Rolle, denn Bildung ist „sowohl Ursache als auch Bedingung für Langlebigkeit“ (Kolland/Ahmadi: 2010, S. 17). Bildung erhöht die Flexibilität und ist eine wichtige Ressource im Umgang mit Belastungen (Resilienz). Sie ist ein wesentlicher Bestandteil der „kognitiven Reserve“, wie die Kompensationsfähigkeit des Gehirns genannt wird, die erklärt, warum trotz physiologischer Strukturveränderungen des Gehirns die Denk- und Handlungsfähigkeit aufrechterhalten werden kann (vgl. Marsilius-Kolleg: 2012). Neben gesunder Ernährung sind ein hohes Bildungsniveau, kognitiv anregende Erwerbsarbeit und Freizeitaktivitäten sowie ein anregendes und aktives Leben im Alter die zentralen Einflussgrößen, die kognitiven Beeinträchtigungen bis hin zu Demenz vorbeugen.

Warum nimmt dann die Weiterbildungsbeteiligung im Alter ab und nicht zu?

Geringe Teilnahmezahlen an Weiterbildung scheinen zu belegen, was der Volksmund schon lange wusste: „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ oder anders ausgedrückt: Ab dem mittleren Erwachsenenalter scheint Lernen nur noch begrenzt möglich und Weiterbildung deshalb nicht erfolgversprechend zu sein. Mittlerweile sind die zugrunde liegenden Annahmen dieser Defizitperspektive vielfach widerlegt. Konträr zu früheren Auffassungen konnte nachgewiesen werden, dass

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/erwachsenenbildung_weiterbildung_lebenslanges_lernen/weiterbildungsaktivitaeten_der_bevoelkerung/index.html

Erwachsenenbildungserhebung 2007 (AES) Bildungsaktivitäten im Überblick

Gliederungsmerkmale	Alle Personen		Darunter Personen, die in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung						
	in 1.000	in 1.000	in %	in 1.000	in %	in 1.000	in %	in 1.000	in %
Insgesamt	4.561,8	189,5	4,2	1.815,0	39,8	3.453,6	75,7	917,0	20,1
Männer	2.272,5	100,1	4,4	949,9	41,8	1.735,1	76,4	432,1	19,0
Frauen	2.289,3	89,4	3,9	865,1	37,8	1.718,5	75,1	484,9	21,2
25–34 Jahre	1.079,9	123,6	11,4	434,1	40,2	832,6	77,1	195,2	18,1
35–44 Jahre	1.377,1	48,0	3,5	645,7	46,9	1.090,4	79,2	229,9	16,7
45–54 Jahre	1.182,2	(14,2)	(1,2)	502,8	42,5	895,7	75,8	230,0	19,5
55–64 Jahre	922,6	(3,6)	(0,4)	232,3	25,2	635,0	68,8	261,9	28,4

auch noch im mittleren und höheren Erwachsenenalter die neuronalen Voraussetzungen zum Lernen vorhanden sind und die Merkfähigkeit bis ins hohe Lebensalter erhalten bleibt, sofern keine pathologischen Störungen der Gehirnfunktion, wie etwa Alzheimer-Demenz, vorliegen. (Lindenberger u.a.: 2010, S. 375).

Umso verwunderlicher ist es, dass die Weiterbildungsbeteiligung mit zunehmendem Alter sinkt. Die Weiterbildungsteilnahme Älterer ist den Erhebungen des Adult Education Surveys (AES) zufolge zwar in den vergangenen Jahren gestiegen, der Abstand zu den jüngeren Altersgruppen besteht jedoch nach wie vor. Während die weiterbildungsaktivste Altersgruppe, die 35 bis 44-Jährigen, zu 46,9 Prozent an nicht-formaler Bildung teilnimmt, sind es bei den 55 bis 64-Jährigen nur 25,2 Prozent (siehe Tabelle auf S. 6, Statistik Austria: 2009, S. 29).

Wenn es, wie eingangs erwähnt, keine physiologischen Gründe gibt, die eine altersspezifische Abnahme der Weiterbildungsteilnahme erklären könnten, stellt sich die Frage, worauf die geringere Teilnahme dann zurückgeführt werden kann. Ein wichtiger und plausibler Erklärungsansatz ist in der veränderten Weiterbildungsmotivation zu sehen: Viele Beweggründe für eine Weiterbildungsteilnahme, etwa beruflicher Aufstieg, Wiedereinstieg in den Beruf, Erwerb eines Zeugnisses, Angst vor Arbeitsplatzverlust (vgl. Statistik Austria: 2009, S. 35f.), sind lebensphasenabhängig. Am Ende der Erwerbsbiografie sind prospektive berufsbezogene Bildungsangebote kaum noch relevant. Deshalb nimmt die Weiterbildungsbeteiligung in diesem Themenfeld mit zunehmendem Alter auch deutlich ab.

Ein weiterer Erklärungsansatz ist in der Bildungsbiografie zu suchen: Die Weiterbildungsteilnahme ist stark von vorgängigen Bildungserfahrungen und Bildungsabschlüssen abhängig und zwar bekanntermaßen nicht kompensatorisch, sondern kumulativ: je höher der Abschluss, desto höher die Weiterbildungsteilnahme (vgl. ebd.: S. 30). Unter den Älteren ist der Anteil von Hochqualifizierten deutlich niedriger als bei jüngeren Kohorten (nach Mitte der 1950er-Jahre Geborene), deren Bildungsverläufe durch die Bildungsexpansion der 1970er-Jahre geprägt sind. Die Weiterbildungsabstanz der Älteren ist deshalb zu Teilen auch mit einer bildungsinstitutionenfernen Bildungsbiografie verbunden (vgl. Iller: 2008). Diese Personengruppe hat nicht aufgrund ihres Alters aufgehört, in Bildungseinrichtungen zu lernen, sondern hat bereits seit der Schule keinen Zugang zu institutioneller Bildung gefunden.

In Zukunft wird die Gruppe der Personen mit niedrigen Schulabschlüssen und keinerlei Weiterbildungserfahrungen kleiner werden und vieles deutet darauf hin, dass auch die Teilnehmendenzahlen steigen werden. Die bildungsbiografische Verschiedenheit bleibt dennoch erhalten. Für die zielgruppengerechte Planung von Bildungsangeboten ist es deshalb wichtig, „Ältere“ nicht als eine homogene Gruppe anzusprechen, sondern Lebenslagen und bildungsbiografische Unterschiede zu berücksichtigen. Je nach Bildungserfahrung und Bildungsverständnis haben die potenziell Teilnehmenden unterschiedliche Erwartungen an Weiterbildung,

was bei einer zielgruppengerechten Planung zu beachten ist. Während den einen die Erreichbarkeit und der Preis einer Weiterbildung wichtig sind, sind für andere die Kommunikation und der Erfahrungsaustausch mit Gleichgesinnten ausschlaggebend. Die Typologie von Tippelt (Tippelt u.a.: 2008) kann hier eine gute Orientierung geben: Sie unterscheidet unter Berücksichtigung von Bildungsabschlüssen, Motiven, Bildungserfahrungen und Bildungsverständnis zwischen vier Typen, dem gemeinwohlorientiert-solidarischen Lerntyp, dem utilitaristischen Lerntyp, dem sozial-emotionalen Lerntyp und dem selbstabsorbierend-kontemplativen Lerntyp. Diesen Erwartungen entsprechen Bildungsangebote, die bei der Wahl der Zugänge, bei der inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung wie auch bei der räumlichen und zeitlichen Lage sensibel sind für die Lebenswelt der älteren Teilnehmenden. Hier wäre auch darauf zu achten, dass Lehrende und Planende in der Weiterbildung keine Klischees und defizitorientierten Altersbilder perpetuieren, sondern im Austausch mit der Zielgruppe neue Konzepte entwickeln.

Altersspezifische Lernanlässe und altersensible Lernformen

Viele Themen der Weiterbildung sind „altersunspezifisch“, sie sind für Jüngere ebenso interessant und relevant wie für Ältere. Weiterbildung kann aber für die verschiedenen Lebensalter unterschiedliche Funktionen erfüllen: sie kann als Training kognitiver Fähigkeiten eingesetzt werden, sie kann der Integration in den Arbeitsmarkt oder in eine gesellschaftliche Rolle dienen oder zur Reflexion der eigenen Fähigkeiten und Lebenserfahrung. Damit werden sehr unterschiedliche Aufgaben der Weiterbildung für Ältere fokussiert; dies sollte bei der Konzeption des Angebotes berücksichtigt werden. Eine Maßnahme, die alle Anforderungen gleichermaßen erfüllt, wird es nicht geben. Bei der Planung ist deshalb abzuwägen zwischen verschiedenen Erwartungen der potenziell Teilnehmenden und möglicherweise verschiedenen Erwartungen der Auftraggeber – dem Unternehmen, dem Träger der Weiterbildungseinrichtung oder Ähnlichem).

Eine häufige Frage im Kontext der Konzeption von Weiterbildung für Ältere ist die der Altersmischung in den Kursen. Hier ist zu berücksichtigen, dass Ältere nicht anders als Jüngere lernen, aber eine längere Bildungsbiografie mit in die Weiterbildung bringen. Dies betrifft nicht nur die Lernstrategien, die unter Umständen über Jahrzehnte aufgebaut und eingeübt wurden, sondern auch die Fülle an Erfahrung mit Erfolg und Misserfolg in Lernprozessen.

Die Entscheidung für oder gegen eine (alters)heterogene Lerngruppe sollte deshalb danach entschieden werden, ob das Lehrarrangement und das Arbeitspensum konzeptionell auf heterogene Lerngewohnheiten abgestimmt sind oder so angelegt werden können. Angesichts der großen Heterogenität innerhalb der Gruppe „der Älteren“ ist es vor allem sinnvoll, im Vorfeld einer Weiterbildung die individuelle Situation, vor allem Erwartungen, Ressourcen, Bildungserfahrungen und Unterstützung im Umfeld abzuklären. Hier könnten sich eine

1 Vor allem die Demenzentwicklung hat sich in den vergangenen Jahren verändert und tritt vielfach erst im neunten oder zehnten Lebensjahrzehnt ein – ersten prospektiven Studien aus Schweden (Kungsholmen) zufolge wird sie sich auch noch weiter ins höhere Alter verlagern (vgl. Marsilius-Kolleg: 2012).

gezielte Bildungs- und Lernberatung für ältere Lernende und konkrete Informationen über das Weiterbildungsangebot sinnvoll ergänzen.

Ein „altersspezifischer“ Lernanlass ist der Übergang in die Nacherwerbsphase. Die Auseinandersetzung mit dem Leben nach der aktiven Erwerbsphase, die Vorbereitung darauf und die Verarbeitung des Übergangs sind nicht auf den Stichtag des Pensionsbeginns beschränkt. Bei in Partnerschaft Lebenden ist nicht nur der/die angehende Pensionist/in sondern auch der/die Partner/in mit dem Übergang und seinen Konsequenzen befasst – bei berufstätigen Paaren sind es sogar „a minimum of four paths through retirement“ (Moen/Peterson: 2009, S. 49).

Bildung am Übergang in das dritte Lebensalter ist ein Blick zurück und nach vorne. Bildungsangebote, die solche Lernprozesse unterstützen wollen, müssen deshalb Raum geben für die Reflexion des eigenen Lebens und die Auseinandersetzung mit Zukunftsplänen. Ähnlich der Kompass-Workshops, wie sie in einigen Unternehmen für die Planung der zweiten Berufshälfte angeboten werden (vgl. www.inqa.de), könnten Gruppen- oder Einzelgespräche am Übergang in die Nacherwerbsphase die Reflexion und weitere Planung von Aktivitäten unterstützen.

Viele Teilnehmende der Kompass-Workshops haben neben den konkreten Plänen, die als Ergebnis der Workshops vorliegen, auch den Austausch mit anderen als Bereicherung für die weitere Entwicklung empfunden. Zum Teil sind informelle Netzwerke durch die Seminare entstanden, die zur Unterstützung bei Tätigkeitswechseln oder bei der Vorbereitung und Reflexion der eigenen Pläne hilfreich waren. Auch wurde von Teilnehmenden angeregt, den Kompass-Prozess nicht auf die Altersgruppe der zirka 40-Jährigen zu beschränken, sondern auch Jüngeren und Älteren die Möglichkeit zu einer sys-

tematischen Reflexion ihrer Biografie und zur Planung ihrer weiteren Laufbahn zu eröffnen. Derartige Settings könnten gezielt dem Lernen in sozialen Netzwerken (vgl. Wienberg: i.V.) Aufmerksamkeit widmen, indem sie Kontakte zwischen Teilnehmenden aus dem sozialen Nahraum fördern oder Kooperationspartner aus dem Gemeinwesen einbinden, wie es in der „community education“ angelegt ist.

In Erweiterung bestehender Konzepte der Bildung im Alter (vgl. insbesondere die Arbeiten von Bubolz: 1983 und Kolland/Ahmadi: 2009, 2010) wäre vor allem die Unterstützung der Entwicklung von Zukunftsplänen eine wichtige Aufgabe von Bildungsangeboten zur Gestaltung des dritten Lebensalters. Hier wäre auch das Potenzial von informellen Lernformen auszuloten, wie es zum Beispiel die Reflexion von Tagebucheinträgen ermöglicht (vgl. Miche u.a.: 2012). Zukunftspläne für das Leben im Alter zum Gegenstand von Bildungsangeboten zu machen setzt Formate voraus, in denen ein Rückblick auf das bisherige Leben mit der Vermittlung von Wissen über die Gestaltungsmöglichkeiten des zukünftigen Lebens verbunden werden kann. Dazu gehören Informationen zu den Daseinsthemen, wie Wohnen im Alter, Finanzen, Gesundheit, Umgang mit dem Verlust des Partners/der Partnerin, aber auch die Entwicklung von Strategien für eine kreative Auseinandersetzung mit den Herausforderungen des neuen Lebensabschnitts und die Bearbeitung, vielleicht auch Überarbeitung des eigenen Lebensentwurfs. Ein solches Bildungsangebot ist nicht auf ein bestimmtes Lebensalter fokussiert, sondern adressiert Menschen in einer altersspezifischen Lebensphase und gibt Anregungen und einen pädagogischen Rahmen für biografische Lernprozesse. Und „Lernen beginnt dort, wo das Vertraute brüchig wird und das Neue noch nicht zur Hand ist.“ (Kolland/Ahmadi: 2010, S. 31). //

Literatur

Bubolz, Elisabeth (1983): Bildung im Alter. Der Beitrag therapeutischer Konzepte zur Geragogik. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Iller, Carola (2008): Berufliche Weiterbildung im Lebenslauf. Bildungswissenschaftliche Perspektiven auf Weiterbildungs- und Erwerbsbeteiligung Älterer. In: Kruse, Andreas (Hrsg.): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Bielefeld: Bertelsmann, S. 67–91 (Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).

Kolland, Franz/Ahmadi, Pegah (2009): Wissen bleibt ein Leben lang ausbaufähig. Seniorenbildung und Seniorenstudium in Österreich. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends 3, 2009, S. 30–33.

Kolland, Franz/Ahmadi, Pegah (2010): Bildung und aktives Altern. Bewegung im Ruhestand. Bielefeld: Bertelsmann.

Laslett, Peter (1995): Das dritte Alter. Historische Soziologie des Alterns. Weinheim – München: Juventa Verlag.

Lindenberger, Ulman u.a. (Hrsg.) (2010): Die Berliner Altersstudie. 3., erweiterte Aufl. Berlin: Akademie-Verlag.

Marsilius-Kolleg (2012): Abschlussbericht des Projekts „Perspectives of Ageing in the Process of Social and Cultural Change“. In: Forum Marsilius-Kolleg. http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/ojs/index.php/forum_mk [2012-11-30].

Miche, Martina/Wahl, Hans-Werner/Diehl, Manfred/Oswald, Frank/Kaspar, Roman/Kolb, Maren (2012): Natural occurrence of subjective aging experiences in community-dwelling older adults. Findings from the BEWOHNT study. Manuscript submitted for publication.

Moen, Phyllis/Peterson, Jane (2009): A third path? Multiplex time, gender and retirement encores in the United States. In: Kocka, Jürgen/Staudinger, Ursula (Hrsg.): Altern. Familie, Zivilgesellschaft, Politik. Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, S. 41–58. (Altern in Deutschland. Bd. 8); (Reihe Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina: Nova acta Leopoldina. Neue Folge, Nummer 370).

Rupprecht, Roland (2008): Psychologische Theorien zum Alternsprozess. In: Oswald, Wolf D./Gatterer, Gerald/Fleischmann, Ulrich M. (2008): Gerontopsychologie. Grundlagen und klinische Aspekte zur Psychologie des Alterns. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl. Wien: Springer, S. 13–25.

Statistik Austria (2009): Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien. Download unter: www.statistik-austria.at [2012-11-30].

Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard/Theisen, Catharina/Schnurr, Simone/Schneider, Wolfram/Sinner, Simone (2008): Bildungsverständnis und -motivation Älterer – eine Typologie. In: Gnahn, Dieter/Kuwan, Helmut/Seidel, Sabine (Hrsg.):

Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 174–187.

Wienberg, Jana (i.V.): Die protektive Funktion von Bildung für ein „erfolgreiches“ Altern. Eine Analyse basierend auf den Daten der Interdisziplinären Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (ILSE) der Kohorte 1930–1932. Promotionsvorhaben im Fach Erziehungswissenschaft an der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.

Bildung im Alter: Notwendigkeit, Zumutung, emanzipatorischer Akt

Schwerpunkt

Welche Rolle nehmen alte Menschen in der Gesellschaft ein? Welche gesellschaftliche Funktion hat das Alter? Welche Bedeutung kommt Bildung im Alter zu? Diese Fragen lassen sich weder eindeutig noch wertneutral beantworten, vielmehr wird das Alter aktuell neu, mitunter kontrovers, verhandelt. Beobachtbar ist ein Brüchigwerden der Vorstellung vom wohlverdienten Ruhestand.

BARBARA PICHLER

Die Europäische Kommission hat 2012 zum „Europäischen Jahr für aktives Altern und Solidarität zwischen den Generationen“ ausgerufen, mit dem Ziel, die Schaffung einer Kultur des aktiven Alterns zu fördern. Hervorgehoben wird dabei die Bedeutung von Bildung. Lebenslanges Lernen soll weiter gefördert werden (European Commission: 2012, S. 8) und gemäß der WHO-Definition¹ des „Aktiven Alterns“ sind Lern- und Bildungsprozesse dafür eine wesentliche Bedingung (Kolland: 2011, S. 3).

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, was Bildung im Alter angesichts der Bedeutungsoffenheit von Alter leisten kann beziehungsweise könnte. In kritischer Absicht wird die allorts propagierte Notwendigkeit von Bildung hinterfragt, ohne die positiven Effekte schmälern zu wollen. Es soll auf jene unliebsamen Aspekte aufmerksam gemacht werden, die in der Aktivitätseuphorie ausgegrenzt werden. Das betrifft letztendlich die Einschränkung der körperlichen Funktionalität infolge des Alterungsprozesses sowie die sozial ungleich verteilten Partizipationschancen.

Das Alter als großer offener Raum

Göckenjans' (2010: S. 412) Definition vom Alter als großer, offener Raum trifft die Problematik der Altersphase sehr anschaulich. Offen ist das Alter deshalb, da es sich durch die Entlassung aus dem Erwerbsleben definiert; ein großer Raum ist es insofern, da sich das Verständnis des Alters als einer Rest- und Ruhephase hin zu einer eigenständigen Lebensphase gewandelt hat – eine Phase, die heute im Durchschnitt 20 bis 30 Jahre dauert. Anzumerken ist, dass die Bezeichnung „Offenheit“ eine

männliche Sichtweise impliziert, da Frauen die Verantwortung für Sorge um Haushalt und Familienmitglieder durch das Alter nicht entzogen wird. Abgesehen von geschlechtsspezifischen Unterschieden lässt sich dennoch behaupten, dass die gesellschaftliche Funktion der Altersphase nicht klar definiert ist, und dies lässt viel Raum für polarisierende Diskussionen. So wehrt sich Amann (2004) in seinem Buch „Die großen Alterslügen. Generationenkrieg, Pflegechaos, Fortschrittsbremse“ gegen die Zuschreibung, dass alte Menschen für die Gesellschaft eine Last wären. Im Zuge der zivilgesellschaftlichen Entdeckung der neuen Alten werden diese wiederum als Ressource und Potenzial für die Gesellschaft gesehen. Das Alter, in seiner Offenheit, ist ein Tummelplatz unterschiedlicher Positionen. An Bildung wird die Erwartung geknüpft, diesen offenen Raum des Alters sinnstiftend zu füllen, sei es mit Lebensinhalten für das Individuum oder mit Nützlichkeit für die Gesellschaft.

Bildung im Alter als Notwendigkeit

Im Altersbildungsdiskurs dominiert die Vorstellung, dass Bildung notwendig sei, um gut zu altern. Im Folgenden werden Argumentationslinien zusammengeführt, die diese Bildungsnotwendigkeit zu untermauern versuchen und aus Beiträgen der Schwerpunkt-Ausgabe „Erwachsenenbildung als Faktor aktiven Alterns“ (Heidecker/Schneeberger: 2011) im „MAGAZIN erwachsenenbildung.at“ stammen, die einen guten Einblick in den aktuellen Stand der deutschsprachigen Diskussion über Altern im Feld der Erwachsenenbildung gibt.

Ein Weiterbildungsbedarf ergibt sich für einige Autor/innen durch die für das Alter typischen Veränderungsprozesse, etwa jene der Gesundheit oder zunehmender Verlusterlebnisse. Der technologische Wandel fordert ebenfalls zu stetigem Lernen heraus. Weiters wird Bildung als Schlüssel für die Nutzung der Potenziale alter Menschen und älterer Arbeitnehmer/innen, für das bürgerschaftliche Engagement Älterer und für die autonome Handlungsfähigkeit gesehen. Auch soll mittels Bildung der Rollenlosigkeit des Alters entgegengewirkt werden.

In zahlreichen Beiträgen werden empirische Studien zitiert, welche die Notwendigkeit aktivierender Maßnahmen für die Lebenszufriedenheit alter Menschen nachweisen. Haupttenor ist: Wer sich an Bildungsaktivitäten beteiligt und körperlich aktiv ist, weist einen besseren Gesundheitszustand und eine niedrigere Mortalität auf. So kann die neurologische Forschung nachweisen, dass mentales Training die intellektuellen Fähigkeiten positiv beeinflusst und dass Gedächtnisverluste dadurch verringert und rückgängig gemacht werden können. Grundlegende Erkenntnis der letzten Jahrzehnte ist, dass die Lernfähigkeit bzw. kognitive Leistungsfähigkeit bis ins fortgeschrittene Alter gegeben ist. Während die fluide Intelligenz nachlässt, bleibt die kristalline Intelligenz erhalten beziehungsweise wird weiter aufgebaut.

Angesichts dieser Argumente lässt sich nur schwer etwas gegen Bildung einwenden. Aber welchen Personengruppen stehen diese positiven Möglichkeiten für Bildung offen? In einigen Beiträgen wird zu bedenken gegeben, dass es sich bei den Teilnehmer/innen an Er-

wachsenbildungsangeboten um eine eingeschränkte Zielgruppe handelt, es sind vor allem bildungsgewohnte Ältere, für die Lernen ohnehin zum Lebensstil gehört. Es wird die Kritik formuliert, dass Erwachsenenbildung nicht in der Lage ist, Bildungsungleichheiten zu verringern, stattdessen verstärkt sich die Bildungsungleichheit im Lebenslauf zusehends. Für die Erwachsenenbildung gilt deshalb die Herausforderung, die Diversität der Bevölkerung stärker berücksichtigen zu müssen, da sich die Lebenslagen je nach Geschlecht, Alter, ethnischer und sozialer Zugehörigkeit unterscheiden.

Bildung im Alter als Zumutung

Unterschiede im Bildungszugang zwischen Privilegierten und Nichtprivilegierten finden im Altersbildungsdiskurs somit Erwähnung. Was aber kaum kritisch gesehen wird, ist die Heroisierung von Aktivität und der fast ausschließlichen Bezug auf das junge Alter. Was ist aber mit den Hochbetagten? Ist die grundsätzliche Frage noch erlaubt, ob das Alter wirklich pädagogisiert werden muss – bis hin zum Sterben? Muss man, überspitzt formuliert, um richtig sterben zu können, auch noch die entsprechenden Kompetenzen erwerben? Inwiefern kann das – undifferenzierte – Plädoyer für Bildung im Alter nicht auch zur Zumutung werden?

Das implizite Bild vom aktiven Alter ist zutiefst normativ und geht mit ökonomischen und politischen Interessen einher. Gemäß eines aktivierenden Sozialstaates sollen die aktiven Alten ehrenamtlich in Vereinen und in die Erbringung sozialer Dienstleistungen eingebunden werden. Das ist sicherlich sinnvoll, problematisch ist jedoch, wenn dies mit der Zurücknahme wohlfahrtsstaatlicher Leistungen und der Vorstellung einer moralischen Verpflichtung gegenüber der Gesellschaft einhergeht. Nicht jede/r ist selbstverständlich in der Lage, dem Aufruf zu einer aktiven Lebensführung zu folgen. Die Chancen zur gesellschaftlichen Partizipation sind sozial ungleich verteilt. Wird dies nicht berücksichtigt, so fördert der Bildungsdiskurs eine Polarisierung der Altenpopulation in gebildete Alte, die für die Gesellschaft von Nutzen sind, und die Ungebildeten, die eine Last darstellen.

Der allzu euphorische Blick auf die aktiven Alten lenkt vor allem von jenen ab, die dem Bild der dynamischen Alten nicht entsprechen. Kritische Lebensereignisse werden aus dem Aufmerksamkeitsfokus gedrängt und Alterserscheinungen werden zu einer von der Norm abweichenden Besonderheit. Mit der Konzentration auf Aktivität und Produktivität wird ein Leistungsdenken als Normalitätsfolie gesetzt, das dem durchschnittlichen Erwerbsdenken entspricht. Entgegen der Absicht einer Entstigmatisierung des Alters durch neue Altersbilder trägt diese Konzentration auf Aktivität selbst zur Stigmatisierung und Tabuisierung des Alters bei. Durch die Nicht-Thematisierung von Gebrechlichkeit und Krankheit wird eine mögliche Pflegebedürftigkeit ausgeblendet. Hält man sich die Studien vor Augen, die auf den positiven Zusammenhang von Bildung und Gesundheit hinweisen, so erscheinen Alter und Krankheit in einer kurzfristigen Logik als über Bildung und Aktivität vermeidbare und regulierbare Artefakte. Um Bildung jedoch nicht zu einer

Anti-Aging-Maßnahme verkommen zu lassen, schlage ich im Folgenden eine bildungsphilosophische Reflexion von Körperlichkeit vor.

Unverfügbare Körperlichkeit²

Für Brinkmann (2006, S. 325) ist es unumgänglich, die Ambivalenzen und schmerzhaften Auseinandersetzungen mit dem eigenen Leib systematisch in den Altersbildungsdiskurs einzubeziehen. Sich auf die Körperlichkeit des Menschseins einzulassen bedeutet, „mit dem in eine Auseinandersetzung einzutreten, was der Leib an Unkalkulierbarem produziert“. (Mollenhauer: 1998, S. 75). Das Leiblich-Unverfügbare – wir begehren, ermüden, erkranken, erleiden Schmerz, sind sterblich – verweist auf etwas anderes in uns, das wir nicht vollständig begreifen und kontrollieren können. Gerade im Alterungsprozess kommt dem Körper eine spezifische Bedeutung zu: „Bedeutsamkeit [...] kann der Körper zu jedem Zeitpunkt im menschlichem Lebensverlauf erlangen, doch gibt es eine Lebensphase, in der sich das Risiko körperlicher Veränderungen erhöht und schließlich zur unausweichlichen Realität wird: das Alter. Der Alternde kann seinem Körper immer weniger entkommen“. (Schachtner: 1988, S. 23). In Jean Amérys Altersintrospektionen wird die Bedeutsamkeit sowie der ambivalente Bezug zum eigenen Körper sehr eindrucksvoll beschrieben. „[...] den Körper, der ihm nunmehr als sein Ich präsent wird, verspürt er als Hülle, als etwas Äußeres und ihm Angetanes und zugleich doch als sein Eigentlichstes, auf das er sich mehr und mehr reduziert und dem er wachsende Aufmerksamkeit zuwendet“. (Améry: 1968, S. 45). Es handelt sich um ein Changieren zwischen Authentizität und Fremdheit, um ein sich im Spüren nah sein und sich im Spüren verfehlen, und um ein Fremdwerden zugleich. Über den Einbruch des unverfügbaren Körperlichen wird mit der Alternserfahrung eine neue Erfahrung gemacht. Das geht mit einem Infragestellen sich selbst gegenüber und der eigenen Weltsicht einher. Eine bildende Erfahrung kann es nur dann sein, wenn das Unkontrollierbare zugelassen wird. „Dieses ‚Zulassen‘ bedeutet die Notwendigkeit eines anderen Verhältnisses zu sich selbst wie zur Welt“. (Schäfer: 2005, S. 168). Der passive Akt des Zulassens mag im Zeitalter der Aktivität verstörend anmuten. Anti-Aging und auch das der modernen Medizin inhärente instrumentelle Körperdenken gehen vielmehr von einem kontrollierbaren Körper aus. Dieser Zugang auf den Körper entspricht einer bestimmten Art, die Welt zu erfassen, die Theodor W. Adorno (1998) „identifizierendes Denken“ nennt und die für das neuzeitliche Denken charakteristisch ist. Für dieses Denken ist alles störend, was nicht rational errechenbar und verfügbar gemacht werden kann. Um aus diesem spezifischen Denken herauszukommen, schlägt Adorno vor, von einem „Vorrang des Objekts“ auszugehen. Das heißt, dass beim Versuch der Erkenntnis immer ein Nicht-Identisches bleibt, dass Dinge nicht erschöpfend und restlos begriffen werden können. Gerade im Alterungsprozess tritt die Grenze der eigenen Verfügungsmacht deutlich hervor. „Alte Menschen sind der sichtbare Beleg dafür, dass das Nicht-Funktionale, das Andere, weil es nicht erwünscht ist, nicht schon als be-

¹ Die Europäische Kommission übernimmt die WHO-Definition des „Aktiven Alterns“.

² Genauer ausgeführt in Pichler (2011).

siegt gelten kann. Vom Alter droht Enthüllungsgefahr; es enthüllt, dass die Beherrschbarkeit menschlichen Lebens Grenzen hat“ (Schachtner: 1999, S. 200).

Revoltierendes Anerkennen

Mit Améry soll der Versuch unternommen werden, die ambivalente Verschränkung von notwendiger Aktivität und Passivität im Zulassen des Alterns zu fassen. Améry sieht die Chance in Würde zu altern in der Wahrhaftigkeit, die in der Anerkennung der Ambiguität menschlichen Daseins liegt. „Er nimmt die Ver-Nichtung an, wissend, dass er in dieser Annahme sich selbst nur dann bewahren kann, wenn er sich revoltierend gegen sie erhebt, dass aber [...] seine Revolte zum Scheitern verurteilt ist“ (Améry: 1968, S. 85f.). In Anlehnung an Améry begreift Brinkmann (2006, S. 166 ein Altern in Würde folgendermaßen: „Ich anerkenne das Altern in allen seinen resignativen Konsequenzen, aber ich finde mich nicht damit ab und behaupte gerade darin gegen alle Rollenzwänge, Diktate und Entfremdungen meine persönliche Freiheit“. Im Umgang mit der Negativität und Unverfügbarkeit des alternden Körpers werden bei Améry die leidvollen Erscheinungen des Alters revoltierend anerkannt. Widerstand und Anerkennung schließen sich nicht aus. Es ist kein sich völlig passives Aussetzen in der Anerkennung des körperlichen Alterungsprozesses, sondern aktive Revolte zugleich, so wie es auch kein blinder Aktivismus beziehungsweise Kampf gegen das Alter ist, sondern auch ein Annehmen und Aushalten des Alters. Diese ambivalenten Verschränkungen verweisen auf die Doppeldeutigkeit des Menschseins (aktiv-passiv, autonom-heteronom, Geist-Körper usw.), die geprägt ist durch ein „Sowohl/Als-auch“ anstatt eines „Entweder/Oder“.

Mit dieser Hervorkehrung eines doppeldeutigen Daseins soll vor falscher Selbstverantwortlichkeit, die bis ins Unverfügbare reicht, gewarnt werden und dennoch

der/die Einzelne nicht zur ohnmächtigen Marionette degradiert, sondern als prinzipiell handlungsmächtig und gestaltungsfähig anerkannt werden. Mit falscher Selbstverantwortlichkeit sind beispielsweise folgende im Trend liegenden Aussagen eines Mediziners gemeint: „Der Ausgangspunkt ist nämlich jener Punkt, an den der Mensch durch seinen Lebensstil selbst geraten ist. Er kann günstig liegen, wenn vernünftig gelebt wird, was Essen, Trinken, Bewegung, Stress, Risikoverhalten und Gesundheitsvorsorge angeht. Er kann ungünstig liegen, wenn diese Vorkehrungen missachtet werden. Immer aber wird eine Verbesserung durch Einsatz der Medizin nur von dort wegführen, wo man sich selbst hingebacht hat“ (Hoffer: 2000, S. 88). Hier werden sowohl das prinzipiell Unkalkulierbare des Körpers negiert als auch die gesellschaftlich ungleich verteilten Chancen in der Lebensgestaltung ausgeblendet.

Bildung im Alter als emanzipatorischer Akt

In einer Zeit, in der Bildung – auch im Alter – immer einem Nutzen unterliegen soll, begibt man sich mit der Forderung nach Emanzipation in Gefahr, als Ewiggestrige/r betrachtet zu werden, indem man sich eines verstaubten Relikts der 1970er-Jahre bedient. Ich werde mir hier dennoch erlauben, zwei emanzipatorische Forderungen zu formulieren:

- Bildung muss zu einem Ort des Widerstands gegen die gesellschaftliche Norm von Aktivität, Flexibilität und Jugendlichkeit werden.
- Alternsbildung setzt sich für ein Recht auf Gebrechlichkeit, Falten, Bedürftigkeit und Langsamkeit ein.

Im Trubel des „Europäischen Jahres des Aktiven Alterns“ sind diese Forderungen eine tröstliche Zumutung, die in Richtung einer zukunftsweisenden, altersfreundlichen und nicht ausschließenden Bildungsarbeit weisen. //

Literatur

Adorno, Theodor W. (1998): Negative Dialektik

Amann, Anton (2004): Die großen Alterslügen. Generationenkrieg, Pflegechaos, Fortschrittsbremse? Wien – Köln – Weimar: Böhlau.

Améry, Jean (1968): Über das Altern. Revolte und Resignation. Stuttgart: Klett.

Brinkmann, Malte (2006): Leiblichkeit und Passivität. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 3, 2006, S. 322–338.

European Commission (2012): DECISION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL on the European Year for Active Ageing. Online im Internet: <http://europa.eu/ey2012/ey2012main.jsp?catId=971&langId=en> [2012-11-30].

Göckenjan, Gerd (2010): Altersbilder in der Geschichte. In: Aner, Kirsten/Karl, Ute (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Alter. Wiesbaden: VS Verlag, S. 403–414.

Heidecker, Dagmar/Schneeberger, Arthur (2011): Erwachsenenbildung als Faktor aktiven Alterns. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 13, 2011. Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13_01_heidecker_schneeberger.pdf [2012-12-01].

Hoffer, Werner (2000): Gesundheit und Krankheit. Aufgabengebiete der Zukunft. In: Amann, Anton (Hrsg.): Kurswechsel für das Alter. Wien u.a.: Böhlau, S. 81–89.

Kolland, Franz (2011): Bildung und aktives Alter. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 13, 2011. Online im Internet: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/artikel.php?aid=4713> [2012-12-01].

Mollenhauer, Klaus (1998): Der Leib. Bildungstheoretische Beobachtungen an ästhetischen Objekten. In: Borrelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Interdisziplinäre Verflechtungen und intradisziplinäre Differenzierungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 56–78. (Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 3).

Pichler, Barbara (2011): Revoltierendes Anerkennen des Alter(n)s. Für eine unzeitgemäße Sicht auf das Alter. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 13, 2011. Online im Internet: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/artikel.php?aid=4716> [2012-12-01].

Schachtner, Christel (1988): Störfall Alter. Für ein Recht auf Eigen-Sinn. Frankfurt a. Main: Fischer.

Schachtner, Christina (1999): Das Alter als das Andere. Reflexionen über ein neues kulturelles Modell. In: Treptow, Rainer/Hörster, Reinhard (Hrsg.): Sozialpädagogische Integration. Entwicklungsperspektiven und Konfliktlinien. Weinheim – München: Juventa-Verlag, S. 197–208.

Schäfer, Alfred (2005): Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim – Basel: Beltz.

Anstiftung zum Lernen jenseits des direkt verwertbaren Nutzens

Aspekte für die Bildungsberatung von Menschen in der zweiten Lebenshälfte

Schwerpunkt

SUSANNE ZIERER

Erfreulicherweise können wir seit Jahren eine steigende Anzahl an BeratungskundInnen im Rahmen der anbieterneutralen Bildungsberatung im Bildungsnetzwerk Steiermark verzeichnen. In den Altersgruppen ab 45 Jahren bleiben die Beratungszahlen jedoch gleichbleibend niedrig. Dies war unter anderem der Anlass für ein Projekt, das wir seit Ende 2011 im Auftrag des Sozialministeriums im Bezirk Hartberg, einer ländlichen Region in der Oststeiermark, durchführen. In diesem Rahmen setzen wir uns mit den Möglichkeiten und Hindernissen für die Bildungs- und Beratungsbeteiligung älterer Erwachsener auseinander. Das Entwicklungsprojekt „Lebenslanges Lernen – Lebensbegleitende Bildungsberatung in der 3. Lebensphase“ setzen wir gemeinsam im Rahmen eines regionalen Netzwerkes mit einer Fokusgruppe um. Das durch Literaturstudium, Teilnahmen an fach einschlägigen Veranstaltungen, Seminaren und Workshops in Österreich und auch auf europäischer Ebene erworbene Wissen wird gemeinsam mit den Erfahrungen der regionalen ExpertInnen aus den Bereichen Verwaltung, Bildung, Beratung und SeniorInneneinrichtungen diskutiert.

Alter ist wie Geschlecht, Klasse und ethnische Zugehörigkeit eine grundlegende Kategorie sozialer Differenzierung und damit hängen bestimmte gesellschaftliche Normierungen zusammen. „Dies heißt: Inwieweit in einer gegebenen Gesellschaft Menschen der Zugang zu sozialen Rollen offensteht oder verwehrt wird, ist auch eine Frage des Lebensalters.“ (Kruse/Wahl: 2010, S. 8).

Benennung – Menschen in der zweiten Lebenshälfte

Die Benennung dieser Altersgruppe ist diffizil: Nennt man sie „50+“, „Menschen in der zweiten Lebenshälfte“ oder „dritten Lebensphase“, „Senior/innen“ oder einfach „ältere Menschen“ oder „Erwachsene“? Daran zeigt sich einerseits die Unsicherheit, aber auch die Unschärfe in der Auseinandersetzung mit dem Älterwerden und, wie Kruse meint, dass eine Abgrenzung eines eigenen Lebensabschnittes „Alter“ gar nicht möglich sei. Die Alterungsprozesse erstrecken sich über die gesamte Biografie und verlaufen graduell (vgl. ebd., S. 9).

Doch trotzdem gibt es irgendwann eine Veränderung in diesem graduellen Prozess. „Mit dem Erreichen der

Lebensmitte ist unweigerlich eine Veränderung der Zeitorientierung verbunden: Gedacht wird nicht mehr nur in Jahren nach der Geburt, sondern in Zeiteinheiten, die noch zum Leben bleiben.“ (Perrig-Chiello: 2008, S. 19).

Ich habe mich für den Ausdruck „zweite Lebenshälfte“ entschieden, da in dieser Bezeichnung der Umschwung, das Überschreiten einer wie immer gearteten Lebensmitte und das sich Befinden in der zweiten Halbzeit des Lebens mitklingen, aber nicht auf ein Geschlecht (so wie Klimakterium) oder die Erwerbstätigkeit (nachberufliche Phase) oder Erziehungspflichten (nachfamiliäre Phase) eingengt ist, sondern auf einer tiefer liegenden Veränderung in der Zeitwahrnehmung basiert.

Field (2009) regte im Rahmen eines Vortrages im Zentrum für Weiterbildung der Universität Graz an, sich schon frühzeitig der Frage zu stellen: „Was willst du tun, wenn du 80 bist?“ Wichtig sei es, rechtzeitig zu lernen und sich auf neue Lebensphasen vorzubereiten – so wie das dritte und vierte Lebensalter bzw. die zweite Lebenshälfte –, daher finde ich es notwendig, das Lernen und die Bildungsberatung für ältere Menschen ab der Lebensmitte beginnen zu lassen.¹

Bildungsberatung für Erwachsene erreicht vorwiegend Menschen in der ersten Lebenshälfte

Die anbieterneutrale Bildungs- und Berufsberatung des Bildungsnetzwerkes Steiermark ist als Angebot für Erwachsene im erwerbsfähigen Alter konzipiert – also ohnehin auch für Menschen in der zweiten Lebenshälfte. Doch nur wenige der Beratungskund/innen sind den Altersgruppen über 45 Jahren zuzuordnen. Mögliche Gründe finden sich sowohl in der starken Assoziation der Bildungsberatung mit beruflicher Aus- und Weiterbildung als auch in der generellen Skepsis dieser Altersgruppe ob des Nutzens von Aus- und Weiterbildung. Die Ergebnisse der Studie „Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung“ bestätigen diese Tendenz: „Die Gruppe der ab 50jährigen sieht eher wenig Sinn in Weiterbildung, eine Unvereinbarkeit mit ihrem Alter (nahende Pensionierung) und ihrer Gesundheit sowie ein Unbehagen damit, quasi noch einmal in die Schule zu gehen (schulisch).“ (Erler: 2012, S. 78).

Generell wird Bildungsberatung eher als Service für Personen in der ersten Lebenshälfte betrachtet, denen die Bildungs- und Berufsberatung hilft, in das Berufsleben einzutreten, im Berufsleben voranzuschreiten, die Karriere zu entwickeln, und sie ist stark auf die berufliche Bildung fokussiert.

Dasselbe kann auch allgemein für die Erwachsenenbildung postuliert werden. „Die zentrale Ausrichtung der Bildung auf Qualifikation führt dazu, dass Menschen, die sich nicht mehr im Erwerbsleben befinden, wenig an organisierter Bildung teilnehmen. Sie finden zu wenige Angebote, die sich an sie richten. Wir sprechen in diesem Zusammenhang von mangelnder Inklusion der älteren Menschen in das Bildungssystem.“ (Kolland/Ahmadi: 2010, S. 9).

Dementsprechend müsste man auch von mangelnder Inklusion in ein System der Bildungsberatung sprechen. Bei dem Versuch, Menschen in der zweiten Lebenshälfte

stärker mit Bildung und Bildungsberatung zu erreichen, geht es auch um gesellschaftliche Teilhabe.

Lebensmitte als Scharnier des Alters – aktuelles Wissen über Alter und Altern

Um sich der Zielgruppe Personen in der zweiten Lebenshälfte zu nähern, braucht es zuerst einmal eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Altersgruppe und ihren Lernbedürfnissen, Bildungswünschen sowie Weiterbildungshemmnissen, bevor die Motivation zum Lernen und zur Teilnahme an Weiterbildung positiv beeinflusst werden kann.

„Der Begriff Alter bezieht sich heute auf mehrere Jahrzehnte, in denen sich sehr verschiedenartige Anforderungen an den Menschen stellen und in denen unterschiedliche Entwicklungsprozesse zu beobachten sind“, meint der Gerontologe Andreas Kruse in einem Interview (Krüger/Sittler: 2011, S. 54).

Die durchschnittliche Lebenserwartung in den Industrieländern steigt und das subjektive Alterserleben verändert sich rapide. Denn der subjektive „Zugewinn“ an Jahren findet nicht am Ende in der späten Lebensphase, sondern im späten Erwachsenenalter statt. Es entsteht eine Lebensphase „spätes Erwachsenenalter“, in der sich die Menschen subjektiv jünger empfinden, als sie es kalendarisch sind (vgl. Schenk 2007: S. 17 f.).

„Altern ist ein lebenslanger Prozess, der mit der Geburt beginnt und mit dem Tod endet. Demgegenüber steht der Begriff Alter für eine Lebensphase. Wann diese Lebensphase erreicht wird, ergibt sich nicht unmittelbar aus dem Verlauf des Alternsprozesses, sondern aus gesellschaftlicher Konvention.“ (Kruse/Wahl 2010: S. 7).

Hier gibt es also sozialen und gesellschaftlichen Verhandlungs- und Deutungsspielraum. Altern vollzieht sich heute anders als bei vorhergehenden Generationen. Nicht zuletzt deshalb sind neue Altersbilder nötig. „Am wichtigsten ist, dass wir das Alter viel stärker als bisher in den öffentlichen Raum holen. Ältere Menschen, die sich aktiv in die Gesellschaft einbringen, demonstrieren damit, dass sie sehr wohl in der Lage sind, einen produktiven und kreativen Beitrag zum Gemeinwohl zu leisten. Und sie führen jüngeren Menschen vor Augen, dass sie einen Beitrag zur Solidarität zwischen den Generationen leisten. Diese sichtbare Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung kann das Altersbild der Gesellschaft entscheidend zum Positiven verändern. Sie hilft aber auch jedem Einzelnen, das eigene Altern besser zu meistern.“ (Kruse in Krüger/Sittler 2011: S. 54).

Obwohl das längere Leben auch genetisch und soziokulturell geprägt wird, kann es doch individuell sowohl durch körperliche als auch durch geistig-soziale Aktivitäten beeinflusst werden.² Hier liegt der Ansatzpunkt für Bildung und Bildungsberatung. Kolland und Ahmadi haben herausgefunden: „Wer über einen längeren Zeitraum hinweg sich kontinuierlich weiterbildet, hat ein höheres subjektives Wohlbefinden. Besonders ausgeprägt ist dieser Zusammenhang bei bildungs- und einkommensbenachteiligten Gruppen.“ (Kolland/Ahmadi 2010: S. 120).

Bildung kann positive Einflussfaktoren für das gelingende Altern verstärken sowie das dazu nötige Wis-

sen vermitteln. Diese Vermittlung von Wissen über das Altern sei eine wichtige, aber heute noch viel zu wenig anerkannte Bildungsaufgabe, meint Kruse (vgl. Kruse/Wahl 2010: S. 345). Er geht davon aus, dass es vorherrschend „... Unwissen, falsches Wissen und stereotypes Wissen über den Alternsprozess ...“ (Kruse/Wahl 2010: S. 352) gibt.

Weiters sehen Kruse/Wahl im mittleren Erwachsenenalter das „Scharnier des Alters“ und meinen, dass in dieser Lebensphase nahe am Alter die Weichen für das spätere Alter in besonders nachhaltiger Weise gestellt werden könnten (ebd. S. 500). Auch Kolland/Ahmadi betonen die Lebensmitte als entscheidende Rampe für das Bildungsinteresse im Alter und bringen auch die gesellschaftlichen Erwartungshaltungen als Einflussfaktor für Bildung im Alter ins Spiel (vgl. Kolland/Ahmadi 2010: S. 11).

Deshalb sollte sich die Bildungsberatung in der Auseinandersetzung für die Faktoren für Lernen und Bildung im Alter verstärkt der Lebensmitte widmen. Es braucht eine intensive Auseinandersetzung mit der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne³ und den altersspezifischen Herausforderungen, damit Bildungsberater/innen Menschen in der zweiten Lebenshälfte besser erreichen und alterssensibel beraten können.

„Die große Verschiedenheit der Lebensstile, Lebens Themen und Befindlichkeiten jenseits der mittleren Erwachsenenjahre ist ein historisch neues und einzigartiges Phänomen. Das hängt natürlich mit der gewaltigen zeitlichen Ausdehnung dieser Lebensphase zusammen. Das Alter wird allmählich zur längsten Lebensphase überhaupt, länger als Kindheit plus Jugend oder das mittlere Erwachsenenalter, und deswegen erscheint eine Unterteilung des Alters in verschiedene Phasen durchaus sinnvoll. Jedem ist klar, dass sich die Lebenswirklichkeit eines 55-Jährigen himmelweit unterscheidet von der eines 90-Jährigen [sic!] Menschen. [...] Das Alter ist nicht mehr die graue unbestimmte Restphase des Lebens, sondern bunt und schillernd.“ (Schenk 2007: S. 23 f.).

Um dieser bunten, schillernden Lebenszeit in der zweiten Lebenshälfte gerecht werden zu können, gilt es, entstehende Kenntnisse über die Alternsprozesse aus den Alternswissenschaften zu rezipieren, zu verbreiten, an BildungsberaterInnen und Einzelpersonen zu vermitteln. Auf diesem Hintergrund kann dann eine Bildungsberatung für Menschen in der zweiten Lebenshälfte entworfen werden.

Lebensbegleitendes Lernen unterstützt Aktualisierung des Wissens und gelingendes Altern

Das Altern sowohl individuell als auch die alternden Gesellschaften kollektiv zu gestalten, dazu braucht es nach Ansicht von Kruse vor allem persönliches Engagement der einzelnen Menschen, und das könne nur im Wechselspiel mit lebenslangen Bildungsangeboten geschehen, die möglichst früh im Leben beginnen sollten (vgl. Kruse/Wahl 2010: S. 531 f.).

Aber lebensbegleitendes Lernen ist auch notwendig, um früher erworbenes Wissen den aktuellen Umständen anzupassen und laufend neue Möglichkeiten, die durch Computer und Internet und viele andere neue Technolo-

gien entstehen, verstehen und nutzen zu können. „Eine verantwortliche Gestaltung des eigenen Alternsprozesses verweist entsprechend auf die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens. Gesellschaftliche Innovationen haben notwendigerweise zur Folge, dass in früheren Jahren ausgebildete Wissenssysteme als zumindest in Teilen unvollständig, wenn nicht überholt betrachtet werden müssen, Lebenserfahrung nicht mehr in der gewohnten Form angewendet werden kann (ebd., S. 521).

Auch Rosenmayr führt an, dass früher erworbenes Wissen nicht unmittelbar weitergegeben werden kann und betont hier vor allem auch den biografischen Bezug: „Mehr und mehr muss vor Jahrzehnten erworbenes Wissen nicht nur in den Fluss der kulturellen Neuerungen in der Gesellschaft, sondern auch in das eigene Leben einbezogen werden. Nur verwandelt, kann früher erworbenes Wissen in der heutigen Umwelt und Gesellschaft Anerkennung finden.“ (Rosenmayr 2011: S. 38 f.). Diese Form des Lernens nennt Rosenmayr das „fließende Lernen“ und es beruhe auf einer ständigen Anpassung bzw. Neukonstituierung durch Gewinnung von subjektiv neuen Perspektiven (vgl. ebd., S. 43).

Während in der Jugend formale Bildung einen hohen Stellenwert hat, werden mit fortschreitendem Alter zunehmend nonformale und informelle Bildungskontexte immer bedeutsamer. Schmidt hat sich in seiner Habilitationsschrift „Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer“ ausführlich damit beschäftigt und auch die Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen formaler, nonformaler und informeller Bildung und den Einfluss von Altersbildern auf das Bildungsverhalten untersucht (vgl. Schmidt 2009: S. 215 und 237).

Generell haben sich die Anforderungen des Lernens für gegenwärtig lebende Erwachsene in Europa in Quantität, Qualität und Form durch die zunehmenden Anforderungen der Informationsgesellschaft verändert. Die Komplexität hat sich erhöht; es gibt weniger Lernen auf Vorrat, sondern durch die Möglichkeiten des Internets und aufgrund der Sozialen Medien gibt es mehr direkte und authentische Lernerfahrungen (vgl. Zijlstra 2012).

Um die neuen Technologien und Medien aktiv nutzen und an der Kommunikation mit diesen teilnehmen zu können, braucht es Grundkenntnisse der Informations- und Kommunikationstechnologie, die im Rahmen von speziellen Weiterbildungskursen zielgruppengerecht und abgestimmt auf die Vorkenntnisse älterer Erwachsener angeboten und auch gerne nachgefragt werden. Nach dem Erstinstieg in die neuen Medien finden sich dann medienintern vielfältigste Unterstützungsforen und informelles Lernen in Rahmen von sozialen Netzwerken, und auch reale Netzwerke im Freundes- und Familienkreis können den weiteren Wissenserwerb vorantreiben.

Außerdem entstehen neue Lernorganisationsformen, in denen das Bestimmen und Entwickeln der Lerninhalte und Lernformen selbst Bestandteil des Bildungsangebotes sind. Diese Formen gehen über die traditionelle Trennung Bildungsanbieter – Bildungskonsument hinaus, unterstützen neben der Bildung auch die Teilhabe an der Gesellschaft bis hin zur aktiven Bürgerschaft und beinhalten oft auch intergenerationelles Lernen.

Hier tauchen neue Fragestellungen für die Bildungsberatung auf: Wie können informelle Lernprozesse anregt und unterstützt werden? Welche Rolle kann Bildungsberatung im Rahmen von informellen Lernprozessen zukommen?

Spezielle Unterstützungsmöglichkeiten von Personen ab der Lebensmitte im beruflichen Kontext

In der CEDFOP-Publikation von „Working and ageing. Guidance and counselling for mature learners“ werden spezielle Unterstützungsnotwendigkeiten im europäischen Kontext angeführt, die ältere Menschen im Rahmen von Bildungsberatung erhalten könnten.⁵

- a) Personen im dritten Lebensalter (50 bis 75+), die in Beschäftigung bleiben möchten, egal ob durch bezahlte oder unbezahlte Arbeit
- b) Arbeitgeber, die angesichts der weniger werdenden jüngeren Arbeitskräfte zunehmend ältere Arbeitnehmer behalten wollen
- c) Personen, die von Altersdiskriminierung betroffen sind – welche eine große Macht hat, Menschen von bezahlter Arbeit auszuschließen, speziell bei der Neueinstellung und in Bewerbungsverfahren
- d) Personen, deren Talente und wechselnde Ansprüche und Bestrebungen nicht von ihrem Arbeitgeber anerkannt werden bzw. nicht im Rahmen ihrer aktuellen Tätigkeitsfelder eingebracht werden können (vgl. McNair 2011: S. 139).

Schmidt sieht noch andere Ansatzpunkte für Bildungsberatung: „Zu den wesentlichsten Bildungsbarrieren älterer Erwerbspersonen gehört die Unzufriedenheit mit vorangegangenen Bildungsaktivitäten und insbesondere mit deren Outcome. Der Bildungsberatung für Ältere kommt in diesem Kontext eine zentrale Rolle zu.“ (Schmidt 2009: S. 347). Weiters meint Schmidt, dass Bildungsberatung einen Beitrag zur Erhöhung der Transparenz hinsichtlich der Verwertbarkeit von Bildungsmaßnahmen leisten könne (vgl. ebd.).

In der CEDEFOP-Publikation werden auch Bedenken angeführt: Bildungs- und BerufsberaterInnen seien für die Arbeit mit Personen im jüngeren und mittleren Lebensalter ausgebildet, aber die beruflichen Ansprüche und Umstände der Personen in der letzten Arbeitsdekade unterschieden sich erheblich von den Jüngeren.

Nicht nur die Zeitperspektive im Vergleich zum Berufseinstieg verändere sich mit dem Älterwerden, sondern auch die Bewertungen des Berufslebens (vgl. Barham 2011: S. 188). Für ältere ArbeitnehmerInnen schwinde im Hintergrund die Perspektive der Pensionierung mit, wenn die Arbeitsmöglichkeiten unbefriedigend sind. Das präge laut McNair die Einstellung und die Entscheidungen. BildungsberaterInnen sollten verstehen, dass sich die Arbeitseinstellungen im Laufe des Lebens verändern und die Auswirkungen von Altersdiskriminierung kennenlernen. Sie sollten erfahren, dass die gesundheitlichen Rahmenbedingungen einen stärkeren Einfluss auf die Bildungs- und Berufsentscheidungen von Menschen in der zweiten Lebenshälfte haben (vgl. McNair: 2011, S. 141).

Die Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Lebensalters für die Beratungsbeziehung, wie sie von Aner

in ihrem Artikel zu den „Generationenbeziehungen in der Sozialen Beratung älterer Menschen“ thematisiert worden ist, kann in diesem Zusammenhang noch hinzugefügt werden. „Da jede professionelle Beratungsbeziehung zu alten Menschen eine Generationsbeziehung beinhaltet, müssen das Alter der Beteiligten und die damit einhergehende Interaktion berücksichtigt und einer offenen Strukturierung zugänglich gemacht werden.“ (Aner 2010: S. 203). Jüngere BeraterInnen würden mit einer „Verkehrung“ der Generationenbeziehungen konfrontiert, während ältere BeraterInnen häufig mit dem eigenen Altern konfrontiert werden würden, daraus könnten sich Irritationen, so genannte „Age Troubles“, in der Beratungssituation ergeben (vgl. Aner 2010: S. 200). Hier zeichnen sich Weiterbildungsbedarfe für BeraterInnen ab, für die es derzeit noch keine passenden Angebote gibt:

- Entstehende Kenntnisse über die Alternsprozesse aus

den Alternswissenschaften zu rezipieren und zu verbreiten

- Informelle Lernprozesse und die möglichen Rollen der Bildungsberatung im Rahmen von informellen Lernprozessen zu erforschen
- Reflexion des eigenen Alternsprozesses und Auseinandersetzung mit den eigenen Altersbildern sowie damit zusammenhängend mit der Rolle des Lernens und den möglichen Auswirkungen im Zusammenhang mit Beratungsprozessen.

Auf diesem Hintergrund kann dann eine differenzierte Bildungsberatung für Menschen in der zweiten Lebenshälfte entworfen werden. Lifelong Guidance in Form von Bildungsberatung für alle Altersgruppen gleichermaßen zugänglich zu machen, das ist eine teilweise noch uneingelöste Zukunftsaufgabe. Einige Aspekte auf dem Weg dorthin sind sichtbar geworden. //

Literatur

- Aner, Kirsten (2010):** Generationenbeziehungen in der Sozialen Beratung älterer Menschen. In: Aner, Kirsten/Karl, Ute (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Alter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 195–204.
- Barham, Lyn (2011):** Career development in later life: implications for career guidance with older workers. In: CEDEFOP: Working and ageing. Guidance and counselling for mature learners. Luxembourg: Publications Office of the European Union, S. 186–201.
- Erler, Ingolf/Fischer, Michael (2012):** Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung. Sekundarstatistische Auswertungen des Adult Education Survey 2007. Wien: Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung. http://www.oieb.at/upload/4720_OIEB_Studie_Teilnahme_an_Erwachsenenbildung.pdf [2012-12-11]
- Field, John (5. März 2009):** Balsam für die Seele! Die Bedeutung von Lernen für das Wohlbefinden im späteren Lebensalter. Vortrag des Professors der Universität Stirling, Schottland, GB im Zentrum für Weiterbildung der Universität Graz.
- Kolland, Franz/Ahmadi, Pegah (2010):** Bildung und aktives Altern. Bewegung im Ruhestand. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Kolland, Franz/Klingenberg, Heinrich (2011):** Lebenslanges Lernen im späteren Lebensalter. Grundlagen und Begriffsklärungen. In: Waxenegger, Andrea namens der Projektgruppe Lernen im späteren Lebensalter (Hrsg.): Lernen und Bildung im späteren Lebensalter. Leitlinien und Prioritäten 2020. Universität Graz, S. 17–32.
- Kruse, Andreas/Wahl, Hans-Werner (2010):** Zukunft Altern. Individuelle und gesellschaftliche Weichenstellungen. Heidelberg: Akademischer Verlag.
- Krüger, Roland/Sittler, Loring (2011):** Wir brauchen Euch! Wie sich die Generation 50plus engagieren und verwirklichen kann. Hamburg: Murmann Verlag
- McNair, Stephen (2011):** Learning, work and later life in the UK: guidance needs of an ageing workforce. In: CEDEFOP: Working and ageing. Guidance and counselling for mature learners. Luxembourg: Publications Office of the European Union, S. 126–144.
- Perrig-Chiello, Pasqualina (2008):** In der Lebensmitte. Die Entdeckung des mittleren Lebensalters. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Rosenmayr, Leopold (2011):** Im Alter noch einmal leben. Wien: Lit Verlag.
- Schenk, Herrad (2007):** Der Altersangst-Komplex. Auf dem Weg zu einem neuen Selbstbewusstsein. München: Beck Verlag.
- Schmidt, Bernhard (2009):** Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zijlstra, Ton (2012):** Zum Lernen in der Netzwerkgesellschaft. Keynote, Tagung Zukunft Basisbildung: Web Literacy, 18. Juni 2012, Graz. http://www.zukunft-basisbildung.at/?page_id=1427. [2012-09-14]

Anmerkungen

- 1 Mittlerweile hat sich auch schon die populäre Filmindustrie auf den demografischen Wandel eingestellt. Filme wie „The Best Exotic Marigold Hotel“ und „Und wenn wir alle zusammenziehen?“ zeigen auf, dass das Leben mit der Pensionierung nicht zu Ende sein muss, und behandeln die Suche nach neuen Lebensformen im Alter. Laufend folgen weitere, so wie nun „Bis zum Horizont, dann links“ – eine Komödie, die im Altersheim spielt. Eine Fernseh-Comedy mit dem Titel „Old Ass Bastards“ ist eine Art versteckte Kamera, bei der ältere DarstellerInnen in ungeheurer Weise arglose jüngere Leute auf der Straße reinlegen. <http://www.prosieben.at/tv/old-ass-bastards>. Egal wie es einem gefällt, jedenfalls ist es eine pointierte Auseinandersetzung mit Altersklischees und -stereotypen.
- 2 Die Studien des „Centre of Research on the Wider Benefits of Learning“ befassen sich mit den Auswirkung von Erwachsenenbildung auf Gesundheit und Wohlbefinden (Schmidt: 2010, S. 173).
- 3 Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: z. B. Erik H. Eriksons Begriff der Generativität als Herausforderung für das mittlere Lebensalter oder Daniel Levinson, der sich der detaillierteren Erforschung der Veränderungen in der Lebensmitte widmete. Von ihm stammt auch die Annahme einer Krise in der Lebensmitte – der Midlife-Crisis, die zwar kontrovers, aber oft diskutiert worden ist (vgl. Perrig-Chiello: 2008, S. 25 ff.).
- 4 Hier gibt es einige Beispiele, initiiert vom Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung (ZAWiW) der Uni Ulm, deren Aufgabe es ist, innovative Bildungsprogramme für ältere Erwachsene zu entwickeln. Ebenso ist das Projekt Kulturführerschein in verschiedenen deutschen Städten, das auch in Zürich umgesetzt wurde, zu erwähnen. In Österreich ist z. B. das Projekt ZukunftsmentorInnen anzuführen.
- 5 Die folgenden Aspekte stammen aus der englischen Publikation und wurden von mir ins Deutsche übertragen.

Empfehlung des Europäischen Verbandes für Erwachsenenbildung

(European Association for the Education of Adults, EAEA) „Für aktives Altern durch Erwachsenenbildung“

Schwerpunkt

- a) **Um den Zugang zu qualitativ hochwertigem Lernen für ältere Menschen zu gewährleisten, brauchen wir**
 - Sensibilisierungskampagnen über die Vorteile des Lernens im Alter
 - klare, präzise und verständliche Informationen über ein an ältere Personen gerichtetes Lernen
 - Beratungsangebote für ältere Lerner/innen
- b) **Um ein generationenübergreifendes Lernen zu fördern, müssen wir**
 - Best-practice-Beispiele ermitteln und austauschen, um Vorbilder zur Nachahmung zu schaffen
 - Sensibilisierungskampagnen starten, die die Vorteile generationenübergreifenden Lernens aufzeigen
 - Modelle für generationenübergreifendes Lernen in den Curricula verankern
 - finanzielle Förderungen und rechtliche Rahmenbedingungen anbieten
- c) **Um das Lernen älterer Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen zu unterstützen, müssen wir**
 - innovative Arbeitspraktiken und Lernmaßnahmen entwickeln
 - auf deren Stimmen hören und ihre eigenen Initiativen unterstützen
 - die Sozialpartner miteinbeziehen, um Lern- und Beschäftigungsstrategien für ältere Arbeitnehmer/innen ganzheitlich zu planen
 - leicht zugängliche Möglichkeiten für lebenslanges Lernen bis zur Pensionierung schaffen
 - sowohl die Flexibilität als auch die systematische Organisation und Bereitstellung von Fortbildung verbessern (zum Beispiel durch sogenannte Sabbaticals)
- d) **Um die Gesundheit und das Wohlbefinden älterer Menschen durch Lernen zu fördern, brauchen wir**
 - eine proaktive Gesundheitspolitik mit Schwerpunkt auf dem Erwachsenenlernen
 - eine Sensibilisierung hinsichtlich der Vorteile des Lernens in der Pflege- und Betreuungspraxis
 - eine Ausweitung und Verbesserung der Lernmöglichkeiten für ältere Menschen in der Pflege- und Betreuungspraxis
 - eine Verbesserung der Fertigkeiten der Betreuer/innen und Erwachsenenbildner/innen, die in der Pflege und Betreuung älterer Menschen arbeiten
- e) **Um die digitale Kluft zu überbrücken, brauchen wir**
 - ältere Personen, die proaktiv und gezielt im Rahmen von Strategien und Maßnahmen im Bereich von Informations- und Kommunikations-Techniken (IKT) angesprochen werden
 - eine IT-Ausrüstung, Curricula und Trainingsmethoden, die genau auf die Bedürfnisse und Lebensinteressen von älteren Lerner/innen zugeschnitten werden
 - einen Austausch von Good-practice-Beispielen im generationenübergreifenden Lernen unter Einbeziehung von IKT-Fertigkeiten

Um die Bedürfnisse älterer Lerner/innen beim lebenslangen Lernen in den Vordergrund zu rücken,

- a) **empfeht die EAEA Erwachsenenbildungsanbietern**
 - herauszufinden, worin die Hindernisse bei Lernmöglichkeiten für ältere Lerner/innen bestehen
 - Beratungsaktivitäten für ältere Menschen, Partnerschaften und die (potenziellen) Lerner/innen selbst zu entwickeln
 - die Stimme der älteren Lerner/innen wahrzunehmen, diese einzubeziehen und zu fördern, wenn es um das Planen, Entwerfen, Anbieten und Evaluieren von Lernprozessen in der Erwachsenenbildung geht
 - die Weisheit älterer Menschen zu schätzen und sich während des Lernprozesses darauf zu stützen
 - eine Lernumgebung zu schaffen, die sicher und unterstützend wirkt und in der das Vertrauen der Teilnehmer/innen durch Lob und Ermutigung gestärkt sowie der Ansatz des Lernens in der Gruppe verfolgt wird
 - entsprechende Lernangebote zu entwerfen, die leicht zugänglich sind hinsichtlich Veranstaltungsort, Kosten, Zeiten und Dauer sowie zum Alltag der Teilnehmer/innen passen
 - klare, präzise und verständliche Informationen und Beratungsservices für ältere Lerner/innen anzubieten
 - die unterschiedlichen Erfahrungen der Menschen, deren Lernstile sowie die unterschiedlichen Niveaus und Arten von Fortschritt im Lernprozess anzuerkennen

Übersetzung von: <http://www.eaea.org/doc/eaea/2012.Recommendations.Active-ageing-through-Adult-Learning.pdf>
Das ausführliche Policy-Paper der EAEA „Active Ageing through Adult Learning“ findet sich unter: <http://www.eaea.org/doc/eaea/2012.Policy-Paper.Active-Ageing-through-Adult-Learning.pdf>

- eine Mischung aus gezielten Lerngruppen anzustreben – sowohl heterogene als auch homogene Gruppen
- informelles Erwachsenenlernen für ältere Menschen in der Pflege- und Betreuungspraxis zu verbessern, zu adaptieren und auszuweiten
- in die Kompetenzen und Fertigkeiten von Trainer/innen zu investieren, die mit älteren Erwachsenen arbeiten
- das Bewusstsein und die positive Haltung von Erwachsenenbildner/innen gegenüber der Arbeit mit älteren Lerner/innen zu erhöhen
- das Lernen älterer Menschen durch die Bereitstellung von Stipendien und Förderungen zu unterstützen
- konkrete Ziele sowie die Beobachtung der Teilnahme von älteren Lerner/innen in die Rahmenbedingungen einer erneuerten Europäischen Agenda aufzunehmen. //

b) Die EAEA empfiehlt nationalen Regierungen

- nationale Strategien für die ältere Bevölkerung mit starker Ausrichtung auf das Erwachsenenlernen umzusetzen
- zu gewährleisten, dass ältere Menschen (und hier speziell jene aus benachteiligten Gruppen) Zugang zu leistbaren Lernressourcen haben und strukturelle Unterstützung bekommen
- ältere Menschen bei der Entwicklung von Maßnahmen zu befragen und miteinzubeziehen
- mit den Sozialpartnern und der Zivilgesellschaft zusammenzuarbeiten, um effektive Angebote für ältere Menschen anbieten zu können
- Partnerschaften mit Pflegeheimen, Bildungsanbietern und Gesundheitsinstitutionen einzugehen
- nationale Sensibilisierungskampagnen über die Vorteile des Lernens zu initiieren
- mehr Daten von Teilnehmer/innen über 64 Jahre zu sammeln und EUROSTAT-Umfragen zumindest bis zum Alter von 70 Jahren auszudehnen

c) Die EAEA empfiehlt Firmen

- in das Lernen für jeden und jede gleich welchen Alters zu investieren sowie Lernmöglichkeiten bereitzustellen und zu fördern (durch Trainingsmaßnahmen, Coaching und Beratung für ältere Mitarbeiter/innen)
- ältere Mitarbeiter/innen zu ermutigen, jüngeren Kolleg/innen als Mentor/innen zur Seite zu stehen und auch bei der Weitergabe von Wissen in den betrieblichen Fortbildungen mitzuwirken

d) Die EAEA empfiehlt den Sozialpartnern

- Partnerschaften und Kooperationen mit Erwachsenenbildungsanbietern einzugehen
- Lernmodelle auszubauen und auszutauschen, in denen die Sozialpartner aktive Rollen einnehmen (zum Beispiel Arbeitnehmervertreter/innen als Lernberater/innen), mit einem speziellen Fokus auf ältere Arbeitnehmer/innen

e) Die EAEA empfiehlt der EU

- von Institutionen auf europäischer Ebene zu verlangen, Strategien für ein aktives Altern zu berücksichtigen und zu fördern
- den Fokus im nächsten „Programm für lebenslanges Lernen“ auf ältere Lerner/innen zu richten
- das Mobilitätsprogramm „Freiwilligenprojekte für ältere Menschen“ zu fördern und zu unterstützen
- europaweite Sensibilisierungskampagnen über die Vorteile des Lernens im Alter voranzutreiben

Ältere Menschen und Erwachsenenbildung¹

GERHARD BISOVSKY

Wenn wir heute über ältere Menschen und das lebensbegleitende Lernen sprechen, dann haben wir es mit einer sehr heterogenen Gruppe von Menschen zu tun. Kolland befasst sich mit Bildungsbedarfen verschiedener Altersgruppen. Dazu schlägt er eine Unterteilung vor, die eine mögliche Richtschnur für die Bildungsarbeit mit älteren Menschen abgibt, aber keinesfalls verallgemeinert werden kann.

- Im mittleren Erwachsenenalter (50–60 Jahre) beinhaltet lebensbegleitendes Lernen die Erlangung und Integration neuer beruflicher Kompetenzen. Neue Medien, Innovationen und Kulturtechniken sind oft die Themen der Weiterbildungsangebote. Eingeschränkte Karrieremöglichkeiten führen aber auch zu Risikolagen.
- Für die Personengruppe um die Pensionierung (60–75 Jahre) ist berufliche Qualifikation weniger relevant. Neue Technologien prägen den Alltag. Häufig geht es für diese Altersgruppe um nachholendes Lernen, wodurch die gesellschaftliche Partizipation erleichtert werden kann. Bildung fördert die soziale Inklusion und sie kann Selbstvertrauen stärken. Dem organisierten Lernen wird eine große Bedeutung zugeschrieben.
- Für betagte Menschen (75–85 Jahre) geht es um die Erhaltung der Selbstständigkeit, um die Auswahl und Nutzung altersgerechter Unterstützungsangebote. Wichtiger Inhalt ist die Information und die Verarbeitung alterstypischer Herausforderungen. Informelles Lernen kann an Bedeutung gewinnen, wenn die eigene Mobilität eingeschränkt ist.
- Für hochbetagte Menschen (85+) ist Bildung das Trainieren von Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Alltagsbewältigung und die Auseinandersetzung mit Gesundheit. Bildung trägt dazu bei, die Folgen erhöhter biologischer Vulnerabilität zu mildern. (vgl. Kolland: 2010, S. 99 f.)

Schwerpunkt

¹ Gekürzte Fassung eines Beitrages bei der Fachtagung des Europäischen Verbandes für Erwachsenenbildung (EAEA) in Wien von 3. bis 4. Mai 2012. Siehe: http://www.eaea.org/doc/eaea/2012_Conference-Report_Vienna.pdf [1.12.2012]

Ältere Menschen haben einen Bedarf an speziellen altershomogenen Weiterbildungen als auch an Angeboten des dialogischen und intergenerationellen Lernens. Generationsübergreifende Angebote ermöglichen den Dialog, den Wissensaustausch und beugen den Abschliefungstendenzen der Altersgruppen vor. Altersgemischt bedeutet aber noch nicht automatisch intergenerationell. Konzepte und Didaktiken sind auf die verschiedenen Altersgruppen und auf die jeweiligen Kompetenzen abzustimmen. (vgl. ebd.: 100)

Gesellschaftliche Ungleichheit macht vor dem Alter nicht Halt, im Gegenteil, sie verschärft sich in vielen Fällen durch geringe Pensionen bzw. prekäre Situationen in der nachberuflichen Lebensphase. Eine Reihe von Studien zeigen die Zusammenhänge zwischen sozialer Lage, Einkommen und Gesundheit, zwischen sozialem Status, persönlichem Wohlbefinden und der Bereitschaft zum Weiterlernen. Es gibt viele Hinweise darauf, dass Erwachsenenbildung gerade auch im Alter einen wichtigen Beitrag zum Wohlbefinden, zu Gesundheit, zu Integration und zum ständigen Weiterlernen leistet. Ich verweise hier auf die Studien und Diskussionen zum Thema „Wider Benefits of Learning“ (vgl. Bisovsky 2012).

Ungleichheit kann durch Erwachsenenbildung nicht gelöst werden. Erwachsenenbildung kann aber dazu beitragen, dass die Menschen befähigt werden, an der Gesellschaft und auch an der Wirtschaft teilzuhaben. Über vielfältige Aktivitäten der Erwachsenenbildung – non-formal aber auch informell – kann die Fähigkeit zur Selbstbehauptung gefördert werden, diese wiederum verbessert die Chancen zur Teilhabe. Und Teilhabe ist Grundvoraussetzung sozialer Integration.

Ich stütze mich in meinen weiteren Ausführungen auf den österreichischen Bundesplan für Seniorinnen und Senioren und auf die Erfahrungen aus dem europäischen U.N.I.C.-Projekt², das sich mit dem Lernen älterer Menschen befasste. Der Bundesplan stellt ein politisches Referenzdokument für Aktivitäten der Erwachsenenbildung für und mit älteren Menschen dar und bietet auch eine Perspektive für die Bildungsarbeit.

Im U.N.I.C.-Projekt konnten wir uns praktisch mit den Anforderungen an die Bildungsarbeit mit älteren Menschen befassen.

Bundesplan für Seniorinnen und Senioren

„Altern und Zukunft“ lautet der Titel des Bundesplanes für Seniorinnen und Senioren, der dem österreichischen Parlament im März 2012 vorgelegt und im Sozialausschuss beraten wurde. Die oberste Zielsetzung ist die Bewahrung und Verbesserung der Lebensqualität von älteren Frauen und Männern. Lebensqualität wird dabei sowohl auf objektive Bedingungen bezogen als auch auf die subjektive Bewertung im Sinne von Zufriedenheit und Wohlbefinden. Ziel ist die Verminderung von Ungleichheiten und die verstärkte Aktivierung der Menschen.

Der Bundesplan für Seniorinnen und Senioren basiert auf sechs großen Zielsetzungen:

1. Stärkung und zeitgemäße Fassung des Solidaritätsgedankens

2. Stärkung der sozialen Integration (Inklusion) und Verbesserung der Lebensbedingungen jener, die im Schnitt schlechter gestellt sind
3. Vermeidung von Diskriminierung
4. Unterstützung selbstständigen und kompetenten Verhaltens der Menschen
5. Schaffung der Bedingungen für die freie Wahl von Diensten und Angeboten sowie
6. Maßnahmen zur Verbesserung der materiellen, räumlichen und sozialen Infrastruktur.

Der Bundesplan wurde auf der Grundlage einer wissenschaftlichen Studie erarbeitet (Amann 2010) und benennt soziale Ungleichheiten, Benachteiligungen und Exklusionsprozesse, denen viele ältere Menschen ausgesetzt sind. Zentrale Agenden mit einer hohen gesellschaftspolitischen Relevanz sind daher:

- Teilhabe und Partizipation,
- Inklusion sowie
- Regulation (Selbstbehauptung)
- Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

Der Bildung und damit insbesondere der Erwachsenenbildung wird ein zentraler Stellenwert zugewiesen: „Bildung ist der Faktor, der in fast allen Lebensbereichen, von der Gesundheit über soziales Engagement und soziale Inklusion bis zu Lebensqualität und Aktivitätsinteresse die entscheidende Rolle spielt“ (Bundesplan 2012, S. 19)

Für „Bildung und lebensbegleitendes Lernen“ werden folgende Ziele formuliert:

- Schaffung einer bildungsförderlichen Infrastruktur für niederschwellige und wohnortnahe Beteiligung älterer Menschen
 - Intergenerationelle Projekte
 - Mehr Angebote im IKT-Bereich
- Flächendeckende Qualitätssicherung der Angebote für Frauen und Männer in der nachberuflichen Lebensphase und Abbau von Zugangsbarrieren
- Sicherstellung einer Grundkompetenz für Fachleute in der Bildungsarbeit mit älteren Menschen
- Zugang von älteren Menschen zu altersgruppen- und lebenssituationsspezifischer Information und Beratung zu Weiterbildung. (Ebd., S. 56f.)

Basierend auf diesen Zielen werden folgende Empfehlungen formuliert:

- Ausbau wohnortnaher, niederschwelliger und barrierefreier sowie bildungsfördernder Angebote.
- Verbesserung des Zuganges zu neuen Informationstechnologien.
- Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsstandards für Bildungsangebote und Trainer/innen sowie Bildungsplaner/innen und Bildungsverantwortliche.
- Konzeption und Entwicklung niederschwelliger und gendersensibler Beratungsangebote mit entsprechender Qualifizierung von Berater/innen.
- Ausbau und Verbreiterung des Bildungsangebotes in Hochschulen und in der Erwachsenenbildung für Personen in der nachberuflichen Lebensphase, Entwicklung neuer intergenerationaler Formen wissenschaftlicher Weiterbildung. (Ebd., S. 57f.)

Bildung nimmt auch im Kapitel „Sicherung der Infrastruktur“ einen wichtigen Stellenwert ein.

² Siehe: <http://unic.learning-partnership.eu/pages/home.php?lang=EN>

In den Empfehlungen wird auf die „Schlüsselkompetenzen“ Bezug genommen: „Schaffung von Bildungs-, Lern- und Beratungsangeboten, um ältere Frauen und Männer dabei zu unterstützen, durch die vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Schlüsselkompetenzen auch mit fortschreitendem Alter ein möglichst selbstbestimmtes, sinnstiftendes und erfülltes Leben führen zu können“ (Ebd., S. 71)

Den acht europäischen Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen kommt auch und gerade bei der Bildung und Weiterbildung älterer Frauen und Männer eine wichtige Position zu. Diese Schlüsselkompetenzen sind:

- Muttersprachliche Kompetenz.
- Fremdsprachliche Kompetenz
- Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz.
- Computerkompetenz
- Lernkompetenz - „Lernen lernen“
- Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
- Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
- Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit³

Jede dieser Schlüsselkompetenzen hat ihre Relevanz für das Lernen älterer Menschen, sie betonen: kritisches Denken, Kreativität, Initiative, Problemlösung, Risikoabschätzung, Entscheidungen treffen und konstruktives Management von Gefühlen⁴.

Die Fragestellungen für die Erwachsenenbildung lauten: Welche Schlüsselkompetenzen sind in welchem Ausmaß wo vorhanden? Gibt es spezielle Bedarfe oder sogar Defizite zum Beispiel in Regionen und wie können die Schlüsselkompetenzen von älteren Menschen angeeignet und vertieft werden?

Für ältere Menschen stehen folgende Themen und Schlüsselkompetenzen im Vordergrund:

Themen	Schlüsselkompetenzen
Lebensqualität • Gesundheit • Soziale Beziehungen • Aktivitäten des täglichen Lebens	Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
Digitale Kluft	Computerkompetenz
Teilhabe und Inklusion	Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz

Erfahrungen aus dem U.N.I.C. Projekt

U.N.I.C. steht für Understanding the Needs of older people, Improving methods and Creating new ones. Mitarbeiter/innen von 8 Organisationen aus 7 Ländern hatten die Möglichkeit sich gemeinsam mit älteren Lernenden damit auseinander zu setzen, wie sowohl die Didaktik als auch die Organisationen gestaltet sein müssen, damit vor allem den „inaktiven“ älteren Lernenden der Zugang und der Verbleib im Erwachsenenlernen ermöglicht wird.

Die Zielgruppe des Projektes waren Menschen über 50 und zwar jene, die bereits in organisierte Lernprozesse involviert waren und solche, bei denen das noch nicht der

Fall war. Bildungsplaner/innen, Lehrkräfte und Lernende waren im Projekt tätig. Die Partner waren: Volkshochschule Meidling, Wien (Leitung), Volkshochschule der Stadt Helsinki, Volkshochschule Bonn und Volkshochschule Vaterstetten, Budapest Cultural Centre (Ungarn), CE.S.F.OR (Italien, Rom), Euroed Association (Rumänien), Adult Learning Service (Bristol, United Kingdom). Rund 350 Personen, zumeist ältere Menschen, haben an den sieben Projekttreffen teilgenommen.

Die wichtigsten Ziele des Projektes waren:

- Die Teilnahme älterer Menschen in der Erwachsenenbildung erhöhen;
- Die Fertigkeiten der Lehrenden und die Unterrichtspraxis verbessern;
- Die Praxis der Organisationen verbessern und Zugangs- und Lernbarrieren vermindern.

Die Arbeitsmethoden der Partnerschaft basierten auf dem Austausch der Erfahrungen und der guten Praxis der beteiligten Organisationen, auf Untersuchungen zu den Bedürfnissen und Erwartungen von älteren Lernenden und Barrieren im Zugang und beim Verbleib und auf der Entwicklung von Pilotveranstaltungen um ältere Menschen besser anzusprechen.

Das gemeinsame Verständnis bestand darin, dass erwachsene Lernende als autonome Individuen gesehen wurden. Auch im Bildungsbereich sind wir mit Bildern von älteren Lernenden konfrontiert, die diese eher als hilflos sehen, denn als aktive Mitglieder der Gesellschaft. Solche Altersbilder entsprechen aber nicht der Realität und das Lernen älterer Menschen gestaltet sich sehr vielfältig.

- Ältere Menschen haben verschiedene Lernbedarfe. Lernen sollte daher ein breites Spektrum an Themen und Gegenständen beinhalten und so die Diversität älterer Menschen widerspiegeln.
- Ältere Menschen sind wertvolle Mitglieder der Gesellschaft und sie verfügen über Fähigkeiten und Erfahrungen, die mit anderen Generationen zu teilen sind. Ältere Menschen sind wichtige Mitglieder der Gemeinschaft, die sowohl Verantwortung für die Gemeinschaft übernehmen als auch zur Entwicklung der Gesellschaft beitragen.
- Das Lernen sollte relevant für das tägliche Leben sein, es soll stimulieren und nicht bedrohen, es soll Freude und Spaß bereiten.
- Lerngelegenheiten sollen für alle zugänglich sein. Das betrifft den Lernort, die Kosten, die Zugänglichkeit für Menschen mit Beeinträchtigungen, die Zeit und die Dauer.

Ergebnisse zur Verbesserung der Praxis der Erwachsenenbildung

Wie kann der Nutzen von Kursen verbessert werden? Der „Wohlfühlfaktor“

- Gelegenheiten schaffen, damit sich die Lernenden besser kennen lernen können und damit sie den Gegenstand besser lernen können.
- Lehrende ermutigen die Lernenden ihre Lebenserfahrungen und ihre Weisheit zu teilen.
- Regelmäßig wiederholen;

³ Vgl. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_de.htm

⁴ Vgl. ebd.

- Spaß und Freude sind wichtig im Lernprozess.
- Lernen im Erwachsenenalter ist eine gute Gelegenheit, etwas zu lernen, was im jüngeren Leben nicht gelernt wurde.
- Lernen im Erwachsenenalter ermöglicht es, neue Freiheiten zu finden und Innovatives zu tun. Institutionelle Veränderungen und Verantwortungen des Managements
- Kleine Gruppen, unter Umständen mit Lernbegleiter/innen, die langsamere Lernende unterstützen.
- Verbesserung der Lernumgebungen;
- Flexibilisierung der Unterrichtszeiten, manche ältere Lernende bevorzugen den Vormittag, andere spätere Zeiten.
- Lernende, die eine Einheit versäumen, sollen unterstützt werden, zum Beispiel durch aufgezeichnete Lerneinheiten oder durch intergestützte Tutorien.
- Mehr Beteiligung und Demokratie im Tagesgeschäft, Verbesserung des Dialoges zwischen Bildungsmanager/innen und Lernenden. Der Lernenden Stimme soll mehr Gehör finden.
- Andragogische Trainings der Lehrenden, mehr Respekt gegenüber den Lebenserfahrungen älterer Lernender;
- Bildungsverantwortliche sollen proaktiver sein und Sponsoren und Politiker/innen den Wert des Lernens älterer Menschen vermitteln.
- Ein für alle Menschen offenes Kulturhaus ist ein guter Platz für intergenerationales Lernen: Ein Treffpunkt mit indoor- und outdoor-Aktivitäten. Ein Haus, in

dem Theater-, Tanz- und Literaturveranstaltungen und Aufführungen realisiert werden können.

Eine der Schlussfolgerungen des Projektes ist ein gestiegenes Bewusstsein über die "Wider Benefits of Learning", die nicht nur zu einem besseren und gesünderen Leben älterer Menschen beitragen, sondern auch den sozialen Zusammenhalt unterstützen. Das geht weit über die Aufrechterhaltung der Beschäftigungsfähigkeit hinaus, die ohne Zweifel wichtig ist, aber nicht den Blick auf den sozialen Zusammenhalt verstellen soll. Wichtig ist das breite Verständnis von Erwachsenenlernen, sind Information, Beratung und Begleitung für ältere Menschen in Bezug auf Lerngelegenheiten und Programme, um Männer und Frauen mit niedrigem Bildungsniveau und geringem sozialem Status zu erreichen. //

Literatur

Amann, Anton (2010): Alter und Zukunft. Wissen und Gestalten. Forschungsexertise zu einem Bundesplan für Seniorinnen und Senioren. Endbericht. Wien: Wiener Institut für Sozialwissenschaftliche Dokumentation und Methodik (WISDOM). <http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/4/7/6/CH2229/CMS1218014040042/amann.forschungsexpertiseseniorenplanendbericht%5B1%5D.pdf> [2012-12-11]

Bisovsky, Gerhard (2012): Wie effektiv ist die Erwachsenenbildung? Was bewirkt sie und welche Entwicklungspotenziale gibt es? In: Rudolf Egger/Elke Gruber (Hg.): Anspruch. Einspruch. Widerspruch. Durch lebenslanges Lernen auf dem Weg in eine offene Gesellschaft. Festschrift für Werner Lenz. Wien-Berlin: Lit Verlag, S. 23–39

Bundesplan 2012: Bundesseniorenrat, Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hg.): Altern und Zukunft. Bundesplan für Seniorinnen und Senioren. <http://www.aktivaltern2012.at/cms/aa2012/attachments/5/3/4/CH2452/CMS1331017380477/bundesseniorenplan.pdf> [2012-12-11]

Kolland, Franz, unter Mitarbeit von Daniela Rojatz (2010): Bildung und Lebensbegleitendes Lernen. In: Amann a.a.O., S. 95–104

Das Europäische Jahr 2012: für eine Kultur des aktiven Alterns

Schwerpunkt

ELISA ZECHNER

„Das Alter ist nicht mehr, was es einmal war. Von der Gesundheit und Lebenserwartung her sind heute 60-Jährige mit 50-Jährigen vor wenigen Jahrzehnten vergleichbar, „70 ist das neue 60“ und bald wird „70 das neue 50“ sein. Gleichzeitig werden wir mit dem Älterwerden reicher an Erfahrungen und können immer weiter dazulernen. Dies bietet Chancen, wie es sie nie zuvor in der Menschheitsgeschichte gab.“

Wolfgang Lutz, einer der Botschafter des europäischen Jahres 2012

2012 wurde von der Europäischen Union zum „Europäischen Jahr für aktives Altern und Solidarität zwischen

den Generationen“ erklärt. Zugleich markiert es den zehnten Jahrestag des Internationalen Aktionsplans der Vereinten Nationen zu Fragen des Alterns. Es soll für die Chancen langlebiger Gesellschaften sensibilisieren, die Vielfalt der Möglichkeiten aktiven Alter(n)s aufzeigen und mithelfen, überholte und diskriminierende Altersklischees zu überwinden.

Gewonnene Jahre: Verpflichtung und Chance

Wenn wir uns klar machen, dass wir Menschen in den Industriestaaten in den letzten 150 Jahren 45 Jahre an durchschnittlicher Lebenserwartung dazugewonnen haben, wird uns auch bewusst, dass nicht alles so bleiben kann, wie wir es bisher gewohnt waren. So überholt sich auch das Konzept der Dreiteilung des Lebenslaufs in Bildung-Arbeit-Ruhestand. Mit einem Wechsel in die Pension haben wir im Durchschnitt noch 30 Lebensjahre vor uns, zugleich sind die heute 60-Jährigen auch biologisch verjüngt, das heißt zwischen 60 und 85 Jahren, im sogenannten „dritten“ Alter, sind wir gesünder und vitaler als je eine Generation davor.

Entwicklung ist Altern und Altern ist Entwicklung

Sogenannte „Defizitkonzepte“, die das Alter(n) mit einem Verlust von Fähigkeiten gleichsetzen, sind einseitig und wissenschaftlich längst widerlegt. Einige Aspekte der körperlichen Leistungsfähigkeit nehmen im Lauf

des Lebens ab, wie zum Beispiel Schnelligkeit, Kraft und Hörvermögen. Gegenläufig verhält es sich mit mentalen und sozialen Kompetenzen. Durch den Einsatz von Erfahrungswissen kann die Bewältigung bestimmter Aufgaben deutlich optimiert werden. Die Fähigkeit zu lösungsorientiertem Vorgehen zum Beispiel ist bei älteren Menschen häufig stärker ausgeprägt als bei jüngeren. Keine Spur von „Defizit“ also: Die Palette von Beiträgen zu unserer Gesellschaft, die ältere Menschen leisten können, ist breit.

Lernen im Alter: Was braucht es?

Wie uns die Entwicklungspsychologie sagt, sind wir Menschen lebenslang lernende Wesen, außer pathologische Prozesse hindern uns daran. Wann immer wir uns in neue Umgebungen begeben, müssen wir uns darin zurechtfinden, uns mit ihnen auseinandersetzen, um erfolgreich zu sein. Wenn wir jedoch nicht mehr gefordert sind, uns mit neuen Kontexten auseinandersetzen, verlernen wir das Lernen. Auf die Arbeitswelt bezogen heißt das, frühzeitig betriebliches Altersmanagement zu implementieren und Menschen auch angemessen zu fordern. Davon sind wir in der Praxis noch weit entfernt, zugleich geht damit auch wichtiges Potenzial verloren beziehungsweise sind die individuellen und gesellschaftlichen Kosten von Frühpensionierung und Altersarbeitslosigkeit enorm hoch.

Das Engagement Älterer ist unverzichtbar

Viele ältere und alte Menschen leisten unschätzbare Beiträge: Diese reichen von der Arbeit in unterschiedlichsten Vereinen und karitativen Organisationen über Tätigkeiten im Kultur- oder Sportbereich bis hin zum Engagiert-Sein in politischen oder religiösen Gruppen.

Die ältere Generation erbringt heute in einem sehr hohen Ausmaß Leistungen, die in volkswirtschaftlichen Berechnungen nicht aufscheinen. Dazu zählen die Betreuung von Enkelkindern oder die Unterstützung im Haushalt, wodurch Berufstätige entlastet werden und deren Erwerbstätigkeit erleichtert wird. Eine wichtige Rolle spielt die ältere Generation auch in der Pflege von betreuungsbedürftigen Angehörigen: Etwa 45 Prozent aller pflegenden Angehörigen sind 60 Jahre und älter, 22 Prozent sind sogar 70 Jahre und älter.

Wie Daten des Non-Profit-Institutes der Wirtschaftsuniversität Wien zeigen, stellen die von Menschen ab 50 Jahren geleisteten Freiwilligen-Stunden einen sehr substanziellen Anteil an der insgesamt erbrachten Freiwilligenarbeit dar: Die Altersgruppe der über 50-Jährigen leistet insgesamt wöchentlich 6,84 Millionen Stunden Freiwilligenarbeit – das sind knapp die Hälfte (47 Prozent) der insgesamt von allen Altersgruppen erbrachten 14,69 Millionen Wochenstunden.

Ein spannendes Highlight war Mitte Oktober die erste österreichische Freiwilligenmesse (www.freiwilligenmesse.at), die eine Verbindung zwischen den Themen der Europäischen Jahre 2011 und 2012 herstellte.

Dabei haben sich im Künstlerhaus in Wien an andert-halb Tagen 68 ausstellende Organisationen als professionelle Ansprechpartner den an Freiwilligenengagement

Interessierten präsentiert. Interesse und Nachfrage waren hoch – insgesamt wurden 4400 Besucherinnen und Besucher gezählt. Unter diesen befanden sich auch sehr viele ältere Menschen, die froh waren, in persönlicher Aussprache nach einer für sie passenden ehrenamtlichen Tätigkeit suchen zu können. Informationsvorträge, durchgeführt von der Wiener Ehrenamtsbörse sowie der Wiener Plattform für Freiwilligenkoordinator/innen („Was muss ich wissen, wenn ich mich freiwillig engagieren möchte?“, „Welche gesundheitlichen und sozialen Vorteile und Nutzen können Freiwillige aus ihrem Engagement ziehen“ sowie Vorträge zum Qualitätsmanagement in der Freiwilligenarbeit für Freiwilligenkoordinator/innen der ausstellenden Vereine rundeten das Programm ab. (Siehe dazu: www.engagiert-gesund-bleiben.at)

Auch das Sozialministerium war mit einem großen Informationsstand vertreten, in seiner Rolle als verantwortliche Stelle für den Vollzug des neuen Freiwilligen-gesetzes, als Förderer vieler Projekte der ausstellenden Organisationen sowie als (fördernder) Partner des veranstaltenden Vereins.

Bereits jetzt laufen erste Vorbereitungsarbeiten für die Messe 2013 und Überlegungen zu ähnlichen Veranstaltungen in den Bundesländern sowie zu kleineren Events in großen Einkaufszentren.

Mut zur Veränderung gefragt

Fazit: Der Gewinn an Lebenszeit stellt ein Fortschritts-Potenzial dar, das bei weitem noch nicht ausgeschöpft und vielfach noch nicht im öffentlichen Bewusstsein verankert ist. Es gilt, überholte Konzepte, Traditionen und Regelungen, die den Veränderungen entgegenstehen, zu überdenken und anzupassen. Anstelle von Vorurteilen bedarf es positiver Beispiele, die Mut machen. Hier sind jede und jeder Einzelne, Unternehmen, die Gesellschaft, Behörden und Politik gefordert, Beiträge zu leisten.

Generationenbeziehungen

Zentral sind 2012 europaweit Projekte, die einen intergenerationellen Austausch und Kooperationen von Alt und Jung ermöglichen und fördern. Das Motto „jung und alt – ZUSAMMENhalt!“ (siehe: www.projekt-europa.at) war an Schüler/innen verschiedener Schulstufen adressiert, um sich mit dem Älterwerden und mit der Gemeinschaft von Menschen unterschiedlichen Alters kreativ auseinanderzusetzen. Ein „Dialog der Generationen in der Arbeitswelt“ regt dazu an, gemeinsam Projekte zu entwickeln (siehe: www.dialogdergenerationen.at). In vielen Gemeinden gab und gibt es Erzähl-Cafés, Lesepatenschaften und Runde Tische zu Begegnungen der Generationen.

UNECE-Ministerkonferenz zum Altern 2012 in Wien

Einen Höhepunkt des Europäischen Jahres bildete die „United Nations Economic Commission for Europe (UNECE)“-Ministerkonferenz unter dem Titel „Eine Gesellschaft für alle Lebensalter: Förderung der Lebensqualität und des aktiven Alterns“ im September 2012 in Wien, bei der die 56 Mitgliedsstaaten – von den Vereinigten Staaten und Kanada über die EU-Mitgliedstaaten bis zur

Russischen Föderation und den zentralasiatischen Staaten – über die bisherige Umsetzung des „Internationalen Aktionsplans zum Altern“ (Madrid 2002) und die zukünftigen Herausforderungen berieten.

Am ersten Konferenztage fanden ein Non-Governmental-Organisation-Forum sowie ein Forschungsforum statt, beide international hochkarätig besetzt sowie kofinanziert von der Europäischen Kommission. Ausgehend vom UN-Weltaltenplan und dessen regionaler Umsetzungsstrategie (UN/ECE-Region) wurden die jeweiligen Sichtweisen der NGOs sowie der Forscher/innen unterschiedlichster Disziplinen wie Soziologie, Politik- und Wirtschaftswissenschaften, Gerontologie, Geronto-Psychologie sowie Geriatrie ebenso wie Sozial-Demografie, um nur einige zu nennen, eingebracht. Am zweiten und dritten Tag ging es in mehreren Panels um die verschiedenen Schwerpunkte der Umsetzung des Weltaltenplanes in den nächsten 5 Jahren, wobei die Förderung der Verlängerung der Lebensarbeitszeit und die Stärkung der Arbeitsfähigkeit den ersten Schwerpunkt bildete.

Die Vertreter/innen Österreichs präsentierten zusammen mit Juhani Ilmarinen den Workability-Index (siehe: www.wai-netzwerk.at) und seine Anwendung. Weitere Schwerpunkte waren die Förderung der Teilhabe, Nicht-Diskriminierung und sozialen Integration von älteren Menschen, die Förderung und Gewährleistung von Würde, Gesundheit und Unabhängigkeit im Alter sowie die Bewahrung und Förderung der Solidarität zwischen den Generationen.

Insgesamt haben über 500 Personen an der Konferenz teilgenommen. Mit der Verabschiedung der „Wiener Ministererklärung 2012“ wurden mit 35 einzelnen Maßnahmen sehr konkrete Elemente zur weiteren Umsetzung des „Weltaktionsplans zum Altern“ in der UNECE-Region Europa und Nordamerika international abgestimmt. Diese Erklärung bildet die Grundlage für die nachhaltige Gestaltung der nationalen Alterspolitiken in der Periode 2012 – 2017¹.

Die Ziele des Europäischen Jahres 2012 auf einen Blick:

- Sensibilisierung für die Themen aktives Alter(n) und Solidarität zwischen den Generationen
- Austausch bewährter Verfahren, Entwicklung von Strategien und Maßnahmen
- Unterstützung von Entscheidungs- und Interessenträger/innen zur Schaffung notwendiger Rahmenbedingungen
- Bekämpfung von Altersdiskriminierung

Was wir tun: Die österreichischen Schwerpunkte und Aktivitäten

Im „Nationalen Lenkungsausschuss“ (NLA) zur Umsetzung des Europäischen Jahres sind neben Bundesministerien und Präsidentschaftskanzlei alle Länder, Städte- und Gemeindebund, Sozialpartnerorganisationen, Wohlfahrtsorganisationen, Bildungseinrichtungen, Institutionen der Wissenschaft und Forschung, Sozial- und Pensionsversicherungsträger, Arbeitsmarktservice, Gleichbehandlungsanwaltschaft und Parlamentsparteien ebenso eingebunden wie Seniorenrat und Bundes-

jugendvertretung. Das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz hat, wie in den beiden Vorjahren, die nationale Koordinierung übernommen.

Der Nationale Lenkungsausschuss unter der Leitung von Sektionschefin Edeltraud Glettler setzte im Europäischen Jahr 2012 vier Schwerpunkte:

- Aktiv Altern und Arbeitsmarkt
- Teilhabechancen und Partizipation älterer Menschen
- Altern in Gesundheit und Würde
- Generationenbeziehungen und Generationensolidarität.

Dem Aufruf, Initiativen zu den vier Schwerpunkten bekannt zu geben, der an unterschiedliche Akteur/innen auf Bundes-, Landes- und regionaler Ebene gerichtet war, folgte bisher die Bekanntgabe von zahlreichen Aktivitäten österreichweit und beinahe täglich kommen neue hinzu. Details dazu enthält Teil II des Arbeitsprogrammes EJAA 2012, auf www.aktivaltern2012.at.

Schlüsselfaktor Öffentlichkeitsarbeit: Sichtbarmachen, was bereits von unterschiedlichsten Akteuren getan wird

- www.aktivaltern2012.at beinhaltet neben Hintergrundinformationen, aktuellen Nachrichten und Presseinformationen einen Veranstaltungskalender. Bürger/innen und Organisationen haben das ganze Jahr über die Möglichkeit, sich über Initiativen zu informieren und selbst Veranstaltungen und Initiativen einzutragen. Die Website enthält Faktensammlungen, Argumentationshilfen sowie Informations- und Rechercheunterlagen.
- 39 Botschafter/innen des Europäischen Jahres finden sich mit ihren Statements auf der Homepage.
- Web 2.0-Dienste wie Facebook und Twitter werden eingesetzt, um die Informationen und Botschaften des Jahres breit zu streuen.
- Wie Menschen ihr Altern persönlich meistern und welche konkreten Initiativen es bereits gibt: Dies sind die Geschichten aus 2012, die täglich neu auf www.aktivaltern2012.at veröffentlicht werden.

Es ist spannend zu beobachten, in welcher Vielfalt Altern individuell und kollektiv gemeistert wird: Langlebigkeit fordert uns alle heraus, sei es individuell, sei es im familiären Verband oder im beruflichen und gesellschaftlichen Kontext. //

¹ Die Erklärung der Wirtschaftskommission der Vereinten Nationen für Europa (UNECE) finden Sie hier: http://www.unece.org/fileadmin/DAM/pau/age/Ministerial_Conference_Vienna/Other_documents/Vienna_Ministerial_Declaration_%C3%9Cbbers_GD.pdf

Die „Initiative Seniorarchäologie“ der Stadtarchäologie Wien

oder: Aspekte eines lebenslang ungezwungenen Lernens zwischen Praxis und Freiwilligkeit

KARIN FISCHER
AUSSERER

Die Hauptaufgabe der „Stadtarchäologie Wien“ besteht in der archäologischen Erforschung der Bundeshauptstadt. Die Kernkompetenz Bodendenkmalpflege und Grabungen gliedert sich in die Bereiche Prospektion, Information von Bauträger/innen und Grundstücksbesitzer/innen, baubegleitende Beobachtung bei Verdacht auf Bodendenkmale, Planung einer allfälligen Rettungsgrabung in Absprache mit Bauwerber/innen und schließlich in die Durchführung von Ausgrabungen mit

Schwerpunkt

der Prämisse, möglichst reibungslose Bauabläufe trotz Berücksichtigung denkmalpflegerischer Notwendigkeiten zu ermöglichen. Ein archäologisches Projekt umfasst dabei sämtliche Tätigkeiten, die zur Einleitung einer Ausgrabung gehören, zum Beispiel das Erstellen von verlässlichen Stellungnahmen betreffend die archäologische Funderwartung oder diverse Behördenwege, die Ausgrabung selbst, die Restaurierung der Funde, die Umzeichnung der Pläne, die wissenschaftliche Forschung und Ausarbeitung und die Vorlage der Ergebnisse in Form eines Berichts, einer Publikation oder einer Ausstellung.

Ein wichtiger Eckpfeiler der stadtarchäologischen Arbeit ist die Vermittlung der oben genannten Hauptaufgaben in anderen, sozusagen populäreren Formen. Hier sind vor allem zwei Projekte zu nennen, die sich seit mehr als 15 Jahren regen Zuspruchs erfreuen:

Einerseits ist das die „Initiative Juniorarchäologie“, deren Ziel es ist, in enger Zusammenarbeit von Stadtarchäologie und Wiener Schulen das Bewusstsein für die Archäologie als historische Disziplin, für ihre Arbeitsweise und ihre Ergebnisse schon bei Schulkindern zu schaffen. Andererseits gibt es das Projekt „Initiative Seniorarchäologie“, das von Archäologie begeisterten Erwachsenen jeden Alters die Möglichkeit bietet, im Rahmen einer ehrenamtlichen Tätigkeit unter anderem bei der Fundrestaurierung in der vHS Meidling mitzuarbeiten oder unter besonderen Umständen auch an einer Forschungsgrabung teilzunehmen. Die „Initiative Seniorarchäologie“ bietet so einen leichten Zugang zu qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten für alle Interessierten. Besonders am Wendepunkt „Pensionierung“ stellen sich für die an Archäologie interessierten Menschen oft zwei wesentliche Fragen:

- Individuell gestaltete Freizeitbeschäftigung mit Bildungshintergrund?
- Zweiter Bildungsweg über ein Studium für eine standardisierte Ausbildung?

Die meisten erwachsenen freiwilligen Mitarbeiter/innen der „Initiative Seniorarchäologie“ sind Pensionist/innen und es ergeben sich für diese Menschen verschiedene Möglichkeiten, sich ihren Interessen zu widmen und auf diesem Gebiet Wissen zu erwerben. Hier setzt die „Initiative Seniorarchäologie“ an und bietet praktische Mitarbeit in Kombination mit Weiterbildung ohne Einengung durch Lehrpläne und Prüfungen (aber natürlich auch ohne akademischen Abschluss).

Das Konzept

Archäologie und freiwilliger Betätigung gleichermaßen interessierten Menschen ein breites und fundiertes Betätigungsfeld zu bieten.

Ungezwungenes Lernen vor einem gut strukturierten und genau durchdachten organisatorischen Hintergrund sollte helfen, den Aufbau von Druck zu vermeiden, wie ihn interessierte Laien in einem stärker „schulisch“ orientierten System zu verspüren meinen. Vor allem Menschen, die sich bereits im Ruhestand befinden, sollten auf diese Art und Weise möglichst ohne jedes Gefühl von Zwang und übertriebener Fremdbestimmung Zugang zu einem Gebiet finden, das sie begeistert.



Forschungsgrabung

Im Gegensatz zu jenen Lernstrategien, die angewandt werden, um durch Zeugnisserwerb auch formal die Chancen im Beruf zu verbessern, geht es hier um einen Wissenserwerb, der anders gesteuert und reguliert wird als durch das Ablegen von Prüfungen.

Die „Initiative Seniorarchäologie“ bietet die Möglichkeit mit Archäolog/innen, Restaurator/innen und anderen Fachkräften eng zusammenzuarbeiten und mit archäologischem Fundmaterial in Berührung zu kommen, ohne sich den umfangreichen Vorgaben des entsprechenden Studiums unterwerfen zu müssen.



Restaurierungs-
werkstätte VHS

Selbstverständlich verzichten sie damit auch auf den standardisierten Werdegang von ausgebildeten Archäolog/innen. Im Vordergrund steht nicht der Wunsch, sich weniger Bildung oder leicht bekömmliche Informationen zu verschaffen, sondern wohl vor allem der Wunsch nach freiem Gestalten der Freizeit und des Wissenserwerbs.

Ein solches Konzept bleibt oft nur Idee ohne „Körper“, wenn nicht, wie im Fall der langjährigen Zusammenarbeit zwischen Stadtarchäologie Wien und der Volkshochschule Meidling, ein kongenialer Kooperationspartner gefunden werden kann. Die VHS Meidling bot einen entsprechend ausgestatteten Arbeitsraum mit dem Potenzial, eine Gruppe von bis zu zehn Freiwilligen gleichzeitig zu betreuen, die Stadtarchäologie Wien etablierte eine Plattform für an der Archäologie interessierte Laien. Auf dieser Basis wurden und werden verschiedenste Einblicke in Arbeit und Arbeitsweise der Archäolog/innen zusammen mit einer tieferen Kenntnis von Wiens historischem Hintergrund und archäologischem Untergrund vermittelt.

Der Aspekt des zwanglosen Wissenserwerbs zusammen mit der Entstehung sozialer Vernetzungen innerhalb der „Initiative Seniorarchäologie“ macht diesen Ansatz für die engagierten Freiwilligen nur noch wertvoller. Unterbewusst finden noch viel umfangreichere Lernprozesse statt, die sich auch in gemeinsamen kulturellen Aktivitäten und Reisen, die die ehrenamtlichen Mitglieder der „Initiative Seniorarchäologie“ gemeinsam organisieren, vertiefen lassen.

An der „Initiative Seniorarchäologie“ beteiligen sich derzeit Interessierte ab dem 18. Lebensjahr, wobei der

Schwerpunkt bei den von 50- bis 70-Jährigen liegt. Von den derzeit etwa 500 erfassten ehrenamtlichen Mitgliedern nützt ein Teil das Angebot, durch die praktische Arbeit beim Restaurieren in der Archäologie-Werkstatt, also durch den direkten Umgang mit den aus den archäologischen Grabungen stammenden Funden, sowie durch Exkursionen und Vorträge einerseits mehr über die Arbeit der Archäolog/innen, und Interessantes über die Wiener Stadtgeschichte zu erfahren.

Die Arbeit mit den Funden

In erster Linie bietet die „Initiative Seniorarchäologie“ die Möglichkeit, mit keramischem Fundmaterial aus den archäologischen Ausgrabungen der Stadtarchäologie Wien in Kontakt zu kommen, gegebenenfalls muss aber auch mit Tierknochenmaterial gerechnet werden. Die Fundstücke werden je nach Anforderung des Materials trocken beziehungsweise nass gereinigt und nach der Trocknung mit Inventarnummern beschriftet. Diese Nummern ermöglichen es, jedes Fundstück in der Grabungsdokumentation genauen Befundumständen zuzuweisen und zu identifizieren. Es handelt sich dabei also um grundlegende Vorarbeiten für die wissenschaftliche Auswertung, die daher mit der nötigen Sorgfalt und Genauigkeit erledigt werden müssen. In einem weiteren Arbeitsschritt werden anpassende Keramikfragmente zusammengesucht und zusammengeklebt, gegebenenfalls dann auch von den beiden Restauratorinnen der Stadtarchäologie Wien ergänzt.

Um das Verständnis für das Material zu verbessern, werden immer wieder kleine Einführungen vor Ort gegeben. Veranstaltungen wie der „Tag der Experimentalarchäologie“, Poster-Ausstellungen zu aktuellen Grabungsergebnissen, archäologisch fokussierte Stadtführungen oder Besuche von archäologischen Grabungsstätten runden das bunte Angebot ab. Archäologie wird zur begreifbaren Wissenschaft im wahrsten Sinne des Wortes, die Funde werden zu spannenden Quellen der eigenen Geschichte in Wien.

Die Teilnahme an den verschiedensten Unternehmungen ist kostenfrei. Der Gang vor der Restaurier-Werkstatt in der Volkshochschule Meidling im zweiten Stock wird für ständig wechselnde Ausstellungen zu aktuellen Grabungen und deren Ergebnissen von der Stadtarchäologie Wien genutzt, wodurch natürlich auch andere Besucher/innen der Volkshochschule erreicht werden. An Hand von reich illustrierten Postern, die einzelne Grabungen und verschiedenes Fundmaterial vorstellen, wird ein Überblick über die Geschichte des Wiener Raums gegeben.

Das Nachrichtenblatt „Lorbeer“ wird viertel- beziehungsweise halbjährlich an alle ehrenamtlichen Mitarbeiter/innen der „Initiative Seniorarchäologie“ gratis ausgeschickt. Es enthält stets einen archäologischen oder historischen Artikel und verschiedenste Neuigkeiten und Ankündigungen für die Seniorarchäolog/innen. „News“, die nicht mehr in den „Lorbeer“ passen, werden bei der Aussendung einfach beigelegt.

Der gesellige Aspekt der „Initiative Seniorarchäologie“ ist ein weiteres wichtiges Element dieses Programms.

Eine Atmosphäre der Zusammengehörigkeit und die Förderung neuer Kontakte zwischen den „Seniorarchäolog/innen“ sind ein sehr positiver sozialer Nebeneffekt, der nicht unterschätzt werden darf. Dazu ist auch das jährliche vorweihnachtliche gemütliche Beisammensein von ehrenamtlichen Mitarbeiter/innen und Archäolog/innen zu zählen.

Vortragsprogramm der Stadtarchäologie an der Volkshochschule Meidling

Um einen weiter gefassten Überblick über das Arbeitsfeld der ArchäologInnen aber auch über stadtgeschichtliche Aspekte zu präsentieren, bietet die Stadtarchäologie Wien Vorträge zu verschiedensten archäologischen Themen im Rahmen des Programms der Volkshochschule Meidling an. Mit den Jahren hat es sich sogar ergeben, dass einzelne Mitglieder der „Initiative Seniorarchäologie“ ihrerseits Vorträge in einer eigenen Vortragsrubrik anmelden und halten. Auf diese Weise schließt sich für die Mitglieder der „Initiative Seniorarchäologie“ der Kreis vom zwanglosen Wissensempfang

zur Wissensvermittlung.

Die Fakten: „Seniorarchäolog/in“ sein, heißt:

- eine/r von zirka 500 Mitgliedern zu sein
- das 18. Lebensjahr überschritten zu haben
- mehrheitlich pensioniert zu sein
- mit 64-prozentiger Wahrscheinlichkeit eine Frau zu sein
- mit 22-prozentiger Wahrscheinlichkeit einen akademischen Abschluss zu haben
- sich mit 10-prozentiger Wahrscheinlichkeit an einer von vielen Aktivitäten zu beteiligen

Im Jahr 2011 wurden in der Volkshochschule Meidling von den Mitarbeiter/innen der Stadtarchäologie 12 Vorträge vor jeweils 25–30 Zuhörer/innen zur Einschulung gehalten. Insgesamt wurden von Seniorarchäolog/innen 2315 Arbeitsstunden geleistet, das entspricht 308 Arbeitstagen. Im Jahr 2012 wurden im Zeitraum Jänner bis Juni bereits 2235 Arbeitsstunden geleistet.

Mehr dazu auf unserer Homepage www.wien.gv.at/archaeologie beziehungsweise auf der Homepage der „Initiative Seniorarchäologie“ www.seniorarchaeologie.at, welche die ehrenamtlichen Mitglieder selbst gestalten. //

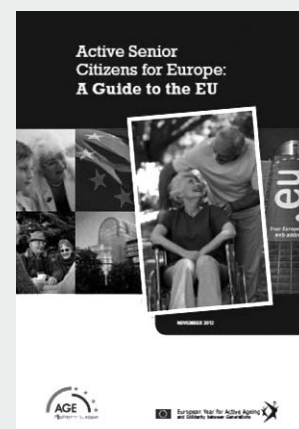


Active Senior Citizens for Europe: A Guide to the EU

Das europäische Netzwerk AGE Platform Europe umfasst rund 167 Organisationen von und für Menschen im Alter von 50+, die die Interessen von 150 Millionen Senior/innen in der Europäischen Union vertreten.

Als Beitrag zum Europäischen Jahr 2012 für aktives Altern und Solidarität zwischen den Generationen und kurz vor dem Europäischen Jahr 2013 der Bürger/innen hat AGE eine neue Publikation mit dem Titel „Active Senior Citizens for Europe: A Guide to the EU“ herausgegeben. Ziel ist, ältere Menschen besser über die Europäische Union zu informieren um ihre Beteiligung an der EU-Politik zu fördern. Die Broschüre gibt einen Überblick über EU-Recht, EU-Budget und Förderungen, die Strategie 2020 der Europäischen Union, die Maßnahmen der Europäischen Union zur Förderung der Rechte älterer Menschen, die Institutionen der Europäischen Union und ihre Entscheidungsprozesse.

Die Broschüre ist in englischer und französischer Sprache erhältlich:
<http://www.age-platform.eu/en/age-policy-work/employment-and-active-ageing/latest-news-on-active-ageing/1556-age-new-publication-active-senior-citizens-for-europe-a-guide-to-the-eu> [28.12.2012]



Die Zukunft von Lern- und Lehrmaterialien¹

SANDRA SCHÖN

MARTIN EBNER

Für viele Generationen von Schulkindern war es selbstverständlich, ein gedrucktes Schulbuch zu nutzen. In den letzten Jahren und insbesondere in den letzten Monaten wecken jedoch einige Entwicklungen und Diskussionen die Erwartung, dass sich dieses wichtige Medium des Schulunterrichts zukünftig verändern wird. So wird über die Verbreitung von E-Books beziehungsweise von „Tablets“ als neues Trägermedium diskutiert. Deutsche Schulbuchverlage wollen im Herbst 2012 damit beginnen, „digitale Schulbücher“ zu vertreiben. Die Firma Apple hat im Frühjahr 2012 mit der Ankündigung und Zurverfügungstellung eines Autorenwerkzeugs für Lehrmaterialien („iBook Author“) für einige Aufregung gesorgt. Der Wandel der Lern- und Lehrmaterialien betrifft jedoch nicht nur die Schule beziehungsweise die Schulbuchverlage, sondern sämtliche Bildungssektoren, somit auch die Erwachsenenbildung. Wohin geht die Reise? Wie werden sich Lern- und Lehrmaterialien in den nächsten Jahren entwickeln?

Die Expert/innen beim Horizon-Report (Johnson u.a.: 2009) wählen jedes Jahr je zwei Technologien aus, die im nächsten beziehungsweise in den nächsten Jahren bedeutend sein werden. Für den Zeithorizont bis zu einem Jahr wurden im aktuellen Horizon-Report (2012) die beiden Trends „mobile apps“ und „tablet computing“ als wichtigste identifiziert. Innerhalb der nächsten zwei bis drei Jahre wird erwartet, dass „game-based learning“ und „learning analytics“ Einzug in das Klassenzimmer nehmen wird. Betrachtet man diese Technologien, so wurden in den letzten Jahren immer wieder mobile Geräte beziehungsweise Varianten genannt. Daneben gewinnt auch der Trend „open content“ (2010) für die Zukunft von Lernmaterialien an Bedeutung. In einer internationalen Studie mit mehr als 7200 Personen, die regelmäßig das Internet nutzen, stellte der Münchner Kreis (2011) im Dezember 2011 mit dem vierten Band der Zukunftsstudien weitere spannende Ergebnisse mehrjähriger Untersuchungen zur Entwicklung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) und deren Bedeutung für die Medienkompetenz vor. Darin werden Trends, wie jene zum „digitalen Lehrbuch“, diskutiert.

Aus diesen Studien und anderen Veröffentlichungen lassen sich zwar einige Ideen und Informationen zur zukünftigen Entwicklung von Lern- und Lehrmaterialien ableiten. Für uns, die wir uns konkret mit der nächsten Ausgabe des frei zugänglichen Lehrbuchs „Lernen und Lehren mit Technologien“ – kurz „L3T“ (<http://l3t.eu>) – beschäftigten und dabei weiterhin innovativ und auch ein paar Schritte voraus sein wollen, fehlte jedoch bisher eine Untersuchung, die sich gezielt mit diesem Themengebiet

beschäftigt. Im Frühsommer 2012 haben wir aus diesem Grund in Bad Reichenhall ein Expert/innentreffen zur Zukunft von Lern- und Lehrmaterialien durchgeführt. Im Folgenden möchten wir zunächst kurz die Teilnehmer/innenschaft und das Vorgehen skizzieren, um dann einige der wesentlichen Ergebnisse vorstellen. Das sind zum einen Voraussagen für die nächsten fünf Jahre, zum anderen Einschätzungen zu ausgewählten Entwicklungen in den nächsten 18 Monaten.

Teilnehmer/innen und Vorgehensweise

Schon im Vorfeld wurde darauf geachtet, dass die Teilnehmer/innen Expertise in ihrem Fachgebiet haben und aus unterschiedlichen Kontexten stammen. Gewährleistet wurde dies durch gezielte Einladung ausgewählter Personen, die zum Beispiel in Schulbuchverlagen arbeiten, zum Thema E-Book forschen, Unternehmensberater für digitale Medien sind oder bereits größere Lehrbuchprojekte durchgeführt haben. Darüber hinaus wurden auch Personen eingeladen, die kreativ-künstlerisch tätig und als Querdenker bekannt sind – so waren ein Mediendesignprofessor und ein Improvisationstheaterprofi dabei.

Nach einer intensiven Kennenlernphase wurde – wie dies bei Zukunftswerkstätten üblich ist – ein „Blick zurück“ geworfen. Zu diesem Zweck sammelten die Teilnehmer/innen Lern- und Lehrmaterialien aus den vergangenen Dekaden und überlegten, welche davon sie für die Reise in die Zukunft „in den Koffer“ packen wollten. Am folgenden Tag wurden Trends gesammelt und benannt, welche die Akteure im Bereich der Bildungsmaterialien in den nächsten fünf Jahren aller Voraussicht nach beeinflussen werden, um daraus Thesen abzuleiten und von diesen die wichtigsten auszuwählen. Im Verlauf von „L3T's work“ wurden im Anschluss Visionen – freie und kreative, oft erwünschte – für die Zukunft von Lehrmaterialien entwickelt und mit Hilfe von Fragestellungen der Think-tank-Technik sowie Roadmapping-Verfahren intensiv bearbeitet. Zum „Aufwärmen“ wurden Kreativ-Workshops angeboten: Improvisationstheater, Kreativkino und Gespräche mit Kindern – alles rund um die Zukunft von Lehrmaterialien. Abschließend wurden Wetten auf ausgewählte Aussagen zur nahen Zukunft von Lern- und Lehrmaterialien abgegeben. Aus dem Wettverhalten lassen sich wiederum Wahrscheinlichkeiten zum zukünftigen Eintreffen der Aussagen ableiten. Alle Arbeitsschritte und Ergebnisse wurden durch Plakate und eine filmische Dokumentation erfasst; eine Dokumentation der Veranstaltung wird in Kürze erhältlich sein (Schön/Ebner: 2012a). Aussagen der Expert/innen, Videos über „L3T's work“ sowie eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse finden sich auf der Website <http://l3t.eu/zukunft>.

L3T's see! – Thesen zur Zukunft von Lern- und Lehrmaterialien in den nächsten fünf Jahren

Da wir davon ausgehen – und die teils deutlich unterschiedlichen Ergebnisse bestätigen das –, dass aus Sicht der unterschiedlichen Akteure unterschiedliche Trends maßgeblich und wichtig sind, wurde dies an Tischen zu

¹ Ausführlicher: Martin Ebner und Sandra Schön (2012): Die Zukunft von Lern- und Lehrmaterialien: Entwicklungen, Initiativen, Vorhersagen. Band 4 in der Reihe „Beiträge zu offenen Bildungsressourcen“, hrsg. von Martin Ebner und Sandra Schön. Norderstedt: BoD – Books on Demand.

sämtlichen betroffenen Sparten erarbeitet. Ein Wechsel der Tische, von Lernenden zu Lehrenden, Autor/innen, Geräteherstellern, Verlagen, Bildungseinrichtungen oder auch Bildungsbehörden war dabei erwünscht: Jede/r sollte sich dort einbringen können, wo sie/er Expertise hat. Präsentationen und Diskussionen dieser Zwischenergebnisse führten zu Wissensaustausch und Überarbeitung der Trends. Schon im Verlauf der Veranstaltung hatte sich gezeigt, dass die Frage, „Löst das digitale Lehrbuch das gedruckte Buch ab?“, bei den Teilnehmer/innen keine Diskussionen auslöst: Allgemein schien Konsens darüber zu herrschen, dass zukünftig ein Nebeneinander von Print- und digitalen Medien zu erwarten ist, wobei digitale Materialien wohl zunehmend Bedeutung bekommen werden – so zum Beispiel E-Reader, Mobiltelefon, Laptop oder Tablet-Computer.

Im Anschluss wurden die Teilnehmer/innen aufgefordert, Thesen zu formulieren, die möglichst eindeutig, konkret und überprüfbar sind. Mit einem simplen Auswahlverfahren – jede/r Teilnehmer/in erhielt eine gewisse Zahl von Klebepunkten zur Bewertung der Richtigkeit der wichtigsten Thesen.

Für mehrere Akteure von Bedeutung sind die Aussagen, dass in fünf Jahren

- auch Lernende (stärker) bei der Erstellung von Lern- und Lehrmaterialien eingebunden sind,
- die Lehrmaterialien öfter beziehungsweise in größeren Umfang kollaborativ erstellt werden.

Technisch werden eine Reihe von Entwicklungen genannt, so dass hier auch eine gewisse Dynamik zu erwarten ist. So fielen als Stichworte Augmented Reality, 3D-Graphiken, Multi- und Cross-Media und Haptik der Geräte.

Während in allen Bereichen von Veränderungen ausgegangen wird, wird bei den Bildungsbehörden wenig – genau genommen: keine – Dynamik erwartet: so werden bei der Schulbuchzulassung und bei den Finanzierungsmodellen keine Änderungen erwartet. Pessimismus zeigte sich auch bei der dritten Annahme: Es wird weiterhin viele Lehrer/innen geben, die keine digitalen Kompetenzen mitbringen, wie sie für neue Lern- und Lehrmaterialien und den Umgang damit notwendig sind.

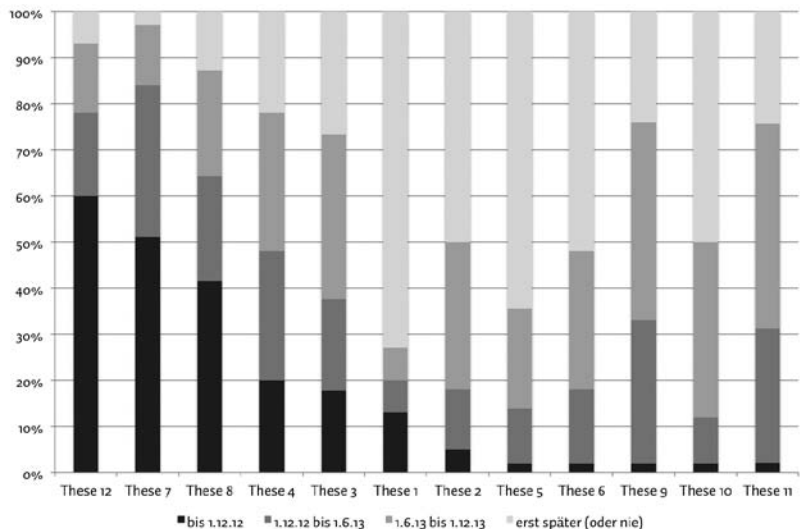
L3T's bet! – Wetten auf die Zukunft von Lern- und Lehrmaterialien in den nächsten sechs bis 18 Monaten

Die Beobachtung von Wettverhalten beziehungsweise das Verhalten auf Wettmärkten als eine Möglichkeit zu betrachten, Aufschlüsse über zukünftige Entwicklungen zu erhalten, hat eine lange Tradition. In Ermangelung von Umfrageergebnissen wurden Analysen der Quoten und des Wettverhaltens bei Wettbüros beispielsweise in den USA schon nach dem Ende des Bürgerkrieges 1865 in der Wahlprognose angewandt, wo sie erfolgreich zur Vorhersage des Ausgangs von Präsidentschaftswahlen eingesetzt wurden (vgl. Wolfers/Zitzewitz: 2004b, S. 1–2; Zhao u.a.: 2008). Dass Wetten jedoch als Methode der Zukunftsforschung im Bereich des Lernens und Lehrens eingesetzt wurden, ist unseres Wissens nach bisher noch nicht vorgekommen. „L3T's bet!“ war integraler Bestandteil der Abendveranstaltung am zweiten (und letzten)

Abend. Mit „L3T's bet!“ wurde versucht, ein gleichermaßen unterhaltsames, spielerisches und interaktives Verfahren zu entwerfen, das auch erlaubt, eine gute Einschätzung der Zukunft von Lern- und Lehrmaterialien durch Expert/innen nahmen zu erhalten – 32 nahmen an den Wetten zur Zukunft von Lern- und Lehrmaterialien teil.

Im Vorfeld und während der Veranstaltung „L3T's work“ wurden 12 Aussagen formuliert, für die bei „L3T's bet!“ Wetten abgegeben werden konnten. Die Expert/innen wurden gebeten, mit virtuellem Geld (Jetons) auf das Eintreffen der Ereignisse (in den nächsten sechs Monaten, sechs bis 12 Monaten, 13 bis 18 Monaten beziehungsweise später oder nie) zu wetten.

Während drei Stunden im Rahmen der Abendveranstaltung konnten die Teilnehmer/innen ihre Jetons platzieren und immer wieder neu arrangieren. Dabei war gewünscht, dass sie sich vom Verhalten der anderen beeinflussen lassen. In sechs, 12 und 18 Monaten wird sich eine noch zu bestimmende Jury besprechen, um festzulegen, ob die Ereignisse eingetreten sind oder nicht.



These 12 Surface-Oberflächen sind erstmalig als Tafelersatz im Einsatz.

These 7 In jedem DACH-Land² gibt es jeweils an mindestens fünf Schulen Tablet-Klassen.

These 8 Die erste Schulklasse plant ein ganzes Schuljahr lang ausschließlich digitale Materialien zu verwenden.

These 4 Eine Fakultät einer Universität stellt eigene Lehr- und Lernmaterialien als OER zur Verfügung.

These 3 In einem Unternehmen mit mehr als 2.000 Mitarbeiter/innen werden min. 10 Prozent der Lern- und Lehrmaterialien von Lernenden mitgestaltet.

These 1 Staatliche Stellen liberalisieren den Schulbuchmarkt und verzichten auf Kontrolle.

These 2 Digitale Kompetenzen sind fester Bestandteil der Stellenausschreibungen für Hochschullehrende

These 5 HTML5 ist das Standardformat für E-Books

These 6 Mindestens fünf deutschsprachige Lehrbücher sind mit einem Verfallsdatum / notwendigen Aktualisierungsdatum versehen.

These 9 Klapp- und faltbare Displays werden erstmalig zum Lernen eingesetzt.

These 10 Ein Schulbuchverlag bietet personalisierte gedruckte Schulbücher an.

These 11 Das ZUM-Wiki oder ein neues, alternatives Angebot übersteigt bei der Zahl der mitwirkenden Autoren die 10.000er-Grenze.

Eintreffenswahrscheinlichkeiten für die Aussagen bei „L3T's bet!“ (32 Teilnehmer/innen, Stand 1.6.2012).

² DACH: Deutschland (D), Österreich (A), Schweiz (CH)

Eine naheliegende Interpretation der Ergebnisse ist eine Auswertung des Wettverhaltens als Wahrscheinlichkeit des Eintreffens zu einem bestimmten Zeitpunkt. Wir haben dazu jeweils die Jetons gezählt und ihre prozentuale Verteilung je Aussage berechnet (siehe Abbildung).

Demnach wird mit hoher Wahrscheinlichkeit (60 Prozent) erwartet, dass bis zum 1. 12. 2012 erstmalig Tablet-Oberflächen als Tafelersatz im Einsatz sein werden (zum Beispiel im Rahmen eines Forschungsprojekts). Mit 93-prozentiger Wahrscheinlichkeit wird dies spätestens bis zum 1. 12. 2013 eingetroffen sein. Auch wird mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit (97 Prozent) erwartet, dass innerhalb eines Jahres in Deutschland, Österreich und der Schweiz mindestens je fünf Tablet-Klassen in Schulen vorhanden sein werden. Auch die achte These, wonach die erste Schulklasse plant, ein ganzes Jahr lang ausschließlich mit digitalen Lern- und Lehrmaterialien zu arbeiten, ist demnach als recht wahrscheinlich anzusehen: Mit 87-prozentiger Wahrscheinlichkeit trifft dies vor dem 1. 12. 2013 ein. Der „These 9“ zum Lern-Einsatz falt- und klappbarer Displays wird zwar für die nächsten Monate nur wenig Chance zugesprochen, für den Zeitraum bis zum 1. 12. 2013 ist aber eine spannende Entwicklung zu erwarten: Immerhin wurden 76 Prozent der Jetons darauf gesetzt. Eine ausführliche Diskussion und Auswertung des Verfahrens „L3T's bet!“ steht erst noch bevor, ist auch erst nach dem 1. 12. 2013 möglich und wohl erst nach Abschluss des Wettzeitraums (1. 12. 2013) sinnvoll (vgl. Schön/Ebner: 2012b). An dieser Stelle ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass es eine der Stärken des Einsatzes von Wettverfahren für die Zukunftsforschung ist, dass sich ihre Vorhersagen relativ gut überprüfen lassen (müssen): Durch ihre Anlage ist präzise auswertbar, wie gut die entsprechend abzuleitenden Vorhersagewahrscheinlichkeiten im Detail sind.

Diskussion und Ausblick

Zukunftsforschung ist ein relativ neues Arbeitsgebiet und befindet sich in einer Grauzone wissenschaftlicher Verfahren. Das folgende Bonmot wird unter anderen Karl Valentin, Mark Twain und Winston Churchill zugeschrieben und trifft die Herausforderung ironisch: „Prognosen sind schwierig, besonders wenn sie die Zukunft betreffen.“ Zukunftsforscher haben dabei weniger Aussagen über die Zukunft zu treffen als ihre eigenen Verfahren – als wesentliche Aufgabe – zu überprüfen und anzupassen: Deren Güte zu bewerten und sie kritisch zu betrachten, ist notwendig und zentral. Gütekriterien wissenschaftlichen Arbeitens sind unter anderem die Gültigkeit von Aussagen und ihre Korrektheit. Auf den ersten Blick sind das auch Erwartungen, die man an die Forschung über zukünftige Entwicklungen heranträgt: Man will schließlich verlässlich erfahren, was zukünftig passiert. Gute Aussagen sollten demnach zukünftig zutreffen (vgl. Schön/Markus: 2011). Auf den zweiten Blick wird jedoch deutlich, dass Zukunftsforschung häufig betrieben wird, um Planungen und Strategien zu beeinflussen, also auch, um Zukunft aktiv zu beeinflussen. In diesem Sinne kann Zukunftsforschung auch davor bewahren, falsche Entscheidungen zu treffen. Die

Vorhersagen treffen dann gerade eben wegen der guten Forschung nicht ein (Grunwald: 2002).

Für uns ist die Zukunftsforschung jedoch nur eine Möglichkeit, sich mit zukünftigen Entwicklungen zu beschäftigen. Als kreative und experimentierfreudige Lehrende möchten wir gerne aktiv mitgestalten. „Wissen was kommt“ ist zwar das Ziel von Untersuchungen zu zukünftigen Entwicklungen im Bereich des technologisch gestützten Lernens und Lehrens. Gleichzeitig gibt es aber eine Reihe von Initiativen, in denen aktiv kreative und innovative Konzepte und Werkzeuge für das Lernen und Lehren mit Technologien gesucht und entwickelt werden.

Ein gutes Beispiel hierfür ist, dass wir für jede/n seit zirka einem Monat die Möglichkeit anbieten ihr/seiner „persönliches L3T“ zu erstellen und individuell und professionell zu drucken. Auf der Homepage <http://l3t.eu> können beliebig viele Kapitel in beliebiger Reihenfolge ausgewählt und in den Warenkorb gelegt werden. Danach wird das in Echtzeit generierte Buch an einen Book-on-demand-Verlag geschickt, ein Angebot erstellt und der/die Leserin kann es bestellen. Innerhalb von 10 Tagen ist das persönliche und damit auch in dieser Form einzigartige Buch per Post im Briefkasten – übrigens auch kostengünstig: Wählt man beispielsweise die ersten 16 Kapitel des Lehrbuchs kosten diese 160 Seiten als Softcover nicht einmal 16 Euro. Ein kurzer Blick auf die zehnte These von „L3T's bet!“ – „Ein Schulbuchverlag bietet personalisiert gedruckte Schulbücher an“ – zeigt, dass die Entwicklung schon sehr nahe an dieser These ist und diese Aussage vielleicht früher Realität wird, als es sich die Expertinnen und Experten vorstellen können.

Solche Verfahren, Innovationen zu entwickeln, also auch die Zukunft zu „erfinden“, ist für uns, und hier zitieren wir den Informatiker Alan Kay, immer noch „die beste Art, die Zukunft vorherzusagen“. //

Literatur

- Grunwald, Armin (2002):** Technikfolgenabschätzung. Eine Einführung. Berlin: Edition Sigma.
- Johnson, Larry/Levine, Alan/Smith, Rachel (2009):** The 2009 Horizon Report. Austin/Texas: The New Media Consortium, <http://wp.nmc.org/horizon2009> [2009-02-16].
- Münchener Kreis (2011):** Zukunftsbilder der digitalen Welt. Nutzerperspektiven im internationalen Vergleich (Zukunftsstudie Münchener Kreis, Bd. 4). URL: http://www.tns-infratest.com/presse/pdf/Presse/2011.Zukunftsbilder_der_digitalen_Welt.pdf [2012-04-28].
- Schön, Sandra/Markus, Mark (2011):** Zukunftsforschung und Innovation – ... wissen was kommt. In: Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hrsg.): Lehrbuch zum Lernen und Lehren mit Technologien. URL: <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/85> [2012-08-16].
- Schön, Sandra/Ebner, Martin (2012a):** Die Zukunft von Lern- und Lehrmaterialien. Entwicklungen, Initiativen, Vorhersagen. (Beiträge zu offenen Bildungsressourcen, Bd. 4). URL: <http://03r.eu>
- Schön, Sandra/Ebner Martin (2012b, im Erscheinen):** Die Zukunft von Lern- und Lehrmaterialien. Wettergebnisse bei zwölf ausgewählten Thesen zur Entwicklung in den nächsten 18 Monaten. In: bildungsforschung 1, 2012. URL: <http://bildungsforschung.org>
- Wolfers, Justin/Zitzewitz, Eric (2004):** Prediction markets. In: The Journal of Economic Perspectives 2, 2004, S. 107–126.
- Zhao, Sesia J./Wagner, Christian/Chen, Huaping (2008):** Review of prediction market research. Guidelines for information system research. (Pacis 2008 Proceedings, Paper 193). <http://aisel.aisnet.org/pacis2008/193/> [2012-08-16].

Erwachsene lernen Mathematik – Adults Learning Mathematics

Mathematik zu lernen und zu beherrschen, fällt vielen Menschen schwer. Nur wenige erinnern sich gern und oft an ihren Mathematikunterricht und betreiben Mathematik als Hobby. Das verantwortliche Versagen der Schulen in Österreich wird nicht tröstlicher, wenn der Blick sich auf andere Länder und Kontinente richtet und dabei auf Forschungsberichte und Testergebnisse fällt, die von ähnlichen Problemen in vielen anderen Ländern berichten. Auch in anderen Ländern wird versucht, die Lücke zwischen fehlender Schulbildung und Anforderungen an Mathematikkenntnisse in Beruf und Alltag durch Mathematikangebote für Erwachsene zu schließen. Wie geht das? Wird das Lernen aus der Schule einfach noch einmal wiederholt? Oder lernen Erwachsene anders? Im Zentrum dieses Beitrages stehen mathematikdidaktische Forschungsergebnisse zum Thema „Erwachsene lernen Mathematik“, die zum größten Teil von Kollegen und Kolleginnen erarbeitet wurden, die in der internationalen Vereinigung ALM (Adults Learning Mathematics, <http://www.alm-online.net>) organisiert sind.

JÜRGEN MAASZ

In diesem Beitrag will ich bewusst darauf verzichten, noch einmal ausführlich auf die Herausforderungen einzugehen, die der Mathematikunterricht in Österreich bewältigen muss. Nur drei Anmerkungen erlaube ich mir:

1. In den vielen Jahren, in denen ich mich wissenschaftlich und politisch mit Bildung beschäftigt habe, ist in Deutschland und Österreich immer gespart worden. Immer waren andere Lobbys (etwa in der Wirtschaft oder Rüstung) erfolgreicher als die – nur zu oft zerstrittene – Bildungslobby. Trotzdem wurden neue Schulen gebaut, Fachhochschulen gegründet und Erwachsenenbildungseinrichtungen ausgebaut. Lassen wir uns also durch die aktuelle Finanz- und Wirtschaftskrise nicht entmutigen und davon abbringen, um mehr Geld für die Bildung zu kämpfen. Österreich ist im internationalen Vergleich ein sehr reiches Land – allerdings sind Reichtum und Macht als Möglichkeit, auf die Verteilung gesellschaftlichen Reichtums einzuwirken, sehr ungleich verteilt.

2. Pädagog/innen neigen zu oft dazu, nach der Forderung „Mehr Geld für die Bildung!“ das unangenehme Thema zu wechseln und zu pädagogischen Fragen ihrer Bildungseinrichtung oder ihres Unterrichtsgegenstandes

zu kommen. Oft lassen wir uns leicht gegeneinander auspielen, wenn es um die Verteilung des Geldes für die Bildung auf die verschiedenen Institutionen oder Ziele geht.

3. Die Ziele der Bildung werden immer mehr vom globalen wirtschaftlichen Wettbewerb diktiert. Viele andere wichtige Bildungsziele, insbesondere die Erziehung zur Mündigkeit, zum kritischen Zivilbürger beziehungsweise zur kritischen Bürgerin, treten immer mehr in den Hintergrund. Im wirtschaftlichen Denken ist es völlig klar, dass nur mehr wirtschaftlicher Erfolg beziehungsweise Gewinn als Argument für mehr Geld im Bildungsbereich zählen – aber gerade gebildete Menschen wehren sich zu Recht dagegen, dass alle Werte immer mehr auf ihren Tauschwert, also Geld, reduziert werden.

Mängel im Mathematik-Schulunterricht als Chance für die Erwachsenenbildung?

Eine Reihe von Studien (für Österreich etwa Maaß: 1994; für die EU siehe www.statvoks.no/emma/materials.htm) haben gezeigt, dass der übliche Mathematikunterricht zwei Hauptwirkungen hat, nämlich einerseits wenig nachhaltiges Wissen über Mathematik und andererseits eine tiefsitzende Abneigung gegen das Fach. Vielfältige Gründe dafür sind bekannt: Zu geringes Fachwissen der Lehrer/innen (<http://tedsm.hu-berlin.de/publik/index.html>), Mängel in der Ausbildung von Lehrer/innen (zu geringe Wissenschaftsorientierung an den Pädagogischen Hochschulen, zu wenig Fachdidaktik an den Universitäten), zu viel Druck auf Mathematiklehrer/innen an Schulen, etwa im Zeichen von Schulkonkurrenz oder fragwürdigen standardisierten Tests, die Beschränkung des Unterrichts auf „Teaching to the test“ statt realitätsbezogenen Mathematikunterricht (<http://istron.ph-freiburg.de/index.php/home.html>) et cetera ...

Aus der Sicht und Erfahrung der Erwachsenenbildung sind die Mängel in der schulischen Ausbildung eine schier unerschöpfliche Quelle von Kund/innen für Mathematikurse. Weshalb? Mathematik ist unentbehrliche Stütze der technologisch orientierten Wirtschaft und zugleich wichtige Voraussetzung für kundige Beteiligung von Menschen an Politik und Gesellschaft sowie – für Eingeweihte und Kundige – eine sehr nützliche Quelle von Wissen im Alltag, etwa beim Einkaufen oder Handwerken in der eigenen Wohnung. Erwachsenenbildung in Mathematik oder angewandter Mathematik bietet sich da als Brücke zwischen schlechter Schulbildung und notwendiger Qualifikation immer wieder an. Tatsächlich gibt es bei BFI und WIFI, VHS und privaten Trägern (etwa großen Firmen) eine ganze Reihe von Kursangeboten. Zu unterscheiden sind Kurse, in denen Abschlüsse wie etwa für Hauptschule, Meisterbrief, Beamtenaufstiegsprüfung erreicht werden oder Kurse, bei denen eine Studienberechtigung erworben wird: Hier gibt es den Unterrichtsgegenstand Mathematik wie in öffentlichen Schulen des ersten Bildungsweges. Sehr viel mehr Kurse enthalten jedoch Mathematikanteile, die oftmals in einen berufsspezifischen Zusammenhang integriert sind: zum Beispiel wirtschaftliches Rechnen, technische Konstruktion, Computerkurse. Aus werbetechnischen Gründen – Mathematikanteile in einem Kurs sind *nicht* werbewirk-

sam! – wird der Mathematikanteil im Kursangebot häufig getarnt.

Oft sind in mathematikhaltigen Kursen die Mathematikanteile die größte Hürde auf dem Weg zum Kurserfolg. Ohne Mathematik geht es aber in vielen Bereichen nicht: Mathematik ist die Grundlage aller Technologie, mathematische Logik die Basis aller Software und ohne Prozent- und Zinsrechnungskennnisse bleibt auch jede Buchhaltungssoftware unverständlich. Noch unentbehrlicher ist Mathematik bei der Qualitätssicherung, die ohne Kenntnisse in Statistik und Stochastik nicht verstanden werden kann.

Lernen Erwachsene Mathematik anders?

Eine der wichtigsten Voraussetzungen des Mathematiklernens ist in den letzten Jahrzehnten ins Zentrum spezifischer empirischer Forschung gerückt: Die emotionale Einstellung der Lehrenden und Lernenden zur Mathematik [<http://link.springer.com/article/10.1007/s11858-011-0315-8>, sowie Maaß/Schlöglmann (Hrsg.): 2008]. Die Forschungen zeigen für alle Altersstufen einen großen Einfluss der inneren Einstellung zur Mathematik auf den Lernerfolg. Lehrer/innen mit einer negativen Einstellung lehren schlechter und Lernende werden durch ihre Angst vor Mathematik (oder der Lehrperson) blockiert.

Wer Kurse mit Erwachsenen hält oder beobachtet, wird zu Beginn oft eine große emotionale Distanz, ja sogar eine Furcht vor Mathematik feststellen. Viele Lehrende in Kursen der Erwachsenenbildung versuchen, diese Distanz durch eine gute persönliche Beziehung zu den Lernenden zu überbrücken: „Ich bin der nette Mensch, der Euch hilft, die Prüfung zu bestehen und den Kurs erfolgreich abzuschließen! Zu mir könnt Ihr Vertrauen haben – ich behandle Euch nicht so wie Euer Lehrer an der Schule.“ Das ist ihre Botschaft. Für mich als Beobachter war es oft erstaunlich, dass eine solche Botschaft auch sehr deutlich von Lehrer/innen formuliert wurde, die vormittags an einer Schule unterrichten.

Die für unterschiedliche Lernarten entscheidende Tatsache, dass Erwachsene bereits viel Lern- und Lebenserfahrung in den Unterricht mitbringen, zeigt sich neben der emotionalen Einstellung zum Gegenstand des Unterrichts auch in der Perspektive, aus der die Inhalte gesehen werden. Ein großes und wichtiges Kriterium für die Akzeptanz von Kursen und Kursinhalten durch Erwachsene ist der erkennbare Praxisbezug. Erfolgreiche Schüler/innen sind es gewohnt, auf Vorrat zu lernen und hauptsächlich extrinsisch, also durch kommende Prüfungen und erreichbare Zeugnisse motiviert zu sein. Erwachsene hingegen, die sich beruflich verbessern wollen oder müssen, sind es gewohnt, nach dem unmittelbaren Nutzen ihrer Arbeit zu fragen. Sie drängen viel mehr und intensiver als Schüler/innen darauf, dass Ihnen erläutert wird, was sie weshalb lernen sollen. Von allen möglichen Argumenten für einen zu lernenden Stoff überzeugt sie am meisten die Nutzbarkeit für ihre Berufspraxis. Praxisbezug wird dabei nicht als ein vages Versprechen auf eine ferne und vielleicht nie zu erreichende Stufe des Erlernens akzeptiert, sondern nur dann, wenn sie ihn aufgrund ihrer Berufspraxis als solchen klar erkennen.

Praxisbezug ganz konkret

Kurse in der Erwachsenenbildung stehen bekanntlich viel mehr als Schulstunden unter einem – auch ökonomischen – Rechtfertigungszwang. Deshalb hat die Erwartungshaltung in Sachen Praxisbezug stärkeren Einfluss auf die inhaltliche Gestaltung von Lernangeboten als in der Schule. Dazu ein kleines Beispiel aus der Geometrie.

In der Schule wird unterrichtet, wie sich das Volumen von Quadern ausrechnen lässt:

Volumen = Grundfläche mal Höhe, wobei die Grundfläche ein Rechteck ist, sich also durch das Produkt ihrer Seitenlängen bestimmen lässt.

Kurz: Das Volumen eines Quaders mit den Seitenlängen a , b und c wird nach dieser Formel berechnet: $V = a \times b \times c$. Nachdem die Formel entwickelt und gelernt wurde, kommen einige Übungsaufgaben und dann vielleicht zum Schluss eine Textaufgabe: Ein Tischler möchte einen Tisch herstellen. Die Tischplatte soll 120 cm lang, 80 cm breit und 4 cm dick sein. Die vier Tischbeine sind Quader mit 70 cm Höhe und einer quadratischen Grundfläche mit der Seitenlänge 5 cm. Wie viel Holz braucht der Tischler?

Die Schüler/innen rechnen aus:

Volumen der Tischplatte: $120 \times 80 \times 4 = 38.400$

Grundfläche eines Tischbeines: $5 \times 5 = 25$

Volumen eines Tischbeines: $25 \times 70 = 1.750$

Volumen von vier Tischbeinen: $4 \times 1.750 = 7.000$

Alles zusammen sind $38.400 + 7.000 = 45.400$

Dann fällt den Schüler/innen hoffentlich wieder ein, dass sie mit Zentimetern gerechnet haben und nun 45.400 Kubikzentimeter erhalten haben. Sie rechnen deshalb die Einheit um: 45,4 Kubikdezimeter – das klingt etwas übersichtlicher. Der mit voller Punktzahl benotete Antwortsatz lautet deshalb: „Der Tischler braucht 45,4 Kubikdezimeter Holz.“

Solche Textaufgaben sind aus meiner Sicht eine Pseudonanwendung. Weshalb? Schauen wir einfach einmal einen solchen Tisch aus dem Prospekt eines Möbelhauses an. Er kostet laut Prospekt 119 Euro (siehe *Abbildung 1*).

Für diesen (Verkaufs-)Preis kann ihn kein Tischler selber herstellen – schon allein sein Stundenlohn beträgt für die notwendigen Arbeiten weit mehr als 119 Euro. Wer im Internet einen Tisch vom Tischler sucht, findet zum Beispiel folgendes Angebot (siehe *Abbildung 2*). Mit einer Schublade und Ausziehflächen kostet so ein Tisch vom Tischler dann zirka 2000 Euro. Selbst wenn ein Hobbytischler sich, ohne Blick auf das Geld, selbst einen Tisch wie in der Schulaufgabe bauen möchte, wäre der ausgerechnete Holzbedarf unrealistisch, denn es fehlt jeglicher Verschnitt. Hier kann ein Erfahrungswert von der am Kurs teilnehmenden Tischlergesell/innen helfen: In unserer Firma berechnen wir den Holzbedarf mit zehn Prozent Verschnitt!

Wer in der Erwachsenenbildung, zum Beispiel in einem Kurs in angewandter Mathematik für angehende Tischlermeister/innen, tatsächlich den Holzbedarf für einen Tisch berechnen lassen will, muss mit beiden Arten von Einwänden rechnen: „Das machen wir aus Kostengründen nicht!“ oder „In der Praxis geht das ganz anders!“ Dieser Einwand trifft zum Beispiel die Aufgabe, den Holzbedarf für einen Tisch wie auf *Abbildung 3* zu kalkulieren.



Abb. 1: „Fabian Tisch“
80 x 120, 119 €
Quelle: www.kika.com



Abb. 2: Holztisch, massiv
90 x 200, ab 1200 €
Quelle: www.tischlermoebel24.de



Abb. 3: Spanischer Tisch aus 17. Jhd
80 x 196
Quelle: www.hampel-auctions.com

Die Mathematik, die notwendig ist, um anhand dieses Bildes den exakten Holzbedarf für einen antiken Tisch zu berechnen, übersteigt das Maturaniveau: hier wären sogenannte „Splines“ zu berechnen, um den Verlauf der Kanten zu modellieren. Aus der Praxis käme aber hier schnell der Einwand, dass für solche Tischbeine einfach eine Holzplatte zu nehmen wäre, aus der dann die besonderen Formen herausgearbeitet werden – vielleicht sogar von einer programmgesteuerten Maschine in der Tischlerei.

Wie lässt sich das Volumen von Quadern in Kursen für Erwachsene gut unterrichten? Wenn unter Bezugnahme auf die tatsächliche Berufspraxis gemeinsam ausgerechnet wird, wie viel Volumen zum Beispiel eine Tischplatte oder ein T-Träger aus Metall haben, gibt es nur sehr selten Probleme mit der Formel und der eigentlichen Berechnung. Eine Herausforderung sind zusammengesetzte Objekte, die, wie der zweite Tisch, aus mehreren Quadern bestehen. Hier muss genau überlegt werden, wie der Tisch zusammengefügt ist. Noch etwas schwieriger ist, wenn der Tisch nicht nachgebaut, sondern selbst nach Kundenwünschen gezeichnet und berechnet werden soll.

In der Mathematikdidaktik ist das Problem gut bekannt. Die Antwort auf die Frage, was eigentlich berechnet werden soll, ist schwieriger als die einzelnen Formeln und Berechnungen. Dies ist ein Grund für die Forderung, mehr realitätsbezogenen Unterricht zu machen, in dem Modellbildung geübt wird.

Wenn in Mathematikkursen für Erwachsene, die nicht von einer Gruppe mit einem gemeinsamen Berufsziel wie etwa „Tischlermeister“ besucht werden, sondern zum Beispiel den Erwerb des Hauptschulabschlusses zum Ziel haben, das Berechnen von Quadern gelernt werden soll, erweist es sich als sehr hilfreich, die Alltagserfahrungen der Kursteilnehmer/innen zu nutzen. Viele Gegenstände des Alltags sind quaderförmig, so etwa Verpackungen. Wenn noch eine geeignete Motivation hinzukommt, das Volumen von Verpackungen und deren Inhalt nachzurechnen, fällt es gleich wesentlich leichter, die Rechnung zu verstehen und durchzuführen. Das Stichwort „Mogelpackung“ kann sehr gut motivieren. Zum Beispiel lässt eine Pralinenpackung oft viel mehr Inhalt erwarten, als tatsächlich zutrifft.

Mit diesem Beispiel für den Geometrieunterricht hoffe ich, dass deutlich wurde, welch großen Unterschied die Lebens- und Berufserfahrung Erwachsener beim Lernen machen können.

Ausblick

Wer über die mathematikdidaktischen Forschungen und vielfältigen Erfahrungen zum Thema „Erwachsene lernen Mathematik“ mehr wissen möchte, ist herzlich eingeladen, die nächste ALM-Konferenz Anfang Juli 2013 in Wales zu besuchen. Infos dazu gibt es auf der ALM-Homepage (siehe: www.alm-online.net). Besonders hinweisen möchte ich hier noch auf das ALM-Journal (im Auswahlménü auf der Homepage links). Es ist kostenlos zugänglich und bietet einen guten Einblick und viele Hinweise auf die Forschung in diesem Themengebiet. //

Literatur

- Maaß, Jürgen (1994): Was bleibt? Erfolge und Misserfolge des Mathematikunterrichts aus der Sicht von Erwachsenen. In: Österreichische Mathematische Gesellschaft (Hrsg.): Vorträge der ÖMG-Lehrerfortbildungstagung 1994 in Wien. Wien: ÖMG, S. 108–131.
- Maaß, Jürgen/Schlöglmann, Wolfgang (Hrsg.) (2008): Beliefs and attitudes in mathematics education. New research results. Rotterdam – Taipei: Sense Publishers.

Fremd in der Sprache

Reflexionen zu Sprache, Integration und Identität

URSULA
KNITTLER-LUX

Im Zuge der Vorbereitung auf „meinen“ Abend, dem letzten einer fünfteiligen Vortragsreihe für Pensionist/innen aus dem ehemaligen Jugoslawien, schlich sich bei mir ein Gefühl der Zufriedenheit ein – jetzt wird endlich wieder deutsch geredet. Die ersten vier Abende waren ein voller Erfolg gewesen. Nach einem betreffenden Vortrag über Gesundheit, Ernährung, Bewegung und Kommunikation wurde auf serbokroatisch oder bosnisch diskutiert. Es konnten zwar alle Kursteilnehmer/innen sehr gut Deutsch, trotzdem waren offensichtlich alle zufrieden, dass die zwei Stunden Vortrag und die Nebengespräche dazwischen, vor- und nachher in Serbokroatisch geführt wurden.

„Ich übe mich im Status der Minderheit“ antwortete ich lächelnd als mich Ivo am zweiten Abend fragte, wie es mir geht, wenn alle Serbokroatisch reden. Damals habe ich den Umstand gefühlsmäßig neutral wahrgenommen, interessiert, wie es so ist mit dem Nichtsverstehen. Nach dem vierten Abend aber ertappte ich mich bei der verärgerten Feststellung, die können doch alle perfekt Deutsch und trotzdem läuft alles (übrigens wie geplant) auf Serbisch beziehungsweise Kroatisch ab. Wieso hat mich das auf einmal geärgert?

Vermutlich, weil zwar alles perfekt war, ich aber nicht dazugehörte: der „Stallgeruch“ stimmte nicht. Die fremde Sprachumgebung nahm mir meine intellektuelle Beweglichkeit, ja sogar meine Identität.

Diesem Phänomen war ich bislang nur in der Literatur begegnet. In einem seiner Romane beschreibt Jorge Semprun die spannend-erotische Begegnung eines Spaniers mit „russischem Migrationshintergrund“, wie wir heute sagen würden, mit einer jungen Russin in Sotschi. Er liebt seine spanische Frau, aber die gemeinsame Muttersprache mit der anderen weckt Erinnerungen, Gefühle, Anmutungen, die er mit seiner Frau nicht teilen kann.

In einem anderen Roman beschreibt Semprun die beklemmende Reduzierung der Persönlichkeit eines „undercover“ lebenden KGB-Agenten, der als vorgeblicher Spanier anlässlich einer Konferenz in Russland unter keinen Umständen erkennen lassen darf, dass er russisch spricht. Mit dem Verleugnen seiner Muttersprache grenzt er sozusagen sich selbst aus und wird zur fahlen, steifen Marionette.

Ich entdeckte bei mir leichte Aggressionen gegen das Serbisch- und Kroatisch-Reden im Kurs. Obwohl ich doch von Anfang an gewusst habe, dass alles in dieser Sprache ablaufen würde. Die Vorbereitung wurde (meinetwegen, da ich kein Wort Serbokroatisch verstehe) auf Deutsch durchgeführt, nur manchmal „passierte“ ein kurzer Einschub in Serbokroatisch, wenn sich Deki und Snezana auf eine spezifische Wortwahl einigen mussten, da Serben und Kroaten für manche Begriffe unterschiedliche Bezeichnungen haben. Von Snezanas Skripten habe ich die deutsche Fassung bekommen, für die Teilnehmer/innen waren sie einsprachig Serbokroatisch.

Der Projektpartner Deki strahlte immer Freude aus, wenn ich mit „dobro dan“ grüßte, wenn ich „hvala“ und „molim“ richtig anwendete – dies sehe ich nun in einem anderen Licht als vor dem Kurs. Ich signalisierte nicht nur, dass ich seine Sprache lernen möchte, sondern ich unterbrach, wenn auch nur für kurze Zeit, die für ihn ununterbrochen vorhandene deutschsprachige Umgebung.

Das T-Shirt-Label „Vait und brait“ fällt mir ein und der Untertitel „Sichtbarmachung der Zweisprachigkeit“ von Goran und die Stelle aus seinem Radio-Interview im Sommer 2011, als er über die Freundschaft mit einem Künstler aus Serbien berichtete, den er erst in Wien kennengelernt hatte. Mit dem er aber, wenn die Familien mit den Kindern einander besuchen, etwas erlebt, was er sonst so nicht kennt: er kommt sich vor, wie in einem Kaffeehaus in Belgrad.

Und ich sehe auch die Aktion der lautsprachlichen T-Shirts in einem anderen Licht als bisher. Sie ist nicht nur skurril-lustig, sie ist der Versuch, die fremde öffentliche Sprachumgebung zu durchbrechen. Möglichst viele lautschriftliche Wörter auf der Straße, in der U-Bahn, am Gang, im Büro usw. verweisen auf den eigenen Sprachraum. Es ist der Versuch, die herrschende Unsichtbarkeit der Tatsache aufzuheben, dass Serbokroatisch die in Wien am zweithäufigsten gesprochene Sprache ist. Es ist eine Art Emanzipation von subtiler sprachlicher Unterdrückung. Zustimmung und ablehnende Reaktionen von Medien, Passanten und Politikern zeigen, dass ein Tabu gebrochen wird.

Ein Gedicht fällt mir ein, in dem ein jüdischer Emigrant schreibt: „Es ist nicht Heimweh das ich leide und das mir im Herzen brennt, ... es ist nur, dass mich keiner kennt...“.

Alfred, als Österreicher seit mehr als zwanzig Jahren in Frankreich lebend, kennt das gut: „Als Erwachsener, sagen wir als Dreissig- oder Vierzigjähriger, hat man die Jahre hinter sich, wo man mit Gleichgesinnten nächt- und tagelang Weltentwürfe ausspinnt, unkompliziert an der Wohnungstür klingelt und auf einen Kaffee hereingeschneit kommt, Beziehungen auf- und abbaut. Im Land der fremden Sprache gelandet, mit vierzig, war das alles nicht mehr zu machen. Und das gibt den Beziehungen, die ich hier aufgebaut habe, einfach nicht die Vertrautheit und den spezifischen Reichtum, was wiederum die Möglichkeiten beschränkt, sich sprachlich darüber auszulassen, sei es nun zum gegenseitigen Ergötzen oder zur selbsterforschenden nachträglichen Analyse.“ Als ich einem Wiener Bekannten über unser Projekt der Integra-

tionshilfe für ältere Migrantinnen erzählte, war er zu meinem Erstaunen sehr skeptisch – „unsere Pensionisten und ihre Pensionisten, die wollen nichts miteinander zu tun haben“. Auf meinen Hinweis, dass ich ihn bisher als einen gegenseitiger Begegnung aufgeschlossen gegenüberstehenden Wiener eingeschätzt habe, meinte er: „Das ist kein Problem von Wien und seinen Migranten. Das ist ein allgemein menschliches Problem.“ Und zur Stützung dieser Aussage erzählte er von seinem Onkel, der in den 1940er-Jahren mit fünf Söhnen nach Australien ausgewandert ist. Jeder dieser Cousins hat eine Familie gegründet, deren Kinder haben wiederum geheiratet und Kinder bekommen. Aber erst in der Generation der Enkelkinder – also in der Urenkelgeneration des ausgewanderten Vaters – fand die erste Heirat mit einem englischsprachigen Australier statt. Vorher haben alle deutschsprachige Partner geheiratet. Weil es nicht so viele Österreicher in Australien gibt, haben sie Deutsche und Schweizer geheiratet, aber keinen „echten“ Australier. Und in der Verwandtschaft sprechen sie alle selbstverständlich deutsch, im öffentlichen Raum englisch wie die Muttersprachler.

Mich beschäftigte meine Irritierung sehr, und ich berichtete meinen Teamkolleg/innen, einigen Freunden und Alfred Knapp, der im Verband Wiener Volksbildung Fachgruppenleiter für romanische Sprachen war und seit nunmehr zwanzig Jahren in Frankreich lebt, davon.

Um zu erklären, worum es mir ging, fiel mir das Lied von Georg Kreissler ein: „Ich fühl mich nicht zu Hause“. Da gibt es eine Stelle: „Ich ging in meine wahre Heimat, Israel. Nur das war nebbich gar nicht schlau, da gibt mir niemand an Kredit ... und alle reden nur Ivrit!! Ich fühl mich nicht zu Hause, zu Hause, zu Hause ...“

Mir war die „fremde Muttersprache“ als Phänomen aufgefallen, Alfred hatte hier andere Assoziationen. In seinem Antwortmail auf meine Fragen schreibt er: „Ich weiß nicht, ob Kreissler nur an Bankkredite gedacht hat, aber was mir im Land meiner Nicht-Muttersprache, vor allem in den ersten Jahren, als ewig neue Hürde in den Weg kam, war dieser Mangel an Kreditwürdigkeit, und zwar auf der persönlich historischen Seite. In Österreich hatte ich meine Geschichte, beruflich, politisch, persönlich ... X-Leute kannten mich von verschiedensten Seiten her und ich hatte damit so etwas wie eine Kreditwürdigkeit, die mir leicht neue Türen aufmachte (und manche auch verschloss). Hier war ich in den ersten Jahren einfach nur jemand, bei dem die meisten schon beim Namen nachfragen mussten, weil sie glaubten, nicht richtig gehört zu haben. Und nicht zuletzt wurde es am Bankschalter klar. Wenn ich an den Schalter in der Zentralsparkasse trat und mit „Guten Tag Herr Doktor“ begrüßt wurde (und natürlich auch mein Konto gut gefüttert war), war das eben was anderes als hier beim Credit Lyonnais, wo mich – vor allem in den ersten Jahren – nach der Hürde der Namensbuchstabierung die zweite, die des bisweilen überzogenen Kontos erwartete.“ Während der vier „serbokroatischen“ Nachmittage unseres Projektes habe ich mich einfach nicht zu Hause gefühlt und war froh, wenigstens am letzten Abend wieder „da“ zu sein.

Die Frage an meine Freunde war: „Da war ich vier mal drei Stunden in einer unbekanntem Sprache und es war

mir schon zu viel, ich freute mich aufs Deutsche. Ihr habt aber ununterbrochen den fremden Klang als umgebenden Sprachraum – wie geht es euch damit?“

Ivo und Snezana denken nach. Ivo ist erstaunt als ich ihm rückmelde, dass er mir im Kurs anders vorgekommen sei, als die ungezählten Malen zuvor, wo wir privat zusammengesessen sind und wir uns – für mich ungefragt selbstverständlich – auf Deutsch unterhalten haben. Ich kann es gar nicht exakt beschreiben, aber irgendwie wirkte er in der Muttersprache lockerer, sorgloser, entspannter und kompetenter.

Snezana erzählt, dass sie in Ihrem Betrieb eine Kollegin hat, zu der sie große Nähe fühlt, und dass sie immer wieder versucht ist, sie auf Kroatisch anzureden, obwohl sie als „eingeborene“ Wienerin deutschsprachig ist.

Auch Goran erzählt, dass ihn seine besten Freunde oft konsterniert anschauen, weil er sie auf Serbisch anredet – und dann schaltet er schnell auf die richtige Sprachschiene um. Sie stehen ihm so nahe, dass die Muttersprache angebrachter wäre als die für ihn zweite Umgangssprache, die die einzige ist, die er mit seinen Freunden teilt.

Dieses Phänomen der Koppelung persönlicher Nähe mit der Muttersprache gibt es auch in umgekehrter Richtung: Ein seit mehr als zwanzig Jahren in Wien lebender Wissenschaftler aus dem Iran, dessen Sohn zweisprachig ist, erwidert mir, als ich ihm von meiner „Spracherkenntnis“ erzähle, dass er sich seinem Sohn gegenüber fremd fühlt, wenn sie miteinander deutsch statt persisch sprechen. Er weiß sozusagen gar nicht, mit wem er da spricht. Die für den Vater zweite Sprache verfremdet die Beziehung zwischen ihm und seinem Sohn.

Hiezu ein weiteres „literarisches“ Beispiel: Asfa-Wossen Asserate hatte seit 1955 die deutsche Schule in Addis Abeba besucht und lebt nun schon weit länger in Deutschland als in seinem Geburtsland Äthiopien. Er schreibt: „Worin der Charakter des Deutschen nun genau besteht, will und kann ich in wenigen Worten nicht sagen, aber ich fühle bis heute, dass ich eine andere Wesensart annehme wenn ich Deutsch spreche“ („Manieren“: S. 10)

Alfred fällt dazu ein: „Insofern ich des Französischen einigermaßen mächtig bin (auch wenn ich mich darin keineswegs so daheim fühle, wie im Deutschen), hab ich im Alltag eigentlich selten das Gefühl, dass mir was fehlt. Aber dass mir doch etwas abgeht, das merk ich wenn ich auf österreichische Menschen treffe, mit denen mich ein Mindestmaß an Sympathie und gemeinsamem Humor verbindet. In der steirischen oder wienernden Ursuppe zu waten und zu pantschen ist einfach ein Glücksgefühl, dem nichts gleichkommt.“

Ana meint nachdenklich, dass sie sich in der deutschen Sprache langsamer ausdrückt als auf Serbisch, weil sie überlegen muss, welches Wort das, was sie meint, richtig ausdrückt, während sie in Serbisch nicht nachdenkt, sondern die richtigen Worte einfach beim Reden kommen. Insgesamt aber ist für sie jede neue Sprache ein Gewinn, am liebsten würde sie alle Sprachen der Welt können.

Außerdem meint sie, dass Sprache schließlich nicht die einzige Art zu kommunizieren sei und dass vieles auf anderen Ebenen möglich ist, wo die Sprache versagt. Sicherlich ist es kein Zufall, dass dies ausgerechnet ihr

einfällt, sie ist akademische Malerin und Objektkünstlerin. Alfred stimmt ihr voll zu: „Tiere kommunizieren fantastisch und sehr effizient miteinander, ohne die Mechanismen der menschlichen Sprache zu benutzen. Und die nichtsprachlichen Kommunikationsmittel in Bezug auf wesentliche Funktionen des (Zusammen)-Lebens nämlich, Sympathie herstellen oder zerstören, Nähe aufbauen oder zerstören usw. sind in den meisten Fällen effizienter als die Sprache.“

Im Kommunikationstraining mit Managern, die im Ausland arbeiten, wird Wert auf die Erkenntnis gelegt, dass mangelnde interkulturelle Kompetenz zu mehr Reibungsverlusten führt als mangelnde Sprachkenntnis.

Das Phänomen „Fremd in der Sprache“ lässt mich nicht los, weil ich mich Einwanderern gegenüber als offen und bewillkommend verstehe und ich das beschriebene Gefühl der leicht aggressiven Abwehr des fremden Sprachklanges auch als beschämend erlebe. Und ich komme mir hilflos vor, wenn ich in der U-Bahn erlebe, wie missbilligend Wiener auf „Ausländer“ blicken, die in einer fremden Sprache reden, weil „bei uns wird deutsch g’reedt!“. Je mehr ich dazu recherchiere umso mehr wird mir klar, dass „Fremdsein in der Sprache“ ein gut belegtes Phänomen ist, das nur diejenigen nicht kennen, die sich ausschließlich im eigenen Sprachraum der „indigenen“ Mehrheitsbevölkerung bewegen. Ohne das gemeinsame Durchführen der Vortragsreihe in einer Sprache, die mir völlig unzugänglich, für die anderen aber die Muttersprache ist, hätte ich über die beschriebenen Phänomene nicht einmal nachdenken, geschweige denn sie zum Thema machen können. //

Weiterführende Informationen

<http://vajtundbrajt.com>

http://de.wikipedia.org/wiki/Jorge_Sempr%C3%BAn

Facebook: [ana.jelenkovic](#)

Asserate, Asfa-Wossen (2003): *Manieren*. Frankfurt a. Main: Eichborn-Verlag.

Alfred Knapp: <http://soundcloud.com/alfred-5>

Zweifel bildet - Gewissheit beruhigt!

WERNER LENZ

Die Anfänge der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) liegen in einer bewegten Zeit. Im Nachhall des 1968er-Jahres waren viele Menschen sensibilisiert gegen selbsternannte Autoritäten aufzutreten und sich für soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit im Bildungswesen einzusetzen. Begleitet war diese Haltung von einer „Öffnung der Universität“. Diese wurde von der Ministerin Dr. Hertha Firnberg (1909–1994), die das 1970 gegründete Wissenschaftsministerium bis 1983 leitete, unterstützt. Die Öffnung erfolgte für neue Studierende (von 1970 bis heute hat sich die Zahl der Studierenden von etwa 70.000 auf etwa 300.000 erhöht), aber auch für Problemlagen der Gesellschaft und nicht zuletzt für die Qualifikation von „Humankapital“.

Es war die Zeit des Widerstandes gegen den Vietnamkrieg und des Aufrufes, den Unterdrückten dieser Welt beizustehen. Ebenso wurde die Warnung laut, dass wir die Welt durch unkontrolliertes Ausnutzen ihrer natürlichen Ressourcen unwiederbringlich zerstören würden. Letzterem Thema nahm sich der „Club of Rome“ mit dem Bericht zur Lage der Menschheit – „Die Grenzen des Wachstums“ (1972) – an. Für die Unterdrückten konzipierte Paulo Freire (1921–1997) seine „Pädagogik der Unterdrückten“ (1971), die er eine „Praxis der Freiheit“ nannte. Bildung wurde als Chance gesehen, zu positiven Veränderungen beizutragen und Befreiung von unterdrückenden Verhältnissen zu ermöglichen. Skepsis und warnende Stimmen mischten sich in diese Diskussion. Mit dem „Manifest von Cuernavaca“ (1974) wurde davor gewarnt, dass das unreflektierte Importieren von Bildung auch vorhandene Kulturen zerstören kann – sei es die Kultur eines, so hieß es damals, „Entwicklungslandes“ oder die bäuerliche beziehungsweise Arbeiterkultur eines Industrielandes. Das war die Zeit, in der sich die KEBÖ formierte. Getragen war dies von einer neuen Bedeutung der Erwachsenenbildung. Sie wurde als wichtiger Bildungssektor propagiert, der als dritte Säule neben Schule und Hochschule stehen sollte. Das Bild der Säule vermittelt einen etwas statischen und unzugänglichen Charakter, vielleicht würde ein „Zahnrad“ mehr Dynamik ausdrücken. Aber wahrscheinlich gibt die Säule den tatsächlichen Zustand unseres Bildungswesens mit wenigen Übergängen und Brücken, mit Separierung und Isolierung voneinander ohnedies gut wieder.

1973, ein Jahr nach Gründung der KEBÖ, erfolgte ein weiteres wichtiges Ereignis für die Erwachsenenbildung, das „Bundesgesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln“ wurde am 21. März 1973 erlassen. Anders, als in verschiedenen deutschen Bundesländern, ging der österreichische Staat keine Verpflichtung ein, sondern bekun-

dete mit dem Gesetz nur Bereitschaft zur Förderung, die immer wieder neu zu erbitten ist. Die neuen „Leistungsvereinbarungen“ mit dem Unterrichtsministerium geben aber, so wird von Verantwortlichen der Erwachsenenbildung berichtet, Sicherheit bezüglich der Planung und der Höhe der Finanzmittel.

Erwachsenenbildung verstand sich als unmittelbare und rasche Antwort auf gesellschaftliche Fragen und als sozialer Seismograph: Veränderungen wurden schnell registriert und sollten in Bildungsveranstaltungen, didaktisch aufbereitet, einem engagierten Publikum zur Diskussion und als Orientierung für weiteres Handeln angeboten werden. Die Aufbruchstimmung war deutlich zu spüren. Die Welt, hieß es in Anlehnung an Karl Marx (1818–1883), soll nicht bloß analysiert und interpretiert werden – die Welt soll verändert werden. Bildung und Lernen können dazu einen Beitrag leisten. Emanzipation aber auch materielles Wohlergehen waren erklärte Ziele. Die damalige Hoffnung auf eine bessere Welt kommt sehr gut in zwei Strophen aus Heinrich Heines (1797–1856) satirischem Werk „Deutschland. Ein Wintermärchen“ zum Ausdruck:

*Es wächst hienieden Brot genug
Für alle Menschenkinder,
Auch Rosen und Myrten,
Schönheit und Lust,
Und Zuckerbirnen nicht minder.
Ja, Zuckerbirnen für jedermann,
Sobald die Schoten platzen!
Den Himmel überlassen wir
Den Engeln und den Spatzen.*

„Nachhaltige“ Veränderungen

Die Welt hat sich seither grundlich verändert: Computer, Europäisierung, Neoliberalismus, Leiharbeit, Handy, offene Grenzen, um nur einiges zu nennen. Auch Strobl selbst und sein Bildungshaus können nicht mehr naivursprünglich als touristische oder intellektuelle Idylle betrachtet werden. Ein aufklärendes Buch von Christian Kloyber und Christian Wasmeier zeigt „Das Bürglglut“ (2011) auch als ehemaligen Ort nationalsozialistischer Umtriebe. Die Veränderungen in der Erwachsenenbildung selbst lassen sich in einem „Wörterbuch Erwachsenenbildung“ (2. Aufl., 2010) nachlesen. Es braucht gar nicht als Buch gekauft werden, es ist – und damit repräsentiert es die neue Zeit – online frei zugänglich.

Wir leben in einer beschleunigten Zeitstruktur. Thematische Bildungsveranstaltungen begannen in den 1970er-Jahren mit der Anreise und einer gemeinsamen Sitzung am Sonntag Nachmittag, gaben am Mittwoch zumindest einen Halbttag zur freien Verfügung und endeten am Samstag, nach einer ausführlichen Seminarkritik, mit einem gemeinsamen Mittagessen.

Diese Intensivierung von Abläufen findet sich auch in der Arbeit. Zusätzlich sind die Arbeitssituation und die Chance auf Erwerbsarbeit vielfach prekär geworden. An die Stelle einer überschaubaren, gesicherten Laufbahn sind Projekte getreten, die schnelles und konzentriertes Arbeiten erfordern sowie zur ständigen Ausschau nach neuer Beschäftigung zwingen. Diesen gesellschaftlichen

Wandel beschreiben die Soziologen Richard Sennett mit „Der flexible Mensch“ (1998) und Zygmunt Bauman mit „Flüchtige Moderne“ (2003) sehr genau und treffend.

Den ursprünglichen Charakter eines Bildungsheims hat Strobl längst verloren. Im Zuge des Bildungstourismus gibt es nun Hotelniveau mit allen technischen Raffinessen moderner Studienräume sowie einer gut sortierten Fachbibliothek. Seit Anfang der 1970er-Jahre hat sich in Wien, Graz, Klagenfurt, Innsbruck, Linz und in Krems Erwachsenenbildung als wissenschaftliche Disziplin an den Universitäten etabliert. Vom Institut für Höhere Studien, dem Institut für Bildung und Wirtschaft und dem Österreichischen Institut für Berufsforschung werden – ohne jetzt alle Einrichtungen aufzählen zu können – zudem ebenfalls wissenschaftlich fundierte Analysen zur Erwachsenenbildung erstellt.

Gesellschaftliche Aufgaben – offene Fragen

Gerade solche wissenschaftlichen Untersuchungen verdeutlichen, dass Erwachsenenbildung, von der Zahl der Teilnehmer/innen her, den größten Bildungsbereich darstellt. Im Hinblick auf Fachpersonal mit fester Anstellung besteht aber in der Erwachsenenbildung noch ein großer Nachholbedarf. Auch wenn die Professionalisierung voranschreitet und durch die Weiterbildungsakademie gefördert wird, besteht die Erwartung nach mehr fest angestelltem Personal, wenn eine mittel- oder längerfristige Entwicklung der Erwachsenenbildung professionell betrieben werden soll.

Nicht zuletzt: Erwachsenenbildung ist als Weiterbildung und als Beitrag zum lebenslangen Lernen ein wichtiger Teil des individuellen Lebens und von gesellschaftlichen Anliegen geworden. Die Fragen von Anfang der 1970er-Jahre sind noch immer bedeutsam: Wirkt Bildung vereinnahmend oder befreiend? Auf welcher Seite stehen wir als Bildungsvermittler und mit unserer Bildungsinstitution? Unterstützen wir Befreiung, Emanzipation und Empowerment oder Anpassung, Abhängigkeit und Unterwerfung? Wenn wir den Beitrag der Erwachsenenbildung zu unserem individuellen und gesellschaftlichen Dasein bedenken, sollen wir auch berücksichtigen, dass die Menschen unseres Landes nicht nur im Wohlstand leben. Etwa 500.000 leben in Armut, etwa 600.000 sind psychisch erkrankt, etwa 300.000 sind arbeitslos und geschätzte 300.000 leben in Österreich als Analphabet/innen. Sollten wir uns nicht gegen ein gesellschaftliches Lernen wenden, das soziale Gleichgültigkeit und „Spaß haben“ als Ziele setzt? Sollten wir nicht für mehr Mitgefühl, Empathie und soziale Verantwortung als Ziele aller formalen und informellen Lernprozesse eintreten? Lehren und lernen wir „das Richtige“? Wann und was erfahren wir in unseren Bildungseinrichtungen über Details und den Zusammenhang von Klima (Wandel), Hunger, Migration und Finanzkapital? Warum integrieren wir die Verbindung von Arbeit, Bildung und Gesundheit nicht stärker in unser Lehren und Lernen? Wenn lebensbegleitendes Lernen als von der Regierung anerkanntes bildungspolitisches Programm seit Juli 2011 gilt, warum schauen wir nicht mehr darauf, dass alle Menschen ihre Bildung in der Lebensspanne erreichen können?

Wieso schaffen wir so wenig Ausgleich zwischen den etwa 20 Jahren, die Akademiker/innen in Bildungsinstitutionen, und den neun Jahren, die Absolvent/innen der Pflichtschulen in ihnen verbringen? Kann nicht gerade ein organisatorisches Zusammenwirken von Schulen und Erwachsenenbildungseinrichtungen sinnvolle Beiträge leisten? Das führt schließlich zum Erfordernis, das gesamte Bildungswesen als Organisation, die jetzt fraktal gegliedert verschiedenen Einzelinteressen folgt, neu zu durchdenken und zu gestalten. Eine notwendige „Öffnung des Bildungssystems“, die mehr Bildung für alle anstrebt, wird sich neuen Themen, einer erweiterten Klientel, einer Erörterung des Menschenbildes, der pädagogischen und didaktischen Zielsetzungen sowie schon lange notwendigen organisatorischen Neuerungen nicht verschließen können. Vor kurzem haben „zornige Alte“, wie Stéphane Hessel, uns zugerufen: „Empört Euch!“ (2011). Der Menschenrechtsexperte Jean Ziegler (2011) mahnt uns: „Jedes verhungerte Kind ist ein ermordetes.“ Der Soziologe Oskar Negt meint in seinem Buch „Der politische Mensch“ (2010, S. 13): „Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss“ und erinnert uns damit an die täglich notwendige Anstrengung, Demokratie zu schützen und zu stärken. Auf welche Weise trägt Erwachsenenbildung zu einer sozial gerechten Gesellschaft und zu einem individuell erfüllten Leben bei? Erwachsenenbildung ist pluralistisch organisiert, die in ihr lehrend, verwaltend und organisierend Tätigen können auf verschiedene Weise dazu beitragen. Den eigenen Standort zu kennen, Mut zum Risiko zu haben und Schritte in eine gewisse Unsicherheit zu wagen, das können Erwachsenenbildner/innen durch Ausbildung und durch eigene Lebenserfahrung. Sicherlich wissen sie deshalb auch, wie realistisch und bedeutsam der Ausspruch von Erich Kästner (1899–1974) für die Praxis der Erwachsenenbildung ist: „Es gibt nichts Gutes, außer man tut es.“

Literatur

- Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.) (2010):** Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2., überarbeitete Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt u. a.
- Bauman, Zygmunt (2003):** Flüchtige Moderne. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Freire, Paulo (1971):** Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart. Berlin: Krenz-Verlag.
- Hessel, Stéphane (2011):** Empört Euch! 6. Aufl. Berlin: Ullstein.
- Kloyber, Christian/Wasmeier, Christian (2011):** Das Bürglüt. Von der Großbürgerlichkeit zur Restitution. Innsbruck – Wien u. a.: Studien-Verlag.
- Lenz, Werner (2012):** Bildung. Eine Streitschrift. Abschied vom lebenslangen Lernen. Wien: Löcker-Verlag.
- Lenz, Werner (2011):** Wertvolle Bildung – kritisch, skeptisch, sozial. Wien: Löcker-Verlag.
- LLL: 2020 (2011):** Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur u. a.
- Meadows, Dennis/Meadows, Donella H./Zahn, Erich (1972):** Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- Negt, Oskar (2010):** Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl-Verlag.
- Sennett, Richard (1998):** Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin-Verlag.
- Ziegler, Jean (2011):** Die Lebenden und der Tod. Salzburg: Ecowin-Verlag.

Durch kooperative Planungsprozesse Transparenz schaffen

Das Rahmencurriculum der unternehmerischen Kompetenz – ein Best-practice-Beispiel innovativer und kooperativer Programmentwicklung

Die Kernaufgabe der Wiener Volkshochschulen ist es, der Wiener Bevölkerung ein möglichst flächendeckendes und niederschwelliges Bildungsangebot bereitzustellen. Seit 2008, dem Gründungsjahr der Wiener Volkshochschulen GmbH, sind Programmplanende einzelner Standorte in Arbeitsgruppen laufend damit beschäftigt, mit neuen und innovativen Ideen das Kursangebot der Wiener Volkshochschulen weiterzuentwickeln, um dieses zeitgemäß und für Kund/innen oder Interessent/innen transparent zu gestalten und damit den gemeinsamen Auftritt als „Die Wiener Volkshochschulen“ zu gewährleisten. Im Hinblick auf die Programmplanung und den Themenschwerpunkt „Besser wirtschaften“ für das Jahr 2012 wurden vier Programm-Manager/innen verschiedener Standorte von der pädagogischen Leiterin der Wiener Volkshochschulen, Dr.ⁱⁿ Elisabeth Brugger, beauftragt, Konzepte zu entwickeln, um die Kursangebote im Bereich „Wirtschaft und Persönlichkeit“ einheitlicher zu gestalten.

Von der Recherche zum Konzept

Nach dem Startschuss im Februar 2011 durch die Abteilung Pädagogik wurde die AG Wirtschaft, bestehend aus Beatrix Binder, Mag.^a Christina Heger, Nicole Kraler und Dominik Wang, gegründet, die auf Basis der Analyse des wienweiten Kursangebots sowie durch Teilnehmer/innen-, Absage- und Angebotsstatistiken der Jahre 2009 bis 2011 zum Ergebnis gelangten, dass bereits viel gutes Grundangebot in den einzelnen Standorten der Wiener Volkshochschulen vorhanden war. Problematisch für ein gemeinsames Auftreten als Die „Wiener Volkshochschulen GmbH“ erwies sich aber die mangelnde Vergleichbarkeit der thematisch ähnlichen Kursangebote der einzelnen Standorte. Das bedeutet, dass Kurse sowohl inhaltlich als auch preislich sowie von der Kursdauer (den Unterrichtseinheiten) her, für Kund/innen sowie Interessent/innen nicht vergleichbar waren. Dazu kam, dass die Verteilung der Kurse bis dahin Wien weit zum größten Teil nicht abgestimmt worden war und oftmals idente Kurse an naheliegenden Standorten gleichzeitig angeboten wurden. Die logische Konsequenz war, dass Kurse auf Grund von zu geringer Teilnehmer/innenanzahlen abgesagt werden mussten und die betroffenen Kund/innen nicht an andere Standorte verwiesen wurden, an denen derselbe Kurs zustande gekommen war. Des Weiteren war das Angebot, anerkannte Wirtschaftszertifikate zu erwerben, gering, was dazu führte, dass sich Interessent/

DOMINIK WANG

CHRISTINA HEGER

innen meist an andere Bildungseinrichtungen wandten und die Wiener Volkshochschulen einen großen Verlust an Konkurrenzfähigkeit auf dem Erwachsenenbildungsmarkt im Bereich der unternehmerischen Kompetenz hinnehmen mussten.

Durch die Möglichkeit, über den Tellerrand hinaus zu blicken, die durch die Zusammenschließung der Wiener Volkshochschulen eröffnet wurde, konnte die Fachexpertise einzelner Personen aus verschiedenen Standorten zusammengeführt werden, um so gemeinsam an Lösungen für bestehende Probleme und der kontinuierlichen Weiterentwicklung des Wiener volkshochschulweiten Programms zu arbeiten. Die Erkenntnisse der Recherche waren richtungsweisend: Sie zeigten, dass es nicht notwendig war, eine komplette Umstrukturierung des wienweiten Programms herbeizuführen, viel mehr war das erste Ziel der AG Wirtschaft, bereits vorhandene Angebote einzelner Standorte der Wiener Volkshochschulen zu durchforsten und hinsichtlich einer Wiener volkshochschulweiten Vereinheitlichung auf Basis des Weißbuchs Programmplanung¹, in dem die Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten beschrieben wurden, die für die Entwicklung von unternehmerischer Kompetenz erforderlich sind, neu zu strukturieren, Angebotslücken zu füllen und das bereits vorhandene Angebot sinnvoll zu erweitern, um die Transparenz des Kursangebots zu steigern, die Absagequote zu senken und mit der Implementierung von anerkannten Zertifikaten die Angebote der Wiener Volkshochschulen stärker am Erwachsenenbildungsmarkt zu etablieren.

Um diese Ziele realisieren zu können, wurden die bestehenden Kursangebote aufgrund der Themenvielfalt im Bereich der unternehmerischen Kompetenz in einem ersten Schritt in vier Bereiche aufgeteilt, die jeweils von den „soft skills“ bis zu den „hard facts“ reichen. Das dadurch entstandene Vier-Säulen-Modell (Haushaltskompetenzen, einführende Wirtschaftsthemen, persönlichkeitsbildende Angebote und Wirtschaftszertifikate) war die Grundlage für die späteren Entwicklungsphasen.

Vom Konzept zur Struktur

Mit dem Augenmerk auf einen niederschweligen Zugang wurden Konzepte für Workshops und Vorträge zu alltagsrelevanten Wirtschaftsthemen, die sogenannten „Haushaltskompetenzen“, erarbeitet, die einen leichten Einstieg in die Welt der Wirtschaft ermöglichen und als geeigneter Anknüpfungspunkt für weiterführende bzw. vertiefende Kurse dienen. Im Zuge des Europäischen Schwerpunktes für das Jahr 2012 „Active Aging“ wurde Hartwig Armin Frank (adg – akademie der generationen, Hochreiter & Frank OG) von der Abteilung Pädagogik als Unterstützung für die AG Wirtschaft bei der Themenfindung im Bereich der Haushaltskompetenz miteinbezogen. Durch diese Kooperation entstand das Unterprojekt „Besser haushalten“ im Zuge von „Besser wirtschaften“, welches eine Vielzahl an Kurzworkshops zu Themen wie Sparen und Beschäftigung, für verschiedenste Zielgruppen, von Studierenden bis hin zu pensionierten Personen, hervorbrachte. Um den Zertifikatsbereich der unternehmerischen Kompetenz innerhalb der Wiener Volkshoch-

schulen zu systematisieren bzw. zu erweitern, entschied sich die AG Wirtschaft in der nächsten Entwicklungsphase für den Ausbau der Wirtschaftszertifikate. Der Weg sollte weg von vhs-eigenen hin zu offiziell anerkannten Zertifikaten führen. Wichtig bei der Auswahl relevanter Zertifikate war es, Angebote zu finden, deren Vorbereitungskurse sowohl einen niederschweligen Einstieg als auch die Möglichkeit einer anerkannten Qualifikation aufweisen, um in Zukunft nicht nur einzelne Kurse, sondern transparente und auf die/den Lernende/Lernenden zugeschnittene Karrierepfade entwickeln zu können. Ausgewählt wurden geeignete Zertifikate bzw. Zertifikatsreihen, die dafür neu implementiert werden mussten. Als ein Angebotsbeispiel, das die Voraussetzung des modularen Aufbaus erfüllt, sind die Zertifikatsreihen „b*fin“ und „b*pers“ der Betriebswirtschaftlichen Gesellschaft (bewig) zu nennen (siehe Abb. 1), da durch diese die bereits bestehenden Kurse für Buchhaltung, Personalverrechnung, Kostenrechnung und Einnahmen-Ausgaben-Rechnung nach einer inhaltlichen Neustrukturierung und Erweiterung nun anerkannt abgeschlossen werden können. Mit den frisch adaptierten Vorbereitungskursen, die im Grundlagensektor keine Vorkenntnisse verlangen, ist es somit erstmals möglich an den Wiener Volkshochschulen die schriftlichen Fachprüfungen für Buchhalter/innen, Bilanzbuchhalter/innen und Personalverrechner/innen abzulegen, die von der Paritätischen Kommission Bilanzbuchhaltungsberufe anerkannt sind.

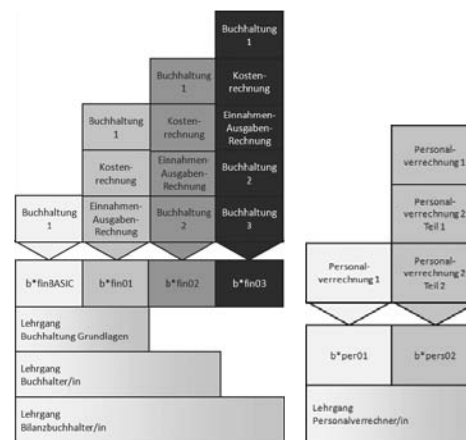


Abb. 1: Vorbereitungskurse für Zertifikatsreihen b*fin und b*pers als Beispiel des modularen Aufbaus von Karrierepfaden © Dominik Wang

Weiters wurde mit der Einführung der Stufe C des „EBC*L“ allen Teilnehmer/innen die Möglichkeit geboten, die wichtigsten betriebswirtschaftlichen Instrumente zur Führung von Unternehmen zu erlangen. Aber auch der Nachweis für fundiertes Wirtschafts- und Finanzwissen sowie der notwendigen unternehmerischen Kompetenzen wurde durch die Programmimplementierung des Unternehmerführerscheins® (Entrepreneur's Skills Certificate®) gewährleistet, der auf eine Initiative der Wirtschaftskammer Österreich zurückgeht und in Österreich die für bewilligungspflichtige und gebundene Gewerbe gesetzlich vorgeschriebene Unternehmerprüfung ersetzt.

Für die Konzeptionierung der neuen Zertifikatsvorbereitungskurse stellte die AG Wirtschaft eine Expert/innengruppe von Kursleiter/innen aus dem Kursbereich

¹ Vgl. http://www.vhs.at/fileadmin/uploads_vhsat/downloads/pdf/Wiener_Weißb%C3%9Fbuch_Programmplanung_Teil1.pdf

Wirtschaft und Persönlichkeit zusammen, die mit viel Engagement und Fachexpertise an der Weiterentwicklung der bestehenden Kurse sowie der inhaltlichen Abgrenzung der einzelnen Module mitarbeitete.

Wie wichtig es ist, alle Kolleg/innen in den Entwicklungsprozess miteinzubeziehen, zeigte sich im September 2011 bei der Veranstaltung „Präsentation und Planungsworkshop der SK7“, bei der allen Direktor/innen und Programm-Manager/innen der Wiener Volkshochschulen nicht nur die Zwischenergebnisse präsentiert, sondern alle Anwesenden von der AG Wirtschaft zur aktiven Mitgestaltung motiviert wurden. Die Aufgabe war es, in Gruppenarbeiten weitere relevante Themen für die Bereiche der einführenden Wirtschaftsthemen und persönlichkeitsbildenden Angebote zu erarbeiten, um die Sammlung relevanter Themen des späteren Rahmencurriculums so vielfältig und vollständig wie nur möglich gestalten zu können. Das Feedback der Kolleg/innen war durch die Möglichkeit, sich an der Neustrukturierung des Kursangebots aktiv zu beteiligen, durchwegs positiv.

Mit den Ergebnissen aus den verschiedenen Entwicklungsphasen und den gesammelten Themen der Gruppenarbeiten begann die Arbeit an dem Rahmencurriculum für die unternehmerische Kompetenz. Im Zuge dieser Phase trennte sich die AG Wirtschaft von dem Vier-Säulen-Modell, da es sich für die thematische Aufteilung hinsichtlich des im Entstehungsprozess befindlichen Rahmencurriculums nicht mehr eignete. Aus diesem Grund wurden die zuvor gesammelten Themen aus den vier Säulen den drei Bereichen „Betriebswirtschaftliche und kaufmännische Kompetenz“, „Strategische Unternehmensorganisation und Managementkompetenz“ und „Personale und interpersonale Kompetenz von Unternehmer/innen“ zugewiesen (siehe Abb. 2).

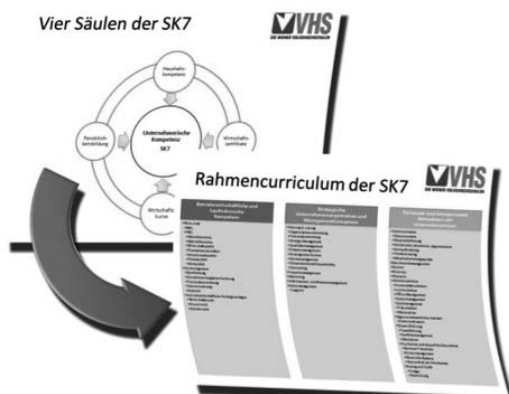


Abb. 2: Entstehung der Struktur des Rahmencurriculums der SK7
© Dominik Wang

Für die Themen, die für den Bereich „Personale und interpersonale Kompetenz von Unternehmer/innen“ relevant waren, entschied sich die AG Wirtschaft gegen vordefinierte Inhalte und fand eine vernünftige Lösung in der Definition von Mindeststandards, die jeder angebotene Kurs beinhalten muss.

Von der Struktur zur abgestimmten Umsetzung

Um die Nachvollziehbarkeit und transparente Informationsweitergabe innerhalb der Wiener Volkshoch-

schulen zu gewährleisten, fertigte die AG Wirtschaft als Unterstützung für alle Programmplanenden im Kursbereich „Wirtschaft und Persönlichkeit“ das „Planungshandbuch für Kursangebote der unternehmerischen Kompetenz“ (Schlüsselkompetenz 7) an, in welchem die Inhalte und Mindeststandards von möglichen Kursen und die Kursformate der Zertifikatsvorbereitungskurse, aber auch die Planungsschnittstellen zu anderen Kursbereichen dokumentiert sind. Dieses wurde im November 2011 im Zuge der pädagogischen Entwicklungswerkstatt allen Direktor/innen und Programmplanenden präsentiert und dient seitdem als Basis für die Programmplanung des Kapitels „Wirtschaft und Persönlichkeit“ für das Kursprogramm ihres Standorts. Um Unterrichtende über das Rahmencurriculum und aktuelle Neuerungen im Bereich Wirtschaft & Persönlichkeit zu informieren, gibt es seit Jänner 2012 mehrmals im Semester interne Weiterbildungen für Kursleiter/innen dieses Bereichs.

Von der abgestimmten Umsetzung zum gemeinsamen Auftritt

Seit Frühjahr 2012 sind die neuen Kursformate in den verschiedenen Kursprogrammen der Wiener Volkshochschulen zu finden. Neben der flächendeckenden Vereinheitlichung der Kurstitel, -texte, -dauer und -preise in diesem Bereich wurden die Angebote terminlich zwischen den einzelnen Standorten abgestimmt, sodass Kurse zum gleichen Thema nicht an benachbarten Standorten zur selben Zeit beginnen. Die neuen Zertifikate und die damit verbundenen Vorbereitungskurse haben sich sehr gut etabliert. Durch die einheitliche Beschreibung und grafische Darstellung der neuen Angebote wird den Kund/innen und Interessent/innen, aber auch intern den Berater/innen mehr Transparenz geboten. Weiters ist nun ein breites Angebotsspektrum für Anfänger/innen bis Expert/innen gegeben, in das alle Interessent/innen mit ihrem jeweiligen Vorwissen einen passenden Einstieg finden können.

Evaluierung und Ausblicke

Im Sommer 2012 konnte der Erfolg des Rahmencurriculums erstmals sichtbar gemacht werden. Abgesehen von steigenden Anmeldezahlen sowie zunehmenden Anfragen von Interessent/innen im Bereich der unternehmerischen Kompetenz hat sich auch die Fachexpertise im Bereich Wirtschaft innerhalb der Wiener Volkshochschulen etabliert.

Durch das System der kooperativen Programmentwicklung, das durch die AG Wirtschaft eingebracht wurde, ist klar geworden, dass ein wichtiger Bestandteil von Änderungsprozessen die Motivation zur Partizipation mit transparenter Informationsweitergabe ist, damit neue Strukturen tatsächlich gelebt und damit auch eine nachhaltige Entwicklung gewährleistet werden können. Die Realisierung des Rahmencurriculums der unternehmerischen Kompetenz ist ein wichtiger Meilenstein für die zukünftige Kursprogrammplanung der Wiener Volkshochschulen und dient schon jetzt als fruchtbarer Nährboden für viele neue Kurskonzepte und Projekte im Kursbereich „Wirtschaft und Persönlichkeit“. //

40 Jahre Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich und 5 Jahre Weiterbildungsakademie

Von 1. bis 2. Oktober 2012 wurde mit 150 Festgästen im Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in St. Wolfgang gefeiert: Die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich (KEBÖ) wurde 40 Jahre alt und die Weiterbildungsakademie Österreich feierte ihr fünfjähriges Bestandsjubiläum. Prominente Gäste waren Bundesministerin Dr.ⁱⁿ Claudia Schmied, EU-Kommissar Dr. Johannes Hahn, Präsident des Rings Österreichischer Bildungswerke und Bischof Dr. Manfred Scheuer, für die Erwachsenenbildung zuständiger Referatsbischof der Österreichischen Bischofskonferenz. Bundespräsident Dr. Heinz Fischer gratulierte in einer sehr programmatisch gehaltenen Grußbotschaft.

GERHARD
BISOVSKY

Die KEBÖ ist die Arbeitsgemeinschaft der gemeinnützigen Institutionen der Erwachsenenbildung, die die gemeinsamen Interessen vertritt und sich als ein Forum der Zusammenarbeit versteht. Die KEBÖ ist eine wichtige Partnerin des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur bei der Umsetzung bildungspolitischer Vorhaben. Weiters ist sie Ansprechpartnerin der jeweiligen Institutionen bzw. Ministerien in steuerlichen und rechtlichen Belangen. Bemerkenswert ist, dass auch der Büchereiverband Österreichs in der KEBÖ vertreten ist. Damit findet ein zeitgemäßes Bildungsverständnis, das das informelle Lernen unterstreicht, ihren Ausdruck in der gemeinnützigen Erwachsenenbildung.

Anwaltschaft für die gemeinnützige Erwachsenenbildung und wichtiger Player in der Bildungspolitik

Einen Rückblick auf 40 Jahre KEBÖ gab Angela Bergauer (Ring Österreichischer Bildungswerke), KEBÖ-Vorsitzende von 2010 bis 2012. Sie betonte die wichtigen bildungspolitischen Entwicklungen, die sich bereits in der Regierungserklärung vom November 1971 darin manifestierten, dass der „Erwachsenenbildung als Hilfe zur persönlichen Lebensgestaltung und beruflichen Mobilität“ eine große Bedeutung zugeschrieben wurde. Im Gefolge dieser Aufbruchsstimmung, so Bergauer, konnten wichtige bildungspolitische Vorhaben umgesetzt werden wie etwa die „Entwicklungsplanung für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung“ ab 1980. Die Professionalisierung der Erwachsenenbildung durch mehr hauptberufliche Mitarbeiter/innen wurde ab Mitte der 1980er Jahre mit dem Unterrichtsministerium vorangetrieben. Eine gemeinsame Grundausbildung von Mitarbeiter/innen wurde bereits Mitte der 1970er Jahre als „KEBÖ Grundlehrgang“ umgesetzt, aus dem dann später der

Lehrgang „EB-Profi“ entstand. Im Zuge der Professionalisierungsbestrebungen wurde ab 2006/07 die Weiterbildungsakademie Österreich entwickelt, die vom „Kooperativen System der Erwachsenenbildung“ getragen wird und heute europaweit als Vorzeigemodell angesehen ist. Der KEBÖ ist es schließlich auch gelungen, Budgetkürzungen entgegenzuwirken und die Mitte der 1990er Jahre von der KEBÖ erhobene Forderung nach einer langfristig abgesicherten Förderung konnte ab 2009 mit den dreijährigen Leistungsvereinbarungen mit dem Unterrichtsministerium umgesetzt werden. Nichtsdestotrotz, argumentierte Bergauer, bleibe die weitere Anhebung der Bundesmittel für die KEBÖ eine wichtige Forderung, die gerade vor dem Hintergrund der Ziele der Österreichischen LLL:2020-Strategie notwendiger denn je sei¹. Der Präsident des Ring Österreichischer Bildungswerke und Kommissar der Europäischen Kommission für Regionalpolitik, Johannes Hahn, betonte die Bedeutung der Erwachsenenbildung für die gesellschaftliche Entwicklung. Die wesentlichen Aufgaben der Erwachsenenbildung ordnete er in der Kompensation von Ausbildungslücken, in der Qualifizierung und in der beruflichen Weiterbildung für den Arbeitsmarkt, aber auch in der Persönlichkeitsentwicklung und in der Befähigung zur Teilhabe an politischen und gesellschaftlichen Prozessen. Hahn plädierte für eine offene und kritische Diskussion, beispielsweise in Bezug auf die Ökonomisierung der Bildung, den Zwang zur Weiterbildung und auch in Hinblick auf die Frage, ob und wie weit Bildung der zunehmenden Arbeitslosigkeit entgegenwirken kann. Am Ende aber, so Hahn, zähle das Ergebnis. Und damit dieses erbracht werden kann, halte er eine verlässliche Bereitstellung öffentlicher Mittel für wichtig.

Bundesministerin Claudia Schmied zeigte sich von den Leistungen der gemeinnützigen Erwachsenenbildung beeindruckt und betonte, welche wichtige Partnerin die KEBÖ für das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur sei und wie diese die Bildungslandschaft in Österreich mitpräge. Die „Initiative Erwachsenenbildung“, an deren Umsetzung mehrere Verbände der KEBÖ mitgewirkt haben, wurde von Ministerin Schmied herausgestrichen. Gemeinsam sei es gelungen, einen kostenfreien Zugang zur Grundbildung und zum Hauptschulabschluss für Erwachsene zu realisieren. Auch von der Wichtigkeit der Weiterbildungsakademie als Zertifizierungsstelle für die Kompetenzen von Erwachsenenbildner/innen zeigte sich Schmied überzeugt.

Bischof Manfred Scheuer sprach für das Forum Katholischer Erwachsenenbildung, das den turnusmäßigen Vorsitz für die Periode von 2012 bis 2014 übernimmt. Scheuer hob die Wichtigkeit einer Bildung hervor, die Orientierungswissen vermittelt, damit die Menschen ein glückliches Leben gestalten können. Er sprach sich dagegen aus, dass Quoten über die Qualität bzw. über Versagen entscheiden und plädierte dafür, dass Bildung nicht ökonomisiert werde.

Wissen hat Zukunft!

Bundespräsident Heinz Fischer, langjähriger Präsident des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen,

¹ Vgl. dazu: Umsetzung der Strategie des lebensbegleitenden Lernens LLL: 2020 in: Die Österreichische Volkshochschule Nr. 244, Juni 2012, S. 2-3.

hob in seiner Grußbotschaft die Bedeutung der KEBÖ in der österreichischen Bildungspolitik hervor: „Die großen, bundesweiten Dachverbände sind wichtige Akteure im Lebensbegleitenden Lernen und bestens in das politische System integriert. Zu Recht genießen daher die Institutionen der gemeinnützigen Erwachsenenbildung ein hohes Ansehen in der Bevölkerung“. Bundespräsident Fischer dankte allen Beteiligten: den Führungskräften, den Programmplaner/innen, den Unterrichtenden, den Berater/innen und den Bibliothekar/innen. Fischer wies auf die Innovationen hin, die in den letzten Jahren in der Erwachsenenbildung umgesetzt werden konnten und über Österreichs Grenzen hinaus Anerkennung gebracht haben. Er nannte das „Kooperative System der Erwachsenenbildung“ und die Weiterbildungsakademie, der auch er zu ihrem Jubiläum gratulierte.

Zur Bedeutung des lebensbegleitenden Lernens argumentierte der Bundespräsident: „Wissen hat Zukunftsmenschlich, politisch, sozial, wirtschaftlich. Wir alle (...) wissen um die große Bedeutung des Lebensbegleitenden Lernens. Vielleicht wird man auf das 21. Jahrhundert einmal zurückblicken und sagen, es war jenes Jahrhundert mit der bisher weltweit stärksten Expansion von Lernen und Bildung in der Geschichte der Menschheit. Der größte Teil davon wird als Erwachsenenlernen stattfinden und die gesamte Lebensspanne eines Menschen umfassen. Lassen Sie mich diesbezüglich noch auf einige Punkte hinweisen:

- Die Rasanzen wirtschaftlicher und technologischer Entwicklungen macht Wissen, Bildung und Ausbildung zu einer ganz besonderen individuellen und beruflichen Herausforderung.
- Das Verständnis des eigenen Lebensraumes einerseits und der weltweiten Zusammenhänge andererseits bedürfen des ständigen Lernens. Bildung und der Erwerb von speziellen Kenntnissen befähigen uns, einander besser zu verstehen. Im Großen wie im Kleinen.
- Bildung und Persönlichkeitsentwicklung hängen bekanntlich eng zusammen. Hier geht es insbesondere darum zu lernen, mit neuen Situationen umzugehen, die als „ungewiss“ empfunden werden. Bildung hilft bei den Bemühungen, im eigenen Leben die Übersicht zu bewahren, Wichtiges von weniger Wichtigem zu unterscheiden.
- Das Funktionieren und die Weiterentwicklung unserer Demokratie werden davon bestimmt sein, wie die Bürgerinnen und Bürger an Politik und Gesellschaft teilhaben können. Sie müssen ermutigt werden, die eigenen Interessen verstärkt einzubringen.
- Letztlich hängt auch unsere Einstellung zu Europa und zum inneren Zusammenhalt der Europäischen Union von der Transparenz der Entscheidungen und des fundierten Wissens voneinander ab.“

Die an die Feier anschließende Fachtagung „Erwachsene in der Bildung“ begann mit einem Fachvortrag von Wiltrud Gieseke von der Humboldt-Universität Berlin. Gieseke betonte die Bedeutung der Qualität, durch die Professionalisierung stattfinden kann. Für die Zielerreichung sei es unumgänglich Professionalisierung, Qualitätsentwicklung und Strukturierung zusammenzuführen.

Die pädagogischen Profile müssen verändert werden, weil Angebot und Nachfrage nicht mehr stimmen. Und: „Das positive Menschenbildung“, so Gieseke, ist „Motor für die Weiterentwicklung in der Erwachsenenbildung“.

Im Anschluss an den Festakt fanden Workshops zu einigen Entwicklungsfeldern in der Erwachsenenbildung statt, die mit Elke Gruber, Universität Klagenfurt, Wolfgang Jütte, Universität Bielefeld, Gerhard Niedermair, Universität Linz sowie Barbara Weber, Amnesty International Österreich, prominent besetzt waren.

Am zweiten Tag wurde die Weiterbildungsakademie gefeiert. Nach einem Rückblick auf die gemeinsame Entwicklung durch Karin Reisinger, Leiterin der wba, berichteten drei Absolventinnen über ihre Erfahrungen mit dem Zertifizierungsprozess. Anschließend hielt Werner Lenz, Universität Graz, den Festvortrag „Zweifel bildet, Gewissheit beruhigt“, den Sie in dieser ÖVH nachlesen können. Am Ende der Tagung erfolgte die Übergabe des KEBÖ-Vorsitzes vom Ring Österreichischer Bildungswerke an das Forum Katholischer Erwachsenenbildung. Der neue Vorsitzende Hubert Petrasch bedankte sich bei der scheidenden Vorsitzenden Angela Bergauer mit einem Blumenstrauß für die engagierte Vorsitzführung. //

Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich

Die KEBÖ ist der Zusammenschluss der zehn führenden Erwachsenenbildungseinrichtungen Österreichs, die 1972 am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung gegründet wurde: Arbeitsgemeinschaft der Bildungshäuser Österreich (ARGE); Berufsförderungsinstitut Österreich (bfi); Bücherverband Österreichs (BVÖ); Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich; Ländliches Fortbildungsinstitut (LFI); Ring Österreichischer Bildungswerke; Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung (VÖGB); Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV); Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreich (VWG); Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich (WIFI). 7.500 Bildungseinrichtungen sind im Rahmen der KEBÖ tätig, 210.000 Veranstaltungen mit rund 3 Millionen Teilnahmen werden pro Jahr durchgeführt.

Weiterbildungsakademie Österreich

Die wba ist ein Zertifizierungssystem für Programm-Manager/innen, Lehrende, Berater/innen und Bibliothekar/innen. Das Verfahren setzt erwachsenbildungsspezifische Praxis voraus und erkennt bereits vorhandene Qualifikationen an. Fehlende Kompetenzen können über Angebote in der Erwachsenenbildung erworben werden. Bisher haben sich 1.333 Personen bei der wba angemeldet, es wurden 531 Erwachsenenbildner/innen zertifiziert sowie 134 wba-Diplome mit ausgewiesenem Fachbereich vergeben. Mehr Informationen unter: www.wba.or.at

Literatur

Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich: Festakt 40 Jahre KEBÖ 1.

Oktober 2012. Rückblick – Rede der Vorsitzenden Angela Bergauer

Presseinformation der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich:

Das waren die Festtage 40 Jahre KEBÖ – 5 Jahre wba.

40 Jahre KEBÖ – eine Zwischenbilanz: http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=6422 [18.12.2012]

Presseinformation der wba: http://www.wba.or.at/meta/aktuelles/Presseinformation_Jubilaeumsfeier_wba_02102012.pdf [18.12.2012]

Science Buster

Werner Gruber übernimmt die Leitung der astronomischen Einrichtungen der VHS Wien

Der langjährige VHS-Vortragende Mag. Werner Gruber wird auf Initiative von Stadtrat Dr. Michael Ludwig, Vorsitzender der VHS Wien, ab Februar 2013 die Leitung der astronomischen Einrichtungen der Wiener Volkshochschulen übernehmen. Der 42-jährige Experimentalphysiker ist vielen von der Kabarettbühne und aus dem Fernsehen bekannt und wird seine langjährige Erfahrung bei der Vermittlung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse an ein breites Publikum nun für die Wiener Volkshochschulen einsetzen. Stellvertretend steht ihm Dr. Michael Feuchtinger zur Seite. „Werner Gruber ist nicht nur ein exzellenter Wissenschaftler, sondern er besitzt auch die Gabe, das Publikum mit kreativen Ideen und anschaulichen Darstellungen und Experimenten für die Welt der Wissenschaft zu begeistern. Es freut mich daher sehr, dass wir ihn als ‚Chef-Astronom‘ für die VHS Wien gewinnen konnten. Die Besucherinnen und Besucher des Planetariums Wien, der Kuffner Sternwarte und Urania Sternwarte erwartet künftig ein noch spannenderes wissenschaftliches Programm, das auch von der einen oder anderen Prise Humor bereichert sein wird“, so Ludwig. Die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse ist einer der Grundpfeiler der VHS, betont Mario Rieder, Geschäftsführer der VHS Wien: „Wissenschaftliche Erkenntnisse einem breiten Publikum zu präsentieren hat eine lange Tradition innerhalb der Volkshochschulen. Komplexe Sachverhalte werden nicht vereinfacht, aber in

Von links: Mag. Werner Gruber, VHS Wien AR-Vorsitzender Stadtrat Dr. Michael Ludwig, VHS Wien Geschäftsführer Mario Rieder



einer allgemein verständlichen Sprache präsentiert. Ich freue mich sehr, mit Werner Gruber einen ausgewiesenen Kommunikationsexperten und ausgezeichneten Wissenschaftler gewonnen zu haben.“ Gruber wird Schwerpunkte in der interaktiven Präsentation von astronomischen Erkenntnissen – auch im öffentlichen Raum – und verstärkt tagesaktuelle Entwicklungen ins Programm aufnehmen.

Interaktives, Tagesaktuelles, aufsuchende Bildungsarbeit

Die Interaktivität des Programms soll zukünftig durch einen Ausbau der Experimente gewährleistet werden. „Astronomie zum Anfassen ist das Schlagwort, denn physikalische Zusammenhänge lassen sich am besten verstehen, wenn man es selbst ausprobiert hat“, so Werner Gruber. Mit Vorführungen des „schwarzen Lochs“ dem Herstellen einer Sonnen-Mondfinsternis oder Meteoriten zum Angreifen wird Naturwissenschaft für Jung und Alt greifbar. Auch tagesaktuelle Erkenntnisse der Raumfahrt und Sternkunde sollen zukünftig verstärkt in das Führungsprogramm eingebaut werden. Kommentierte Live-Übertragungen von NASA Aktivitäten vermitteln wissenschaftliche Erkenntnisse auch für Astronomie-Laien. Durch eine verstärkte Präsenz bei Veranstaltungen im öffentlichen Raum sollen mehr Wiener/innen für Naturwissenschaften begeistert werden.

Langjährige Erfahrung als Erwachsenenbildner

Gruber ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Experimentalphysik an der Universität Wien. Er hat Lehraufträge für mehrere Vorlesungen und machte sich als Buchautor einen Namen. Seit 1. Oktober 1999 ist er Vortragender im Rahmen des Projektes „University Meets Public“ an der Wiener VHS Meidling. Mit den Themen „Physik des Kochens“, „Physik des Papierfliegerbaus“, „Naturwissenschaft von Star Trek“, „Unser Gehirn“, „Physik der Destillate“ oder „Einführung in die Physik“ hat er bereits zahlreichen VHS-Kursbesucher/innen die Welt der Physik näher gebracht.

Seit 2007 treten die Science Busters regelmäßig im Wiener Rabenhof, im Posthof Linz, im Orpheum Graz und auf diversen Bühnen in Lichtenstein, Deutschland und in der Schweiz auf. Seit 2010 ist Gruber regelmäßig im ORF zu sehen und zu hören. Für seine Bücher „Unglaublich einfach. Einfach unglaublich“ und „Die Genussformel“, die je mehr als 25.000 Mal verkauft wurden, bekam Gruber 2010 zweimal ein „Goldenes Buch“ verliehen. Weitere Auszeichnungen wie Kommunikator des Jahres 2011, Verleihung des Verkehrssicherheitspreises und des goldenen Rades des Kuratoriums für Verkehrssicherheit 2004 oder die Verleihung des Forschungsförderungspreises der Stadt Wien im Jahr 2003 zeigen das Interesse an seiner Arbeit. 2012 erhielten die Science Busters Werner Gruber, der Kabarettist Martin Puntigam und der Physiker Heinz Oberhammer, den Volksbildungspreis der Stadt Wien. //

Quelle: Presseaussendung der Wiener Volkshochschulen.

Giftige Schmetterlinge in der VHS Innsbruck

Großes Interesse ruft die aktuelle Ausstellung „Giftige Schmetterlinge“ hervor, die derzeit von der naturwissenschaftlichen Sammlung des Tiroler Landesmuseums gemeinsam mit der Volkshochschule im VHS-Haus in Innsbruck gezeigt wird. Die Ausstellung wurde anlässlich der 11. Innsbrucker Lepidopterologengespräche zum Thema Zygaeniden, eines ebenfalls in den Räumen der Volkshochschule abgehaltenen internationalen wissenschaftlichen Symposiums, gestaltet.

Bereits zu Beginn der Tagung eröffneten die Tiroler Bildungslandesrätin, Dr.ⁱⁿ Beate Palfrader, die Vorsitzende des Innsbrucker Kulturausschusses, Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Patizia Moser, der Direktor der Tiroler Landesmuseen, PD Dr. Wolfgang Meighörner, der Direktor der Volkshochschule Tirol, Mag. Ronald Zecha und der Leiter der naturwissenschaftlichen Sammlung, Gerhard Tarmann die besondere Schmetterlingsschau.

Mehrfach betonten die Festgäste in ihren Ansprachen die wichtige Rolle der Volkshochschule als Mittlerin zwischen wissenschaftlichem ExpertInnenwissen und der Bevölkerung unseres Landes. Die Aufarbeitung des Themas einer Fachtagung in einer allgemein zugänglichen Ausstellung sei ein besonders schönes Beispiel, wie die Volkshochschule dieser Aufgabe gerecht wird. Zu den Zygaenidae zählen die derzeit bekannten giftigsten Schmetterlinge. Vom Ei über die Raupe und Puppe bis zum erwachsenen Falter weisen diese Giftstoffe auf. Es handelt sich dabei um Cyanidverbindungen, blausäurehaltige Aminosäuren, die auch für den Menschen tödlich sein können. „In der Praxis sind diese Schmetterlinge für uns jedoch nicht gefährlich“, entwarnte der Leiter der naturwissenschaftlichen Sammlung der Tiroler Landesmuseen, Dr. Gerhard Tarmann im Rahmen der Ausstellungseröffnung. Nur wenn man die Tiere essen oder sich ihre Blutflüssigkeit injizieren würde, könnte man sterben. Die Giftstoffe dienen zur Verteidigung und schützen vor Fressfeinden. Die auffällig grelle Farbgebung der bei uns Widderchen genannten Schmetterlinge verleiht ihnen nicht nur ein unverwechselbares Aussehen, sondern dient auch zur Warnung von Fressfeinden wie etwa Vögel. Die Schmetterlingsart könne aktiv Blausäure ausatmen und manche Falter sind auch in der Lage einen giftigen Schaum auszustoßen.

Die Ausstellung zeigt unter anderem Exemplare aus Australien, Amerika, Asien aber auch aus Südtirol und gibt damit einen Einblick in die Innsbrucker Sammlung von Zygaeniden, die über 1.000 Sammlungskästen umfasst. Natürlich erhält man auch einen allgemeinen Einblick über die Lebensweise von Schmetterlingen. Eine Son-



derausstellung zeigt zudem künstlerische Impressionen der iranischstämmigen Malerin Anahita Najafi zum Thema. Der Eintritt der noch bis 2. Februar 2012 wochentags von 8 bis 18 Uhr geöffneten Ausstellung ist frei. //

Grundausbildung für Nachwuchsjournalisten an der Volkshochschule

Neun Teilnehmer absolvierten erfolgreich Journalistenakademie 2012 in Innsbruck.

Zwei Wochen lang haben neun TeilnehmerInnen den Grundlehrgang der Journalistenakademie an der Volkshochschule (VHS) in Innsbruck besucht und damit erste Einblicke in die komplexe Welt der Medien und der Öffentlichkeitsarbeit genommen. Landesrat Dr. Johannes Tratter und der Direktor der VHS Mag. Ronald Zecha überreichten am 28. September 2012 die Teilnahmezertifikate. Der für Öffentlichkeitsarbeit zuständige LR Tratter gratulierte den Absolvent/innen dabei herzlich: „Mit Ihrer erfolgreichen Teilnahme und Ihrer engagierten Mitarbeit verfügen Sie nun über eine gute Basis für journalistisches Arbeiten sowie über das notwendige Handwerkzeug und Wissen, das Sie zu einer qualitativvollen

Berichterstattung befähigt.“ Zecha freut sich über die gute Entwicklung des innovativen und leistbaren Bildungsangebotes: „Mit der Journalistenakademie, die heuer bereits zum dritten Mal stattfindet, bietet die vHS eine hochwertige, komprimierte, praxisorientierte und zudem kostengünstige Ausbildung an.“

Praxis im Vordergrund des Aufbaulehrgangs

Auf dem Stundenplan des intensiven Lehrgangs stan-



den die journalistischen Darstellungsformen ebenso wie die Instrumente der Öffentlichkeitsarbeit oder Kommunikationstheorien.

Durch bewährte Lehrbeauftragte mit umfassender Berufserfahrung erhielten die Teilnehmer/innen gute Einblicke in den Redaktionsalltag von Print- und Online-medien sowie Pressestellen.

Zwei Teilnehmer/innen, die bei einem im Grundlehrgang integrierten Auswahlverfahren besonders gut abschneiden, können ihre Ausbildung mit einem mehrmonatigen Aufbaulehrgang vertiefen. Nach Art eines „Meisterklassensystems“ erlernen sie, persönlich betreut von erfahrenen Redakteur/innen, in verschiedenen Redaktionen die für den journalistischen Beruf relevanten Fertigkeiten.

Die Tiroler Journalistenakademie wird von einem Beirat begleitet. Diesem gehören die Chefredakteure bzw. erfahrene Redakteur/innen der Tiroler Tageszeitung, der Tiroler Krone, des Stadtmagazins 6020 und leitende Persönlichkeiten der APA, der Abteilung für Öffentlichkeitsarbeit des Landes Tirol, der Arbeiterkammer Tirol und der Volkshochschule Tirol an. Von den vier Teilnehmenden der vergangenen beiden Jahre haben drei eine feste Anstellung in der Tiroler Medienlandschaft gefunden. //

50.000 Kärntnern sind die Buchstaben fremd

50.000 Menschen in Kärnten haben Schwächen beim Lesen, Schreiben und Rechnen. Seit zehn Jahren bemüht sich die Volkshochschule, diesen Menschen mit Kursen zu helfen. 2000 Personen absolvierten diese Kurse seit Beginn des Angebotes. Durch die Vereinbarung mit dem Land Kärnten wurden die Kurse in den nächsten drei Jahren finanziell gesichert. Scheidungen, Schicksalsschläge oder Armut sind nur einige Ursachen, warum Kinder in der Schule abschalten, nicht mehr erreichbar sind und die Pflichtschule nicht abschließen. Die Folge sind massive Schwächen im Lesen, Schreiben oder Rechnen. Genau hier soll das Programm der Volkshochschule ansetzen. Nach zehn Jahren Pionierarbeit fördern das Land Kärnten und das Unterrichtsministerium die Kurse für Erwachsene nun mit 600.000 Euro (je zur Hälfte). In den nächsten drei Jahren sollen so 250 Menschen ausgebildet werden. Bildungsreferent Kurt Scheuch: „Ganz wichtig ist, dass man auf die Erfahrungen hinweist, die Menschen gemacht haben, die dieses Programm durchgeführt haben. Einer hat gesagt, ich lese, schreibe und spreche mehr

als früher, habe mehr Freunde gefunden, das Selbstvertrauen ist gestiegen.“ Viele Menschen verschweigen ihre Schwächen.

Diese zu erreichen, steht nun im Vordergrund. Eine enge Zusammenarbeit mit Lehrherren, Militär und Sozialorganisationen soll helfen, diesen Menschen zu helfen, so Gerwin Müller von der Volkshochschule Kärnten: „Das bedarf eines Rahmens, der nicht an die Schule erinnert. Es gibt Menschen, die schlechte Erinnerungen an die Schule haben und sagen, bitte nie wieder eine Klasse oder eine Tafel, da kriege ich Schweißausbrüche.“ Sie sollen in einer Atmosphäre lernen, wo sie nicht jeden Tag auf ihre Fehler hingewiesen werden, sondern über Fortschritte lernen können, so Müller. 2000 Menschen gibt es in Kärnten, die in den letzten Jahren an den Volkshochschulen beispielsweise wieder schreiben gelernt haben. Kurt Scheuch sieht aber auch eine Verantwortung in den Schulen. Dort müsse viel mehr der Fokus auf Schwächen, aber auch auf Stärken gelegt werden. Jeder Einzelne der 50.000 Menschen in Kärnten, der nicht richtig lesen, schreiben und rechnen könne, sei einer zu viel in einer modernen Gesellschaft. Menschen mit Schwächen können sich anonym bei der Volkshochschule Kärnten melden, wo ihnen weitergeholfen wird. //

Quelle: Kärntner Tageszeitung, 29. November 2012, S. 10.

Niederösterreich: Herbsttagung der Volkshochschulen

Der Verband Niederösterreichischer Volkshochschulen veranstaltete am 12.–13. Oktober 2012 in Bruck an der Leitha seine 56. Herbsttagung.

Univ.-Prof. Dr. Peter Kampits, sprach am Freitag dem 12.10.2012 zum Thema „Bildung quo vadis? Das ungeliebte Kind zwischen Lerntheorien, Neuen Medien und ökonomischen Zwängen“. Der 1942 in Wien geborene Philosoph studierte von 1960 bis 1965 Philosophie, Psychologie und Geschichte an der Universität Wien, wo er 1965 promovierte. Nach seiner Habilitation 1974 erfolgte 1977 die Ernennung zum Universitätsprofessor für Philosophie am Philosophischen Institut, dessen Vorstand er von 1987 bis 1991 sowie von 2001 bis 2004 war. Seit 2004 ist Kampits Dekan der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft. Neben seiner wissenschaftlichen Laufbahn hat sich Peter Kampits auch außeruniversitär engagiert: So war er von 1986 bis 1992 Mitglied der

Quelle: http://www.vhs-noe.at/index.php?option=com_content&view=article&id=115:56-herbsttagung-in-bruckleitha-2012&catid=6:herbsttagungen&Itemid=37 [18.12.2012]

Österreichischen UNESCO-Kommission, von 1988 bis 1995 leitete Kampits das Zentrum für Ethik und Medizin der Wissenschaftlichen Landesakademie für NÖ und mit dem Jahr 2000 übernahm er die Leitung der Wiener Dokumentationsstelle für Ethik und Wissenschaft.

Univ.-Ass.ⁱⁿ Mag.^a Eva Horvatic, Assistentin an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien, Medientheoretikerin und Medienpädagogin mit den Lehr- und Forschungsschwerpunkten Einfluss neuer Technologien auf das kommunikative und kulturelle Gedächtnis, auf den menschlichen Körper, auf Wissensinhalte und Kultur, auf gesellschaftliche Machtverhältnisse, auf das Selbstverständnis des Menschen, seine Beziehung zu Anderen und zur Welt, sowie den hiermit in Zusammenhang stehenden ethischen Herausforderungen, referierte zum Thema: „Lebensbegleitendes versus lebenslanges Lernen“.

Unsere Vortragenden am Samstag, dem 13.10.2012: Mag. David Röthler, Projektentwickler, Erwachsenenbildner, Journalist, Universitätslektor, Mitbegründer und Gesellschafter des Beratungsunternehmens PROJEKTkompetenz GmbH und Dr. Stefan Vater, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Verband Österreichischer Volkshochschulen haben zum Thema: „Social Media in der Erwachsenenbildung“ gesprochen. In diesem Workshop haben die TeilnehmerInnen einen Überblick über die zahlreichen Social Media Tools bekommen und die wichtigsten asynchronen Anwendungen (z.B. Facebook, Weblogs, Twitter, sowie synchrone Werkzeuge (Online-Konferenzsysteme, kollaborative Texteditoren) kennen gelernt und bekamen Impulse zum Einsatz der neuen Werkzeuge in der Erwachsenenbildung. //

VHS-LeiterInnen-Tagung in Südtirol

Von 11. bis 13. Juli fand in Kaltern in Südtirol die Tagung der Leiter/innen österreichischer Volkshochschulen statt. Das Seminarhotel Masatsch - eine Kombination aus Hotelbetrieb und Ausbildungsstätte für Menschen mit und ohne Beeinträchtigung - bot den perfekten Rahmen für diese Veranstaltung.

Das dichte Programm umfasste Fachvorträge, den Besuch einer Volkshochschule in Trient und den fachlichen Austausch mit Vertreter/innen des Südtiroler Volkshochschul-Verbandes sowie die Vorstellung des neuen Generalsekretärs des Verbandes der Österreichischen Volkshochschule Dr. Gerhard Bisovsky. Als hochkarätiger Vortragender konnte Universitätsprofessor Dr. Rudolf Egger vom Institut für Erziehungswissenschaften an

der Karl-Franzens-Universität Graz gewonnen werden. Seine Vorträge zur Rolle der Volkshochschule in einer fluiden Gesellschaft als auch als „Bildungsgrundversorger“ im Erwachsenenbereich entfachten spannende Diskussionen. Mit derzeit 270 Volkshochschulen in Österreich stellt die Institution Volkshochschule eine wichtige bildungspolitische und soziale Komponente einer Gemeinde dar: man trifft einander, erlebt und erlernt etwas miteinander – davon profitieren sowohl die Teilnehmer/innen als auch das Gemeinwesen. Die Organisatoren, Dr.ⁱⁿ Nicole Slupetzky und Mag. Stefan Fischnaller, schufen eine anregende und angenehme Arbeitsatmosphäre und konnten sich mit ihrem ersten Einsatz in der Leiter/innen-Tagung mehr als zufrieden zeigen. //

Staatspreis für Erwachsenenbildung 2012

GERHARD
BISOVSKY

Zum 50. Mal wurden am 3. Dezember 2012 die Staatspreise für Erwachsenenbildung vergeben, zum 5. Mal in der neu konzipierten Form. Rund 130 geladene Gäste nahmen im Kunsthistorischen Museum Wien an der Verleihung durch Bundesministerin Dr.ⁱⁿ Claudia Schmied teil. Moderiert wurde die gelungene Veranstaltung vom stellvertretenden Sektionschef Mag. Martin Netzer.

Die Volkshochschulen haben bei dieser Staatspreis-Gala ihre innovatives Potenzial wieder einmal eindrucksvoll unter Beweis gestellt. In der Kategorie „Erwachsenenbildnerin 2012“ wurde die Gründerin und Leiterin des Rosa-Mayreder-College der Wiener Volkshochschulen, Dr.ⁱⁿ Ursula Kubes-Hofmann ausgezeichnet und in der Kategorie „Themenschwerpunkt 2012: Intergenerationelles Lernen“ das VHS-Wien Projekt „Gemeinsam schlau im Gemeindebau – Ausbildung von älteren LernbegleiterInnen im Gemeindebau“. Die weiteren Preise „Innovation 2012“ gingen an das abz*austria und an Dr.ⁱⁿ Solveig Haring in der Kategorie „Wissenschaft und Forschung 2012“.

ErwachsenenbildnerIn 2012: Ursula Kubes-Hofmann

Kubes-Hofmann ist Gründerin und Direktorin des Rosa-Mayreder-College seit 1999 und wissenschaftliche

Leiterin der Lehrgänge universitären Charakters "Feministisches Grundstudium" und "Internationale Genderforschung und feministische Politik" am Mayreder-College. Kubes-Hofmann studierte Philosophie, Geschichte, Germanistik, Politik- und Rechtswissenschaften sowie Medizin und promovierte in Philosophie. Einen Forschungsaufenthalt zur vergleichenden Frauengeschichtsforschung verbrachte sie in Italien.

Seit 1977 übt Kubes-Hofmann eine vielfältige Vortrags- und Publikationstätigkeit aus: Dozentin in der Erwachsenenbildung; Lehrbeauftragte an Universitäten im In- und Ausland. Sie war Mitbegründerin des Wiener Frauencafés (1977), 1980 bis 1985 Vorsitzende des Dachverbandes autonomer Frauenprojekte in Österreich; Mitgründerin des Wiener Frauenverlages (1981); Gründerin, Herausgeberin und Redakteurin der Zeitschrift „sic! Forum für Feministische Gangarten“ (seit 1993); seit 2000 ist sie Mitglied im Verein „freier Wissenschaftlerinnen in Österreich“. 1998 erhielt sie den Käthe Leichter Staatspreis und 2005 den Hauptpreis des Journalistinnenpreises „Spitze Feder“. Ursula Kubes-Hofmann steht für einen kritischen und gesellschaftspolitischen Zugang zur Erwachsenenbildung und für die Realisierung eines modernen Ansatzes frauenpolitischer Bildung sowie für eine strukturelle Schnittstelle zwischen Universität und Erwachsenenbildung.

Gemeinsam schlau im Gemeindebau – Ausbildung von älteren Lernbegleiter/innen im Gemeindebau

Dr.in Elisabeth Brugger, pädagogische Leiterin der Wiener Volkshochschulen und Pädagogische Referentin im Verband Österreichischer Volkshochschulen nahm als Lehrgangleiterin und stellvertretend für das Team die Auszeichnung entgegen.

„Gemeinsam schlau im Gemeindebau. Ausbildung von älteren LernbegleiterInnen im Gemeindebau“ entstand im Jahr 2011 als Kooperation der Wiener Volkshochschulen mit dem Nachbarschaftsservice „Wohnpartner“. Damit wurde auf den hohen Bedarf an Lernhilfe von Kindern in Gemeindebauten, in denen rund 40.000 Men-

Die Preisträgerinnen
von links: Daniela
Schallert und Manuela
Vollmann, Solveig
Haring (neben BM
Schmied), Ursula
Kubes-Hofmann,
Elisabeth Brugger.
© Oreste Schaller



schen leben, reagiert. In vielen Fällen können Eltern keine Lernunterstützung geben und die Nachhilfekurse sind meist zu teuer. Gleichzeitig gibt es viele ältere Bewohner/innen, die sich sozial engagieren und Nachbarschaftshilfe anbieten. Vor diesem Hintergrund wurde ein Lehrgang entwickelt, der ältere Bewohner/innen zu ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen für Kinder in Gemeindebauten qualifizierte. Die Eignung wurde über ein Assessment festgestellt.

Der Lehrgang besteht aus theoretischen und praktischen Teilen. Inhaltlich lehnt sich der Lehrgang an den Diplomlehrgang „Lernbegleitung/Lernberatung“ an, der vom Bildungszentrum Stadt Nürnberg gemeinsam mit mehreren deutschen Universitäten entwickelt und auch von den Wiener Volkshochschulen durchgeführt wird (vgl. dazu ÖVH Nr. 245, September 2012, S. 20–22). Die Lernprozesse werden mit einem Portfolio dokumentiert und reflektiert. Damit und mit einem Abschlussgespräch wird die Befähigung zur/zum Lernbegleiter/in zertifiziert. Die Tätigkeit der ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen wird über die „Wohnpartner“ koordiniert, die auch die Vernetzung und die Schaffung der Rahmenbedingungen vor Ort organisieren. Besonders hervorgehoben wurde von der Jury, dass intergenerationelles Lernen in diesem Projekt nicht, wie meist üblich, von jungen Menschen an ältere gerichtet ist, sondern von älteren Menschen ausgeht und Junge ehrenamtlich und professionell unterstützt werden.

Innovation und Wissenschaft 2012

Mag.^a Manuela Vollmann und Mag.^a Daniela Schallert nahmen den Preis „Innovation 2012“, der auf Organisationen ausgerichtet ist, für das abz*austria entgegen. Die Non-Profit Frauenorganisation in Wien widmet sich seit ihrer Gründung 1992 der Gleichstellung von Frauen und Männern am Arbeitsmarkt. Rund 100 Mitarbeiterinnen, Beraterinnen und Trainerinnen arbeiten ressourcenorientiert und bieten den Teilnehmerinnen individuelle Lernkonzepte entlang der Grundprinzipien Teilhabe und Prävention sowie Aktivierung und Qualifizierung von Frauen. Wenige Tage zuvor erhielt das Netzwerk „learn forever/abz*austria“ den Innovationsaward des Europäischen Sozialfonds für ihr Projekt „Zukunftswege“. Dieses spielerisch aufbereitete Lernangebot unterstützt Frauen, die noch wenig Zugang zu Bildung haben.

Für ihre Forschungsarbeiten zur Präsenz bzw. Unsichtbarkeit von Frauen über 60 in den sogenannten neuen Medien erhielt die Wissenschaftlerin, Musikerin und Künstlerin Solveig Haring den Erwachsenenbildungspreis in der Kategorie „Wissenschaft und Forschung 2012“. Gesellschaftliche Altersbilder werden durch zumeist von der Jugend vorgenommene Alterszuschreibungen geformt und verfestigt. Älterwerdende – und hier vor allem Frauen – werden auf einen Platz jenseits der Net-Generation verwiesen und müssen oft erst davon überzeugt werden, das Internet zu benutzen. Haring zeigt Möglichkeiten einer selbstbestimmten virtuellen Präsentation des individuellen Älterwerdens jenseits der vorherrschenden Fremdbestimmung und Klischees.

Wir gratulieren allen Preisträgerinnen sehr herzlich! //

Revolution in der Volksbildung

Die Einführung eines Kurssystems

Zum Bestimmungsmerkmal der Volkshochschulen zählen Kurse in ihren verschiedenen Formen. Ihre Einführung im ausgehenden 19. Jahrhundert kam einer pädagogischen Revolution gleich.

WILHELM FILLA

Volksbildung war im 19. Jahrhundert geprägt von der Bildungsform der Vorträge, die da und dort gelegentlich schon zu Reihen zusammengefasst wurden. Erst im „Wiener Volksbildungsverein“, der 1887 noch als „Zweigverein Wien und Umgebung des allgemeinen Niederösterreichischen Volksbildungs-Vereines“ gegründet wurde und der als erste Volkshochschule gilt, wurde 1890 ein Kurssystem mit sogenannten „Unterrichtscursen“ eingeführt. Sie stießen auf großes Interesse und hatten ein sozial breit gefächertes Publikum. Mit ihnen hat die Sozialstatistik Einzug in die Volkshochschule gehalten.

Zyklen als Übergang zu „Cursen“

Der Volksbildungsverein nahm seine Tätigkeit im Gründungsjahr mit dezentral situierten Volksbibliotheken und einer ebenfalls dezentral durchgeführten Vortragstätigkeit auf. Das Angebot an Einzelvorträgen nach dem thematischen „Kraut und Rüben“-Prinzip wurde bereits im vierten Vereinsjahr mit kurzen Vortragszyklen erweitert. Damit war ein erster Schritt zur Systematisierung der Bildungstätigkeit gesetzt. Der erste, fünfteilige Zyklus begann am 9. November 1890 zum Thema „Die Pflanzenwelt“ mit mehreren Vortragenden.

Von der Form her stellten diese Zyklen den Übergang zu einem Kurssystem dar, das der Volksbildungsverein ebenfalls 1890/91 auf Initiative des jungen Ludo Moritz Hartmann einführte. „Es ist ein besonderes Verdienst unseres Collegen Dr. Hartmann, diese Angelegenheit im abgelaufenen Jahre im Kreise unseres Vorstandes und ausserhalb desselben auf's Eifrigste betrieben zu haben“¹, heißt es damaligen „Thätigkeits-Bericht“ des Vereins. Die Idee dazu bekam er nach eigenem Bekunden von seiner radikal-demokratischen Mutter Bertha Hartmann.²

„Curse“

Begonnen wurde mit sieben, immer von einem Leiter gehaltenen „Unterrichtscursen“³ mit wissenschaftlichen oder alltagspraktischen Themen, wobei die Grenzen fließend waren.

„Cursleiter“

Unter den „Cursleitern“ stechen neben dem bereits habilitierten Historiker Alfred Francis Prziham (1859–1942) zwei besonders hervor. Der „gelernte“ Jurist und Sozial- und Agrar-historiker Carl Grünberg (1861–1940). Er habilitierte sich 1894, war einer der ersten Marxisten an einer europäischen Universität, unterrichtete rund dreieinhalb Jahrzehnte in Wiener Volksbildungseinrichtungen und wurde 1924 Gründungsdirektor des weltberühmt gewordenen Instituts für Sozialforschung in Frankfurt. Als zweiter der heute vergessene Si(e)gmund Feilbogen (1858–1928), Doktor der Rechte und der Philosophie. Er habilitierte sich 1895 an der Universität Wien, zog sich aber bald aus der Volksbildung zurück. Ihm hat James Joyce in seinem berühmten, aber nur sehr schwer lesbaren Werk „Finnegans Wake“ ein kleines literarisches Denkmal gesetzt, worauf sogar Joyce-Biographen Bezug nehmen. Durch den „Bericht über die Vereins-Thätigkeit“ des „Volksbildungsvereins“ für 1890 sind wir im Detail informiert, worüber in den „Cursen“ gesprochen wurde. Der Nicht-Marxist Feilbogen hat sich in seinem 39 „Lectionen“ umfassenden „Curs“ unter anderem mit der Mehrwerttheorie von Karl Marx beschäftigt, Grünberg hat sich dagegen mehr mit dem formalen Recht in seiner soziologischen Bedingtheit auseinandergesetzt und darüber breit informiert.

Sozialstatistik

Die „Unterrichtscurse“ wiesen drei bemerkenswerte Charakteristika auf. Sie waren inhaltlich anspruchsvoll und wurden intensiv gestaltet, es unterrichteten hochqualifizierte Lehrende und die Teilnehmerschaft war sozial breit gestreut.

Der Besuch der sieben „Unterrichtscurse“ war aus heutiger Sicht mit 486 Teilnahmen be-trächtlich. Die detaillierte Sozialstatistik weist Arbeiter und Gehilfen sowie Lehrlinge und Gewerbeschüler mit einem Anteil von rund 31 Prozent als deutlich größte Gruppe aus. Angesichts der herrschenden Arbeitszeiten von täglich weit mehr als zehn Stunden ist dies ein extrem hoher Wert. Da aber „Bildung für alle“ das Ziel war, wurden auch tatsächlich Angehörige verschiedenster Schichten und sozialen Gruppen angesprochen. Beamte, zu denen

damals auch Angestellte vor allem im Kredit- und Versicherungsapparat zählten, machten rund ein Fünftel aller Teilnehmenden aus. Danach kamen mit rund 15 Prozent Handels- und Gewerbetreibende, die sich vielfach aus Photographen rekrutierten und die alle den „Chemie-curs“ besuchten, der – noch vor Gesetzeskunde – der am meisten frequentierte Kurs war. Lehrer und Lehramtskandidaten waren mit rund fünf Prozent vertreten. Hoch- und Mittelschüler hatten einen Anteil von zehn Prozent, „Private“ sechs Prozent. Frauen und Mädchen wurden mit zehn Prozent ausgewiesen.

Finanzierung

Die „Curse“ wurden unentgeltlich angeboten, aber mit „ausgezeichneten und entsprechend honorirten Dozenten“, wie ihre Leiter genannt wurden, durchgeführt. „Wir haben im Herbst eine Sammlung zur Aufbringung der hiezu nöthigen Mittel eingeleitet, welche durch die rastlose Thätigkeit unseres Collegen Dr. Hartmann ein sehr günstiges Ergebnis erzielte“ (Thätigkeits-Bericht 1890, S. 38).

Der Versuch, öffentliche Mittel vom „hohen niederösterreichischen Landesauschusse“ (Wien war verwaltungstechnisch Teil von Niederösterreich) zu erhalten, gelang, nachdem den ersten „Cursen“ großer Erfolg beschieden war. Da aber die Landesmittel bald wieder versiegt, mussten diese eingestellt werden. Sie wurden jedoch neben der englischen „University Extension“ zu unmittelbaren Vorläufern der 1895 als Einrichtung der Universität Wien gegründeten „Volksthümlichen Universitätsvorträge“, die de facto überwiegend Kurse waren und an deren Schaffung und Organisation Ludo Moritz Hartmann maßgeblich beteiligt war.

Resümee

Mit der Einführung eines geplanten Systems von „Unterrichtscursen“, in denen systematisch vorgegangen wurde, und ihrer sozialstatistischen Erfassung, gelang noch im 19. Jahrhundert eine volksbildnerische Innovation ersten Ranges, die einer Revolution in der Bildungsarbeit gleichkam. Damit wurde die besondere Rolle der Volkshochschulen in der Erwachsenenbildung mitbegründet.

//

¹ Allgemeiner Niederösterreichischer Volksbildungs-Verein. Zweigverein Wien und Umgebung (1891): Bericht über die Vereins-Thätigkeit im Jahre 1890. Wien, S. 7.

² Vgl. Das Andenken der Mutter. Zur Erinnerung an Bertha Hartmann für ihre Freunde aufgezeichnet von ihrem Sohne Ludo Moritz Hartmann (1917): Wien, S. 27.

³ Die hier vorrangig verwendete Quelle, der „Thätigkeits-Bericht“ des Volksbildungsvereins ist in der alten Schreibweise vor der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert verfasst.

Tabelle:
„Unterrichtscurse“
im Wiener
Volksbildungsverein
1890/91

„Cursthema“	„Cursleiter“	Teilnahme	„Lectionen“
Gesetzeskunde	Dr. Carl Grünberg	128	15
Verfassungskunde	Dr. Carl Grünberg	53	6
Hygiene	Dr. Adolf Heider	65	35
Volkswirtschaft	Dr. Siegmund Feilbogen	39	16
Geschichte des letzten Jahrhunderts	Univ.-Doz. Dr. Alfred Francis Prziham	46	9
Arbeiterschutz und Arbeiterversicherung	Karl Kögler	24	4
Chemie	Univ.-Doz. Dr. Friedrich Blau	131/486	10

Politische Bildung ist zeithistorische Bildung

Die Beispiele Karl R. Stadler und Eduard März

THOMAS DOSTAL

Politische Bildung im Sinne einer zeithistorischen Bildung ist heute außer Mode gekommen. Die Gegenwart scheint schon immer da gewesen zu sein und sich dabei selbst zu genügen – sieht man von den Endlosschleifen der „Retro-Wellen“ ab, mit denen die Massenkulturindustrie die letzten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts einer willfährigen Konsumgesellschaft immer wieder aufs „Neue“ darbietet.

Vielleicht liegt es auch am „ruhiger“ gewordenen Zeitenwandel, dass ein historisches Bewusstsein über die Gewordenheit des Gegenwärtigen aus dem Blickfeld selbst der intellektuellen öffentlichen Auseinandersetzung geraten ist: Die Epoche des „30-jährigen Kriegs“ in Europa (1914–1945) ist definitiv zu Ende, auch jene des „Kalten Krieges“. Kaum noch vorstellbar ist heute – wo bald eine Generation junger Menschen auf ein Leben ohne autobiografische Zeugenschaft über eine bipolare Welt von Kapitalismus und Kommunismus zurückblickt – ein Leben in jenen „gefährlichen Zeiten“ des „kurzen 20. Jahrhunderts“, die etwa ein Eric Hobsbawm nicht nur erlebt, sondern auch lebendig beschrieben und bestechend analysiert hat. Zwei herausragende Beispiele ebenfalls linker, sozialistischer, nichtsdestotrotz freigeistiger Intellektueller auf dem kleinen und oft auch kleingeistigen Boden Österreichs sind Karl R. Stadler (1913–1987) und Eduard März (1908–1987), die beide – kurz hintereinander – vor 25 Jahren verstorben sind.

Der eine – der als Karl Stavarits zur Welt gekommene Karl Stadler – Zeithistoriker und Historiker der Arbeiterbewegung, der andere – Eduard März – Wirtschaftswissenschaftler und Wirtschaftshistoriker. Beide waren noch in der ausgehenden Habsburgermonarchie geboren worden, beide stammten aus „kleinen Verhältnissen“ – der eine Sohn eines Arbeiters, der andere eines Uhrmachers. Beide wuchsen sie in Wien auf, wo sie in der sozialdemokratischen Arbeiterbewe-

gung des „Roten Wiens“ sozialisiert wurden. Beide näherten sich – wie so manch anderer linke Freigeister auch – im Zuge der politischen Radikalisierung während der 1930er-Jahre und dem Scheitern der österreichischen Sozialdemokratie den Kommunisten an. Unmittelbar nach dem „Anschluss“ im März 1938 mussten beide als Linke – März obendrein als Jude mit einem großen „J“ in seinem deutschen Pass – aus Österreich flüchten. Stadler emigrierte nach England, März in die USA. Von dort kehrten sie spät zurück. März 1953, Stadler 1964. Hier baute ersterer im Rahmen der Arbeiterkammer eine wirtschaftswissenschaftliche Abteilung auf, letzterer übernahm 1968 den Lehrstuhl für Zeitgeschichte an der Johannes Kepler-Universität Linz und wurde über lange Jahre Leiter des von ihm mitbegründeten Ludwig Boltzmann-Instituts für Geschichte der Arbeiterbewegung, darüber hinaus Gründungsrektor des Dr.-Karl-Renner-Instituts der SPÖ und von 1970 bis 1984 Präsident des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (vöv) sowie nachfolgend erster und bisher einziger Ehrenpräsident des vöv. Ihr wissenschaftliches und volksbildnerisches Wirken hinterließ reiche Früchte: Beide waren nicht nur beeindruckende Vortragende und Vermittler komplexer Zusammenhänge (in Wort und Schrift) auf den Gebieten der von ihnen miterlebten österreichischen Zeit- bzw. Wirtschaftsgeschichte, um beide bildete sich im Laufe der Jahre auch ein Kreis von heute durchaus prominenten Schülern.

Beide repräsentierten den Typus eines politisch klar positionierten und zugleich undogmatischen, kritisch-sozialistischen Intellektuellen, der nicht zuletzt aus der eigenen wechselvollen Vita Impulse zur zeithistorischen und politischen Aufklärung bezog, und für den daher historische Themen stets auch einen inhärenten Gegenwartsbezug aufwiesen – kurz gesagt: einen Typus, den es in dieser Form heute nicht mehr gibt. //



Dr. Ewald Presker

Trauer um Dr. Ewald Presker

Am 9. 12. 2012 ist Ewald Presker kurz vor seinem 67. Geburtstag verstorben. Nach seinem Studium der Philosophie im Jahre 1983 trat Ewald Presker in die Dienste der Steirischen Volkshochschule und wurde 1985 ihr Leiter. 1989 wurde Presker in die Bildungsabteilung der Steirischen Arbeiterkammer übernommen und war für die Bereiche Hochschul-, Kunst- und Kulturpolitik sowie Erwachsenenbildung verantwortlich.

Ewald Presker war eine prägende Kraft der steirischen Bildungspolitik und hat sich durch seine humanistische Orientierung, seine soziale Kompetenz und seinen Fleiß in der steirischen Bildungsszene höchste Reputation erworben. Aufgrund seines beherzten und unermüdlichen Eintretens für sozial Schwache und seines stark ausgeprägten Gerechtigkeitssinnes zollt ihm die steirische Arbeitnehmerschaft höchsten Respekt. Für die ihm nachfolgenden Pädagog/innen-Generationen in Arbeiterkammer und Volkshochschule ist er ein Vorbild und blieb auch nach seinem Ausscheiden aus der steirischen Volkshochschule im Jahre 1995 ein wichtiger Ratgeber und Freund. Ewald Presker war danach engagierter Direktor des Abendgymnasiums Graz.

Die „Salzburger Gespräche“ (heute: Zukunftsforum) hat Presker durch seine langjährige Tätigkeit im Leitungsteam entscheidend geprägt und von 1990 an bis 2007 umsichtig und klug zum Erfolg dieser „Konferenz der anderen Art“ beigetragen.

Der Verband Österreichischer Volkshochschulen wird Dr. Ewald Presker ein ehrendes Andenken bewahren. //

Bildnachweis:
<http://theater-am-lend.at/index.php?lws=6>

Karin Kneissl: Testosteron macht Politik

Wien: Braumüller, 2012, 152 Seiten.

WILHELM RICHARD BAIER

„Will man Politik verstehen, muss man die Natur des Menschen begreifen.“ Mit diesem Satz beginnt das neue Buch von Karin Kneissl, ein Versuch, den Zusammenhang von Politik, Geschichte und der „*Conditio humana*“ zu ergründen. Es geht ihr dabei weder um populistischen Biologismus noch um plumben Determinismus, sondern um die Frage, inwiefern die biologische Grundausstattung des Menschen neben den sozialen und ökonomischen Faktoren Einfluss auf das politische Geschehen nimmt. In diesem Kontext lenkt sie ihr Augenmerk auf mögliche Konsequenzen des hormonellen Status der handelnden Individuen auf die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen. Als Juristin war Karin Kneissl bis zum Jahre 1998 im diplomatischen Dienst der Republik Österreich tätig und ist seither freischaffende Publizistin und unabhängige Korrespondentin für mehrere Tageszeitungen. Daneben unterrichtet sie in Wien und Beirut internationale Beziehungen.

Gleich zu Beginn stellt Kneissl in ihrem Buch die Frage, ob junge Männer grundsätzlich die besseren Revolutionäre sind, da sie sich zumeist ohnehin im Kampf um Status und Anerkennung befinden. Sie geht dabei von der These aus, dass es in soziopolitischen Konstellationen, in denen es einen Überschuss an jungen Männern gibt, die zugleich ohne Perspektive und soziale Anerkennung leben, da sie sich nicht sinnvoll in die Gesellschaft einbringen können und auch sonst keine Möglichkeit haben, sich zu verwirklichen, diese tendenziell eher dazu neigen, einen Umsturz anzuzetteln. Getrieben werden sie

durch ihre hormonelle Energie, die kein Ventil findet. Im Anschluss versucht sie, historische Revolutionen von diesem Aspekt her zu analysieren. Dabei geht sie auch auf die aktuellen Revolutionen im arabischen Raum ein, die sie ebenfalls als ein Aufbegehren von zornigen jungen Männern versteht.

In ihrer Analyse beleuchtet die Autorin insbesondere die gesellschaftlichen Zwänge im arabischen Kulturkreis, in welchem Würde und Status des Mannes insbesondere durch eine Heirat bestimmt sind, die aber für einen Großteil der jungen Männer ein unerreichbares Ziel bleibt. Zugleich gibt es aber auch eine sexuelle Obsession, die aufgrund der strikten Sexualmoral und der sozialen Kontrolle nicht ausgelebt werden kann. Daher versucht Kneissl im folgenden Kapitel eine naturwissenschaftliche Bestandsaufnahme betreffend der Sexualhormone und deren Effekte. Obwohl sie versucht, ein differenziertes Bild zu entwerfen, erkennt man doch, dass dies nicht ihr eigentliches Metier ist. Ihre Kompetenzen liegen eindeutig in der Politikwissenschaft. Dennoch gelingt es ihr, zu zeigen, dass der Hormonstatus einen Einfluss auf das individuelle politische Verhalten hat.

In der Folge beschäftigt sich die Autorin mit den demografischen Entwicklungen in Asien und die möglichen Konsequenzen für die Zukunft. Frau Kneissl sieht ein gewaltiges Potenzial für zukünftige Unruhen, Aufstände oder gar Kriege, da sich der Frauenmangel zu einer immensen Frustrationsquelle für junge Männer entwickelt. Auch der Frauenraub ist hier ein Thema, sowohl in der histo-

rischen, als auch in seiner aktuellen Dimension. Sie verweist dabei auf den Roman von Amin Maalouf „*Le Premier Siècle après Beatrice*“ (Paris 1992), worin viele Entwicklungen der Gegenwart vorweggenommen und mögliche Folgen illustriert werden.

In den letzten beiden Kapiteln reflektiert Kneissl wiederholt die Natur des Menschen, und zwar evolutionsbiologisch, neurophysiologisch, psychologisch, pädagogisch und philosophisch. Sie gibt dabei zu, dass ihr Buch mehr Fragen aufwirft, als es beantwortet, aber das liegt wohl auch daran, dass die Wissenschaft den Zusammenhang von Geschichte und der menschlichen Biologie bisher immer sträflich vernachlässigt hat. Sie gesteht auch ein, dass die empirische Basis noch mehr als dürftig ist. Gerade deshalb ist das Buch ein wichtiger Beitrag, die Forschungen in diese Richtung zu intensivieren. //

//

Politische Entscheidungen folgen oft nicht rationalen Überlegungen. Gefühle, Begierden und Ängste werden in der politischen Analyse unterschätzt oder völlig ausgeblendet.

Elke Gruber, Gisela Wiesner (Hg.): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken

Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen
Bielefeld: W.Bertelsmann Verlag, 2012, 167 Seiten.



ARTHUR SCHNEEBERGER

Die Qualität des Fachpersonals ist der Schlüssel zur Qualitätsentwicklung in wachsenden und zugleich zunehmend heterogenen Berufsfeldern im Erwachsenenbildungssektor. Aufgabenbezogene Erweiterungen der Tätigkeitsfelder weit über das Lehren hinaus, wie Kurskonzeption, Beratung oder Bildungsmanagement erfordern komplexe Kompetenzen respektive aufbauende Weiterbildung. Hier setzt der vorliegende Sammelband ein, der theoretische Grundlagenreflexion sowie praktische Umsetzungen zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung bietet.

Professionalität bedeutet im Kern „die Abgrenzung einer Tätigkeit vom bloßen Laientum“, Professionalisierung soll den „Prozess der Verberuflichung“ oder zumindest den „Kompetenzerwerb für ein Tätigkeitsfeld“ bezeichnen (Gruber, Wiesner, S. 14). Aktuell sind einerseits Tendenzen zur „Entberuflichung“ durch eine Vielzahl von Angeboten und Tätigkeiten – vom Trainer bis zum Kursplaner etwa – und tendenzieller Prekariisierung der Arbeitsverhältnisse, andererseits Druck in Richtung Qualitätssicherung der Bildungsangebote durch Verberuflichung zu beobachten (Gruber/Wiesner, S. 15).

Als „eine Art Kompromiss“ wird die Definition von Kernkompetenzen und deren Vermittlung an alle in der Erwachsenen- oder Weiterbildung Tätigen vorgeschlagen: „Sie bilden den Ausgangspunkt für alle weiteren Bemühungen von Bilanzierung, Anrechnung und Zertifizierung“ (Gruber/Wiesner, S. 16). Sabine Schmidt-Lauffs und Annika Lehmanns Ausdeutung des Professionalitätsbegriffs“ (S. 24) reflektiert den universitären Diskurs, die Einführung von Qualifizierungsangeboten für die Erwachsenenbildung und schließlich gegenwärtige Kompetenzbilanzierungsverfahren, an denen sie aus

pädagogischer Sicht Gefahren (Verlust pädagogischer Begründung und Gestaltung) und Chancen (Anregung für eine kritische weiterführende Diskussion) ausmachen (S. 36f.). Der Beitrag von Wolfgang Jütte und Markus Walber fordert „Interaktive Professionalisierung“ von Wissenschaft und Praxis, um über entsprechende „Lernszenarien nachhaltig in die Hochschulbildung einzuwirken“ (S. 43ff). Damit soll sowohl wissenschaftlicher Weiterbildungsnachfrage, als auch dem Ziel produktiver Verbindung von wissenschaftlichem und berufspraktischem Wissen nachgekommen werden (S. 51f.).

Hintergründe der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) im institutionellen Gefüge der Bildungslandschaft und im Verberuflichungsprozess seit den 70er Jahren, EQF (European Qualifications Framework) und erwartete Entsprechungen von NQR- und wba-Niveaus sind Gegenstand des Artikels von Anneliese Heilinger. Hier liegt eine umfassende Information über Entwicklung, Stand und Ziele der 2007 begründeten wba vor.

Der in dem Band aufgenommene E-Mail-Dialog von Christian Ocenasek und Karin Reisinger, beide Insider der Weiterbildungsakademie, soll Erfolgskriterien und Risikofaktoren des Kooperationsprojektes wba ans Licht bringen. Stellenwert der Anerkennung von Kompetenzen anhand von Belegen, die der Antragstellende einbringt, der Zertifizierungswerkstatt sowie Zielgruppen und offene Fragen betreffend Zertifikat (erste Stufe) und Diplom (zweite Stufe mit vier Ausprägungen) werden erörtert. Als Erfolgsfaktor zeigt sich „kontinuierliche Beratung durch eine vertraute Person, die vom Anfang bis zum Ende des Zertifizierungsprozesses für Fragen und Anliegen zur Verfügung steht

und auch im Anerkennungsprozess ausreichend involviert ist, um gute Einschätzungen über die Anrechenbarkeit von Nachweisen treffen zu können“ (S. 93).

Der abschließende Beitrag zur wba von Anita Brünner, Elke Gruber und Susanne Huss verbindet die Darstellung des institutionellen Kontexts sowie des Modells des Kompetenzanerkennungsverfahrens der wba mit einer Evaluation der bisherigen Entwicklung. Als Indikatoren positiver Entwicklung werden zahlenmäßiger Zuwachs bei den Studierenden und den akkreditierten Kursangeboten sowie wachsende öffentliche Akzeptanz der Ziele der Professionalisierung und Qualifizierung der Erwachsenenbildung genannt, für welche der Erfolg der wba beispielhaft steht (S. 112f.).

Zwei Beiträge des Bandes sind dem in Sachsen entwickelten Bilanzierungsansatz erwachsenenpädagogischer Kompetenzen, genannt KOMPASS, gewidmet.

Der Artikel von Jan Böhm und Gisela Wiesner beleuchtet die Entstehung und die Struktur des Instrumentes und dessen Einsetzbarkeit. Es wurden fünf Kompetenzbereiche in „typischen erwachsenenpädagogischen Arbeitssituationen“ (S. 121) identifiziert. Über die Zuordnung von Arbeitssituationen und Kompetenzen – das bewährte Kernstück des Dresdner Modells – lassen sich in strukturierter und belegbarer Form Ausbildungsgrade feststellen, wobei die Möglichkeit besteht, „eine Weiterentwicklung im Zeitverlauf zu zeigen“ (S. 122). Das Sichtbarmachen der Kompetenzen von Weiterbildnern/innen durch Selbst- und Fremdeinschätzungen sowie kommunikative Validierung bietet Möglichkeiten der Orientierung über Stärken und Entwicklungsbedarfe (S. 123). An weiteren Anwendungen

und Entwicklungen auf Basis bisheriger Praxisbewährung sowie mit neuen Elementen (Blended Learning) wird gearbeitet (S. 126).

Im Artikel von Jan Böhm geht es um die Anwendung von KOMPASS in der Aus- und Weiterbildung einer betriebsnahen Einrichtung. Die informative Fallstudie zur Anwendung des Bilanzierungsinstrumentes in der Personalentwicklung am vw-Volkswagen Bildungsinstitut Zwickau dokumentiert die institutsspezifische Umsetzung ausführlich

(S. 133 ff.) und reflektiert die Auswirkungen des Einsatzes (S. 144 f.).

Der abschließende Beitrag von Anne Strauch fragt nach Voraussetzungen einer europaweiten Kompetenzvalidierung in der Erwachsenenpädagogik. Zunächst wird Zertifizierung als „formalrechtliche Anerkennung“ anhand anerkannter Standards definiert (S. 157). Danach macht sich die Autorin auf die Suche nach Standardisierungsversuchen der Kompetenzen von Erwachsenenbildner/innen.

Ihr Bericht über aktuelle Kompetenzprofile für Erwachsenenbildner/innen beleuchtet u.a. das europäische *Flexi-Path-Projekt*, in dem die Levels 6 und 7 der 8-stufigen EQF-Struktur als adäquat identifiziert wurden (S. 158). Der Sammelbund umfasst ermutigende Zwischenbilanzen zu zwei Ansätzen betreffend Kompetenzbilanzierung für Erwachsenenbildner/innen. Die Ansätze haben sich als tragfähig erwiesen. //

Heinz Bude: Bildungspanik

Was unsere Gesellschaft spaltet

München: Carl Hanser Verlag, 2011, 144 Seiten.



GERHARD BISOVSKY

Heinz Bude, Soziologe am Hamburger Institut für Sozialforschung und Professor für Makrosoziologie an der Universität Kassel, der im September auf Einladung von Nationalratspräsidentin Barbara Prammer in Wien im Parlament zu Gast war, argumentiert in „Bildungspanik“ anschaulich und eindrucksvoll warum die Mittelschichten Bildungsreformen zumeist nicht unterstützen. Viele Mittelschichtangehörige haben Berufe mit einem prekären Charakter, sie sind beispielsweise in den Medien oder als kreative Selbstständige tätig. In Bezug auf Bildung, Einkommen und ihren Sozialstatus sind sie relativ privilegiert, haben in der Regel keine Häuser, keine Firmen oder großen gesellschaftlichen Einfluss, den sie ihren Kindern vererben können. Das was sie vererben können, ist Bildung. Und diese wollen sie für ihre Kinder schützen.

Bude plädiert dafür, Bildung nicht nur an höherer, sprich: akademischer, Bildung festzumachen und diese zur Richtschnur zu erheben, sondern auch den Arbeitsmarkt zu sehen. Der berufsorientierten Bildung bzw. der polytechnischen Bildung wurde und wird in der Bildungsdiskussion ein viel zu geringer Stellenwert beigemessen. Nicht die „Beschulungsschraube“ (S. 126) löse das Problem

der ‚Bildungsfernen‘, denn diese „Beschulungsschraube“ drehe sich für die „Bildungsverlierer auf den Haupt- und Sonderschulen“ (S. 125f.) leer. Diese Jugendlichen sehen ihren Ausweg in einer „spektakulären Lebensführung“ in einer „Ökonomie der Wunder“ (S. 126). Bude schlägt vor, die berufliche Erstausbildung als das Bildungsminimum zu definieren.

Die gesellschaftliche Ungleichheit, die sich im deutschsprachigen Raum auch in der hohen Bedeutung des Status für die individuelle Bildungskarriere ausdrückt, kann durch Bildung nicht „ausgehobelt“ werden. Es dürfe nicht der Fehler begangen werden, Bildungspolitik „wie Robin Hood“ zur „Entprivilegierung der Starken oder positiven Diskriminierung der Schwachen zu betreiben“. (S. 125). Eine solche Bildungspolitik „läuft ins offene Messer der empörten Mehrheitsklasse“ und deren Angehörige „verstehen angesichts der bösen Hartherzigkeit, die ihnen entgegenschlägt, oft die Welt nicht mehr“.

Ähnliches könnte auch in Bezug auf die Erwachsenenbildung argumentiert werden: Bei aller Kritik an der Mittelschichtorientierung und bei der – zweifelsohne notwendigen – Orientierung an bildungsbenachteiligten Zielgruppen, die Erwachsenenbildung

soll als eine offene Bildungseinrichtung auch offen für die Mittelschichten bleiben.

Für das öffentliche Bildungssystem gehe es darum, dass es nicht als ein System des Rests erscheine. Viel Geld werde für private Zusatzbeschulung ausgegeben, meinte Bude in einem Interview mit der Tageszeitung „Die Presse“ vom 30.9.2012.¹ Für die Angehörigen der Mittelschichten, klinge, so Bude in dem Interview, die politische Botschaft so: „Wir tun vor allem etwas für die Bildungsverlierer – für die anderen brauchen wir nichts zu tun, die haben ohnehin bessere Ausgangsvoraussetzungen“.

Mit „Bildungspanik“ legt Bude eine Analyse vor, in der er sich gegen gesellschaftliche Ungleichheiten und ihre quasi-Vererbung via Bildung ausspricht. Mit seiner sachlichen Analyse des Widerstandes gegen Bildungsreformen eröffnet er aber auch Handlungsoptionen sowohl für die Bildungspolitik als auch für die Bildungspraxis. //

¹ Siehe: <http://lehrer.diepresse.com/home/hoehereschulen/1295897/Die-Angst-der-Mitte-voerder-oeffentlichen-Schule> [27.12.2012]

Autor/innenliste

Für diese Ausgabe der Österreichischen Volkshochschule schrieben

Anton Amann, Univ.-Prof. i. R., Mag. Dr., geb. 1943. Professur für Soziologie und Sozialgerontologie am Institut für Soziologie der Universität Wien. Geschäftsführer des Paul F. Lazarsfeld-Archivs an der Universität Wien und Obmann des Vereins/Instituts WISDOM (Wiener Institut für sozialwissenschaftliche Dokumentation und Methodik).
Kontakt: anton.amann@univie.ac.at

Wilhelm Richard Baier, Dr., geb. 1962. Pädagogischer Mitarbeiter der Österreichischen Urania Graz.
Kontakt: baier@urania.at

Gerhard Bisovsky, Dr., geb. 1956. Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und övh-Redakteur, Wien.
Kontakt: gerhard.bisovsky@vbs.or.at

Thomas Dostal, Dr. geb. 1969. Historiker, wissenschaftlicher Mitarbeiter des Österreichischen Volkshochschularchivs.
Kontakt: thomas.dostal@vbs.at

Martin Ebner, Univ.-Doz. DI Dr., geb. 1975. Leiter der Abteilung Vernetztes Lernen an der Technischen Universität Graz und für sämtliche E-Learning-Belange zuständig. Kontakt: www.martinebner.at

Wilhelm Filla, Univ.-Doz. Dr., Soziologe, geb. 1947. Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und övh-Redakteur von 1984–2012, Wien.
Kontakt: w.filla@gmx.at

Karin Fischer Ausserer, Mag.^a, geb. 1963 in Meran, Südtirol. Leitung Stadtarchäologie Wien.
Kontakt: karin.fischer-ausserer@stadtarchaeologie.at

Christina Heger, Mag.^a, geb. 1978, Programm-Managerin Volkshochschule Meidling von 2007 bis 2012

Carola Iller, Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ, geb. 1966. Professur für Erwachsenenbildung (Lifelong Learning) an der Johannes Kepler Universität Linz, Institut für Pädagogik und Psychologie/Abteilung für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung.
Kontakt: carola.iller@jku.at

Ursula Knittler-Lux, Dr.ⁱⁿ, geb. 1944. Leiterin der Pädagogischen Arbeitsstelle des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen 1972–1983, Zentralsekretärin des Verbandes Wiener Volksbildung 1983–1994, Leiterin des Österreichischen Zentrums für Selbststudium und Fernunterricht 1994–1998, Direktorin der vhs Rudolfsheim-Fünfhaus in Wien 1998–2004.
Kontakt: ursula.knittler-lux@episteme-it.at

Werner Lenz, Univ.-Prof. Dr., geb. 1944. Karl Franzens Universität Graz, Institut für Erziehungswissenschaft.
Kontakt: werner.lenz@uni-graz.at

Jürgen Maaß, Ao Univ. Prof. Univ. Doz. Dr., geb. 1955. Johannes Kepler Universität Linz, Institut für Didaktik der Mathematik.
Kontakt: juergen.maasz@jku.at

Barbara Pichler, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, geb. 1973. Lehrgangsheiterin Gerontologie im Ausbildungszentrum des Wiener Roten Kreuzes; Lehrbeauftragte am Institut für Bildungswissenschaft der Univ. Wien.
Kontakt: barbara.pichler@univie.ac.at

Arthur Schneeberger, Dr. phil., geb. 1948. Bildungsforscher; Forschungstätigkeit am IAS-Institut für Angewandte Soziologie, an der Universität Erlangen-Nürnberg und am ibw-Österreichisches Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
Kontakt: schneeberger@ibw.at

Sandra Schön, Dr.ⁱⁿ, geb. 1976. Erziehungswissenschaftlerin, forscht bei der Salzburg Research Forschungsgesellschaft in der Abteilung „Innovation Lab“ zum Lernen und Arbeiten mit dem Web.
Kontakt: www.sandra-schoen.de

Dominik Wang, geb. 1981. Pädagogischer Fachreferent für Wirtschaft & EDV/IT der Wiener Volkshochschulen GmbH. Programm-Manager Volkshochschule Floridsdorf.
Kontakt: dominik.wang@vbs.at

Ronald Zecha, Mag., geb. 1967. Geschäftsführer der Volkshochschule Tirol, Direktor der Volkshochschule Innsbruck.
Kontakt: r.zecha@vhs-tirol.at

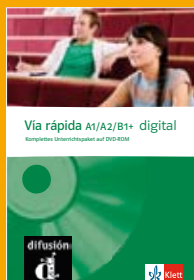
Elisa Zechner, Dr.ⁱⁿ, geb. 1955. Juristin, seit 6 Jahren in der Grundsatzabteilung für senioren- und freiwilligenpolitische Angelegenheiten im Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz tätig, Nationale Koordinatorin für das Europäische Jahr 2012.
Kontakt: elisa.zechner@bmask.gv.at

Susanne Zierer, Mag.^a, geb. 1961, Projektkoordinatorin im Bildungsnetzwerk Steiermark, mobile Bildungsberaterin in der Oststeiermark.
Kontakt: susanne.zierer@eb-stmk.at

Im Unterricht alles klickbereit!



Ihr Lehrwerk als komplettes
Unterrichtspaket auf DVD-ROM



Impressum

Die Österreichische Volkshochschule (öVH)
Magazin für Erwachsenenbildung
Dezember 2012, Heft 246/63. Jg. ISSN 0472-5662

Redaktion: Dr. Gerhard Bisovsky
Telefon +43 1 216 4226, Fax +43 1 214 3891,
E-Mail: voev@vhs.or.at, Internet: www.vhs.or.at
Redaktionsausschuss: Mag. Ronald Zecha (Innsbruck),
Dr.ⁱⁿ Elisabeth Deinhofer (Eisenstadt), Mag. Hubert Hummer (Linz)
Redaktionssekretariat: Brigitte Eggenweber, Christine Rafetseder
Für den Inhalt verantwortlich: Dr. Gerhard Bisovsky
Verband Österreichischer Volkshochschulen,
Weintraubengasse 13, A-1020 Wien

Umschlaggestaltung und Layout: Qarante Brand Design
Hersteller: Grasl FairPrint, A-2540 Bad Vöslau, www.grasl.eu
Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich, fallweise als Doppelnummer.
Bezugsgebühren: Abonnement jährlich € 18,-,
Mitgliederabonnement € 7,-, Einzelhefte € 5,50
Zahlungen auf das Konto Nr. 0947-31007/00, Bank Austria, Am Hof 2
Für unverlangte Rezensionenstücke und Beiträge übernimmt die
Redaktion keine Haftung. Namentlich gekennzeichnete Artikel geben
die Meinung der Autor/innen wieder und müssen sich nicht mit jener
der Redaktion decken.

Gefördert durch das Bundesministerium
für Unterricht, Kunst und Kultur



Rufen Sie mich an. Ich berate Sie gern:
Ellen M. Zitzmann M.A.
Tel. 0699 - 11717519
klettberatung-austria@klett.de
www.klett.de/lehrwerkdigital

Verortungen des Lernens.

Lernräume der Erwachsenenbildung in Vergangenheit und Gegenwart



Die in der vorliegenden Schwerpunktausgabe versammelten Texte thematisieren die situationsspezifischen „materialen“ Umgebungen und Kontexte von Bildungsvermittlungsprozessen in methodisch-disziplinär unterschiedlicher Weise und decken dabei sowohl historisch als auch thematisch ein weites Feld ab. Mit Beiträgen von: Daniela Savel, Detlef Oppermann, Anton Szanya, Michael Buhlmann, Wolfgang Kogler, Holger Böning, Helmut Reinalter, Markus Oppenauer, Wilhelm Filla, Thomas Dostal, Jörg Wollenberg, Stephan Ganglbauer, Johannes Weinberg, Johannes Wahl/Dieter Nittel/Tanja Wunderlich, Konrad Umlauf, Hubert Hummer, Erhard Schlutz, Andreas Paula, Gerhard Bisovsky, Robert Streibel, Martin Bartenberger/Christoph Wendler, Thomas Ballhausen/Günter Krenn

Spurensuche. Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 20./21. Jg., 376 Seiten, illustriert. Preis: 35,- Euro
Bestellungen unter office.archiv@vhs.at



Veranstaltungstermine

23. Jänner 2013

Wien, Institut für Bildungswissenschaft

**Jour fixe Bildungstheorie:
Heidi Behrens (Essen):
Vielstimmigkeit und
Subjektivität als Prinzipien.
Wie biographische
Erzählungen die politische
Bildung verändert haben**

Informationen und Anmeldung
wolfgang.kellner@ring.bildungswerke.at

29.-31. Jänner 2013

Karlsruhe, Messegelände

**Learntec - Internationale
Leitmesse und Kongress
für professionelle Bildung,
Lernen und IT**

Informationen und Anmeldung
<http://www.learn-tec.de/de/home/homepage.jsp>

26. Februar 2013

Urania, Wien

**LLLplus „Alter hat Zukunft.
Zukunft braucht Bildung!“**

Informationen
elisabeth.hechl@bmask.gv.at

28. Februar und 1. März 2013

Wien, Universität Wien

**Mehrsprachigkeit und
Professionalisierung in
pädagogischen Berufen.
Interdisziplinäre Zugänge zu
aktuellen Herausforderungen
im Bildungsbereich.**

Informationen und Anmeldung
marie-louise.zeiler@univie.ac.at