



Die Österreichische Volkshochschule

Magazin für Erwachsenenbildung

Schwerpunkt

Persönlichkeits- entwicklung, Persönlichkeitsbildung

Wirkungen von
Erwachsenenbildung

**Wirtschaft, Gesellschaft,
Individuen**

SEITE 2

Outreach, Diversity,
Empowerment.

**Empfehlungen zur Erhöhung
der Lernbeteiligung**

SEITE 21

Doyen der VHS: Denken
lehren und lernen

**Zum 90. Todestag von
Ludo Moritz Hartmann**

SEITE 26

Inhalt

Editorial

- 1 Erwachsenenbildung nützt Wirtschaft, Gesellschaft und Individuen

Medienpreise

- 2 Fernsehpreis der österreichischen Erwachsenenbildung

Schwerpunkt Persönlichkeitsentwicklung, Persönlichkeitsbildung

- 3 Die Kraft der Bescheidenheit oder
Von der Leichtigkeit des Lernens und dem Gewicht der Entwicklung
- 6 Erwachsene – naturgemäß einzigartige Lernende
- 11 Das Leben ist eine Baustelle
- 13 Bedürfnisse – ein Bedarf der Erwachsenenbildung?
- 16 Suchende Menschen.
- 17 Ken Robinson & Lou Aronica: Begeistert leben: Die Kraft des Unentdeckten
- 18 Niels Birbaumer: Dein Gehirn weiß mehr, als du denkst.
- 19 Maja Storch/Julius Kohl: Die Kraft aus dem Selbst. Sieben PsychoGyms für das Unbewusste.
- 20 Jens-Uwe Martens, Julius Kuhl: Die Kunst der Selbstmotivierung.

Bildungsthemen aktuell

- 21 Outreach. Empowerment. Diversity. Politische Empfehlungen
- 24 Fahrplan für mögliche Maßnahmen. Einige konkrete Vorschläge an politische Entscheidungsträger/innen für die nächsten Schritte

Geschichte

- 26 Der historische Doyen der österreichischen Volkshochschulen
Ludo Moritz Hartmann (1865–1924)
- 27 1919: Der große Strukturplan

Aus den Volkshochschulen

- 29 Neue Wege der politischen Bildung an der VHS Wien
- 31 Unser afghanischer Brennnesseltee
- 33 Karl Kraus Marathonlesung ein großer Erfolg
- 34 Neuartiger Deutschkurs für Imame und muslimische Seelsorger/innen in Vorarlberg
- 35 VHS Brigittenau, Institut für Kindergarten- und Hortpädagogik (IKH)
- 35 VHS KunstHandWerk: Erfolgreiches Programm wird 2015 fortgesetzt und ausgebaut
- 36 Österreichweite VHS-Produkte

Personalia

- 37 Ehrungen des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen
- 39 Würdigung zum 70. Geburtstag von RegRat Hans Spieß
- 39 Zum 60. Geburtstag von Univ.-Doz. Dr. Hannes Galter
- 40 Norbert Kutalek (1933–2014)

Rezensionen

- 41 Viktor Mayer-Schönberg, Kenneth Cuckier: Lernen mit Big Data. Die Zukunft der Bildung.
- 42 Ramòn Reichert (Hg.): Big Data.
- 43 Anne Schlüter (Hrsg.): Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende.
- 43 Anne Schlüter (Hrsg.): Beratungsfälle – Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung.
- 44 Robert Maruschke: Community Organizing. Zwischen Revolution und Herrschaftssicherung.
- 45 Hanna Hacker/Susanne Hochreiter (Hrsg.): WAS WIR. Beiträge für Ursula Kubes-Hofmann.
- 46 Heidi Schrodts: Sehr Gut oder Nicht Genügend? Schule und Migration in Österreich.
- 47 Ruth Seliger: Positive Leadership. Die Revolution in der Führung.

Autor/innen

- 48 Für diese Ausgabe der Österreichischen Volkshochschule haben geschrieben
- 49 Impressum

Erwachsenenbildung nützt Wirtschaft, Gesellschaft und Individuen

GERHARD BISOVSKY

Interessante Ergebnisse zu den Wirkungen von Erwachsenenbildung liefert die Studie „Entwicklung des Erwachsenenbildungssektors“, die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und dem Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie für die Europäische Kommission durchgeführt wurde.¹

Dass Erwachsenenbildung zahlreiche Wirkungen auf die Wirtschaft, die Gesellschaft und die Individuen hat, ist für Expert/innen nicht weiter überraschend. Über einige dieser Wirkungen, zum Beispiel in Bezug auf allgemeine Erwachsenenbildung, gibt die BeLL-Studie Auskunft, die in zehn europäischen Ländern durchgeführt wurde.² Die Erwachsenenbildung wirkt laut der Studie auf Gesundheit und auf den sozialen Zusammenhalt. Personen, die an Erwachsenenbildung teilnehmen, gehen bewusster mit ihrer Gesundheit um, sind weniger anfällig für Depressionen, sind selbstsicherer und auch belastbarer. Sie beteiligen sich häufiger und gestaltend am gesellschaftlichen Leben.

In der Studie zur Entwicklung des Erwachsenenbildungssektors zeigen sich Korrelationen zwischen Erwachsenenbildung und Innovation. Das Lernen am Arbeitsplatz gilt dabei als wichtiger Innovationstreiber. Es gibt viele Hinweise darauf, dass Erwachsenenbildung für Innovationen wichtiger ist als Hochschulbildung. Das liegt in der Natur der Erwachsenenbildung, die rasch und flexibel auf neue Anforderungen etwa in der Wirtschaft und am Arbeitsmarkt reagiert und gleichzeitig mit einem großen und breiten Repertoire an Angeboten auch vorausschauend agiert. Schließlich werden die Erträge der Erwachsenenbildung manchmal sogar höher als die Erträge der Erstausbildung eingeschätzt und die Erträge von Erwachsenenbildung und Hochschulbildung fallen schneller an als etwa die Erträge von schulischer aber auch frühkindlicher Bildung. Die Bedeutung letzterer sollen dabei keinesfalls in Frage gestellt werden, allerdings macht es Sinn, mehr in die Erwachsenenbildung zu investieren, weil schnellere Wirkungen zu erzielen sind.

Dabei zeigt sich in dieser Studie, in der die Daten der 27 EU-Länder und in einigen Bereichen auch von Australien, Kanada und den USA herangezogen wurden, dass der Staat am wenigsten zur Erwachsenenbildung beiträgt. Für Österreich werden dazu folgende Anteile am Bruttoinlandsprodukt angeführt (Basis: 2009): Staat 0,1 %, Individuen 0,3 %, Unternehmen 0,5 %, AMS 0,3 %. Der Befund, dass die Investitionen des Staates in die Erwachsenenbildung hinterherhinken, ist bereits seit der OECD-Studie zur Finanzierung des lebensbegleitenden Lernens aus dem Jahr 1998 bekannt. Staatliche Investitionen bewirken höhere Teilnahmequoten in der Erwachsenenbildung.

Der Grundbildung und dem Zweiten Bildungsweg kommt eine besondere Bedeutung zu. Um die Beteiligung von Geringqualifizierten zu erhöhen, sind allerdings auch Begleitmaßnahmen notwendig, weiters „proaktive Information und Beratung“ und „zielgruppenspezifische Lernformen“ (S. 10). Förderungen sollten überhaupt sehr zielgerichtet sein und sich besonders an jene Menschen richten, die Förderungen benötigen. Hohe Effekte versprechen Förderungen für Individuen, insbesondere für jene, die in Beschäftigung sind. Ein offener Zugang zu Bildung korreliert mit hohen Partizipationsraten in der Erwachsenenbildung.

In Österreich ist hier viel geschaffen worden. Die Bildungskonten bzw. Individualförderungen haben einen wichtigen Beitrag zur Erhöhung der Beteiligung an Erwachsenenbildung geleistet, ebenso die Bildungsberatung, die in den letzten Jahren stark ausgebaut wurde, und schließlich auch die Initiative Erwachsenenbildung. Der Fokus hat sich deutlich auf benachteiligte bzw. unterrepräsentierte Zielgruppen verlagert, und die Volkshochschulen leisten dabei eine herausragende Arbeit.

Vieles gibt es noch zu tun. Ein besonderes Augenmerk wird in Zukunft auf die staatliche Finanzierung zu legen sein, verspricht diese doch hohe Effekte auf die Teilnahme an Erwachsenenbildung und Wirkungen auf Wirtschaft und Individuen sowie auf den sozialen Zusammenhalt. Dabei ist, ohne den Blick auf dringende arbeits- und sozialpolitische Bedarfe zu verlieren, auch der Fokus auf jene Menschen zu legen, die in Beschäftigung sind.

//

Schwerpunkt dieser Ausgabe ist Persönlichkeitsentwicklung. Die Volkshochschulen sind jene Einrichtung der Erwachsenenbildung, die mit ihrem umfassenden Angebot auf Persönlichkeitsbildung setzen. Diese drückt sich nicht nur in einem einschlägigen Angebot für soziale Techniken und Fertigkeiten aus, sondern insbesondere in der Breite des Angebotes, die es zulässt, dass sich die Menschen ihren Bedarfen und Interessen gemäß weiterbilden – Persönlichkeitsbildung im klassischen und wohl auch im besten Sinn. Persönlichkeitsentwicklung hingegen ist ein Thema, das auch im Erwachsenenleben stattfindet bzw. stattfinden kann. Die Beiträge in dieser Ausgabe geben einen ersten Blick frei. Mit dem Thema stehen wir erst am Anfang und mit dieser Ausgabe der ÖVH starten wir einen Prozess der Auseinandersetzung und der Diskussion zur Persönlichkeitsentwicklung in der Erwachsenenbildung.

¹ Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) & Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FIBS) (2013): Final Report. Developing the Adult Learning Sector. Lot 2: Financing the Adult Learning Sector. (Contract EAC 2012-0073) Berlin, 27. August 2013. Verfügbar unter: https://www.hm.ee/sites/default/files/financing-the_adult_learning_sector_finalreport.pdf [11.01.2015]

² Siehe dazu die Ausführungen in der ÖVH 3/2014, Seite 1.

Fernsehpreis der österreichischen Erwachsenenbildung

Die vier Verbände der Erwachsenenbildung, die **Arbeitsgemeinschaft Bildungshäuser Österreich**, der **Büchereiverband Österreich**, der **Verband Österreichischer Volkshochschulen** und das **Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich** schreiben den Radiopreis und den Fernsehpreis der Erwachsenenbildung aus.

47. FERNSEHPREIS DER ERWACHSENENBILDUNG

Für die Preisvergabe kommen österreichische Produktionen oder Produktionen, bei denen österreichische Sender maßgeblich beteiligt sind, inklusive Auftrags- und Koproduktionen österreichischer Sender in Betracht, die im vorangegangenen Jahr (2014) erstmals in Österreich gesendet wurden.

Der Fernsehpreis der Erwachsenenbildung wird in drei Sparten vergeben: Dokumentation; Fernsehfilm, inklusive Serien; Sendungsformate, Sendereihen.

Vorschläge für die Zuerkennung des Preises können von Teilnehmer/innen und Mitarbeiter/innen der preisverleihenden Verbände der Erwachsenenbildung, von Fernsehkritiker/innen der Presse, von österreichischen Fernsehsendern sowie von Produzent/innen

und von den Seher/innen des österreichischen Fernsehens **bis spätestens 13. Februar 2015 (Poststempel)** eingebracht werden. Der Tag und die Sendezeit der Ausstrahlung sind bei der Einreichung anzuführen.

Über die Preisvergabe entscheidet im April 2015 eine Jury, der Vertreter/innen der preisverleihenden Verbände der Erwachsenenbildung sowie Journalistinnen und Journalisten österreichischer Printmedien angehören. Darüber hinaus vergibt die Jury den **Axel-Corti-Preis**, der 2015 bereits zum 19. Mal verliehen wird.

Die Preisträger/innen werden bei der Überreichungsfeier, die am 17. Juni 2015 im Wappensaal des Wiener Rathauses stattfindet, bekannt gegeben. //



Fernsehpreis der Erwachsenenbildung



Unterlagen zur Einreichung für den Fernsehpreis können Sie von der **VÖV-Homepage** downloaden: <http://www.vhs.or.at/212> oder vom **Büro Medienpreise**, **Christine Rafetseder**, Tel. 01 216 4226-15, E-Mail: christine.rafetseder@vhs.or.at anfordern.

Preisträger/innen Fernsehpreis 2014



Sparte: Dokumentation
„Sag mir, wo die Mädchen sind“
Gestalter: Christian Rathner



Sparte: Fernsehfilm
„Die Auslöschung“
Drehbuch: Agnes Pluch
Drehbuch und Regie: Nikolaus Leytner



Sparte: Sendereihen
„Zitronenwasser“
Sendungsverantwortung:
Mag. Ernst Spiessberger
Moderation: Martin Habacher

Preisträgerin Axel-Corti-Preis 2014



Mag.^a Renata Schmidtkunz

Fotos: © ORF/Günther Pichlkostner

Die Kraft der Bescheidenheit oder

Von der Leichtigkeit des Lernens und dem Gewicht der Entwicklung

Schwerpunkt

Persönlichkeitsentwicklung hat in den letzten zwei Jahrzehnten in Aus- und Fortbildungskonzepten laufend an Bedeutung gewonnen. Was aber ist damit gemeint? Welche Konsequenzen hat der verwendete Entwicklungsbegriff auf das professionelle Handeln als Veranstalterin oder Lehrende? Welche Aspekte von Persönlichkeit sind dabei zu berücksichtigen? Vor allem aber: Was hat eine Teilnehmerin davon, wenn wir die Perspektive von Entwicklung stärker berücksichtigen?

ELMAR TÜRK

(Ich verwende überwiegend die weibliche Form, gemeint sind immer beide Geschlechter.)

Ich möchte mich zunächst dem Begriff der Entwicklung zuwenden. Welchen Unterschied gibt es zwischen Entwicklung und Lernen? Sogar Profis der Bildungsszene reagieren manchmal entrüstet auf diese Unterscheidung. Aber wir werden sehen, dass gerade eine solche Unterscheidung viel Sinn machen kann.

Jean Piaget unterscheidet in einem strukturellen Sinn Lernen von Entwicklung:¹ wenn Inhalte aufgenommen – also gelernt – werden, spricht er von Assimilation. Diese Inhalte sind nicht ausschließlich als kognitive Elemente zu verstehen, auch emotionale Erfahrungen und die Entwicklung von Kompetenzen sind hier gemeint. Es erfolgt In-Formation als aktive Verarbeitung der Inhalte durch die Lernende.

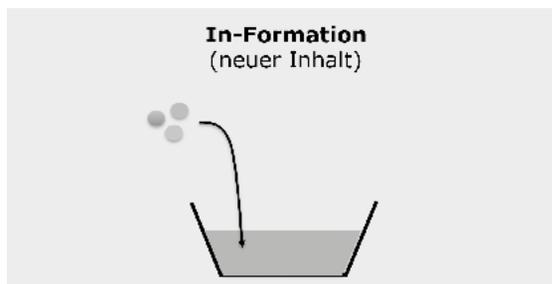


Abb. 1: assimilieren oder lernen.

Im Gegensatz dazu steht bei Piaget das Akkommodieren, das mit einer Veränderung der vorhandenen Struktur einhergeht. Eine solche Trans-Formation geht mit einer qualitativen Veränderung einher, also mit Entwicklung im engeren Sinn.

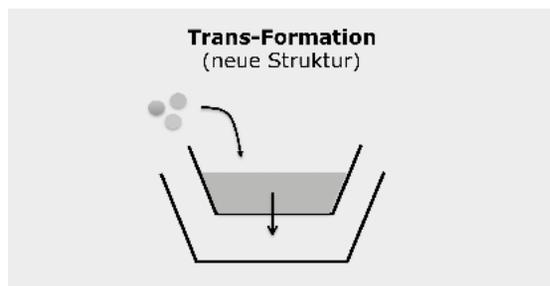


Abb. 2: akkommodieren oder entwickeln.

Das hat weitreichende Konsequenzen:

1. Akkommodieren passiert vor allem dann, wenn der Mensch mit der schon bestehenden inneren Struktur ansteht, also als Antwort auf eine Überforderung.
2. Akkommodieren ist nicht „machbar“. Unabhängig von den verarbeiteten Inhalten braucht es eine strukturelle Reife, damit eine Überforderung mit Transformation beantwortet wird. Piaget nennt das „struktur-determiniert“.
3. Entwicklung erfolgt in Stufen: Es gibt eine Reihenfolge, die nicht umgangen werden kann. Wer auf einer bestimmten Stufe der Entwicklung angelangt ist, muss die früheren Schritte erlebt haben.
4. Entwicklung in diesem Sinn bedeutet immer auch eine Veränderung der Identität: ich „bin jemand anderer“, vorher und nachher. Solche Schritte brauchen zahlreiche Impulse und viel Zeit.
5. Änderung der Identität bedeutet immer auch einen Verlust der bisherigen: Wesentliche Entwicklungsschritte im eigenen Leben können meist nur im Rückblick geschätzt werden, aktuell werden sie oft als Krisen erlebt. Und wer mag schon Krisen?

Sogar Robert Kegan², der Entwicklungspsychologe aus Harvard, empfiehlt daher: Wenn sie eine Herausforderung durch Lernen lösen können, dann tun sie es. Entwicklung ist – wenn überhaupt möglich – immer weitaus aufwendiger, auf gar keinen Fall trivial machbar. Und er empfiehlt das Beharrungsvermögen gegen Entwicklung – die „immunity to change“ – als brillante Fähigkeit des Menschen zum Erhalt seiner Identität wertzuschätzen, anstatt dagegen pädagogisch anzukämpfen.

Wenn ich manches Bildungsvorhaben im Bereich der Erwachsenenbildung kritisch betrachte dann werde ich den Verdacht einer Spaltung nicht los: In vielen optimistischen Zielsetzungen sehe ich den Willen zur Entwicklung – tiefgreifende Identitätsveränderung im Sinn einer Selbstoptimierung. Da sollen Führungskräfte ihre Haltungen reflektieren, verändern und theoretisch gut begründete Führungsmodelle in ihr alltägliches Handeln umsetzen. Da sollen Verkäufer mit allen nur erdenklichen Situationen und Kundenpersönlichkeiten flexibel und geschickt umgehen, dabei auf ihre Energie achten und ihrer eigenen Bestimmung folgen. Da sollen Führungsteams Strategien entwickeln, sich als Organisation ständig neu erfinden und diese Veränderungen nach innen und außen klar kommunizieren.

Da sollen Einzelkämpfer zu Teamarbeitern werden. Allesamt gute Ideen, alles verbunden mit tiefgreifenden und nachhaltigen Veränderungen der Grundhaltungen und des eigenen Selbstverständnisses (=Identität) – und das alles in eineinhalb Tagen?

Mit den verfügbaren Ressourcen ist jedoch eigentlich nur Lernen möglich. Oder anders ausgedrückt: wie oft träumen wir von Entwicklung, budgetieren aber bestenfalls Lernen?

Hier mag eine neue Bescheidenheit angemessen sein: Entwicklung im Blick haben, aber vor allem Lernen unterstützen. Wie die Psychotherapeutin Rosa Strasser³ aus Wien zu sagen pflegt: Entwicklung ist die forstwirtschaftliche Psychologie, hier müssen wir in Jahren und Jahrzehnten denken.

Das klingt anders als eine Quick-wins-Pädagogik.

Für die Teilnehmenden und die Lehrenden bedeutet das Entspannung und Anforderung zugleich: Entspannung, weil nicht alles sofort erreicht sein muss; Anforderung, wegen des längerfristigen Horizontes, der ein gewisses Maß an Zutrauen erfordert.

Bescheidenheit soll hier aber keinesfalls zum Verzicht oder gar zur Resignation führen.

Wichtig ist, den Entwicklungsblick trotzdem zu wagen, ohne in Entwicklungseuphorie zu geraten.

Otto Scharmer⁴ vom MIT legt noch eines drauf, wenn er es als eine Form struktureller Gewalt bezeichnet, Menschen ohne dieser Entwicklungsbrille zu begegnen – nur zu sehen, wer jemand schon ist, nicht aber, wer diese Person sein kann (und damit im besten Fall einmal wird).

Das alles geht wohl nur, wenn wir vertrauen, dass das Leben selbst für die Überforderungen sorgt, die Menschen dann im günstigsten Fall mit Entwicklung beantworten. Hier bereit zu sein und nach dem geduldigen Warten entschieden zu intervenieren bleibt wohl die höchste Kunst von Entwicklungsbegleitung.

Worauf schaut eine Entwicklungsbegleiterin nun, wenn sie die Entwicklungsbrille aufhat?

Dazu möchte ich mich nun einem Aspekt von Persönlichkeit zuwenden, der für Entwicklungsfragen zentral, aber nicht leicht zu erkennen ist: dem **Ich**, wie Jane Loevinger⁵ diesen Begriff verwendet hat.

Unterscheiden wir mit William James⁶, dem Vater der amerikanischen Psychologie, das **Ich als Objekt** und das **Ich als Subjekt**, dann ist es hier die Seite des Subjektes, die uns interessiert: der Prozess der bewussten (oder bewusstseinsnahen) Selbstbeobachtung, der immerzu und in einer jeweils charakteristischen Art läuft und damit die Ich-Empfindung als stabiles und konstantes Erleben ermöglicht. Loevinger, Kegan und andere⁷ konnten in mühevoller und langfristiger Forschung zeigen, dass dieses Ich im Laufe des Lebens

mehrere grundlegend unterschiedliche, dabei aber beschreibbare, allgemein gültige strukturelle Qualitäten aufweist: die Ich-Entwicklungs-Stufen.

Diese Ich-Entwicklung kann als Einheit („masstrait“⁸) betrachtet werden, wir verstehen sie aber leichter, wenn wir überlegen, wie sich folgende Aspekte über die Stufen hinweg verändern:

- **Charakter:** beschreibt hier die Veränderung von impulsgesteuertem zu selbstreguliertem Verhalten, also auch den Umgang mit den eigenen Maßstäben;
- **interpersoneller Stil:** meint das Ausmaß manipulierender Einflussnahme auf die Autonomie anderer;
- **Bewusstseinsfokus:** richtet sich von ursprünglich außen im Zuge der Entwicklung immer mehr nach innen;
- **kognitiver Stil:** beschreibt die erfassbare Komplexität der Welt, zeitlich und auch in der Zahl möglicher Perspektiven.

Die stufenweise Entwicklung erfolgt in einer Pendelbewegung zwischen den Polen **Verbundenheit** und **Autonomie**. Diesen Gedanken finden wir bei zahlreichen Theoretikern⁹ menschlicher Entwicklung. Zum einen sind wir soziale Wesen, die ihre persönliche Entwicklung nur im menschlichen Zusammenleben sinnvoll vollziehen, zum anderen bedeutet Autonomie die erforderliche Unabhängigkeit von – grundsätzlich unsicheren – Umgebungen.

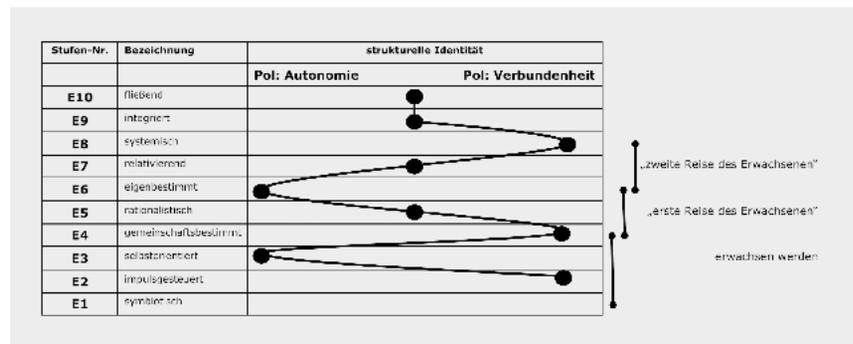


Abb. 3: Ich-Entwicklungs-Stufen nach Thomas Binder¹⁰ und strukturelle Identität.

Betrachten wir die Entwicklung zum erwachsenen Menschen:

das Herausfallen aus der Symbiose (Er: symbiotisch) bedeutet den ersten Schritt zum Erleben von Verbundenheit. Wir erleben Abhängigkeit bis zum „ausgeliefert sein“, was uns in dieser frühen Phase so empfindlich und anspruchsvoll macht (E2: impulsgeleitet). Aber wir lernen in den nächsten Jahren unsere Impulse selbst zu bedienen, damit auch zu verantworten. Wirken die ersten Versuche dazu oft auch recht trotzig, so können wir darin die erste Selbstbehauptung zur Autonomie sehen.

Schließlich erlebe ich „ich kann für mich sorgen, ich brauche niemand“, auch wenn diese Position keiner kritischen Überprüfung standhält (E3: selbstbestimmt).

Der nächste fundamentale Entwicklungsschritt führt wieder in die Verbundenheit: Wenn ich nicht nur meine Interessen, sondern auch die von anderen mitempfinden kann, dann bin ich beziehungs-fähig. Mit diesem Schritt (E4: gemeinschaftsorientiert) bin ich grundsätzlich in der Lage, erwachsen an der Gesellschaft teilzunehmen.

Erfreulicherweise ist es damit noch lange nicht zu Ende und fundamentale Veränderungen unserer Handlungslogiken sind auch – und gerade erst – im Erwachsenenalter möglich, auch wenn diese nicht automatisch erfolgen.

Die erste große Reise des erwachsenen Menschen führt wieder zum Pol der Autonomie. Von der Identifikation mit meinen Beziehungen (E4) gelangen wir zur vollen Individualität (E6: eigenbestimmt): ein Mensch, der weiß, woher sie/er kommt und was sie/er in ihrem/seinem Leben möchte. Jemand, der diese persönlichen Ziele auch permanent und langfristig verfolgen kann, im Idealfall der eigenen „Bestimmung“ folgt. Die Empirie ruft zur Bescheidenheit:¹¹ etwa 35 bis 40 Prozent aller erwachsenen Menschen gelangen zu dieser Reife.

Damit ist das Ende der Fahnenstange noch lange nicht erreicht, auch wenn der gesellschaftliche Konsens uns das gerne glauben lässt. Doch auch auf dieser Stufe ist Autonomie Illusion, sind wir als Individuen doch gar nicht so unabhängig. Wie hilflos erleben wir uns, wenn es gilt, eine Hose zu nähen, Nahrungsmittel selbst zu gewinnen oder wenn das Internet ausfällt?

Die zweite große Reise des erwachsenen Menschen führt zum bewussten Leben autonomer Verbundenheit (E8: systemisch). Bis zu fünf Prozent kommen hier an, der Weg darüber hinaus ist Minderheitenprogramm und soll uns hier nicht weiter beschäftigen.

Wenn wir nur diesen Aspekt der strukturellen Identität im Blick haben, wird sofort klar, dass Persönlichkeitsentwicklung völlig unterschiedliche Bewegungen bedeuten kann. So kann zum Beispiel Förderung der Autonomie in manchen Fällen eine herausfordernde Unterstützung bedeuten, in anderen aber eine völlige Überforderung bewirken; oder sogar kontraproduktiv sein, weil die aktuelle Entwicklungsaufgabe eines Menschen die Zustimmung zur Verbundenheit braucht.

Als Teilnehmerin bin ich frustriert, wenn ich mit Aufgaben konfrontiert bin, die sich mir als Fragestellung noch gar nicht erschließen. Aber auch, wenn ich in meiner Reife nicht gefordert werde.

Lassen wir Robert Kegan noch einmal zu Wort kommen: „Fordern ohne Fördern ist gemein, Fördern ohne Fordern ist fad!“

Damit wird auch erkennbar, dass ich als „Entwicklungshelfer“ zumindest einige begründete

Hypothesen brauche, um die konkreten Herausforderungen und Begrenzungen einer konkreten Person zu erkennen und langfristig zu unterstützen. Aber ich muss auch die Nerven haben, die Frustrationen der notwendigen Abschiede vom früheren Selbst auszuhalten und wertzuschätzen, denn das Ende der Täuschungen des bisherigen Selbstverständnisses über die Welt wird auch als Enttäuschung erlebt werden.

Und schließlich muss ich die Überzeugung für die Chancen der Entwicklung hochhalten, ohne die Augen vor den Risiken zu verschließen.

So wie Sarastro in der Zauberflöte¹² zu seinen Göttern fleht, während er die Prüflinge (= sich Entwickelnden) zu ihren Aufgaben der Bewährung schickt:

*„Stärkt mit Geduld sie in Gefahr –
Lasst sie der Prüfung Früchte sehen.
Doch sollten sie zu Grabe gehen,
So lobnt der Tugend kühnen Lauf.“*

Bisher habe ich die Perspektive der Erwachsenenbildnerin in den Mittelpunkt gestellt. Und was bedeutet das für eine Teilnehmerin an einer Bildungsveranstaltung?

Eine Form von Überforderung wird geringer: der Zeitdruck! Ich darf Lernen, Entwicklung darf passieren, wird aber nicht von mir erwartet/gefordert.

Ich erfahre Wertschätzung, wenn ich mich mit Händen und Füßen gegen Entwicklung wehre, um die vertraute Welt zu bewahren.

Ich erlebe Verständnis dafür, was es bedeutet, meine Identität zu verlieren, während das neue Selbst noch auf wackeligen Beinen steht.

Das gibt Halt!

Die Zumutung der Identitätsveränderung wird getragen vom Respekt vor dem Preis, den ich dabei zu zahlen habe.

Und gleichzeitig tut es so gut, wenn mich jemand in meinem ganzen Potenzial wahrnimmt – da entsteht gleichsam eine Vision meines zukünftigen Selbst, eine tiefe Form von Glück.

Wie oft sagen Teilnehmer im Training oder Coaching, wenn sie nach den wichtigsten Impulsen im Leben gefragt werden: „Sie/Er hat mit etwas zugetraut, lange bevor ich selbst das auch nur in Erwägung zog.“

Das ist Lernen unter Kompetenzverdacht! Auf diese Weise wird Lernen weder als fad noch als gemein erlebt.

Zusammenfassend möchte ich folgende Thesen für die Erwachsenenbildung zur Diskussion stellen:

- Die Unterscheidung zwischen Lernen und (struktureller) Entwicklung ist in der Erwachsenenbildung hilfreich.
- Die Entwicklungsbrille ist wichtig, auch wenn Entwicklung im engeren Sinn viel seltener

Aufgabe der Erwachsenenbildung ist, als wir gerne glauben möchten.

- Bildungsveranstaltungen profitieren davon, wenn sie als Lern- oder „Lern- und Entwicklungsveranstaltungen“ positioniert werden. Das beeinflusst das Design!
- Entwicklung braucht langfristige Förderung und Herausforderung (bis Überforderung), sogenannte „haltende Umgebungen“.
- Solche „haltende Umgebungen“ sind mit Settings nicht ausreichend beschrieben, sondern Kulturen, die ihrerseits sorgfältig kultiviert werden wollen.
- Die Aufgabe der Erwachsenenbildung ist es, auf entwicklungssensible Signale angemessen zu reagieren, wenn das Leben selbst diese Entwicklungen initiiert hat.
- Damit diese angemessene Reaktion erfolgen kann, braucht es eine Landkarte, die menschliche Entwicklung in ihren strukturellen Aspekten beschreibt.
- Entwicklung ist tendenziell öfter eine fruchtbare Hypothese in Krisen und Konflikten als derzeit genutzt.

Wir als Erwachsenenbildner/innen brauchen den Mut, unsere Versprechen an den Möglichkeiten des Lernens zu bescheiden und unsere Forderungen an den Verheißungen der Entwicklung zu orientieren! //

Erwachsene - naturgemäß einzigartige Lernende

Schwerpunkt

Seit Mitte der 2000er-Jahre baut die „Universal Education Foundation“ (UEF) eine Gemeinschaft von Partnern auf, welche sich mit „Lernen für Wohlbefinden“ (Learning for Well-Being) beschäftigt. Die Foundation arbeitet mit Jugendlichen, Akademiker/innen, Praktiker/innen, Stiftungen, der Zivilgesellschaft und Regierungspartner/innen in Europa und im Nahen Osten sowie mit europäischen und internationalen Organisationen. Durch den Ansatz in Bildungsprozessen spürbare Sinnhaftigkeit und Bedeutungshaftigkeit zu integrieren, wird Well-being als ein lebenslanger und lebensweiter Prozess verstanden. Das heißt, im Rahmen der Gemeinschaft und der Gesellschaft, in der ich lebe, zu lernen, ‚ich zu sein‘ und ‚ich zu werden‘ [...], aktiv mitzuwirken, in einer Weise, die meine Einzigartigkeit wahrhaftig nährt und fördert¹.

Literatur

- 1 **Piaget, Jean (1981)**: Jean Piaget über Jean Piaget. Sein Werk aus seiner Sicht. München: Kindler.
- 2 **Kegan, Robert (2009)**: Immunity to Change. How to overcome it and unlock potential in yourself and your organization. Boston/Mass.: Harvard Business Press.
- 3 **Strasser, Rosa; persönliche Mitteilung.**
- 4 **Scharmer, Otto (2008)**: Blogbeitrag vom 24.8.2008; verfügbar unter: www.ottoscharmer.com [21.12.2014].
- 5 **Loevinger, Jane (1976)**: Ego Development. Conception and theories. San Francisco: Jossey-Bass.
- 6 **MacAdams Dan P. (1995)**: What do we know when we know a Person? In: Journal of Personality, 63 (3), S. 365–396.
- 7 **Vgl. Cook-Greuter, Susanne (1999)**: Postautonomous ego development. A study of its nature and measurement. Doctoral Dissertation. Cambridge/Mass.: Harvard Graduate School of Education.
- 8 **Westenberg, P. Michiel/Blasi, Augusto & Cohn, Lawrence (Hrsg.) (1998)**: Personality Development. Theoretical, empirical, and clinical investigations of Loevinger's conception of ego development. Mahwah/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- 9 **Kegan, Robert (1986)**: Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München: Kindt.
- 10 **Binder, Thomas (2010)**: Wie gut verstehen Berater ihre Kunden? Ich-Entwicklung – ein vergessener Faktor in der Beratung. In: Stefan Busse & Susanne Ehmer (Hrsg.), Wissen wir, was wir tun? Beraterisches handeln in Supervision und Coaching (S. 104–132). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- 11 **Joiner, William B. & Josephs, Stephen (2007)**: Leadership Agility. Five Levels of mastery for anticipating and initiating change. San Francisco: Jossey-Bass.
- 12 **Schikaneder, Emmanuel (1791)**: Die Zauberflöte. Eine große Oper in zwey Aufz. Wien: Alberti.

LINDA O'TOOLE UND JEAN GORDON

Das gegenwärtige Europa ist mit komplexen Fragestellungen und Themen konfrontiert, welche verstärkt ein Bewusstsein für die Notwendigkeit von multi-sektoralen und behördenübergreifenden Ansätzen erfordern. Wir wissen, dass die Bewältigung von Symptomen allein, ohne Kenntnis der Grundursachen, nicht mehr ausreicht. (Kickbusch: 2012). Hinsichtlich der Frage, in welcher Art von Gesellschaft wir leben wollen, wird zunehmend ein Blick über die klassischen Kriterien des Wachstums und BIP hinaus erforderlich, wie dies etwa der „OECD Better Life Index“ (www.oecdbetterlifeindex.org) oder der Ansatz der „Menschlichen Entwicklung“ (Human Development), der u.a. von Martha Nussbaum (Nussbaum: 2013) entwickelt wurde, versuchen.

¹ Nach <http://www.learningforwellbeing.org/sites/default/files/L4WB.TheEssentials%20-%20Brochure.pdf> [2.12.2014].

Elmar Türk bietet zu der hier vorgebrachten Entwicklungsorientierung Weiterbildungsseminare für Coaches, Mediator/innen und Trainer/innen. Das nächste Seminar „Die Kunst Entwicklung wahrzunehmen“ findet am 16. März 2015 in Wien statt. Weitere Informationen: http://www.elmartuerk.at/download/Seminar150316_web.pdf

Im Jahr 2006 hat die Europäische Kommission den „Europäischen Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen“ verabschiedet, der analog zur „Empfehlung zu den Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen“ des Europäischen Rates und Parlaments definiert wurde. Der Referenzrahmen benennt acht Schlüsselkompetenzen. Diese vereinen Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, welche maßgeblich für persönliche Entfaltung und Entwicklung, für aktiven Bürgersinn, soziale Inklusion und Beschäftigung im 21. Jahrhundert sind. 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 Ausdrucksfähigkeit.

Transversale Fähigkeiten werden ebenfalls als wesentlich für jede dieser Kompetenzen erachtet: Kritisches Denken, Kreativität, Initiative, Problemlösungsfähigkeit, Risikoeinschätzungsfähigkeit, Entscheidungskraft und konstruktiver Umgang mit Gefühlen. (Looney & Michel: 2014).

Obwohl der Titel des Referenzrahmens das lebenslange Lernen betont, haben die bisherigen Umsetzungen der Empfehlung – vor allem, wenn man die Finanzierung von Studien und Maßnahmen betrachtet – bisher der Schulbildung den Vorrang gegeben. Dessen ungeachtet sind die Kompetenzen des Europäischen Referenzrahmens für Erwachsene ebenso relevant wie für Kinder und Jugendliche.

Obwohl sich ein Großteil unserer bisherigen Arbeit auf Kinder und Jugendliche konzentriert hat, werden wir in diesem kurzen Artikel unser Augenmerk auf die Erwachsenenbildung legen. Unabhängig davon, ob man sich dem fast klischeehaften Begriff der „Kompetenzen des 21. Jahrhunderts“ anschließt oder nicht, benötigen Erwachsene ebenso wie Kinder und Jugendliche Wissen sowie eine Reihe von Fähigkeiten, Kompetenzen und Kapazitäten, um durch die Komplexität des Lebens in der Gesellschaft zu navigieren, um sich zu ganzheitlichen Individuen zu entwickeln und um am Arbeitsmarkt bestehen zu können. Erwachsene benötigen diese Kompetenzen darüber hinaus auch, um die nachfolgenden Generationen zu unterstützen – sei es durch Mentoring ihrer eigenen Kinder oder durch die Schaffung von Systemen, die es der jüngeren Generation erlauben, gut und erfolgreich zu leben.

LERNEN FÜR WOHLBEFINDEN (LEARNING FOR WELL-BEING – L4WB) – EIN LEBENSLANGER UND LEBENSWEITER PROZESS

Innerhalb dieses breiten Kontextes wenden sich die formalen und non-formalen Bildungs- und Weiterbildungssysteme dem Aufbau von Kompetenzen zu, welche

Kinder, Jugendliche und Erwachsene benötigen, um ein glückliches, gesundes und sinnvolles Leben zu führen. Gemeinsam mit der Gesellschaft „Learning for Well-being“ hat die Universal Education Foundation eine Vision einer inklusiven und unterstützenden Gesellschaft entwickelt, in der sich Kinder und Erwachsene gegenseitig als kompetente Partner respektieren und lernen, ihre einzigartigen Potenziale während ihres gesamten Lebens zu verwirklichen. (O’Toole: 2014). Die Integration von Ansätzen und Leistungen in allen Sektoren, Altersgruppen, Kulturen usw. benötigt das Teilen einer Vision und das Finden einer gemeinsamen Sprache, welche in unterschiedlichen Kontexten bedeutungsvoll ist. Partner, die sich auf das „Lernen für Wohlbefinden“ einlassen, finden sich in sehr unterschiedlichen Bereichen und Sektoren wieder. Alle teilen jedoch die Absicht, über ihre Fachgebiete hinweg zu kooperieren und bei der Umsetzung ihrer gemeinsamen Vision zusammenzuarbeiten.

Zur Unterstützung der Entwicklung einer gemeinsamen Sprache bietet Learning for Well-being einen integrativen Rahmen, welcher darauf abstellt, Kapazitäten und Umgebungen zu fördern, um „Wohlbefinden“ in den Mittelpunkt pädagogischer Bemühungen zu stellen. Der Schwerpunkt liegt auf dem Prozess des Lernens (Werte, Einstellungen, Praktiken und Entscheidungen). Mit diesem Fokus auf Prozesse beabsichtigen wir nicht nur anzusprechen, **was** geschieht, sondern auch **wie** es geschieht (die Fragen nach dem **warum** und **von wem** sind ebenfalls wichtige Elemente dieses Prozesses). Die zugrundeliegenden Grundsätze des L4WB mit dem Fokus auf eine holistische menschliche Entwicklung unter Berücksichtigung der natürlichen Einzigartigkeit jeder einzelnen Person können mit einer erweiterten Version des österreichischen Begriffs „Herzkompetenz“² verglichen werden.

Die Leitlinien des L4WB können wie folgt zusammengefasst werden:

1. Die Realisierung der eigenen Einzigartigkeit und des Lebensinhalts ist entscheidend für das Wohlbefinden.
2. Menschen lernen, wachsen und entwickeln sich auf unterschiedlichste Weise – verschiedene Perspektiven und vielfältige Ausdrucksweisen sollen gefördert werden.
3. Die Förderung von physischen, emotionalen, mentalen und spirituellen Entwicklungen ist ein lebenslanger Prozess, der Entscheidungsfundingskapazitäten umfasst und zum individuellen und kollektiven „Wohlbefinden“ beiträgt.
4. Qualitative Beziehungen und beiderseitiges Lernen sind zentral für das menschlichen Leben.
5. Kinder und Erwachsene müssen sich gegenseitig – unter Beibehaltung altersgerechter Verantwortlichkeiten – als kompetente Partner sehen lernen.
6. Für die Entwicklung inklusiver und unterstützender Familien, Gemeinschaften und Gesellschaften ist die Einbindung und Beteiligung aller erforderlich.
7. Wohlbefinden ist sowohl als Prozess als auch als Ergebnis zu sehen.

² Im Schreiben an eine der Autorinnen habe ich den Begriff „Herzensbildung“ verwendet (GB).

8. Umgebungen für das Lernen von „Wohlbefinden“ fördern Selbstorganisation, individuelle Entschlossenheit sowie das aktive Arbeiten über Sektoren und Grenzen aller Art hinweg.
9. Entscheidend ist, dass das gemessen wird, was zählt.

Zu den Prioritäten, die die „Universal Education Foundation“ (UEF) und ihre Partner zur breiteren Diskussion stellen, zählt u.a. die Sicherstellung angemessener Monitoring- und Evaluierungsansätze sowie all jener Indikatoren, welche auf diese Grundgedanken verweisen, einschließlich der Art und Weise, wie sich diese – je nach Situation – manifestieren.

Zum Beispiel hat der Leitgedanke, dass Menschen lernen, wachsen und sich in unterschiedlicher Weise entwickeln, Auswirkungen auf jede Art von Setting, bei dem es um Bildung, Kommunikation oder Zusammenarbeit geht. All diese Gegebenheiten erfordern die Berücksichtigung der verschiedenen Perspektiven und vielfältigen Ausdrucksformen aller Lernenden – sowohl jener der Erwachsenen als auch jener der Kinder. Grundlegend für die Vermittlung eines Bezugsrahmens für Wohlbefinden ist ein Verständnis für die jeweiligen Unterschiede, die sich von Kindheit an bemerkbar können, beispielsweise in der Art, wie Kinder mit ihrer Umwelt interagieren. (Bergström: 2004). In der frühen Kindheit, insbesondere wenn Kinder erstmals kollektiven Lernsettings wie Kindertagesstätten, Kindergärten oder Schulen begegnen, werden diese unterschiedlichen Funktionsweisen manchmal als Problem, statt als natürliches, unterstützungswürdiges Entwicklungsmuster angesehen. Zum Beispiel könnte das Kind, das im ersten Jahr der Schulpflicht länger als andere seiner/ihrer Klassenkameraden braucht, um Lesen zu lernen, schnell als „langsamer Lerner“ abgestempelt werden. Mit Behutsamkeit und einfachen Leitlinien können Fachkräfte jedoch die vielseitig auftretenden Ausdrucksweisen fördern. Sie können für Kinder Akzente setzen und Weichen stellen, um die eigenen, besonderen Lernprozesse zu verstehen. Dies stellt eine Komponente des „Lernen lernens“ dar, wie es im EU-Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen definiert ist. Kinder müssen zuerst dieses Verständnis für die eigenen Verarbeitungs- und Lernmöglichkeiten entwickeln, um in der Lage zu sein, in kreativer, innovativer und fruchtbringender Weise zu agieren, was ein durchdringendes Gefühl von Wohlbefinden fördert. Darüber hinaus müssen die inneren Unterschiede zur Welt der Erwachsenen anerkannt werden; so zum Beispiel im Bildungssystem, insbesondere bei Lehrern und anderen pädagogischen Fachkräften.

L4WB verwendet den Begriff „naturgemäß einzigartig“, um zum Ausdruck zu bringen, dass die meisten beobachteten Unterschiede zwischen und unter den Lernenden natürlicher Ausdruck der angeborenen Funktionen sind. (O’Toole & Kropf: 2010). Durch grundlegende Prozesse werden Gedanken, Gefühle, Handlungen und Überzeugungen gefiltert, geordnet und mit Bedeutungen behaftet. Ein einfaches Beispiel für die Muster der inneren Vielfalt bietet der eigene natürliche Rhythmus und das Lerntempo, insbesondere wenn man mit neuen Informationen konfrontiert wird. An einem Ende des

Spektrums steht jemand, der/die rasch reagiert, ohne dies bewusst in Zusammenhänge setzen zu müssen, am anderen Ende jemand, der/die länger braucht, um neue Informationen in einen bekannten Kontext sinnvoll zu integrieren. Dies alles spiegelt natürliche Unterschiede im Lerntempo wider. Probleme entstehen aber dann, wenn ein Ende des Spektrums als wünschenswerter oder akzeptabler angesehen wird. In diesem Fall können Personen, die stärker dem anderen Ende des Spektrums zuneigen, innerhalb normativer Erziehungssysteme als schwierig, oder im Extremfall sogar als behindert angesehen werden. Scheinbar kleine Unterschiede in der Art und Weise, wie Kinder lernen – zum Beispiel wenn ein Kind lautes Sprechen braucht, um zu einem Ergebnis zu gelangen, wohingegen ein anderes das Bedürfnis hat, still nachzudenken und erst danach zu sprechen – können einen enormen Einfluss darauf haben, wie verschiedene Lernumgebungen erlebt werden und wie diese Erfahrungen das Wohlbefinden von Individuen und Gruppen beeinflussen.

Für die Erwachsenenbildung ist von großer Bedeutung, dass die Unterschiede, die wir bei Kindern beobachten, sich sehr wahrscheinlich das ganze Leben hindurch als dominante Muster des Lernens und des Kommunizierens fortsetzen.

Die europäischen Gesellschaftsformen sind nicht kreativ genug, um Veränderungen für das Wohlergehen der Bürger/innen aller Altersgruppen zu ermöglichen. Dies illustrieren die Auswirkungen der Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Kindheit auf das Leben im Erwachsenenalter. Es ist selbstverständlich wichtig, Jugendlichen und Erwachsenen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten Unterstützung zu geben, zumal innerhalb der EU jede/r Fünfte der Gruppe der 15-Jährigen nicht über ausreichende Lesekompetenzen verfügt (EU High Level Group of Experts on Literacy: 2012). Dessen ungeachtet fällt jedoch auf, dass die Unterstützung zur Erreichung von Lese- und Schreibkenntnissen, deren Erwerb im 21. Jahrhundert essenziell ist, bereits im Kindesalter nicht gewährleistet ist. Viele der Probleme, mit denen die Erwachsenenbildung konfrontiert ist, einschließlich des Mangels an Selbstvertrauen und Selbstachtung sowie der sozioökonomischen Folgen im späteren Leben durch Langzeitarbeitslosigkeit, Niedriglöhne und dem Risiko von Armut und Ausgrenzung, könnten vermieden werden. (Carneiro & Gordon: 2013).

Umgekehrt wachsen Erwachsene, deren naturgemäß einzigartige Weise des Lernens im Kindesalter nicht gewürdigt wurde, mit dem Gefühl auf, nicht akzeptiert zu werden, insbesondere in Bildungszusammenhängen. Für Personen mit Lernmustern außerhalb der geltenden Normen gibt es substanzielle Barrieren: Zum einen tragen sie ihre persönliche Geschichte des „Nicht-Genügens“ hinsichtlich der Erwartungen und Normen mit sich. Zum anderen könnte die besondere Art und Weise ihres Lernens sogar im Erwachsenenalter ignoriert oder gar abgelehnt werden. Im Bildungsbereich gibt es seit einigen Jahrzehnten zunehmendes Interesse an individualisierten und personalisierten Ansätzen. (Keefe: 1991, Battistich: 1999, Istance & Dumont: 2010).

Dieses Interesse wird von Theorien über multiple Intelligenzen, Lernmethoden und Lernansätzen sowie von Forschungen der Neurowissenschaften über die Auswirkungen der sozialen und emotionalen Reaktionen der Gehirnfunktionen und des Gehirnverhaltens unterstützt. Dennoch werden Überlegungen zu den inneren (Lern)Unterschieden in der Erwachsenenbildung oft übergangen, weil von Erwachsenen erwartet wird, dass sie bevorzugte Formen des Lernens und/oder Bewältigungsstrategien entdeckt haben.

Die L4WB-Agenda anerkennt, dass verschiedene Voraussetzungen und Praktiken (zum Beispiel Empathie, Zuhören, Reflexion, Entspannung usw.) zur Ausbildung persönlicher Fähigkeiten beitragen, die für den Erwerb von Wissen und Kompetenzen innerhalb formaler Lernumgebungen sowie für das Lernen in informellen Settings und Alltagskontexten erforderlich sind. Im Einklang mit dem Grundsatz, dass das Wohlbefinden Prozess und Ergebnis zugleich ist, liegt der Schwerpunkt der Kernkompetenzen auf dem Prozess, das heißt, in der Praxis und in der Weiterentwicklung.

An diese Fähigkeiten und Methoden kann sehr direkt oder auch subtil herangegangen werden: Zum Beispiel beinhaltet Zuhören das Hören von Worten und Ton einer anderen Person, es umfasst aber auch das Vernehmen der Stimme des eigenen Körpers, des Wechsels der Jahreszeiten oder der Absicht hinter den Worten, um nur einige Beispiele zu nennen. Kernkompetenzen schließen – entlang eines Kontinuums vom Materiellen zum Geistigen – körperliche, geistige und emotionale Aspekte mit ein; und hinsichtlich der je eigenen inneren Welt auch die soziale Welt mit anderen sowie die physische Welt, ob als Natur oder von Menschen gemacht. Diese Kernkompetenzen stellen Mittel für die Auslotung individueller Qualitäten, Erwartungen und angebotener Möglichkeiten der Verarbeitung von Personen zur Verfügung. Sie ermöglichen es, Unterschiede, die es zwischen Menschen gibt, anzusprechen und zu respektieren, und Kommunikationsformen aller Art zu vertiefen und zu verändern. Das Ausüben und Entwickeln von Kernkompetenzen fördert die Qualität unserer Teilnahme, Verantwortung und Entscheidungen.

Die Pflege bestimmter Eigenschaften und Handlungsweisen steigert unsere Fähigkeit, unsere einzigartige Weise der Förderung der Fülle unseres eigenen Lebens und des Lebens der Menschen um uns herum zu verwirklichen. Um Albert Schweitzer zu paraphrasieren: sie ermöglichen es uns, feiner und zutiefst menschlich zu werden. Diese Kernkapazitäten in allen Lernumgebungen explizit zu machen, ist eine Möglichkeit für uns als Kinder, Jugendliche und Erwachsene – auf Basis unserer Einzigartigkeit – unsere Fähigkeit, wahrhaft human zu sein, zu vertiefen und in unserem Leben einen Beitrag zu leisten.

Im letzten Abschnitt gehen wir auf die Zusammenhänge zwischen „Lernen für Wohlbefinden“, Kompetenz und der Entwicklung von Fähigkeiten ein. Wir zeigen, dass die genannten Kernkompetenzen für komplexere Konzepte wie Kreativität, emotionales Selbstmanagement und Problemlösung grundlegend sind.

LERNEN FÜR DAS WOHLBEFINDEN UND KOMPETENZEN

Hoskins und Deakin Crick (2010) definieren Kompetenz wie folgt:

„Eine Kompetenz bezieht sich auf eine komplexe Kombination von Wissen, Fähigkeiten, Verständnissen, Werten, Einstellungen und Wünschen, die zu wirkungsvollen, verkörperten, menschlichen Handlungen in einer bestimmten Domäne der Welt führt. Errungenschaften bei der Arbeit, in persönlichen Beziehungen oder in der Zivilgesellschaft basieren nicht nur auf einer Ansammlung von Wissen aus zweiter Hand in Form abgespeicherter Daten, sondern auf einer Kombination aus diesem **Wissen mit Fähigkeiten, Werten, Einstellungen, Wünschen und Motivationen** sowie auf deren Anwendung in einer bestimmten Situation, an einem bestimmten Ort im Lauf der Zeit. Kompetenz impliziert ein **Gefühl des Wirkungsvermögens, der Handlungsfähigkeit und des Wertes.**“

Diese Definition hat implizite Folgen für das lebenslange Lernen und ist im Hinblick darauf wichtig, wie Lernen von Kindern oder Erwachsenen innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers oder an Lernzentren stattfindet. Das Spektrum reicht von der Benennung von Kern- oder Schlüsselkompetenzen, die in formalen Bildungssystemen von allen Lernenden in unterschiedlichen Stufen erworben werden, zu den mehr persönlichen Eigenschaften und Methoden (oder Kernkapazitäten), welche durch das Erwachsenwerden und das Lernen im weitesten Sinne entwickelt werden. Wenn wir von „Kernkompetenzen“ sprechen, beziehen sich diese auf das eine Ende des Spektrums – die persönlichen Eigenschaften (oder Ressourcen), die für den/die Einzelne/n unter allen Umständen erforderlich sind. Daher sind „Hören“, „Empathie“ oder „wahrnehmende Muster“ für die meisten Aktivitäten gleichermaßen maßgebliche und erforderliche Schlüsselkompetenzen, so wie auch „Unternehmergeist“ oder „Lernen zu lernen“ erfolgreich ausgebildet werden müssen. Dies wäre ebenso der Fall bei bestimmten Fähigkeiten wie etwa „der Fähigkeit, Projekte zu planen und zu leiten“, da die Ausbildung von Kernkapazitäten auch zum Erlernen von fachlichen Fertigkeiten beiträgt.

Das Spektrum der in den verschiedenen europäischen Ländern entwickelten Schlüsselkompetenzen (oder der in den einzelnen Ländern verwendeten Begriffe) widerspiegelt die acht von der Europäischen Kommission vorgeschlagenen Schlüsselkompetenzen bzw. gründet sich auf der Geschichte, der Erziehungsphilosophie und -forschung, dem allgemeinen Zugang zu formaler Bildung und Pädagogik des jeweiligen Landes. (Gordon et al.: 2009). Allen Kompetenzen ist gemeinsam, dass sie dazu bestimmt sind, von Lernenden aller Altersgruppen „erlernbar“ zu sein – ob als fachliche Fertigkeiten oder – im Sinne eines breiter gefassten Kompetenzbegriffs – als „Wirkungsvermögen, Handlungsfähigkeit und Werte“ (Siehe Hoskins & Crick: 2010). Je nachdem, welche Kernkompetenzen als wesentlich und förderlich für diese Fähigkeiten und Kompetenzen angesehen werden, wird dies Einfluss darauf haben, wo in der Praxis

der Schwerpunkt gelegt wird, und damit auch auf die pädagogischen Ansätze und Materialien, die von und für Lehrende entwickelt werden. Seit den 1990er-Jahren hat eine Reihe von Bildungsforscher/innen und Praktiker/innen Listen von Fähigkeiten und persönlichen Eigenschaften zusammengestellt, die zum wirksamen Lernen sowohl in formalen als auch in informellen Lernsituationen für Kinder und Erwachsene beitragen. Als Beispiele seien hier angeführt „Costa’s Habits of Mind“ (Costa & Kallick: 2000), Ruth Deakin Cricks „Effective Lifelong Learning Inventory“ (2004) oder Guy Claxtons „Learning Power capacities“ (Claxton: 1999) – wobei es erhebliche Überschneidungen in den Listen gibt, da die meisten eine Mischung aus kognitiven, sozialen und emotionalen Elementen bieten.

Durch die Konzentration auf Kernkompetenzen als Methoden betont „Learning for Well-being“, dass sich diese Kapazitäten auf wesentliche Fähigkeiten beziehen, die grundlegend für alle Lebensaktivitäten (einschließlich des Lernens) sind. Es ist von wesentlicher Bedeutung, zu verstehen, wie wir lernen und uns entwickeln,

und wie wir Kommunikationsweisen und Beziehungen pflegen. Das eigene Wohlergehen zu erkennen, verlangt von uns aber auch, individuelle Verantwortung, Entscheidungen und Maßnahmen in der Gesellschaft zu übernehmen. Mit anderen Worten: eine Anregung von Learning for Well-being ist, dass das erfolgreiche Erreichen bestimmter Fähigkeiten und Kompetenzen letztlich vom Fokus auf die ganzheitliche Entwicklung des/der Einzelnen abhängt. (Gordon & O’Toole: 2014). //

Universal Education Foundation – Learning for Well-being. Informationen über die Ziele und Aktivitäten verfügbar unter:
<http://www.learningforwellbeing.org/>

Literatur

- European Union (2012):** Act now! Final report: EU High Level Group of Experts on Literacy. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Arjomand, Gloria/Erstad, Ola/Gilje, Øystein/Gordon, Jean/Kallunki, Veera/Kearney, Caroline/Rey, Olivier/Siewiorek, Anna/Vivitsou, Marina & von Reis, Saari Jennifer (2013):** KeyCoNet 2013. Literature Review. Key competence development in school education in Europe. Verfügbar unter: http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=947fdee6-6508-48dc-8056-8cea02223d1e&groupId=11028 [2.1.2015].
- Battistich, Victor/Watson, Marilyn/Soloman, Daniel/Lewis, Catherine & Schaps, Eric (1999):** Beyond the 3 R’s: a broader agenda for school reform. In: Elementary School Journal, 99 (5), S. 416–432.
- Bergström, Berit (2004):** Every Child has Specific Needs. Stockholm: Runa.
- Carneiro, Roberto & Gordon, Jean (2013):** Warranting our Future. Literacy and Literacies. In: European Journal of Education, 48 (4), S. 476–497.
- Claxton, Guy (1999):** Wise-up. Learning to Live the Learning Life. New York: Bloomsbury Publishing.
- Costa, L. Arthur & Kallick, Bena (2000):** Habits of Mind. Vol. I–IV. Alexandria/VA: ASCD.
- Crick, Ruth Deakin/Broadfoot, Patricia & Claxton, Guy (2004):** Developing an Effective Lifelong Learning Inventory: The ELLI Project. In: Assessment in Education, 11 (3), S. 247–272.
- Gordon, Jean/Halasz, Gabor/Krawczyk, Magdalena/Leney, Tom/Michel, Alain/Pepper, David/Putkiewicz, Elzbieta & Wisniewski, Jerzy (2009):** Key Competences in Europe. Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education. Study undertaken for the Directorate General Education and Culture of the European Commission. Warsaw: CASE-Center for Social and Economic Research. Verfügbar unter: <http://www.econstor.eu/bitstream/10419/87621/1/613705459.pdf> [2.1.2015].
- Gordon, Jean & O’Toole, Linda (2014):** Learning for well-being: creativity and inner diversity. In: Cambridge Journal of Education, DOI: 10.1080/0305764X.2014.904275.
- Hoskins, Bryony & Crick, Ruth Deakin (2010):** Competences for Learning to Learn and Active Citizenship. Different currencies or two sides of the same coin? In: European Journal of Education, 45 (1), Part II.
- Istance, David & Dumont, Hanna (2010):** Future Directions for Learning environments in the 21st Century. In: Hanna Dumont, David Istance & Francisco Benavides (Hrsg.), The Nature of Learning. Using research to inspire practice. OECD. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/edu/ceeri/50300814.pdf> [2.1.2015].
- Keefe, James W. (1991):** Learning style. Cognitive and thinking skills Pennsylvania State University: National Association of Secondary School Principals.
- Kickbusch, Ilona (2012):** Learning for Well-being. A Policy Priority for Children and Youth in Europe. A process for change, with the collaboration of Jean Gordon & Linda O’Toole, drafted on behalf of the Learning for Well-being Consortium of Foundations in Europe. Published by Universal Education Foundation. Verfügbar unter: <http://www.eiesp.org/site/pages/view/80-learning-for-well-being-conference-february.html> [2.1.2015].
- Looney, Janet & Michel, Alain (2014):** KeyCoNet’s conclusions and recommendations for strengthening key competence development in policy and practice. Final report. Editor Caroline Kierney. Published by European Schoolnet. Verfügbar unter: http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=78469b98-b49c-4e9a-a1ce-50199f7e8b3&groupId=11028 [2.1.2015].
- Nussbaum, Martha (2013):** Creating Capabilities. The Human Development Approach. Cambridge, MA – London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- O’Toole, Linda (2014):** Learning for Well-being. The Essentials. Netherlands: Universal Education Foundation. Verfügbar unter: http://www.learningforwellbeing.org/sites/default/files/L4WB_TheEssentials%20-%20Brochure.pdf [2.1.2015].
- O’Toole, Linda & Kropf, Daniel (2010):** Learning for Well-being. Changing Paradigms, Sharing our Hearts, Beginning a Dialogue, Universal Education Foundation. Verfügbar unter: <http://www.eiesp.org/hosting/a/admin/files/L4WB%20Booklet%20V2-02%20SMALL.pdf> [2.1.2015].
- Recommendations of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC). Official Journal of the European Union, 30.12.2006.**

Das Leben ist eine Baustelle

Schwerpunkt

Sobald der Mensch erwachsen ist, ändert er sich kaum noch? Ganz falsch, sagt Psychologin Ursula Staudinger. Im SPIEGEL-WISSEN-Interview erklärt die New Yorker Professorin, warum man seinem Leben jederzeit eine neue Richtung geben kann und wie man aus Job-Routine ausbricht.

EVA-MARIA
SCHNURR

Frau Professor Staudinger, angenommen, jemand möchte ordentlicher werden oder weniger launisch oder extrovertierter – hat er eine Chance? Können sich Erwachsene noch verändern?

Bis vor kurzem herrschte in der Persönlichkeitspsychologie die Auffassung, dass mit etwa 30 Jahren der Charakter ausgebildet ist und dann auch so bleibt. In den vergangenen Jahren haben aber Längsschnittstudien gezeigt, dass sich die Persönlichkeit während des gesamten Lebens verändern kann. Auch hat man neue Tests entwickelt, mit denen sich die Veränderung besser messen lässt. Jetzt merkt man, dass sich auch bei Älteren noch sehr viel tut. Das Veränderungspotential unserer Psyche ist sowohl kognitiv wie auch emotional immens. Das ist eine große Stärke des Menschen und begründet vielleicht seine hohe Überlebensfähigkeit auf dem Planeten Erde.

Wie verändert sich die Persönlichkeit denn mit der Zeit?

Die Standardmessungen beziehen sich auf fünf Charakterzüge, die sogenannten Big Five: Umgänglichkeit, Zuverlässigkeit, emotionale Stabilität, Extraversion und Offenheit für Erfahrungen. Man hat auf der ganzen Welt, quer durch die Kulturen, im Laufe des Lebens ähnliche Veränderungen festgestellt: Über die Lebensspanne hinweg nehmen Zuverlässigkeit, Umgänglichkeit und emotionale Stabilität zu. Dafür muss man gar nichts Außergewöhnliches tun, außer in einem menschlichen Gemeinwesen zu leben und die Dinge zu erledigen, die dort über die Jahre auf eine Person zukommen.

Handelt es sich um einen biologischen Effekt?

Nein, das wäre ein falscher Schluss. Nur etwa die Hälfte der Persönlichkeitsunterschiede ist auf genetische Unterschiede zurückzuführen. Die andere Hälfte kommt durch Unterschiede in den Entwicklungsumwelten im Verlauf des Lebens zustande. Wenn sich mit der Zeit scheinbar wie von selbst etwas verändert, hat das mit den Aufgaben zu tun, die wir zu bewältigen haben: Mit dem Eintritt ins Berufsleben etwa wird erwartet, dass wir verlässlich sind, jeden Morgen erscheinen, die Dinge auch tun, die wir versprechen. Dadurch wird man automatisch zuverlässiger. Das ist eine Art anthropologische Grundkonstante: Entwicklungen, die immer stattfinden,

wenn Menschen in einer Gruppe zusammenleben und sich Regeln des Zusammenlebens geben. Genauso übrigens wie der eher nachteilige Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung – die Offenheit für neue Erfahrungen nimmt ab dem frühen mittleren Erwachsenenalter ab, ab etwa 40 Jahren.

Das ist unabwendbar?

Das dachte man lange. Man ging davon aus, der Mensch habe irgendwann genug gesehen und erlebt und richte sich ein in dem, was er schon kennt. Aber wir konnten in einer quasi experimentellen Studie zeigen, dass sich die Offenheit auch bei Erwachsenen wieder steigern lässt.

Bei jedem?

Nicht bei jedem gleich gut. Menschen, die sich Veränderungen selbst zuschreiben, tun sich leichter damit. Sie brauchen außerdem eine neue Aufgabe, Anreize, diese zu bewältigen, und die notwendigen Kompetenzen dafür.

Die Menschen müssen also das Gefühl haben, ihr Schicksal selbst in der Hand zu haben?

Genau. Die sogenannte internale Kontrollüberzeugung ist wichtig, damit man sich neuen Anforderungen nicht ausgeliefert fühlt. Mit unserer Studie konnten wir zeigen, dass es sogar im späteren Erwachsenenalter ein Veränderungspotential in der Persönlichkeit gibt, die wir in der gegenwärtigen Konstruktion unserer Gesellschaft und unseres Lebenslaufes noch nicht genügend ausschöpfen.

Weil wir bisher zu sehr davon ausgehen, dass wir uns eben irgendwann nicht mehr ändern können?

Bis ins mittlere Erwachsenenalter gibt es sehr viel Dynamik: Ich muss einen Partner finden, will vielleicht Kinder, muss mich im Job und in der Freizeit definieren. Danach aber gibt es in der Gesellschaft bisher wenig Anreiz, sich noch weiterzuentwickeln. Ich bin überzeugt: Wenn wir es im Beruf und in der Gesellschaft für den Einzelnen auch in der zweiten Lebenshälfte attraktiv machen, sich mit neuen Dingen zu beschäftigen, und gleichzeitig die dafür nötigen Fähigkeiten vermitteln, dann verändert sich dieses scheinbar naturgesetzliche Muster der Persönlichkeitsentwicklung.

Gerade im Job ist der Druck ja oft groß dranzubleiben, sich zu verbessern und in Neues einzuarbeiten. Macht es einen Unterschied, ob jemand dazu genötigt wird oder sich von sich aus weiterentwickeln will?

Unsere Studien in Unternehmen zeigen, dass die Unterscheidung zwischen freiwillig und unfreiwillig mit der Realität im Arbeitsleben wenig zu tun hat. Es geht eher um die Frage, wie ich die anstehenden Veränderungen interpretiere. Entdecke ich im Wandel, auch wenn er mir vorgegeben wird, die Chancen oder habe ich das Gefühl, ich werde gezwungen? Das hat natürlich auch damit zu tun, wie ein Unternehmen solche Prozesse begleitet. Viele haben da noch Entwicklungspotential.

Kann man diese veränderungsfreundliche Sicht auf die Dinge üben?

Ja, man sollte sich vor allem die eigenen Interpretations- und Denkmuster bewusst machen. Wenn man feststellt, dass man sich oft ausgeliefert fühlt, kann man versuchen, sich mit Zetteln am Spiegel immer wieder zu erinnern, dass man mitentscheidet, wie man die Welt sieht. Innerlich Sätze umzuformulieren in „Ich entscheide mich“ anstatt „Ich muss“, das ist zum Beispiel ein Perspektivwechsel, den man trainieren kann. Das geht aber nicht von heute auf morgen. Was die Offenheit angeht, sollte man auch im Alltag darauf achten, manchmal bewusst mit Gewohnheiten zu brechen und mal neue Wege zu beschreiten.

Wenn meistens äußere Anforderungen zu etwas Neuem führen, kann man dann überhaupt selbst entscheiden, sich zu wandeln?

Natürlich. Wenn der Wille und die Motivation da sind, geht auch das. Es gibt ja zahllose Beispiele dafür, dass jemand das gemacht hat. Es ist nicht selten der Fall, dass sich Menschen im mittleren Erwachsenenalter fragen: Soll es das jetzt gewesen sein? Und daraus den Anstoß zur Veränderung bekommen.

Wo können sie denn mit der Veränderung anfangen?

Viele Menschen wechseln noch einmal den Partner – unbewusst stoßen sie damit auch Veränderungen bei sich selbst an. Aber so weit muss man gar nicht gehen. Auch wenn ich systematisch neue Kontexte aufsuche, werde ich neue Erfahrungen machen, die meine Persönlichkeitsveränderung unterstützen. Wer zum Beispiel immer den gleichen Urlaubsort aufsucht, kann sich bewusst entscheiden, mal ganz wo anders hinzufahren. Oder mal ein Sachbuch statt die immer gleichen Krimis lesen. So gebe ich mir einen Ruck und setze mich mit Neuem auseinander.

Wenn sich die Menschen ihr ganzes Leben lang weiterentwickeln: Finden sie mit den Jahren dann mehr zu sich? Werden sie glücklicher?

Das ist natürlich nicht garantiert, aber wer sich weiterentwickelt, hat wenigstens die Chance dazu. Interessant ist dann allerdings die Frage, was man unter „glücklicher“ versteht. In der Persönlichkeitsentwicklung gibt es zwei positive Wege. Den einen Weg nenne ich den Wohlbefindensweg, der andere ist der Weisheitsweg. Meist sind wir auf dem Wohlbefindensweg: Wir konzentrieren uns darauf, dass es uns und den Personen, die uns wichtig sind, gutgeht und sich alle wohlfühlen. Das führt häufig dazu, dass man das Erreichte erhalten möchte und eher nicht das Risiko eingeht, durch Veränderung das Glück aufs Spiel zu setzen.

Menschen auf dem Weisheitsweg sind risikofreudiger?

Das gehört dazu. Auf dem Weisheitsweg geht es darum, das große Ganze zu verstehen und zum Wohle aller weiterzuentwickeln. Die Zielsetzungen dieser Menschen gehen über das Wohl der eigenen Person und des eigenen Umfelds und auch über die Gegenwart hinaus.

Bleibt man denn auf einem Weg, wenn man den einmal eingeschlagen hat?

Darüber wissen wir noch sehr wenig. Ich vermute, es gibt eine Dynamik, man wechselt hin und her.

Was sind die Gründe, sich auf die Suche nach dem höheren Ziel im Leben zu machen?

Meist sind das Hindernisse. Wenn Menschen durch kritische Lebensereignisse – zum Beispiel auch durch einen Krieg oder Katastrophen – angestoßen werden, über sich selbst und die Welt nachzudenken, dann gelangen sie mit höherer Wahrscheinlichkeit zumindest eine Zeit lang auf den Weisheitsweg. Wenn alles glattläuft, hat man wenig Anlass, etwas zu verändern. Warum auch? Veränderung kostet Energie, und ich weiß nicht, ob ich damit erfolgreich sein werde.

Die Scheu vor Veränderungen ist also durchaus vernünftig?

Ja, wenn es mir gutgeht, gibt es keinen Anlass, etwas zu ändern. Auch dann nicht, wenn ich mich schon genügend anstrengen muss, überhaupt mein Wohlbefinden in den Anforderungen des Alltags und des Lebens zu erhalten. Wieso dann noch über dieses Ziel hinaus denken? Verharrungstendenzen haben ihre eigene, gute Logik. Deshalb ist es mir wichtig, den Wohlbefindensweg nicht als den schlechteren Lebensweg zu sehen. Aber es ist gut zu erkennen, dass es den Weisheitsweg auch noch gibt und dass beide Wege nicht identisch sind. //



Quelle

Spiegel Online vom 29.8.2013. Online verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/karriere/berufsleben/persoeneichkeitsentwicklung-wie-sich-der-mensch-mit-der-zeit-veraendert-a-915309.html> [15.01.2015]

URSULA M. STAUDINGER,

Director of the Columbia Aging Center, Columbia University, New York, ist eine international führende Alternswissenschaftlerin. Sie befasst sich mit den Chancen und Herausforderungen einer alternden Gesellschaft, erforscht die Potenziale des Alterns und untersucht die Veränderbarkeit des Alternsprozesses. Ihre Erkenntnisse geben wichtige Hinweise für die Gestaltung von Lebens-, Arbeits- und Bildungswelten vor dem Hintergrund des demografischen Wandels.

Siehe: <http://www.ursulastaudinger.com/?lang=de>

Bedürfnisse – ein Bedarf der Erwachsenenbildung?

Wie relevant ist die Entfaltung der Persönlichkeit, das Streben nach individuellen Bedürfnissen im erwachsenbildnerischen Handeln heute? Welche Theorien zur Selbstentfaltung und zu persönlichen Bedürfnissen gibt es überhaupt? In diesem Artikel wird die sozialpsychologische Theorie des amerikanischen Psychologen Abraham Maslow herausgegriffen, der sich mit menschlichen Bedürfnissen und Motivationen beschäftigt: Maslows' Bedürfnishierarchie. Hat dieses Modell heute noch seine Berechtigung? Kritik und Anwendungsfelder dieses bekannten Modells werden in diesem Artikel beleuchtet.

Schwerpunkt

JUDITH HANNA WEBER

BEDÜRFNISSE – EINE BEGRIFFSERKLÄRUNG

Bevor man sich mit spezifischen Bedürfnistheorien auseinandersetzt und deren Einfluss auf die Erwachsenenbildung beleuchtet, ist es wichtig, den Begriff „Bedürfnis“ klar zu umschreiben. Laut dem Duden ist ein Bedürfnis:

1. ein Wunsch, Verlangen nach etwas; Gefühl, jemandes, einer Sache zu bedürfen, jemanden, etwas nötig zu haben
2. [materielle] Lebensnotwendigkeit; etwas, was jemand [unbedingt] zum Leben braucht.

Ein Bedürfnis ist zusammengefasst also der Wunsch bzw. das Verlangen, einem (realen oder empfundenen) Mangel Abhilfe zu schaffen. Wobei zu unterscheiden ist, ob der Mensch diesen Wunsch alleine, aus eigenem Antrieb befriedigen kann (wie z. B. das Bedürfnis zu essen) oder ob es um ein sogenanntes Kollektivbedürfnis geht (z. B. das Streben nach Sicherheit), welches nur von einer ganzen Gemeinschaft (wie z. B. der Familie) befriedigt werden kann. Der Ausdruck Bedürfnis spiegelt in der Psychologie zwei Sachverhalte wieder:

1. Bedürfnis als Disposition: Vor allem in der Motivationspsychologie wird das Bedürfnis als relativ zeitstabiles Merkmal einer Person gesehen, dass die Neigung des Organismus, eine bestimmte Klasse von Zielen zu verfolgen, angibt. Das Bedürfnis wird also als Persönlichkeitseigenschaft gesehen und wird auch Motiv genannt.
2. Bedürfnis als Zustand.

DIE BEDÜRFNISHIERARCHIE NACH ABRAHAM MASLOW

Ein Forscher, der mit seinem weithin bekannten und relativ simplen Modell der Hierarchie von Bedürfnissen auch Eingang in andere Wissenschaften wie z. B. der Wirtschaft und der Soziologie gefunden hat, ist Abraham Maslow. Er gilt als einer der wichtigsten Gründungsväter der humanistischen Psychologie, die im Kern dazu beitragen soll, dass sich gesunde, sich selbst verwirklichende und schöpferische Persönlichkeiten entfalten können. Maslow ging davon aus, dass der Mensch nicht wie in der Psychoanalyse formuliert durch niedere Triebe bestimmt wird, sondern durch ein angeborenes Wachstumspotenzial. Das höchste Ziel des Menschen sei es als sich selbst zu verwirklichen, was einer sehr optimistischen Sicht des Menschen entspricht. Maslows „neue“ Sicht auf den Menschen sowie Arbeiten von Charlotte Bühler und Carl Rogers bildeten die Grundlage für die humanistische Psychologie. Einen ähnlichen Ansatz bildet heute die positive Psychologie, die Themen wie Glück, Geborgenheit, Vertrauen, Verzeihen und Solidarität behandelt.

Wie kam Maslow nun zu seiner weithin bekannten Bedürfnishierarchie? Er studierte ausgewählte Persönlichkeiten (wie z. B. Albert Einstein oder Eleanor Roosevelt) mit bekannten und stabilen Profilen, schloss jedoch keine psychisch labilen Persönlichkeiten in seine Untersuchung ein. Dies ist freilich eine sehr fragwürdige Methode, da sie sich empirisch kaum überprüfen lässt. Maslow wusste um diesen Mangel, veröffentlichte seine Theorie jedoch trotz dieser Vorwürfe. Er selbst schreibt in „Motivation and Personality“ (Maslow: 1987, S. 150): „Diese Art Forschung ist an sich derart schwierig (...), dass wenn wir auf konventionelle, zuverlässige Daten warten müssten, wir für immer warten würden“.

Um den Begriff Selbstverwirklichung zu schärfen, stellte Maslow ein Kollektiv von 60 Menschen zusammen, das zum größten Teil aus historischen Persönlichkeiten bestand. Da diese nicht mehr selbst befragt werden konnten, musste auf Fremd- und Selbstzeugnisse zurückgegriffen werden. Eine einheitliche Auswertung war somit nicht möglich. Dies ist auch einer der größten Kritikpunkte an der Theorie Maslows.

Die Darstellung in Pyramidenform (siehe Abbildung 1) wird oft fälschlicherweise Maslow zugeschrieben, ist jedoch eine spätere Interpretation durch andere Autoren. Sie wird u.a. Werner Corell zugeschrieben. Die Darstellung der Bedürfnisse in der Pyramide verleitet zu einer sehr statischen Sicht – Maslow selbst beschrieb jedoch ein sehr dynamisches Modell, in welchem die Bedürfnisse ineinander übergehen.



Abbildung 1: Interpretation der Maslowschen Bedürfnishierarchie

Verfügbar unter: <http://de.wikipedia.org/wiki/>

Datei: Maslowsche_Bed%C3%BCrfnispyramide.png [15.12.2014]

Maslow stellt die Bedürfnisse in 5 Kategorien dar, beginnend bei den Grundbedürfnissen bis hin zu kognitiv-emotionalen Bedürfnissen. Nachfolgend ein kurzer Abriss der einzelnen Kategorien:

1. Physiologische Bedürfnisse (auch Grund- oder Existenzbedürfnisse): hierunter werden Elementarbedürfnisse wie z. B. Hormone, Mineralien etc. verstanden, die der Körper selbst regulieren kann sowie Hunger, Durst, Sexualität.
2. Sicherheitsbedürfnisse: Bedürfnis nach Sicherheit, Stabilität, Ordnung und Schutz.
3. Soziale Bedürfnisse: Wunsch nach sozialen Zusammenhalt, Gruppenzugehörigkeit, „Liebe“
4. Individualbedürfnisse: Wunsch nach Stärke, Erfolg, Unabhängigkeit bzw. Wunsch nach Ansehen, Prestige
5. Selbstverwirklichung: Wunsch das eigene Potenzial auszuschöpfen, Entwicklung der eigenen Persönlichkeit

Es ist eine Fehlannahme, dass Maslow meinte, ein Bedürfnis müsse zu 100 Prozent erfüllt sein, damit das nächste Bedürfnis auftritt. Laut Maslow genügt ein Erfüllungsgrad von zirka 70 Prozent oder weniger, um das nächste Bedürfnis in den Fokus zu rücken.

Eine weitere Unterteilung nimmt er bei den ersten vier Kategorien vor – diese benennt er „Defizit- oder Mangelbedürfnisse“ – die Selbstverwirklichung sieht er als „Wachstumsbedürfnis“. Bei Nicht-Befriedigung der Defizitbedürfnisse kann es zu psychischen oder physischen Störungen kommen (wie z. B. Angst). Wachstumsbedürfnisse können hingegen nie zu 100 Prozent befriedigt werden und können ein Individuum immer wieder antreiben und motivieren. Nur solange ein Bedürfnis unbefriedigt bleibt, stellt es einen Motor dar, der das Handeln aktiviert und beeinflusst. Wird also ein Bedürfnis befriedigt (z. B. Hunger), so nimmt die motivierende Kraft des Bedürfnisses ab. Eine Person, deren Verhalten durch höhere Bedürfnisse bestimmt ist (was voraussetzt,

dass alle Grundbedürfnisse befriedigt sind), ist seltener krank, schläft besser und lebt länger. Die Befriedigung dieser höheren Bedürfnisse führt weg von psychopathologischen Erscheinungen (psychischen Krankheiten) und ist damit ein wichtiger Schutzfaktor für Gesundheit. Höhere Bedürfnisse werden auch sozial höher bewertet. Das Befolgen und die Befriedigung höherer Bedürfnisse haben positive soziale Konsequenzen (z. B. Loyalität oder Freundlichkeit).

Maslow hat seine Theorie kurz vor seinem Tod adaptiert und eine neue oberste Stufe des Modells definiert: die „Transzendenz“, d.h. die Suche nach Gott bzw. einer sich selbst überschreitenden Dimension, auch außerhalb eines beobachtbaren Raums. (Siehe Abbildung 2).

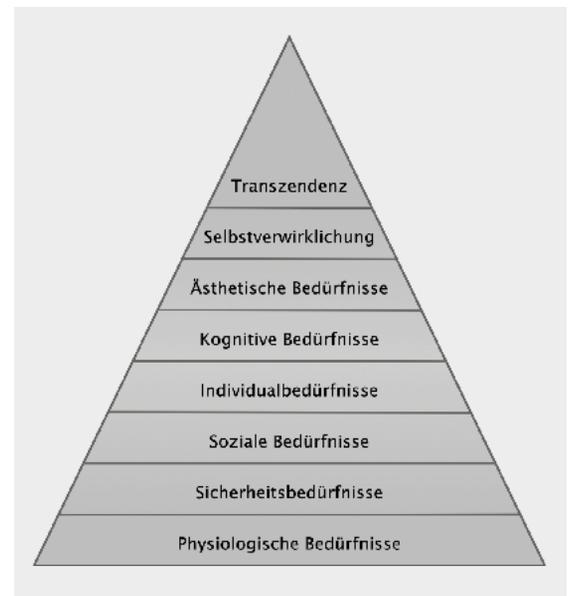


Abbildung 2: die adaptierte Bedürfnispyramide nach Maslow (1970)

Verfügbar unter: [http://de.wikipedia.org/wiki/Maslowsche_Bedürfnishierarchie#mediaviewer/File:Erweiterte_Bedürfnishierarchie_\(1970\).nach.Maslow.svg](http://de.wikipedia.org/wiki/Maslowsche_Bedürfnishierarchie#mediaviewer/File:Erweiterte_Bedürfnishierarchie_(1970).nach.Maslow.svg) [15.12.2014]

Bedürfnisse stehen dabei grundsätzlich in einem Spannungsfeld zwischen Lust und Unlust, wobei diese zwei Komponenten jedem motivierten Verhalten zugrunde liegen. Nehmen wir als Beispiel das physiologische Bedürfnis Hunger: die Person befindet sich am Anfang in einem Zustand der Unlust und der zunehmenden Spannung. Mit dem Zusichnehmen eines Nahrungsmittels sinkt die Spannung wieder in Richtung Null-Niveau, d.h. die Person befindet sich nach der Nahrungsaufnahme in einem entspannten Zustand, bis wieder ein Bedürfnis (z. B. neuerlicher Hunger) aktuell wird. Die Spannung zeigt jeweils an, dass ein Triebziel noch nicht erreicht ist. Die Lust dient als Lernhilfe, indem lustvoll erlebte Verhaltensweisen und Reizsituationen in Zukunft wieder ausgeführt oder aufgesucht werden, während die mit Unlust verbundenen Verhaltensweisen gemieden werden.

KRITIK

Zusammengefasst ist die Bedürfnishierarchie eine der bekanntesten Klassifikationen von Bedürfnissen und ein vielzitiertes Motivationsmodell. Es wird oft als einführendes Beispiel genannt und besticht vor allem durch seine sehr reduktionistische Sicht. Hauptkritikpunkte sind sicherlich die unzureichende theoretische Fundierung bzw. die empirische Unüberprüfbarkeit. Weiters ist die starke Kulturabhängigkeit von Maslows Theorie zu nennen, da sie ein westlich industrialisiertes Statusdenken bzw. Individualismus voraussetzt – Haltungen, die in anderen Kulturen nicht selbstverständlich sind. Gerade in Kulturen, für die die Befriedigung der untersten Bedürfnisse wichtig erscheint, streben die meisten Personen nicht unbedingt zuerst danach, ihre eigenen Grundbedürfnisse zu stillen, vielmehr wird mehr Gewicht auf die Gruppe bzw. Stammeszugehörigkeit gelegt, und das Wohl der Gemeinschaft steht oft über den Bedürfnissen des Einzelnen.

Ein weiterer Kritikpunkt umfasst die sehr optimistische Sicht des Menschen, so passen Aggression, das Streben nach Macht und Dominanz nicht in dieses Konstrukt.

Mehrdimensionale Motivationsmodelle gehen heute auf unterschiedliche Zugänge viel differenzierter ein. Man kann Maslows Modell als allgemeine Verständnistheorie heranziehen, in der Arbeit mit psychisch kranken Personen sowie in der Personalentwicklung greift man heutzutage jedoch auf komplexere Modelle zurück.

HEUTIGE ANWENDUNGSFELDER

Nach all der Kritik – welche Bedeutung kann nun die Maslowsche Bedürfnishierarchie in der heutigen Zeit spielen?

Das große Plus dieses Modells liegt meiner Meinung nach in der Veranschaulichung unserer Bedürfnisse. Der Mensch braucht mehr als die Befriedigung seiner Basisbedürfnisse. Zu einem erfüllten Leben gehören die beiden obersten Ebenen unbedingt dazu. Streben nach Unabhängigkeit und Selbstverwirklichung sind Themen, die die Erwachsenenbildung stark betreffen. Wie kann sich der Mensch weiterentwickeln, welche Ziele verfolgt er?

Das Maslowsche Modell kann daher zum einen in die Personalentwicklung, zum anderen in die Erwachsenenbildung Eingang finden, wo sich vieles für die Führung von Mitarbeiter/innen ableiten lässt. Dabei sollte man sich folgende Fragen stellen:

- Wie können die Mitarbeiter im Unternehmen ihre verschiedenen Bedürfnisse befriedigen?
- Welche Fördermöglichkeiten gibt es für sie im Unternehmen?
- Wo gibt es Ansatzpunkte zur Motivation der Mitarbeiter/innen?

Untenstehend wird ersichtlich, wie Unternehmen bestimmte Bedürfnisse ihrer Mitarbeiter/innen abdecken können:

Bedürfnisse der Mitarbeiter/innen	Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung durch das Unternehmen
Physiologische Bedürfnisse	Ausreichende Bezahlung, gesunder Arbeitsplatz
Sicherheitsbedürfnisse	Sicherer Arbeitsplatz, Altersversorgung, Kündigungsschutz, Mutterschutz
Soziale Bedürfnisse	Kollegiale Teamarbeit, wertschätzende Kommunikation, respektvoller Umgang miteinander
Wertschätzung	„Firmengoodies“, Statussymbole, gerechte Bezahlung, Lob
Selbstverwirklichung	Eigenverantwortung, Mitbestimmung, Freizeit bzw. Work-Life-Balance

Dabei ist zu beachten, dass die Ansprüche zur Befriedigung von physiologischen Bedürfnissen und Sicherheitsbedürfnissen im Betrieb zumeist durch die staatliche Absicherung (Arbeitslosen- und Sozialhilfe) zurückgegangen sind. Umso mehr treten in der heutigen Arbeitswelt soziale Bedürfnisse, Wertschätzung und Selbstverwirklichung in den Vordergrund. Wichtige Faktoren sind dabei Eigenverantwortung, Lob und Anerkennung. Dies auch in großen Unternehmen nicht zu vernachlässigen, daran erinnert die Bedürfnishierarchie noch heute.

Aber nicht nur in der Personalentwicklung und in der Führung von Mitarbeiter/innen kann man sich am Modell von Abraham Maslow orientieren, auch für die Gestaltung von erwachsenenbildnerischen Angeboten kann dieses Modell einen wertvollen Beitrag leisten. In der Erwachsenenbildung können nämlich unterschiedliche Bedürfnisse abgedeckt werden. Diese anzusprechen bzw. zu wecken sollte bereits in der Ausschreibung von Bildungsangeboten berücksichtigt werden. So können z. B. Kursangebote verschiedene Hierarchie-Ebenen von Bedürfnissen abdecken. Sicherheitsbedürfnisse können durch die Teilnahme an Bildungsangeboten zu einer Sicherung des Arbeitsplatzes beitragen. Höherqualifizierung deckt aber nicht nur Sicherheitsbedürfnisse ab, es kann auch Individualbedürfnisse einschließen (Erfolg, Prestige). Auch das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Lernen in der Gruppe sollte nicht vernachlässigt werden. Gerade bei Volkshochschulkursen spielt dieses Bedürfnis eine große Rolle für den Kursbesuch. Die Selbstentfaltung, die Ausschöpfung des eigenen Potenzials, ist ein hohes Ziel, welches ebenfalls mitbedacht werden sollte. Nicht zuletzt sollte – und das ist mit Augenzwinkern gemeint – auf physiologische Bedürfnisse (Verpflegung) während eines längeren Kurses nicht vergessen werden. //

Quellen

Maslow, Abraham H. (1987): Motivation and Personality. Third Edition. New York et al.: Harper & Row.

<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/Beduerfnisse.shtml> [15.12.2014].

http://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Maslowsche_Bed%C3%BCrfnispyramide.png [15.12.2014].

www.duden.de [15.12.2014].

Suchende Menschen.

Bildung zur Lebensfreude und Lebenserfüllung an der Urania Wien Mitte der 1920er-Jahre.

Schwerpunkt

THOMAS DOSTAL

Neben dem Selbststudium (wie etwa dem Lesen), dem Vortrag bzw. der Vortragsreihe, neben natur- oder kulturkundlichen Exkursionen und Reisen ist wohl der Kurs die zentrale Vermittlungsform volksbildnerischen Bemühens. Kurse an den Volkshochschulen sind jedoch – verglichen mit dem klassischen populärwissenschaftlichen Vortrag – eine vergleichsweise späte Entwicklung.

Abweichend von der Situation beim Wiener Volksbildungsverein in der Stöbergasse und der Volkshochschule „Volksheim“ Ottakring, wo wissenschaftliche, aber auch Sprachkurse bereits um die Jahrhundertwende angeboten wurden, entwickelten sich an der Urania Wien erst in den letzten Jahren vor dem Ersten Weltkrieg neben sogenannten „kürzeren Kursen“ auch Semesterkurse, welche einen Zyklus von 24, einmal wöchentlich abgehaltenen Vorträgen umfassten: „In den Kursen überhaupt soll gediegene wissenschaftliche Forschung und Kritik von bekannten Wiener Gelehrten in gemeinverständlicher und fesselnder Form dem Interesse weiterer Kreise nahegebracht werden.“¹

Volkshochschulkurse im pädagogisch eigentlichen (seminaristischen) Sinne entfalteten sich an der Urania Wien erst nach dem Ersten Weltkrieg – wesentlich beeinflusst von der deutschen Kunsterziehungsbewegung, der Schulreformbewegung sowie der Reformpädagogik der „Neuen Richtung“ in der deutschen Erwachsenenbildung.² Im Laufe der frühen 1920er-Jahre entwickelte sich ein eigener Kanon von Kursgruppen, der als programmplanerische Manifestation des Bildungsbegriffs und Bildungsideals der Urania Wien anzusehen ist, welche wissenschaftliches Wissen und praktisches Leben zu verbinden trachtete. Dieser „Kanon der Bildung“ bestand aus:

- A. Wissenschaftlichen Kursen (Philosophie, Psychologie, Soziologie, Religionskunde, Erziehungslehre, antike Sprachen, Literaturgeschichte, Geschichte und Kulturgeschichte, Kunst- und Musikgeschichte, Geografie und Völkerkunde, Chemie, Physik, Biologie, Astronomie, Mathematik, Technik und Rechtskunde),
- B. Elementarkursen (Deutsche Rechtschreibung, „lebenspraktisches Rechnen“, Schönschreiben, aber auch Lebenskunde für Taubstumme),
- C. Sprachkursen (Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Tschechisch, Serbokroatisch, Ungarisch und Esperanto – wobei die Beherrschung einer Sprache als Hilfsmittel zum Verständnis anderer Nationen angesehen wurde),
- D. Berufskursen (Stenografie, kaufmännische Kurse, Buchhaltung sowie Gartenbaukurse),
- E. Kunstkursen (Zeichnen und Malen, Modellieren),
- F. Kursen „Fürs Haus und im Hause“ (Singen, Gitarre-, Mandoline-, Klavier-, Keramik-, Korb- und Buchbinderkurse, „weibliches Handarbeiten“ wie Nähen, Sticken, Stricken und Weben sowie Säuglings- und Kleinkinderpflege für Frauen, aber auch Spiele für Kinder),
- G. Kurse in „Körperlicher Erziehung“ (Turnen für Frauen und Männer sowie Selbstverteidigungskurse).³

Dieser, der umfassenden Persönlichkeitsbildung und Persönlichkeitsentfaltung dienende Programmkanon war Ausdruck der bildungstheoretischen Grundlagen der Urania Wien, die Mitte der 1920er-Jahre wie folgt auf den Punkt gebracht wurden:

„Bildung besteht nicht in einem Besitzen, sondern in einem Sein, das sich jeder selbst erringen muß. Bildungsarbeit kann daher nichts anderes tun, als dem einzelnen Men-

schens helfen, die in ihm ruhenden Kräfte und Fähigkeiten zu entwickeln und zu entfalten. Sie setzt den Willen zur Selbsterziehung voraus, kennt keinen Zwang, kein unbedingtes, einziges Bildungsideal, sondern nur ein Dienen dem suchenden Menschen.

Wir nennen unsere Kurse Volkshochschulkurse, denn es handelt sich bei ihnen nicht um die Vermittlung von Theorien, sondern um eine Verlebendigung des Theoretischen für den Einzelnen und sein Leben. Es soll eine Schule für eine Höherbildung sein, wie sie die eingeschlagene Schulbildung nicht gegeben hat, und zwar sowohl den Stoffen als auch dem Geiste nach“⁴.

Wenn Bildung also keine Kategorie des Wissens, sondern eine des Lebens – des Seins – sei, dann müsse es gleichgültig sein, worin der Einzelne seinen Lebenszweck und Lebensinhalt findet. Dieser könne in der Beschäftigung mit Problemen der Wissenschaften liegen, im Ringen um eine Weltanschauung oder Religion, in lebenspraktischen Bedürfnissen, der Berufsarbeit entspringen oder im Nachgehen künstlerischer und schöpferischer Neigungen bestehen:

„Für den Volksbildner besteht kein Unterschied zwischen der Arbeit des Gelehrten, des Handwerkers, des Arbeiters und Bauern und all der anderen Berufsstände, des Mannes und der Frau im Hause, wenn diese Arbeit dem Leben Sinn und Bedeutung gibt. Denn jedes Interesse ist wertvoll, wenn es aus dem Wesen und dem Leben des Menschen entspringt und zum Gefühl der Harmonie, der Lebenserfüllung und Lebensfreude führt.“⁵ //

¹ Volksbildungs-Institut Wiener Urania, Vortrags-Programm 1912/13. In: Österreichisches Volkshochschularchiv, Bestand Urania Wien, Mappe: Präsidium der Wiener Urania, Allgemeines 1910–1919.

² Schreiben von Alfred Lassmann an Franz Mockrauer vom 6. Juli 1929. In: Franz Mockrauer/Otto Staffel (Berichterstatte), Bericht über das in Begleitung der Dresdner Stadtverordneten am 18.–23. April 1929 ausgeführte Studium der Wiener Volkshochschuleinrichtungen, o.O. [Dresden] o. J. [1929], 1 f. (Anhang).

³ Volkshochschulkurse. Winterhalbjahr 1925/26 (5. Oktober 1925 bis 6. Februar 1926). In: Verlautbarungen des Volksbildungshauses Wiener Urania, 30 (1925), 13 ff.

⁴ Ebenda, 12.

⁵ Ebenda.

Ken Robinson & Lou Aronica: Begeistert leben: Die Kraft des Unentdeckten

Salzburg 2014: Ecowin, 312 Seiten.

Schwerpunkt



BIRGIT FRITZ

Sir Ken Robinson, ist international anerkannter Experte und Berater im Bereich Gesellschaftsentwicklung, Innovation, Glücksforschung und Humanressourcen. Seine Kritik an Schulen als Kreativitätskiller machte ihn 2006 durch eine 19-minütige Rede im Rahmen der TED-Talks schlagartig auch in unseren Breiten berühmt. Sein Vortrag wurde sagenhafte 25 Millionen Mal abgerufen. Geboren 1950 in Liverpool als eines von sieben Kindern, im Alter von vier Jahren an Kinderlähmung erkrankt, ist Ken Robinson heute einer der gefragtesten Vortragenden der Welt.

Seine zahlreichen Publikationen, Vorträge und internationale Beratertätigkeit von Regierungen, Bildungs- und Kultureinrichtungen, wie auch seine Beteiligung am Friedensprozess in Nordirland und seine Tätigkeit an Universitäten in Großbritannien, den Vereinigten Staaten und in Asien machen ihn zu einer führenden Stimme für Veränderung in Richtung einer menschlicheren Welt. 2003 wurde er von Queen Elizabeth II. für seine Verdienste um die Kunst zum Ritter geadelt.

Mit „Begeistert Leben: Die Kraft des Unentdeckten“ legt Robinson einen Selbsthilferatgeber vor, der Erwachsenen in jeder Lebensphase dabei zur Seite steht, ihrem ungelebtem Potenzial auf die Spur zu kommen, eine geeignete Form der Umsetzung dafür zu finden und es, begleitet von Gleichgesinnten, auch wirtschaftlich erfolgreich auszuleben.

Das Buch ist populärwissenschaftlich strukturiert und mit vielen spannenden, lehrreichen, humorigen und überraschenden Anekdoten, abenteuerlichen Lebensgeschichten sowie neuestem Faktenwissen im Bereich von Evolution und Neurobiologie angereichert.

Die vorgeschlagenen Vorgehensweisen reichen von SWOT-Analyse, „mindfulness meditation“ (Achtsamkeit), Mindmaps, Vision Boards bis zu Tipps, wie man seinesgleichen findet, über viele Vorschläge dazu,

wie man seine Talente und Leidenschaften erkennt, wie man Möglichkeiten zur Veränderung identifiziert bis zu Fragen zur inneren Einstellung und Haltung, mit der man seinen Träumen und inneren Wahrheiten möglicherweise im Wege steht.

„Begeistert Leben: Die Kraft des Unentdeckten“ beinhaltet Erkenntnisse von Carl G. Jung und Viktor Frankl zum Sinn des Lebens ebenso, wie statistische Daten zur Glücksforschung, zu Gesundheit und Wohlbefinden, kritische Blicke auf den rapiden Anstieg von ADHS Diagnosen, Reflektionen zur herkömmlichen Definition von Intelligenz, Fähigkeit und Unfähigkeit sowie Betrachtungen über die Wichtigkeit der Emotionen, den Stellenwert von Leidenschaft und Liebe in ihrer Bedeutung für die Berufswahl und ein Lob auf die Kraft der Intuition.

In shakespearescher Manier schließt Sir Ken, wie ihn die Briten nennen, sein Plädoyer mit Zitaten von Menschen an ihrem Sterbebett, über Dinge, die sie am meisten bereuten, wobei hier die Reue über die ungelebten Träume, das ungelebte Leben, an erster Stelle steht.

Fazit: Entlang der drei Argumentationslinien: Das Leben eines jeden einzelnen ist einzigartig, das Leben wird gestaltet und das Leben ist organisch (und nicht linear), sowie der Erkenntnis, dass es ein individueller und gesellschaftlicher Gewinn ist, alles vorhandene menschliche Potenzial bewusst und mutig zur Lebensgestaltung einzusetzen, schreibt Robinson gegen den Mainstream einer Einheitsbildung und den resignierten Lebensentwurf alljener an, die sich von Anpassung, scheinbarer Vernunft und Zukunftsangst leiten lassen.

Robinsons Agenda ist eine grundlegende Transformation der Haltung zu Kreativität, dem individuellem Potenzial und der Innovation seitens des Bildungssystems, der

Wirtschaft aber auch der Einzelnen, hin zu einem neuen Verständnis menschlicher Fähigkeiten. Sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf persönlicher Ebene können Herausforderungen heutzutage nicht mehr mit dem traditionellen, linearen und deduktiven Denken beantwortet werden, wie noch vor zwanzig Jahren. Der rote Faden zum Lebensglück führt über das Verfolgen von Fähigkeiten und Neigungen zu aktiven Interessen und Möglichkeiten. Der Mensch wird Subjekt seiner Geschichte.

Doch „Begeistert Leben“ ist mehr als alter (pädagogischer) Wein in neuen Schläuchen. Es ist tatsächlich eine ernstgemeinte Einladung an den Leser/die Leserin, den eigenen Status quo kritisch und liebevoll zu hinterfragen. Lebt man wirklich treu seinen Fähigkeiten und Leidenschaften? Passt das bisher gestaltete Leben tatsächlich immer noch zu den inneren Wahrheiten? Es ist die Authentizität, die aus Robinsons Zeilen spricht, die anspricht. Es ist die ehrliche Ermutung und der Glaube an dialogische, emanzipatorische Bildung, die vom Autor eingefordert wird.

Die komplexen Herausforderungen der Welt, in der wir leben, verlangen nach Achtsamkeit, positiver Psychologie, Spiritualität und wir sind es uns als Individuen schuldig, unseren Weg zu finden und unsere Fähigkeiten bestmöglichst mit der Welt zu teilen. Dazu bedarf es eventuell einer Veränderung unserer Haltung, unserer inneren Bilder, unseres Tun und Handelns und vor allem, unseres Denkens.

Ken Robinson ist ein willkommener Advokat für eine Lebensgestaltung des Umdenkens. „Begeistert Leben“, auch wenn stellenweise etwas unzugänglich übersetzt, ist ein informativer, abwechslungsreicher und zur Reflektion einladender Begleiter für lange Winterabende. //

Niels Birbaumer: Dein Gehirn weiß mehr, als du denkst. Neueste Erkenntnisse aus der Hirnforschung.

Ullstein: Berlin 2014, 269 Seiten.

Schwerpunkt



WERNER LENZ

Alles fließt, hatte schon der griechische Philosoph Heraklit (520–460 v.d.Z.) festgestellt. Wir verändern uns ständig. Wir sind nicht, wir werden. Doch besonders was Psyche und Verhalten betrifft, gestehen wir anderen die Chance, sich zu verändern, kaum zu. Kontrollieren, isolieren, wegsperren, um Ruhe zu haben, sind Antworten von Medizin und Therapie auf Menschen in besonderen Situationen, seien sie depressiv, ängstlich, aufmerksamkeitsgestört oder im Wachkoma – sie werden dadurch in ihren Zuständen „eingefroren“.

Gegen diese falschen Fixierungen wurde das Buch verfasst. Es thematisiert die „Neuroplastizität“. Es schildert Ergebnisse langjähriger Forschungen über Vorgänge im Gehirn, die dessen „fast unbegrenzte Lernbereitschaft“ belegen. Niels Birbaumer eröffnet uns einen Blick in sein Tübinger Laboratorium, in dem Hirnvorgänge untersucht werden, die beim Erlernen und beim Verlust von Selbstkontrolle bedeutsam sind. Er erforscht u. a. den Austausch von Informationen zwischen Gehirn und Maschine, damit trotz Lähmung Gliedmaßen genutzt werden können und Kommunikation mit der Umwelt möglich ist. Birbaumer will das Gehirn mit Lernprozessen, nicht mit Medikamenten heilen.

Der Autor, Professor für Psychologie und Neurobiologie, leitet an der Universität Tübingen das Institut für Medizinische Psychologie und Verhaltensneurobiologie. Beim Schreiben wurde er vom Wissenschaftsjournalisten Jörg Zittlau unterstützt. Das Resultat – eine spannende Lektüre über menschliche Schicksale, ihre medizinische Betreuung sowie über mutige und humane Forschung, die unsere Lernfähigkeit belegt.

Dem Buch liegt eine spezielle „Persönlichkeitstheorie“ zugrunde: Wir haben kein Wesen, keinen unveränderlichen Charakter,

keine von Anfang an festgelegte Persönlichkeit. Sie entwickelt sich in der ständigen Interaktion mit der Umwelt. Die lässt eben radikale Veränderungen zu, die wir als „komplette Veränderung der Persönlichkeit“ bezeichnen. Gerade dies, meint Niels Birbaumer, sei ein Beweis, dass es gar keine Persönlichkeit gibt.

Niels Birbaumer schildert anschaulich und einfühlsam Schicksale seiner Patienten/innen sowie die zum Teil erfolgreichen therapeutischen Methoden. Letztere zeichnen sich durch innovative, unkonventionelle und für jeden „Fall“ eigens entwickelte Formen aus, die der Autor teilweise der „Konfrontationstherapie“ zuordnet.

Unser Gehirn tut immer das, erklärt Niels Birbaumer aus langjähriger Erfahrung, was den besten Effekt vermittelt. „Unveränderlich“ in seinem Verhalten erscheint der Mensch nur dann, wenn keine Veränderungsreize auf ihn wirken. Alle Bewegung, auch Denken ist letztlich Bewegung, will Effekt. Kein Effekt, kein Handeln!

Eine wichtige Erkenntnis stellt Niels Birbaumer mit Nachdruck vor (S. 128 f.): „Das Gehirn kann sich selbst von schwersten Schäden wieder erholen, indem es sich quasi ‚neu erschafft‘, neu strukturiert und neue Verschaltungen etabliert. Das gelingt zwar nicht immer gleich gut, doch die Potentiale sind größer, als weithin vermutet wird.“

Dies ist für ihn Grund, gegen Patientenverfügungen aufzutreten, die unter ganz anderen Lebensbedingungen getroffen werden, sowie gegen nur auf Medikamenten beruhenden Behandlungen. Dem Gehirn eine Chance geben, sich neu zu strukturieren bedeutet für Birbaumer und sein Team sensibel auf ihre Patienten/innen zu reagieren und stets neue Therapien zu erproben, zu denen Berührungen, Sprechen und Aufmerksamkeit genauso gehören, wie der Einsatz

bildgebender Verfahren, die Messung von Gehirnaktivitäten oder die Implantation von Sonden ins Gehirn. Ziel der Bemühungen soll es sein, dem Gehirn das Lernen zu ermöglichen. Bei Psychopathen zum Beispiel, Menschen ohne Furcht und Skrupel, sollen mithilfe von Neurofeedback die funktionschwachen Angstareale des Gehirns aktiviert werden.

Die einzelnen Kapitel des Buches befassen sich jeweils mit einschlägigen Problemen menschlichen Verhaltens. Dazu gehören u.a. Schizophrenie, Depression, Ängste, Zwangsstörungen, ADS (Aufmerksamkeitsdefizitstörung), Folgen von Schlaganfällen, Demenz, Parkinson, Wachkoma.

Im letzten Kapitel, „Nirwana: Gibt es ein Leben jenseits von Gier, Sucht und altem Wollen?“, beschäftigt sich der Autor mit Fragen, die uns alle betreffen: Warum wollen wir mehr, als uns und unserer Umwelt gut tut? Warum können wir (die meisten von uns) nicht aufhören, unseren Begierden und Süchten zu folgen? Wir kriegen nicht genug vom Geld, Essen, Internet, Shoppen, Alkohol, Glücksspiel oder von Zigaretten, Drogen, Schlafmitteln. Niels Birbaumer erklärt: Nicht der Moment der Befriedigung, sondern die Antizipation und die Erwartung des Lustgefühls, die dadurch ausgelösten Signale des Gehirns, bedingen Abhängigkeiten. Das bezeichnet der Psychologe als die negative Seite der großen Plastizität des Gehirns, er nennt sie Segen und Verhängnis zugleich: Das Gehirn sucht nach Effekten und Belohnungen, wobei ihm jedes Objekt, auch wenn gefährlich und lebensfeindlich, dafür recht ist. Entwöhnung und „Lösung“ sind langfristig nur möglich, wenn die mit der Sucht assoziierten Situationen beseitigt, die Zeitabstände zwischen dem Eintreten deutlich vergrößert, nach Möglichkeit regionale Veränderungen vorgenommen und

neue Beschäftigungen sowie Gewohnheiten angenommen werden. Das Gehirn muss also etwas anderes finden, das Lustgewinn bietet. Diese dafür notwendige Plastizität besitzt aber unser Gehirn. Davon ist Niels Birbaumer überzeugt.

Es liegt an uns, unseren Willen zu steuern, ihn, im Sinne Schopenhauers, meint Birbaumer, „erlöschen“ zu lassen, einen künstlerisch

distanzierten Blick zu entwickeln sowie Entsagung und Mitleid zu üben. Nicht das Ziel, sondern das Aufgehen in einer Tätigkeit – ein Bild malen, wandern, bergsteigen, im Garten arbeiten – soll „die Zeit vergessen“ lassen. Der Autor stellt die Verbindung zu Locked-in-Patienten her. Diese in ihrem Körper eingeschlossenen Menschen sieht er nicht in einer katastrophalen Lage, sondern von ihrem

Willen befreit: Sie sind befreit vom Getriebensein und vom Gefühl des Entzugs.

Die Wollenden dürfen Menschen, die nicht mehr wollen können, nicht „abschalten“. Sie bewegen sich nämlich offensichtlich, so die Erkenntnis des Medizinpsychologen und Humanisten Niels Birbaumer, auf ihrem eigenen uns noch zu wenig bekannten Weg zum Glück. //

BUCHBESPRECHUNG

Maja Storch/Julius Kuhl: Die Kraft aus dem Selbst. Sieben PsychoGyms für das Unbewusste.

Bern: Verlag Hans Huber 2013,
303 Seiten, 2., überarb. Auflage

Schwerpunkt



WERNER LENZ

Fitness für das Selbst! Warum nicht – im Vertrauen auf die Lernfähigkeit des Menschen, auf die Kraft und den Willen sich selbst zu gestalten.

Maja Storch, Psychoanalytikerin und Leiterin des Instituts für Selbstmanagement und Motivation in Zürich, sowie Julius Kuhl, Professor für Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsentwicklung, legen ein anregendes Arbeitsbuch vor. Es will bereits durch Forschung gesichertes Wissen über viele Eigenschaften des Selbst vermitteln sowie mit vielen Beispielen ermutigen, das eigene Selbst zu trainieren. Das „Selbst“ wird als Funktionseinheit beschrieben, oder anders als „Extensionsgedächtnis“, das mit Verstand/Absichtsgedächtnis, mit Objekterkennung/Fehler-Zoom und intuitiver Verhaltenssteuerung die Gesamtheit der vier psychischen Funktionssysteme ergibt. Theoretische Grundlage ist die PSI-Theorie (Persönlichkeits-System-Interaktionen). Sie bevorzugt nicht einzelne Teilsysteme, sondern beachtet deren Interaktionen. Diese werden durch Gefühle/Affekte beeinflusst, die unsere Wahrnehmung, die Verarbeitung

unserer Informationen und unsere Handlungen steuern. Selbststeuerung bezeichnet den aktiven und flexiblen Umgang mit Gefühlen – Beeinträchtigungen kommen zustande, wenn das Wechselspiel der psychischen Teilsysteme gestört ist.

In lebensnaher, didaktisch leicht überzeichneter Form werden zu Beginn des Buches vier fiktive Personen vorgestellt, die zeigen, dass wir uns aufgrund von Lebens-, Kindheits- und Lernerfahrungen meist als Spezialisten nur eines Systems erweisen. So erleben wir an uns z. B., dass wir uns zu viel unserer spontanen Intuition überlassen, zu sehr dem planenden Verstand gehorchen, zu akribisch unseren Pflichten nachkommen und Abweichungen nicht ertragen oder bei vielfältigen Anforderungen und Stressbedingungen cool bleiben, dafür aber auch in den Partnerbeziehungen sorglos unberührt wirken. Mit diesen Fallbeispielen nennt das Buch auch die sich daraus ergebende Lebensaufgabe (S. 16): „Übung in der Benutzung gerade derjenigen Teilsysteme zu erlangen, die bislang nicht so prächtig funktionierten.“

Vorgestellt werden „Sieben PsychoGyms“ für die Funktionsmerkmale des Selbst: Es geht um die innere Sicherheit, um Körper- und Gefühlseinbindung, Feedbackverwertung, Parallelverarbeitung, unbewusste Steuerung, Wachsamkeit sowie um die Selbstregulation von Affekten. Die einzelnen Kapitel sind lebendig und unterhaltsam geschrieben, enthalten Geschichten, Erklärungen, Arbeitsblätter und Anregungen, die helfen, sich „selbst“ auf die Spur zu kommen. Lebenspraktische Hinweise fehlen nicht, wie z. B. das „Wunderrad“, das unser Innenleben in Dynamik versetzen und eine Horizonterweiterung ermöglichen soll.

Am Ende des Buches befindet sich ein Selbst-Test, der Leserinnen und Lesern orientierende Auskunft gibt, welche Affektregulationen oder welche Funktionsmerkmale des Selbst sie überprüfen oder verbessern wollen.

Das Buch empfiehlt sich für selbstorganisierte und selbstbestimmte Persönlichkeitsentwicklung – aber auch als Grundlage für die Persönlichkeitsbildung in Gruppen und Kursen. //

Jens-Uwe Martens, Julius Kuhl: Die Kunst der Selbstmotivierung. Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen.

Stuttgart, Kohlhammer Verlag 2013.
190 Seiten, 5,, überarbeitete Auflage

Schwerpunkt



WERNER LENZ

Wie kann man Aufgaben, Herausforderungen und Probleme handlungsorientiert angehen? Wie kann man vermeiden zum Opfer von Umständen zu werden und sein Leben erfolgreich gestalten? Und was bedeutet Erfolg?

Zur letzten Frage zuerst: Von Erfolg sprechen die Autoren, wenn selbstgesetzte Ziele erreicht werden, wobei es sich um individuell und lebensgeschichtlich unterschiedliche Ziele handeln kann.

Als wissenschaftlicher Autor fungiert Julius Kuhl, Professor für Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung an der Universität Osnabrück, die anwendungsorientierte Komponente vertritt Jens-Uwe Martens, Leiter des Instituts für wissenschaftliche Lehrmethoden in München.

Das Buch will auf der Basis von Alltagsbeobachtungen und aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse aus Psychologie und Neurobiologie zur erfolgreichen Lebensführung beitragen. Dies kommt in seiner zentralen These zum Ausdruck (S. 17): „Eine erfolgreiche Gestaltung des beruflichen und privaten Lebens wird weder durch eine immer höher entwickelte logische Intelligenz noch durch Erfolg verheißende Bestandteile ‚emotionaler Intelligenz‘ wie Optimismus oder unerschütterliches Selbstbewusstsein ermöglicht,

sondern durch einen differenzierten Umgang mit persönlichen Lebenserfahrungen, durch ‚persönliche Intelligenz.‘“

Ein wichtiger Grundsatz der Autoren soll noch hervorgehoben werden. Sie sehen alle Menschen als verschieden an, sie halten jeden für einzigartig. Das bedeutet, es können keine allgemeingültigen Aussagen getroffen werden, sondern die Eigenverantwortung, die Interpretation und die Beurteilung von Erkenntnissen bleiben beim Einzelnen.

Theoretische Grundlage des Buches ist die PSI-Theorie (Persönlichkeits-System-Interaktionen) – sie unterscheidet vier Systeme, deren Zusammenspiel persönliches Wohlbefinden und persönlichen Erfolg ausmachen (vgl. S. 76f):

- Intentionsgedächtnis – für schwierige nicht unmittelbar umsetzbare Absichten
- Intuitive Verhaltenssteuerung – als entsprechendes Ausführungssystem
- Extensionsgedächtnis – als gesamter Überblick über Lebenserfahrungen und Motive
- Objekterkennungssystem – richtet den Fokus auf Einzelheiten im gesamten Feld der Wahrnehmungen.

Die gute Botschaft der Autoren lautet: Unsere Persönlichkeit ist zwar in vielen Aspekten

genetisch bedingt oder durch frühe Erlebnisse geprägt, aber so leicht wie wir in Stimmungen hineinkommen, kann man auch lernen aus ihnen herauszukommen. Die Autoren empfehlen eine „gnädige“ Selbstbeobachtung der eigenen Fehler. Sie sind Gelegenheiten etwas zu lernen und sollen dem Selbst eine Chance geben sich „ganz von selbst“ zu ändern.

Das Buch präsentiert viele Beispiele aus dem Alltag und Parabeln, kontrastiert Verhalten von „Opfern“ und von „Gestaltern“ und erläutert, wie man lernen kann zwischen diesen Grundhaltungen zu wählen sowie zu handeln. Persönlichkeit zu entwickeln bedeutet, meinen die Autoren, Menschen zum ausgewogenen Urteilen anzuleiten. Sie sind überzeugt, aufgrund ihrer langjährigen Beobachtungen und Forschungen, dass Selbststeuerung nicht angeboren, sondern ein Entwicklungsprozess ist. Daher (S. 181): „Man kann in jeder Phase des Lebens lernen die Flexibilität der Gefühle zu erhöhen.“ Dies ist Voraussetzung, um die Systeme der eigenen Persönlichkeit ausgewogen zu steuern!

Ein interessantes Buch im Rahmen der Persönlichkeitsbildung – zur Selbstbeobachtung, aber auch für die Aus- und Fortbildung von Mitarbeitern/innen der Erwachsenenbildung geeignet. //

Outreach. Empowerment. Diversity. Politische Empfehlungen

Erwachsenenbildung macht laut einer europäischen Studie über subjektiven Nutzen von lebenslangem Lernen Menschen glücklicher, gesünder und selbstsicherer. Lernende beteiligen sich aktiver an der Gesellschaft, sind in der Regel toleranter und bessere Eltern.¹ Wir, das OED-Netzwerk,² sind der Auffassung, dass Erwachsenenbildung auf allen Ebenen Vorteile bringt und so viele Menschen wie möglich die Gelegenheit haben sollten, an Lernaktivitäten teilzunehmen. Die Lernbeteiligung ist jedoch immer noch gering, insbesondere gilt dies für gering qualifizierte und/oder benachteiligte Menschen.³ Es gibt viele kreative Möglichkeiten, um Lernhindernisse zu überwinden, und in Verbindung mit der Förderung aktiver Bürgerschaft können echte Fortschritte erzielt werden. Aufbauend auf den von uns gesammelten Beispielen „guter Praxis“ im Bereich Outreach (aktiver Zugang) und unseren Empowerment fördernden methodischen Hilfestellungen haben wir eine Reihe von Empfehlungen für europäische und nationale/regionale Entscheidungsträger/innen sowie für Erwachsenenbildungsanbieter zusammengestellt. Außerdem haben wir einen praktischen Leitfaden für mögliche Maßnahmen erstellt, der politischen Entscheidungsträger/innen bei der Umsetzung konkreter Schritte helfen soll. Entscheidungsträger/innen rufen alle dazu auf, die notwendigen Schritte zu unternehmen, um Outreach, Empowerment und Diversität (aktiver Zugang, Ermächtigung und Vielfalt) zu einer Priorität in der Erwachsenenbildung und damit zu einer Realität zu machen.

EUROPÄISCHE EBENE

1. OUTREACH, EMPOWERMENT UND DIVERSITÄT ALS PRIORITÄT DER EUROPÄISCHEN AGENDA FÜR ERWACHSENENBILDUNG

Die nationalen Koordinatoren für die europäische Agenda können die nationalen, regionalen und lokalen Ebenen in wichtige Diskussionen einbinden. Wir schlagen daher vor, Outreach und Empowerment für benachteiligte Gruppen im nächsten Planungszeitraum zu einer Schlüsselpriorität zu machen und die nationalen Koordinatoren zu ermutigen, diesbezügliche Aktionspläne einzureichen.

2. EUROPÄISCHES NETZWERK FÜR OUTREACH, EMPOWERMENT UND DIVERSITÄT EINRICHTEN

Die Europäische Kommission kann große Netzwerke mit besonderem Schwerpunkt (siehe beispielsweise das von der Abteilung Schulen geförderte Netz im Bereich Lese- und Schreibkompetenz) finanzieren. Eine große Zahl von Partnern aus ganz Europa kann in Kombination mit einem umfassenden Arbeitsprogramm sowie engen Verbindungen mit der politischen und Programmebene (nationale Koordinatoren, EK-Arbeitsgruppe, Koordinatoren von Erasmus+ usw.) wirklich viel bewirken – ein europäisches Netzwerk zum Thema „Outreach, Empowerment und Diversität“ würde daher großen Einfluss haben.

3. ZIVILEN DIALOG FÜR LEBENSLANGES LERNEN AUSBAUEN

Partnerschaften und gegenseitiges Lernen auf verschiedenen Ebenen (europäisch, national und regional) und insbesondere eine enge Zusammenarbeit mit Organisationen der Zivilgesellschaft, einschließlich der Lernenden, sind erforderlich. Der Sektor muss proaktiv anstatt reaktiv in Bezug auf politische Veränderungen handeln können. Die Beteiligung von und der Dialog mit allen relevanten Akteuren wie Sozialpartnern, Bildungsträgern, NRO usw. muss ein fester Bestandteil der Entscheidungsprozesse und Politikentwicklung werden.

4. SCHWERPUNKT (WIEDER) AUF LERNEN FÜR AKTIVE BÜRGERSCHAFT, DEMOKRATIE, NACHHALTIGE ENTWICKLUNG UND EUROPÄISCHEN ZUSAMMENHALT LEGEN

In Zeiten von Krise und/oder Instabilität ist in den meisten Ländern die Beschäftigungsfähigkeit in den Hauptfokus der Erwachsenenbildung gerückt. Die Ergebnisse der Wahlen zum Europäischen Parlament im Jahre 2014, aber auch die Erfahrungen aus den im OED-Netzwerk gesammelten bewährten Verfahren⁴ zeigen, dass der Schwerpunkt (wieder) auf Lernen für aktive Bürgerschaft, Demokratie, nachhaltige Entwicklung und europäischen Zusammenhalt gelegt werden muss. Ein verstärkter Akzent im Rahmen der Strategie für allgemeine und berufliche Bildung 2020 und ihrer Umsetzung ist vonnöten.

5. ZUSAMMENARBEIT UND AUSTAUSCH ZWISCHEN POLITIK, PRAXIS UND FORSCHUNG VERSTÄRKEN

Eine engere Zusammenarbeit und gegenseitiges Lernen kann durch die Schaffung

¹ Die Vorteile der Erwachsenenbildung in Europa. Wichtigste Ergebnisse des BeLL-Projekt. Verfügbar unter: http://www.bell-project.eu/cms/?page_id=10 [21.12.2014].

² Das OED Netzwerk besteht aus 17 Organisationen aus 14 Ländern. Verfügbar unter: <http://www.oed-network.eu/index.php?k=118644> [21.12.2014].

³ Vgl. Adult Education Survey bzw. PIACC. Verfügbar unter: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/microdata/adult_education_survey bzw. <http://www.oecd.org/site/piaac/> [21.12.2014].

⁴ Outreach – Empowerment – Diversity. Sammlung, Präsentation und Analyse von bewährten Verfahren aus der Erwachsenenbildung-Führung zu einer integrierenden Gesellschaft. Verfügbar unter: <http://oed-network.eu/index.php?k=118659> [21.12.2014].

von Synergien zu Verbesserungen in Politik, Praxis und Forschung beitragen. Beispielsweise können durch die Abhaltung regelmäßiger Konferenzen oder Workshops zu Schlüsselthemen, wo bewährte Verfahren sowie neueste Forschungsergebnisse und politische Entwicklungen vorgestellt und ausführlich diskutiert werden, Fortschritte erzielt werden. Diese Ergebnisse sollten dann auf die nationalen und lokalen Ebenen heruntergebrochen werden.

6. EINFÜHRUNG EINER BENCHMARK FÜR DIE TEILNAHME VON GERING QUALIFIZIERTEN LERNENDEN

Eine der ET-2020-Benchmarks⁵ betrifft die Teilnahmequote von Erwachsenen (25- bis 64-Jährige) an Maßnahmen für lebenslanges Lernen, die bis 2020 mindestens 15 Prozent erreichen soll. Eine Benchmark für die Teilnahme von bildungsbenachteiligten Lernenden im Erwachsenenalter (z. B. auf Grundlage von ISCED) sollte eingeführt werden, um Ziele festlegen und die Fortschritte der Mitgliedstaaten beim Erreichen bildungsbenachteiligter Lernender vergleichen zu können.

7. EINFÜHRUNG BESSERER EQR-/NQR-NORMEN FÜR GRUNDFERTIGKEITEN

Für Menschen mit sehr geringen Qualifikationen kann es sehr lange dauern, bis sie das „Niveau 1“ des EQR (bzw. das entsprechende NQR-Niveau) erreichen. Ein kohärenter Ansatz, der kleinere Schritte und Erfolge auf niedrigerem Niveau ermöglicht, sollte vorgeschlagen werden, um das Lernen, die Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen sowie Fortschritte zu fördern.

8. DIE ANERKENNUNG DER BEDEUTUNG NICHT-FORMALER ERWACHSENENBILDUNG

Nicht-formale Erwachsenenbildung kann Menschen erreichen, die im formalen Bildungswesen schlechte Erfahrungen gemacht haben. Sie ermöglicht vielen einen Zugang zum Lernen. Viele politische Entscheidungsträger/innen unterschätzen jedoch oft das Potenzial nicht-formaler Erwachsenenbildung. Die Ergebnisse von PIAAC⁶ und BeLL⁷ zeigen deutlich, dass mehr Erwachsenenbildung erforderlich ist, und ihre Möglichkeiten, benachteiligte Gruppen zu erreichen, verbessert werden müssen. Dies muss ein zentraler Bestandteil aller Strategien für lebenslanges Lernen auf europäischer und nationaler Ebene sein.

9. MASSNAHMEN ZU QUALITÄTSVERBESSERUNG UND INNOVATION IN DER ERWACHSENENBILDUNG

Es bedarf eines europäischen Qualitätsrahmens für den Sektor der Erwachsenenbildung auf Grundlage von bewährten Verfahren, methodischen Hilfestellungen und innovativen Ansätzen. Dieser Rahmen muss:

- die spezifische nicht-formale Form von Erwachsenenbildung berücksichtigen und die Prinzipien von Outreach, Empowerment und Diversität fördern;
- einen lernerzentrierten Ansatz in Bezug auf Outreach, Empowerment und integrative Teilhabe verfolgen;
- mit anderen Ländern und Strukturen verglichen werden, insbesondere in Bezug auf ihr Potenzial, Lernende zu erreichen, zu bestärken, einzuschließen und zu integrieren.

NATIONALE EBENE

1. UNTERREPRÄSENTIERTE GRUPPEN ERREICHEN

Es bedarf maßgeschneiderter Lernangebote, die für die betroffenen Gruppen relevant sind. Besonderes Augenmerk muss auf die verschiedenen unterrepräsentierten Gruppen und Zielgruppen gelegt werden, die möglicherweise personalisierte Maßnahmen benötigen, um sie wieder für das Lernen zu gewinnen. Unsere Sammlung von Beispielen „guter Praxis“⁸ enthält zwar viele innovative Outreach-Lösungsansätze, die Erwachsenenbildungsanbieter benötigen jedoch Unterstützung für die Einführung neuer Arbeitsmethoden. Die Umsetzung obliegt den Anbietern, die politischen Entscheidungsträger müssen Outreach und Empowerment zu einer politischen Priorität machen, damit echte Fortschritte erzielt werden können.

2. FORTSCHRITTE ERMÖGLICHEN

Es bedarf besserer Verzahnung, für persönliche Umstände relevanter Entwicklungswege, Beratung und Vermittlung zwischen lokalen informellen und formalen Lernmöglichkeiten, um Lernende auf ihrem Lern- und Berufsweg zu unterstützen.

3. PERSÖNLICHEN, SOZIALEN, ÖKOLOGISCHEN UND WIRTSCHAFTLICHEN NUTZEN DER ERWACHSENENBILDUNG ANERKENNEN UND FÖRDERN

Der Beitrag nicht-formaler Erwachsenenbildung zur Stärkung der demokratischen Gesellschaft und der Nutzen im weiten Sinne von Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen müssen anerkannt werden. Dieser Nutzen der Erwachsenenbildung (insbesondere allgemeiner Erwachsenenbildung) beschränkt sich laut einer aktuellen europäischen Studie⁹ nicht auf wirtschaftliche und beschäftigungsbezogene Aspekte, sie bringt auch gesellschaftlichen Nutzen sowie gesteigertes Selbstwertgefühl und Wohlbefinden.

4. HINDERNISSE ANALYSIEREN UND DANN BESEITIGEN

Hindernisse, die Menschen, insbesondere aus benachteiligten Gruppen, von der Teilnahme an der Erwachsenenbildung abhalten, müssen eingehend untersucht werden. Wir fordern die Mitgliedstaaten auf, zu analysieren, inwiefern ihre rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen die Teilnahme benachteiligter Gruppen behindern oder fördern. Beispiel:

- Finanzierungsinstrumente sollten die Erwachsenenbildungsanbieter dazu animieren, benachteiligte Gruppen und sonst schwer zu erreichende Lernende aktiv einzubeziehen, anstatt bevorzugt auf traditionelle Lernende zu setzen (dies ist der Fall, wenn die Finanzierung auf Beiträgen der Kursabsolventen basiert);
- Migrant/innen gleich nach ihrer Ankunft kostenlose oder günstige Kurse anbieten, um ihnen Chancen zu eröffnen;
- Sicherstellen, dass die bestehenden Validierungssysteme den Einstieg in den Lernprozess erleichtern;
- Erwachsenenbildungsanbieter dazu ermutigen, neue und demokratische Lern- und Outreach-Methoden auszuprobieren.

⁵ Verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index.de.htm> [21.12.2014].

⁶ Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/site/piaac/> [21.12.2014].

⁷ Verfügbar unter: http://www.bell-Project.eu/cms/?page_id=10 [21.12.2014].

⁸ Outreach – Empowerment – Diversity. Sammlung, Präsentation und Analyse von bewährten Verfahren aus der Erwachsenenbildung-Führung zu einer integrierenden Gesellschaft. Verfügbar unter: <http://oed-network.eu/index.php?k=118659> [21.12.2014]

⁹ Verfügbar unter: http://www.bell-Project.eu/cms/?page_id=10 [21.12.2014].

Eine ausführliche Analyse der Rechtsgrundlage und der finanziellen Instrumente kann immanente Hindernisse aufzeigen, die dann beseitigt werden können.

5. ERWACHSENENBILDUNG IN BESTEHENDE STRATEGIEN INTEGRIEREN

In einer ganzen Reihe von Ländern gibt es Strategien für die soziale Inklusion benachteiligter Gruppen, die jedoch die Erwachsenenbildung außer Acht lassen. Durch die Integration der Erwachsenenbildung in bestehende Initiativen und Maßnahmen werden diese aufgewertet und Lernen wird zum Querschnittsthema.

6. IN ERWACHSENENBILDUNG INVESTIEREN UND PRIORITÄT EINRÄUMEN

Verstärkte öffentliche Investitionen für erwachsene Lernende, um die langfristige Finanzierung der Erwachsenenbildung sicherzustellen. Es ist von entscheidender Bedeutung, kostenlose oder sehr günstige Kurse anzubieten, um den Zugang für alle Lernenden zu ermöglichen. (Estland zum Beispiel investierte ESF-Mittel in die Erwachsenenbildung und arbeitete bei der Umsetzung der Strategie sehr eng mit den EAEA-Mitgliedern zusammen. Die Teilnahmequote an der Erwachsenenbildung wie auch das Qualifikationsniveau sind daraufhin deutlich gestiegen. Anbieter von Gemeinschaftslernen in Großbritannien zum Beispiel heben Kursgebühren von den Personen ein, die es sich leisten können, und bieten – soweit möglich – anderen, bei denen das nicht der Fall ist, Gratisplätze an.)

7. LERNEN IN GEMEINSCHAFTEN FINANZIEREN UND UNTERSTÜTZEN

Gemeinschaften spielen eine wesentliche Rolle für die Inklusion potenzieller Lernender, die in der Vergangenheit am stärksten benachteiligt waren. Anbieter von Erwachsenenbildung, unter anderem aus dem Bereich der Freiwilligen- und Gemeinwesenarbeit, brauchen mehr Unterstützung und finanzielle Mittel. Davon profitieren sowohl die Lernenden als auch die Gemeinschaften – bessere Qualifikationen, stärkere Partizipation, mehr aktive Bürgerschaft und verstärkter sozialer Zusammenhalt schaffen eine Win-win-Situation.

8. STÄRKUNG DER STRUKTUREN FÜR NICHT-FORMALE ERWACHSENENBILDUNG

Stärkere Strukturen für nicht-formale

Erwachsenenbildung durch Rechtsvorschriften, institutionelle Entwicklung und kontinuierliche Finanzierung sind erforderlich, um die Arbeit dieses Sektors anzustoßen oder zu sichern. Nicht-formale Erwachsenenbildung kann viel flexibler als andere Bildungsformen auf die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden eingehen.

9. ERWACHSENENBILDUNG BRAUCHT DIE BESTEN AUSBILDER/INNEN UND MITARBEITER/INNEN

Wir fordern die Entwicklung von Personalkapazitäten durch hochwertige Ausbildung und berufsbegleitende Weiterbildung. Die Ausbildung von Ausbilder/innen, die mit benachteiligten Gruppen arbeiten, muss daher unterstützt werden, und beste Qualität ist zu gewährleisten. Maßgeblich sind dabei auch die Arbeitsbedingungen der Ausbilder/innen. In einer ganzen Reihe von Ländern ist der Großteil der Ausbilder/innen freiberuflich tätig, was zwar mit Vorteilen verbunden sein Ausbilder/innen (z. B. Expert/innen aus bestimmten Bereichen, die ihr Fachwissen in die Erwachsenenbildung einbringen, oder Lehrer/innen/Professor/innen, die Abendkurse halten), aber auch bedeutet, dass viele Ausbilder/innen in den Schlüsselbereichen für aktiven Zugang sehr schlecht bezahlt sind, um so die Kosten für diese Maßnahmen niedrig zu halten. Freiwillige sind ebenfalls regelmäßig in der Erwachsenenbildung tätig – Weiterbildung und berufliche Entwicklung sind auch für sie von entscheidender Bedeutung. Wir schlagen daher vor, ernsthaft über Kosten und Nutzen der Arbeitsbedingungen der Ausbilder/innen, insbesondere derjenigen, die mit benachteiligten Gruppen arbeiten, nachzudenken. Es muss darauf hingewiesen werden, dass dies weitgehend eine finanzielle und keine organisatorische Frage ist!

10. DURCH VALIDIERUNG UND ANERKENNUNG KOHÄRENTE SYSTEME DES LEBENSLANGEN LERNENS SCHAFFEN

Es bedarf echter Systeme des lebenslangen Lernens in Europa, die mehr Austausch und mehr Gleichwertigkeit zwischen formaler, nicht-formaler und informeller Bildung und entsprechenden Lernprozessen gewährleisten. Das OED-Netzwerk fordert die Einrichtung und Unterstützung eines integrierten Systems mit einem Schwerpunkt auf der Anerkennung und Validierung aller Arten von Lernprozessen, das auch Beratung und Orientierung umfasst. Die Validierung ist ein wichtiges Instrument, um

lebenslanges Lernen zu fördern, flexiblere Bildungswege zu gewährleisten, Lernende zu ermutigen und ihr Selbstvertrauen zu stärken, wie auch, um ein umfassenderes Verständnis von Kompetenzen zu schaffen.

11. POSITIVE ASPEKTE VON VIELFALT GEPRÄGTER GESELLSCHAFTEN SOLLTEN KLAR HERVORGEHOBEN WERDEN

Die große Vielfalt moderner Gesellschaften muss anerkannt werden: Die Bevölkerung in ländlichen, aber vor allem städtischen Gebieten setzt sich aus Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen, sozialen Lebensbedingungen, Rechtsstellungen und Bildungschancen zusammen. Diese Situation muss positiv angegangen werden, um sogenanntes „Othering“ und den Aufbau von Parallelgesellschaften, insbesondere durch die Medien, aber auch durch die Politiker, zu vermeiden. Dies erfordert die Ausarbeitung von Leitlinien für faire und realitätsgetreue Berichterstattung wie auch von Schulungsunterlagen für den Kapazitätenaufbau, um Medienexperten zu helfen, ein besseres Verständnis der komplexen Zusammenhänge zu gewinnen, ein diesbezüglich wichtiger Faktor.

ERWACHSENENBILDUNGSANBIETER

1. MITSPRACHE DER LERNENDEN

Lernende sollten bezüglich ihres Lernprozesses ein Mitspracherecht haben. Angefangen von der regelmäßigen Anhörung von Nutzerbeiräten der Lernenden und Beratungsgremien gibt es viele Möglichkeiten, sie in den Bereichen Leitung, Organisation und Unterricht von Erwachsenenbildungsorganisationen einzubeziehen. So werden Erwachsenenbildungsanbieter demokratischer und können sich ein viel besseres Verständnis der Bedürfnisse der Lernenden verschaffen. Wir fordern eine enge Zusammenarbeit mit Organisationen der Zivilgesellschaft und Vertreter/innen aller Lernenden wie auch eine bessere rechtliche Vertretung, um alle Arten von Lernprozessen zu ermöglichen.

2. PARTIZIPATION NOCH STÄRKER FÖRDERN

Benachteiligte Gruppen brauchen Möglichkeiten für Empowerment, um so eine aktive Rolle in der Gesellschaft zu spielen. Die Gewährleistung, dass ihre Stimme gehört wird (siehe obigen Punkt 1), ist bereits ein

erster Schritt in diese Richtung. Dies kann durch die Nutzung der neuen Technologien der sozialen Medien noch verstärkt werden, wo Lernende sich vernetzen und aktiv teilhaben können. Lernen sollte als ein Prozess unter Gleichen verstanden werden.

3. MEHR VIELFALT IN DER ERWACHSENENBILDUNG

Benachteiligte Gruppen müssen im Management sowie unter den Mitarbeiter/innen und Lernbegleiter/innen stärker vertreten sein, um die erforderliche Vielfalt in der Erwachsenenbildung zu gewährleisten, aber auch um als Vorbild für potenzielle Lernende zu dienen.

4. UNTERREPRÄSENTIERTE GRUPPEN ERREICHEN

Wir benötigen maßgeschneiderte und partizipative Lernangebote, die für die be-

troffenen Gruppen relevant sind. Besonderes Augenmerk muss auf die verschiedenen unterrepräsentierten Gruppen (z. B. Migrant/innen, Angehörige von Minderheiten, ältere Menschen, Häftlinge usw.) gelegt werden, die möglicherweise personalisierte Maßnahmen benötigen, um ihnen das Lernen wieder schmackhaft zu machen. Wir müssen Untersuchungen durchführen, die diese Gruppe zum Gegenstand haben, um ihre Bedürfnisse besser kennenzulernen. Unsere Sammlung von Beispielen „guter Praxis“¹⁰ enthält viele innovative Outreach-Lösungsansätze, die als Inspirationsquelle dienen können.

5. MITARBEITER/INNEN UND LERNBEGLEITER/INNEN ZUM EINSATZ INNOVATIVER UND EMPOWERMENT FÖRDERNDER METHODEN ERMUTIGEN

Siehe dazu unsere methodischen Hilfestellungen,¹¹ die von Fachleuten aus dem Bereich der Weiter- und Erwachsenenbildung zusammengestellt und in einer Reihe europäischer Länder erfolgreich getestet wurden. Wir hoffen, dass Sie sich davon inspirieren lassen – nutzen Sie sie und bitten Sie auch Ihre Lehrkräfte und Lernhilfen, davon Gebrauch zu machen – wir sind sicher, dass die Rückmeldungen positiv sein werden. //

¹⁰ Verfügbar unter: <http://oed-network.eu/index.php?k=118659> [21.12.2014].

¹¹ Verfügbar unter: <http://oed-network.eu/index.php?k=118638> [21.12.2014].

Fahrplan für mögliche Maßnahmen. Einige konkrete Vorschläge an politische Entscheidungsträger/innen für die nächsten Schritte

Viele politische Entscheidungsträger/innen sind bestrebt, mehr Lernende aus benachteiligten Gruppen zu erreichen. Wie ist das möglich? Wir hoffen, Ihnen nachstehend einige Lösungsansätze anbieten zu können. Sie verfügen wahrscheinlich über sehr gute Instrumente für die Planung, Organisation, Umsetzung und Monitoring von Initiativen. Wir, die Erwachsenenbildungsorganisationen und die Zivilgesell-

schaft, haben Know-how, Ideen und Ansätze, die Ihnen vielleicht nicht bekannt sind. Dementsprechend finden Sie nachstehend einige Vorschläge.

Wir möchten Sie auch auf die Sammlung von Beispielen „guter Praxis“¹ hinweisen, die wir im Rahmen des Grundtvig-Netzwerks „Outreach – Empowerment – Diversity“ zusammengestellt haben und die eine breite Palette von Lösungsansätzen

aus verschiedenen europäischen Ländern enthält. Außerdem haben wir methodische Hilfestellungen für Anbieter und Ausbilder/innen im Bereich der Erwachsenenbildung ausgearbeitet, damit sie neue, Empowerment fördernde Methoden einsetzen können: Sie sind auf der Website des OED-Projekts² in Englisch³, Französisch⁴ und Deutsch⁵ abrufbar. Sie können diese beiden Publikationen natürlich nach Lust und Laune verbreiten.

1. PROBLEMBEREICHE IDENTIFIZIEREN

Was sind die wichtigsten Bereiche, die Sie angehen möchten, und welche potenziellen Lernenden wollen Sie ansprechen?

¹ Verfügbar unter: <http://oed-network.eu/index.php?k=118637> [21.12.2014]

² Verfügbar unter: <http://oed-network.eu/> [21.12.2014]

³ Verfügbar unter: <http://oed-network.eu/doc/OED-methodological-guidelines-EN.pdf> [21.12.2014]

⁴ Verfügbar unter: <http://oed-network.eu/doc/OED-FR.pdf> [21.12.2014]

⁵ Verfügbar unter: <http://oed-network.eu/doc/OED-DE.pdf> [21.12.2014]

- Anbieter wissen oft sehr gut, wen sie erreichen können und wen nicht. Sie können ebenso wie NROs eine wichtige Informationsquelle darstellen.
- Es ist ein differenziertes Bild jener Menschen zu entwickeln, die Sie ansprechen möchten, wobei die Zusammenfassung in nichtexistente Gruppen wie zum Beispiel „muslimische Frauen“ zu vermeiden ist.

2. ZUSAMMENARBEIT MIT ANDEREN ABTEILUNGEN UND MINISTERIEN

Menschen aus benachteiligten Gruppen sind oft mit einer Vielzahl von Herausforderungen und Hindernissen konfrontiert, eine Zusammenarbeit mit anderen Abteilungen und Ministerien ist daher sehr vielversprechend.

Auch Kooperationen über unterschiedliche Sektoren hinweg (z. B. Migrantinnen über die Schulen ihrer Kinder, Menschen im Allgemeinen über Gesundheitsdienstleister, Schulabbrecher/innen usw.) können oft zum Ziel führen. Für bestimmte potenzielle Lernende (Häftlinge, Flüchtlinge) ist auch eine Zusammenarbeit mit den zuständigen Ministerien erforderlich.

Mögliche Kooperationspartner gibt es in folgenden Bereichen: Arbeitswelt (Beschäftigung), Kultur (Outreach, neue Lernumfelder), Gesundheit und Wohlbefinden (Outreach, aber auch Nutzen, aktives Altern), Verbraucherfragen (Verbraucherbildung, Kenntnisse in Finanzfragen und Outreach), Justiz (Gefangene), Soziales (Minderheiten, Verbindung mit Sozialarbeit, aktives Altern usw.).

3. QUALITATIVE ZIELVORGABEN UND ZIELE EINFÜHREN

Was möchten Sie erreichen? Die Festlegung quantitativer und qualitativer Ziele – gemeinsam mit der Zivilgesellschaft – kann bei der Umsetzung und beim Monitoring von Nutzen sein.

- Quantitative Ziele können gegenüber Fördereinrichtungen als Rechtfertigung für Projekte dienen.
- Qualitative Ziele können dazu beitragen, das allgemeine Verständnis einer Initiative zu verbessern. Beispielsweise, welchen Nutzen die Teilnehmenden ihrer Meinung nach gehabt haben. Geschichten der Lernenden zu sammeln, kann auch für die Bewusstseinsbildung sehr hilfreich sein, sowohl für die Lernenden selbst als auch für andere Gruppen.

4. ZUSAMMENARBEIT MIT ANDEREN AKTEUREN

Akteure wie Sozialpartner, Bildungsträger und NROs können den Initiativen mehr Bürgernähe verschaffen und gewährleisten die reibungslose Umsetzung der Maßnahmen. Eine enge Zusammenarbeit mit ihnen trägt zum Erfolg bei. Gibt es in Ihrem Land eine Dachorganisation für Erwachsenenbildung? Die Unterstützung einer Dachorganisation kann sowohl für die Zivilgesellschaft als auch die politischen Entscheidungsträger eine Win-win-Situation sein. Die politischen Entscheidungsträger haben einen zentralen Ansprechpartner, mit dem sie zusammenarbeiten können und der seine Mitglieder koordiniert. Erwachsenenbildungsanbieter verfügen damit über eine Interessenvertretung und eine Networking-Plattform.

5. HINDERNISSE IDENTIFIZIEREN

Was sind die Hauptursachen, die potenzielle Lernende, die sie erreichen möchten, von der Teilnahme abhalten? Es liegt bereits umfangreiches Datenmaterial aus Praxis und Forschung zur Frage der Hindernisse und ihrer möglichen Überwindung vor. Sie können also, nachdem Sie die Hindernisse einmal identifiziert haben, von den Erfahrungen aus ganz Europa (und darüber hinaus) profitieren, um geeignete und praktische Lösungen zu finden.

- Freizeitkurse sind oft das beste Mittel, um Menschen für das Lernen zu gewinnen. Politische Entscheidungsträger/innen unterschätzen häufig das Potenzial solcher Kurse zu Themen wie Bauchtanz, Yoga, Kochen oder Singen. Für Menschen mit negativen Schulerfahrungen können sie der Einstieg in die Weiterbildung und ein neues Leben sein.

6. KAPAZITÄTSAUFBAU ANBIETEN

Um die Umsetzung von Outreach, Empowerment und Diversität voranzubringen, benötigen Erwachsenenbildungsanbieter sowie ihre Mitarbeiter/innen und Ausbilder/innen möglicherweise Unterstützung und Zusatzausbildungen. Um die von den politischen Entscheidungsträger/innen für eine Initiative bereitgestellten Mittel bestmöglich zu nutzen, könnte in der Anfangszeit, und möglicherweise auch darüber hinaus, ein Kapazitätsaufbau erforderlich sein.

- In unseren methodischen Hilfestellungen⁶ finden Sie zahlreiche Anregungen.
- Kritisches Hinterfragen der eigenen Maßnahmen auf allen Ebenen, d. h. der

Einrichtung, des Programm-Managements und der Lernhilfen, ist für eine positive Entwicklung der Initiative sehr hilfreich.

7. MÖGLICHE SENSIBILISIERUNGSMASSNAHMEN

Erwachsenenbildung hat vielfältigen Nutzen – sowohl für die Einzelnen als auch für die Gesellschaft. Eine Sensibilisierungskampagne kann hilfreich sein, um die Bevölkerung darauf aufmerksam zu machen. Die EAEA hat eine Reihe von bewährten Verfahren (wie die Woche der Erwachsenenbildung und den Erwachsenenbildungsbus) und Empfehlungen für Sensibilisierungskampagnen zusammengestellt.

8. UNBEABSICHTIGTE AUSWIRKUNGEN IM AUGE BEHALTEN

Beim Monitoring der Auswirkungen der Initiative ist auch nach möglichen unbeabsichtigten Folgen Ausschau zu halten: Hat sich die Initiative auf andere Zielgruppen ausgewirkt? Wie verhält es sich mit den Anbietern?

- Bestimmte Auswirkungen einer Strategie sind am Anfang nicht unbedingt absehbar. Wenn Anbieter beispielsweise nach der Zahl der Absolvent/innen eines Kursangebots bezahlt werden, führt dies höchstwahrscheinlich dazu, dass nur die Teilnehmenden mit den größten Erfolgsaussichten herausgepickt werden. Die „Schwierigeren“ fallen dann durch das Raster. //

HERZLICHEN DANK IM VORAUS FÜR IHRE BEMÜHUNGEN.

Für Fragen oder Rückmeldungen stehen wir Ihnen jederzeit gerne zur Verfügung. Wenn Sie sich dazu entschließen, unsere Vorschläge zu übernehmen, würden wir uns über Ihre Berichte freuen. Francesca Operti (francesca.operti@eaea.org) und Gina Ebner (gina.ebner@eaea.org) im Namen des OED-Netzwerks

⁶ Verfügbar unter: <http://oed-network.eu/index.php?k=118638> [21.12.2014].

Der historische Doyen der österreichischen Volkshochschulen

Ludo Moritz Hartmann (1865–1924)

DANIELA SAVEL

Seit 1987 vergibt der Verband Österreichischer Volkshochschulen alle zwei Jahre den Ludo-Hartmann-Preis und den Ludo-Hartmann-Förderungspreis für herausragende Arbeiten im Interesse der österreichischen Volkshochschulen. Bis zum Jahr 2013 erhielten insgesamt 42 Personen den Preis, und zwar für theoretische und praxisbezogene Arbeiten.

Doch wer ist Ludo Moritz Hartmann, nach dem der Preis benannt wurde?

Hartmann, dessen Todestag sich 2014 zum 90. Mal jährte, war einer der bedeutendsten Wegbereiter und Funktionäre der österreichischen Volkshochschulen. Er setzte sich mit ganzer Person für eine wissenschaftsorientierte Volksbildung ein und forderte sowohl in der Forschung als auch in der Wissensvermittlung einen möglichst objektiven Zugang, den er selbst in beiden Tätigkeitsbereichen konsequent einhielt.

Ludo Moritz
Hartmann an
seinem Schreibtisch
in der Deutsch-
Österreichischen
Gesandtschaft in
Berlin

Quelle:
Österreichisches
Volkshochschularchiv



Mit der Gründung der ersten Abendvolkshochschule auf dem europäischen Festland schuf Hartmann ein prototypisches Modell für die Entstehung weiterer Volkshochschulvereine und -gebäude in Europa. Darüber hinaus war Hartmann auch politisch aktiv – als sozialdemokratischer Bildungsreformer, Publizist und als außerordentlicher Gesandter Deutschösterreichs in Berlin (1918–1920).

Hartmann wurde am 2. März 1865 in Stuttgart geboren und erfuhr als Sohn des 1848-er Revolutionsdichters Moritz Hartmann eine Erziehung im Geiste aufklärerisch-sozialreformerischer Ideen. Nach seinem Studium bei Theodor Mommsen in Berlin habilitierte er sich 1889 schließlich an der Universität Wien für römische und mittelalterliche Geschichte.

Über seine Tätigkeit als Universitätslehrer hinaus trat er mit großem persönlichen Einsatz für die Einrichtung von Volksbildungseinrichtungen auf Basis moderner Bildungsmethoden ein: So initiierte er im Wiener Volksbildungsverein, dessen Vorstand er ab 8. April 1889 angehörte, die sogenannten „Sonntagsvorträge“, an denen er selbst ab 1890 als Vortragender mitwirkte. In seiner organisatorischen Funktion im Vortragsausschuss des Wiener Volksbildungsvereins regte Hartmann an, die bis dahin üblichen Einzelvorträge in ein System aufeinanderfolgender Kurse überzuführen. 1890 fanden erstmals sieben „Unterrichtskurse“ (mit sechs bis 32 Einheiten) statt. Zwar musste dieses Vortragsangebot wegen Geldmangels eingestellt werden, doch wurden nach dem Modell dieser Unterrichtskurse, die ihr Vorbild in den extramuralen Studienlehrgängen in England hatten, einige Jahre später – nach einer Eingabe 1893 durch Emil Reich und Ludo Moritz Hartmann an der Universität Wien – die „Volkstümlichen Universitätskurse“ eingerichtet. Diese Vortragsreihen sollten eine systematische, intensive Beschäftigung mit den verschiedensten Wissensgebieten in aufeinander aufbauenden Vorträgen ermöglichen. Ab 1895 wurden Vorträge von Universitätslektoren außerhalb der Mauern der Universität gehalten. Hartmann war im Ausschuss für volkstümliche Universitätsvorträge an der Universität Wien und als Sekretär für die Organisation der Universitätskurse zuständig. Zwecks Verstetigung des Bildungsangebotes und der Schaffung regelmäßiger Zusammenkünfte an einem fixen Ort griff Hartmann die Anregung von Hörer/innen der volkstümlichen Universitätskurse nach einem intensivierten Bildungserwerb auf, und initiierte die Gründung einer eigenständigen „Volksuniversität“. Am 24. Februar 1901 wurde der Verein Volkshochschule „Volkshheim“ Ottakring gegründet und bereits am 5. November 1905 konnte das Volkshochschulgebäude mit Bibliothek, Lesesaal, „Fachgruppen“ und mit Laboratorien und Studienräumen feierlich eröffnet werden.

Für Frauen war bis 1918 das Studium an Universitäten nur eingeschränkt zugänglich. Der „Verein für Abhaltung wissenschaftlicher Lehrkurse für Frauen und Mädchen – Athenäum“ (inoffiziell als Frauenhochschule bezeichnet), an dessen Gründung Hartmann im Jahr 1900 beteiligt war, eröffnete Frauen außerhalb der Universität bereits zu einem vergleichsweise frühen Zeitpunkt den Zugang auf dem Gebiet der Natur- und Staatswissenschaften.

Hartmann sprach sich für eine parteipolitisch und konfessionell neutrale Volksbildung aus, das heißt, er lehnte jegliche „weltanschauliche“ und ideologische Einflussnahme auf die Bildungsarbeit ab, auch wenn dies den Verzicht auf Subventionen zur Folge haben konnte. Über die Arbeit an den Volkshochschulen hinaus setzte sich Hartmann im Verein „Freie Schule“ für die Trennung von Schulunterricht und Religion im staatlichen Bildungswesen ein.

Für die Volkshochschularbeit bezeichnete Hartmann drei Voraussetzungen als unabdingbar: die Elementarbildung der Teilnehmer/innen, ein qualifiziertes Lehrpersonal (in Forschung und Vermittlung) sowie private Subventionen. Volksbildung sollte mit modernsten Unterrichtsmitteln und modernster Ausstattung (z. B. Laboratorien) betrieben werden. Volksbibliotheken und Vorträge bildeten hierbei eine einander ergänzende Einheit. Die Vermittlung auch komplexen Wissens ermöglichte den Lehrenden, so Hartmann, Anschaulichkeit und

Verständlichkeit des Vortrags zu erlernen und von der Hörerschaft Rückmeldung auf die eigenen Forschungsergebnisse zu erhalten.

Hartmann vereinte in sich den Intellektuellen mit dem tatkräftigen Bildungsreformer und Organisator, der auch Mäzene für die Volksbildung zu gewinnen vermochte. Er war bestrebt, der Bevölkerung – insbesondere der Arbeiterschaft – Zugang zu Wissenschaft, Kunst und Literatur zu ermöglichen. Hartmanns Maxime lautete: „Denken lehren und lernen“ – auf diesem Weg sollten die Menschen Klarheit auch in weltanschaulichen und politischen Fragen abseits des bloßen Meinens entwickeln. Gemäß seinem Leitspruch „Dem ganzen Volk die Wahrheit, dem Volk die ganze Wahrheit!“ sollten die Bildungsaktivitäten den Menschen auf ihrem Weg von der Fremd- zur Selbstbestimmung und von der Unmündigkeit zur Mündigkeit unterstützen.

Ludo Moritz Hartmann verstarb am 14. November 1924 in Wien. //

1919: Der große Strukturplan

Vor dem Hintergrund der Rätebewegung wurde 1919 unter dem damaligen ‚Unterrichtsminister‘ (de facto) Otto Glöckel mit einem „Regulativ“ der größte Strukturplan in der Geschichte der österreichischen Erwachsenenbildung erstellt. Vieles wurde nicht realisiert, manches ist bis in unser Jahrhundert geblieben.

WILHELM FILLA

GESELLSCHAFTLICHER HINTERGRUND

Am 14. Jänner 1918 um 7.30 Uhr legte die Belegschaft der Daimler-Motorenwerke in Wiener Neustadt die Arbeit nieder. Damit wurde eine Streikbewegung ausgelöst, die sich rasch ausdehnte und zur größten wurde, die jemals in Österreich stattfand. In der Folge kam damit bald ein neues betriebliches und gesellschaftliches Organisationsprinzip auf: die „von unten“ aufgebauten Räte. Beflügelt von den russischen „Räten“, den Sowjets, und den kurzzeitigen Räteentwicklungen in Ungarn sowie in einigen Teilen Deutschlands, wurde die österreichische Rätebewegung zu einer nahezu landesweiten Bewegung. Ihr revolutionärer Impetus wurde durch die Sozialdemokratie sozial integriert. 1924 versiegte die Rätebewegung endgültig. Vor dem Hintergrund ihrer anfänglichen Dynamik kam es 1919 zu einem vor- und nachher nie gekannten sozialen und politischen Reformschub. Unter vielem anderen wurde der 8-Stunden-Tag eingeführt und mit den Betriebsräten eine betriebsdemokratische Einrichtung geschaffen, die noch heute besteht.¹

Das allgemeine Frauenwahlrecht stellt ebenfalls eine nachholende Errungenschaft dieser Zeit dar.

Für die Erwachsenenbildung wurde auf der rechtlichen Basis eines Erlasses vom 30. Juli 1919 ein „Regulativ für die Organisation des Volksbildungswesens in Deutschösterreich“ verabschiedet, das eine tiefgreifende (Re-)Organisation des gesamten Volksbildungswesens vorsah. Vereinfacht ausgedrückt wurde mit diesem Regulativ eine Struktur der Volksbildung von „unten nach oben“ vorgesehen, deren Strukturtermini auf die breite Rätediskussion zurückgehen. Parallel dazu wurde eine Struktur „von oben nach unten“ geschaffen.² Dazu wurden umfangreiche Erläuterungen publiziert.³ Im Österreichischen Volkshochschularchiv ist dazu Quellenmaterial zu finden.

¹ Vgl. ausführlich Hautmann, Hans (1987): Geschichte der Rätebewegung in Österreich 1918–1924. (Veröffentlichung des Ludwig Boltzmann Instituts für Geschichte der Arbeiterbewegung, hrsg. v. Karl R. Stadler). Wien – Zürich: Europaverlag.

² Vgl. D.-ö. Volksbildungsamt (1919): Regulativ für die Organisation des Volksbildungswesens in Deutschösterreich (genehmigt mit Erlass vom 30. Juli 1919, Z. 16.450). In: Volksbildung. Monatsschrift für die Förderung des Volksbildungswesens in Deutschösterreich, 1 (1), 5–10. Nachgedr. in: Engelbrecht, Hans (1988): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Bd. 5: Von 1918 bis zur Gegenwart (S. 758–761). Wien: Bundesverlag..

³ Vgl. D.-ö. Volksbildungsamt (1919): Erläuterungen zum Regulativ für die Organisation des Volksbildungswesens in Deutschösterreich. In: Volksbildung. Monatsschrift für die Förderung des Volksbildungswesens in Deutschösterreich, 1 (1), 11–17. Aus neuerer Perspektive vgl. Altenhuber, Hans (1999): Staat und Volksbildung in Österreich 1918–1938. In: Wilhelm Filla, Elke Gruber & Juri Jug (Hrsg.), Erwachsenenbildung in der Zwischenkriegszeit (VÖV-Publikationen 15) (S. 72–82; insbes. S. 75 f.). Innsbruck: Studienverlag.

STRUKTUR VON OBEN NACH UNTEN

Nach dem „Regulativ“ kam dem „Unterrichtsamt“, dem Ministerium, die „oberste Leitung und Beaufsichtigung des gesamten Volksbildungswesens“ zu. Zu diesem Behufe bediente es sich der nachgeordneten Dienststelle „D.-ö. Volksbildungsamt“, aus dem in der Zweiten Republik die Abteilung Erwachsenenbildung im Unterrichtsressort hervorging.

Als Aufgaben des „Volksbildungsamtes“ wurden unter anderem vorgesehen: die Verwaltung der vom Staat für Volksbildungszwecke zur Verfügung gestellten Mittel, die Unterstützung der „freien Volksbildungsinstitutionen“, die Einflussnahme auf die Errichtung neuer Volksbildungsinstitutionen, die Veranstaltung von „Volksbildnerkursen“, womit gezielte Mitarbeiter/innenweiterbildung bereits 1919 vorgesehen wurde. Dazu und zur Fachdiskussion sollte auch die realisierte Herausgabe der Zeitschrift „Volksbildung“ dienen.⁴ Sie kann als eine Vorläuferin des heutigen „Magazin erwachsenenbildung.at“ gesehen werden. Eine weitere Aufgabe war die Beobachtung aller Volksbildungsbestrebungen im In- und Ausland im Hinblick auf eine etwaige praktische Umsetzung in Österreich. Es sollte überdies, in der Gegenwart seit vielen Jahren eine unerfüllte Forderung, ein jährlicher Bericht zur Volksbildung und ihrer Wirksamkeit veröffentlicht werden.

Zur Unterstützung des „Volksbildungsamtes“ wurden „Landesreferenten für das Volksbildungswesen“ geschaffen. Ein „erfahrener Fachmann“ sollte dafür gefunden werden. Die damit ausgelöste Entwicklung führte in der Zweiten Republik zu den „Leitern der Förderstellen des Bundes für Erwachsenenbildung“, die erst zu Beginn dieses Jahrhunderts aufgelöst wurden. Neben vielem anderen oblag den „Landesreferenten“ die Aufgabe, einen Kataster über Bildungsmittel und Vortragende anzulegen und die Vermittlung (womit offensichtlich Koordination gemeint war) zwischen den einzelnen Volksbildungsinstitutionen des Landes herzustellen.⁵

STRUKTUR VON UNTEN NACH OBEN

Parallel zu dieser Struktur wurde eine nach dem Ausscheiden der Sozialdemokratie aus der Koalitionsregierung nie realisierte Struktur von „unten nach oben“ vorgesehen. Basis sollten „Ortsbildungsräte“ sein, womit 1919 das Südtiroler Modell der „Bildungsausschüsse auf Gemeindeebene“ auf der Basis des Weiterbildungsgesetzes von 1983 vorweggenommen wurde.⁶

In den „Ortsbildungsräten“ sollten gleichermaßen Lehrende beziehungsweise „geistig Führende“ sowie Delegierte der Hörerschaft vertreten sein. Dabei handelte es sich um einen nie realisierten basisdemokratischen Ansatz. Die mit einer Funktionsperiode von zwei Jahren ausgestatteten Ortsbildungsräte sollten Volksbildungsbestrebungen in ihrem Wirkungsbereich praktisch durchführen. Vorgesehen waren Veranstaltungen ebenso wie die Initiierung von Einrichtungen und die „bestmögliche Ausnutzung schon vorhandener Volksbildungsinstitutionen“.

In ähnlicher Weise war die Schaffung von Kreis- und Landesbildungsräten vorgesehen, die im Deutschöster-

reichischen Volksbildungsrat ihre Spitze erreichen sollten. Ihm sollte ein zwanzig Mitglieder zählender Arbeitsausschuss zur Seite stehen. Für den Vorsitz war der Leiter des Volksbildungsamtes vorgesehen. Der Volksbildungsrat war als Beratungsorgan konzipiert. Beratungsorgane für Erwachsenenbildung gibt es auf staatlicher Ebene heute in einigen europäischen Ländern, insbesondere in Finnland. In Österreich bestand in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre im „Unterrichtsministerium“ ein Beirat für Erwachsenenbildung, der nach Ablauf der Funktionsperiode nicht mehr neu bestellt wurde.

KONSERVATIV GETÖNTE ERLÄUTERUNGEN ZUM „REGULATIV“

Helmut Engelbrecht, der österreichische Bildungshistoriker, nennt Heinz Kindermann, Mitarbeiter im Volksbildungsamt, in der Zweiten Republik prominenter Theaterwissenschaftler und vorher prominenter Nazi, als für die Konzeption des „Regulativs“ verantwortlich. Das wäre noch zu überprüfen. Kindermann dürfte aber der Autor der „Erläuterungen“ zum „Regulativ“ gewesen sein. Sie beginnen mit dem unreflektierten Satz: „Neue Zeiten erfordern neue Menschen“. Dass dem keine emanzipatorisch-gesellschaftsverändernden Züge zugrunde lagen, geht schon aus der Feststellung hervor, dass nach dem „Kampf der Waffen“ der „geistige“ sowie der „wirtschaftliche Kampf“ einsetzt. Es geht darum, „alle Volkskreise der deutschen Alpenlande zu jener lebensvollen, geistigen Bewegung aufzurufen, die wir ‚Volksbildung‘ nennen“, wofür eine „äußerste Kräftekonzentration“ nottut. Die Volksbildungsbewegung „muß bis in alle kleinsten Orte, bis in die entlegensten Täler unserer deutschösterreichischen Heimat vordringen“. Um das zu erreichen, ist Vereinheitlichung ebenso geboten wie individuelle Entfaltung der einzelnen Einrichtungen. Das „Regulativ“ geht „von dem Grundgedanken aus, daß ernste Volksbildungsarbeit, deren Auswirkungen letzten Endes im gesamten Kultur- und Wirtschaftsleben unseres Staates fühlbar werden müßten, nur zustande kommen kann durch ein einträchtiges Zusammenwirken von sachlich und ökonomisch zielbewußter staatlicher Verwaltung und von einem System frei gewählter Vertretungskörperschaften“. In dieser Tonart geht es weiter. Gesellschaftsverändernde Zielsetzungen wie eine grundlegende Demokratisierung des Bildungswesens wurden in den „Erläuterungen“ nicht mit dem „Regulativ“ verbunden. Inhaltlich war etwa Aufklärung als Zielsetzung kein Thema. Dies entsprach auch der ab 1920 konservativ dominierten Unterrichtsverwaltung. Demokratisierungschancen wurden ebenso wenig ins Auge gefasst wie mögliche Bürokratisierungstendenzen, die mit der vollen Realisierung des „Regulativs“ hätten einhergehen können.

Das „Regulativ“ ist bei aller Problematik im Einzelnen der einzige rechtlich verankerte Gestaltungsplan für die österreichische Erwachsenenbildung. Als solcher sollte er nicht in Vergessenheit geraten, wenn Erwachsenenbildung jenseits von technokratischen Plänen und an ökonomischer Verwertung orientierten inhaltlichen Zielsetzungen qualitativ weiter entwickelt werden soll. //

⁴ Vgl. Blaschek, Hannelore (1999): Perspektiven der ländlichen Bildung im Spiegel der Zeitschrift „Volksbildung“. In: Filla, Gruber & Jug (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in der Zwischenkriegszeit*, a.a.O., S. 83–96.

⁵ Erst in den letzten Jahren arbeiten Elke Gruber und andere an systematischen Übersichten über die Anbieterlandschaft der Erwachsenenbildung in einzelnen Bundesländern (Steiermark, neuerdings Tirol).

⁶ Vgl. Autonome Provinz Bozen. Landesgesetz vom 7. November 1983, Nr. 41: *Regelung der Weiterbildung und des öffentlichen Bibliothekswesens*. Insbes. Art. 7.

Neue Wege der politischen Bildung an der VHS Wien

Politische Bildung hat eine große Tradition an den Wiener Volkshochschulen – sie ist seit Ende des 19. Jahrhunderts, zunächst durch partizipative und demokratische Formen und Strukturen und später durch ihre demokratiepolitische Arbeit, ein maßgeblicher Faktor für ein vielfältiges und offenes Wien. Seit dem Frühjahr 2014 widmet sich die VHS Wien im Rahmen von standortübergreifenden Veranstaltungsreihen auf innovative Weise noch intensiver aktuellen gesellschaftspolitischen Themen: von Europa über Nachhaltigkeit bis hin zu den Menschenrechten. Letztere Reihe läuft von Oktober 2014 bis Juni 2015 und beleuchtet unterschiedlichste Aspekte der Menschenrechte. Gemeinsam mit der Stadt Wien, der Universität Wien sowie über 50 Kooperationspartner/innen aus dem zivilgesellschaftlichen Bereich sind alle Wienerinnen und Wiener ein Bildungsjahr lang eingeladen, sich zu informieren, auszutauschen und Wien als die „Stadt der Menschenrechte“ mit Leben zu füllen.

SEBASTIAN BOHRN MENA

Politische Bildung im vielfachen Sinne, von der universitären Wissensvermittlung im Rahmen von Vorträgen bis zur Bereitstellung von neutralen Orten der moderierten, kritischen Reflexion, gehört seit jeher zu den Säulen der Wiener Volksbildung. Mit den Anfängen als „sozialreformerisches Betätigungsfeld“¹ am Ende des 19. Jahrhunderts über die neutrale, wissenschaftsbasierte Bildungsarbeit in der Zwischenkriegszeit bis hin zur Erweiterung des Reflexionsraums durch die Gründung von Volkshochschulen in allen Wiener Bezirken seit den 1960er- und 1970er-Jahren, hat die Wiener Volksbildung entscheidend zur Demokratiestärkung und zur Belebung eines friedlichen Zusammenlebens in der Großstadt beigetragen.

Diese Tradition wird im 21. Jahrhundert fortgeführt und mit lokalen Spezifika an den Standorten der VHS Wien ausgebaut – das „Politische Café“ der VHS Alsergrund, ein Diskussionsforum im gemütlichen Rahmen für aktuelle politische Themen, sei hier stellvertretend als Beispiel für regionale politische Bildungsangebote erwähnt. Über diese fixe Verankerung der politischen Bildung in den Programmen der VHS Standorte hinaus werden im Rahmen von punktuellen überregionalen Veranstaltungen spezifische Fragestellungen gesondert aufgegriffen und diskutiert. Dabei werden unterschiedliche Formen der Bildungsarbeit genutzt, wie die Vortragsreihe

„Erklär mir die Finanzkrise!“ mit Journalist Robert Misik an der VHS Ottakring 2013 oder die „30-Stunden-Lesung“ von Karl Krauss' Werk „Die letzten Tage der Menschheit“ an der VHS Hietzing im Herbst 2014 eindrucksvoll dokumentieren.

Ein weiterer Aspekt der demokratiepolitischen Bildungsarbeit der VHS Wien zeigt sich integriert in den diversen Qualifizierungs-Kursen und -Lehrgängen wie der „Initiative Erwachsenenbildung“, die seit 2012 über Basisbildungsangebote und der Möglichkeit des Nachholens des Pflichtschulabschlusses einen wichtigen Bestandteil der Qualifizierungsmaßnahmen der Wiener Volkshochschulen darstellt. Inhalte wie etwa Probenwahlen vor der letzten Nationalratswahl oder Kenntnisse über den Aufbau von Staaten werden in den Pflichtschulabschlusslehrgängen vermittelt. Im Rahmen der Berufsreifeprüfungslerngänge ist politische Bildung ein eigenes Unterrichtsfach.

GESELLSCHAFTSPOLITISCHE VERANSTALTUNGSREIHEN DER VHS WIEN

Seit dem Frühjahr 2014 wird diese bunte und vielfältige Landschaft der politischen Bildung der VHS Wien um ein weiteres Element ergänzt – standortübergreifende gesellschaftspolitische Veranstaltungsreihen zu ausgewählten Themen. Unterstützt durch eine

zentrale Koordination beteiligen sich hierbei je nach Schwerpunkt unterschiedliche VHS Standorte und Einrichtungen bei der Aufbereitung von gesellschaftspolitischen Fragestellungen und bearbeiten diese partizipativ und niederschwellig. Dabei wird das große Potenzial an Wissen und Erfahrungen an den Standorten und Einrichtungen zielgerichtet aktiviert und unter einem gemeinsamen Außenauftritt in ganz Wien kommuniziert.

Alle Aktivitäten innerhalb dieser neuen VHS-Reihen, seien es Vorträge, Workshops oder Ausstellungen, sind immer kostenfrei und für alle Menschen zugänglich. Niemand soll durch eine ökonomische Barriere von der Teilnahme an diesen gesellschaftspolitischen Bildungsangeboten ausgeschlossen werden. Durch die flächendeckende Verankerung in Wien, die Berücksichtigung regionaler Ausprägungen und den Einbezug von möglichst vielen Kooperationspartner/innen aus dem öffentlichen wie zivilgesellschaftlichen Bereich, werden unterschiedlichste Zielgruppen erreicht. Im Vordergrund stehen die Begegnung und der Austausch der Teilnehmer/innen untereinander und mit Expert/innen aus Wissenschaft und Praxis sowie die Vernetzung von Institutionen und Initiativen in Wien, die jeweils gebündelt zusammenarbeiten, um komplexe Inhalte und brisante Fragestellungen gemeinsam mit der Wiener Bevölkerung zu reflektieren und zu diskutieren.

So werden in der VHS-Reihe „Nachhaltig in Wien“ in Zusammenarbeit mit der Wiener Umweltschutzabteilung (MA 22) und der Umweltberatung Wien seit Herbst 2014 in halbjährlichen Schwerpunkten diverse Nachhaltigkeitsthemen im urbanen Raum fokussiert. Dabei zeigt sich, dass die Einbindung von internationalen Referent/innen aus der Forschung ebenso wichtig ist wie die Bereitstellung von lokalen Mitmachangeboten. Die Expertise aus kommunalen Einrichtungen ebenso wie jene von NGOs wird einerseits auch für nicht vorinformierte Personen zugänglich gemacht, andererseits werden gesellschaftliche Entwicklungen kritisch hinterfragt. Auf diese Weise kommt es sowohl zu einem Transfer von Wissen aus dem Nachhaltigkeitsbereich als auch zu einem Rückkopplungseffekt zu den mitwirkenden Akteuren, welche das direkte Feedback der Bevölkerung für ihre Arbeit nutzen können.

¹ Stifter, Christian H. (2005): Geistige Stadterweiterung. Ein kurze Geschichte der Wiener Volkshochschulen, 1887–2005 (S. 35). Weitra: Bibliothek der Provinz.

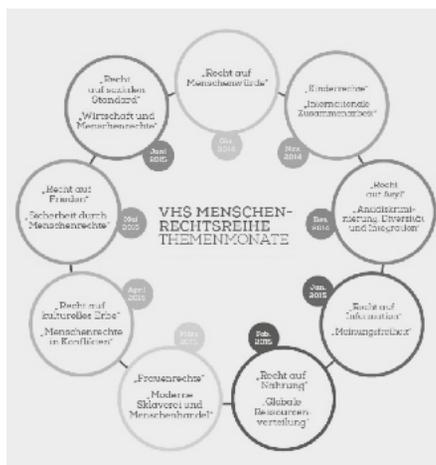


DIE GROSSE VHS-MENSCHENRECHTSREIHE 2014/2015

Eine weitere besonders umfangreiche gesellschaftspolitische Veranstaltungsreihe läuft seit Oktober 2014 an der VHS Wien: die große VHS-Menschenrechtsreihe 2014/2015. Nachdem sich die Stadt Wien im Dezember 2014 als „Stadt der Menschenrechte“ deklariert und im Vorfeld einen Prozess eingeleitet hat, welcher der Erhebung des Status quo und der Vernetzung möglichst vieler in diesem Bereich tätigen NGOs und Initiativen dient, ergibt sich ein guter aktueller Rahmen für diesbezügliche Aktivitäten. Gemeinsam mit der Universität Wien, dem beim Postgraduate Center angesiedelten „Vienna Master of Human Rights“ und seinem Vorstand Univ.-Prof. Dr. Manfred Nowak, ehemals UNO-Sonderberichterstatter über Folter, wurde von der VHS Wien ein Konzept entworfen, wie möglichst breit und gleichsam intensiv unterschiedliche Menschenrechte behandelt werden können.

Dem liegt der Anspruch der VHS Wien zugrunde, mittels volksbildnerischer Methoden die Bevölkerung zu einem Dialog einzuladen um letztlich die Menschenrechte im direkten Lebensumfeld der Wienerinnen und Wiener, in der Stadt in der sie wohnen, am Arbeitsplatz oder in der Familie, zu stärken und zu leben. Die Bewusstmachung der rechtlichen Grundlagen auf internationaler wie kommunaler Ebene, der Blick über den nationalen „Tellerrand“ hinaus auf globale Problemfelder und aktuelle Krisen und vor allem die Begegnung mit Menschen, die sich seit langem für die Menschenrechte engagieren, sollen dazu beitragen, dass alle Wiener/innen zu aktiv gestaltenden Proponent/innen der Menschenrechte im jeweiligen Wirkkreis werden.

Aufgeteilt in neun Themenmonate, beginnend im Oktober 2014 mit dem „Recht auf Menschenwürde“ und abschließend im Juni 2015 mit dem „Recht auf sozialen Standard“, werden hierbei eine Vielzahl von Aktivitäten an den teilnehmenden VHS-Standorten kostenfrei angeboten. Als roter Faden durch die Reihe dienen monatliche Vorträge von Absolvent/innen des „Vienna Master of Human Rights“, welche ihre aktuellen Abschlussarbeiten präsentieren – sowohl in englischer als auch in deutscher Sprache. Darunter Themen wie der Frauenhandel in Bosnien-Herzegowina, die Situation von



Straßenkindern in Nepal oder jene von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Österreich.

Um das akademische Wissen auch für nicht in den Fachbereichen tätige Personen nutzbar zu machen, finden anschließend an die Impulsreferate jeweils Podiumsdiskussionen statt. Hierzu werden Vertreter/innen von supranationalen Organisationen wie UNHCR, UNESCO oder UNICEF und NGOs wie ATTAC, Amnesty International oder Agentur Südwind gleichermaßen eingebunden wie Repräsentant/innen von staatlichen Einrichtungen wie Volksanwaltschaft, Abteilungen der Stadt Wien oder Ministerien. Ziel der Diskussionen ist es, globale Problemstellungen auf das regionale Setting herunterzubrechen und Zusammenhänge wie Auswirkungen für in Wien lebende Menschen näher zu beleuchten. Abgerundet werden diese Hauptveranstaltungen der Reihe mit umfangreichen Informationsangeboten wie Informationstische und Materialien von NGOs oder persönliche Gespräche im Anschluss.

Rund um diese Vorträge und Diskussionen gibt es in jedem Monat an den mitwirkenden VHS-Standorten darüber hinaus eine Vielzahl von Angeboten, welche zielgruppenspezifisch angelegt sind und Einzelaspekte der Monatsthemen bearbeiten. Hier seien ein Menschenrechtsfrühstück zur Situation von Textilarbeiter/innen in Kambodscha, ein Workshop zum geplanten transatlantischen Freihandelsabkommen TTIP, ein Kasperltheater zu den Kinderrechten oder eine Engagement-Messe gegen Diskriminierung beispielhaft erwähnt.

Ergänzend zu den Aktivitäten der Wiener Volkshochschulen gestalten Kooperationspartner/innen weitere Angebote, welche gemeinsam unter der Dachmarke „Die große VHS Menschenrechtsreihe“ kommuniziert werden.

So bieten beispielsweise die Büchereien Wien von Oktober 2014 bis Juni 2015 begleitend „Menschenrechts-Sprechstunden“ in der Hauptbücherei an, wo man mit NGOs in einen persönlichen Kontakt treten und auch Einzelanliegen unbürokratisch abklären kann.

Ein wichtiges Element der Menschenrechtsreihe ist auch die konzertierte Kommunikations- und Medienarbeit. Neben einer an allen VHS-Standorten aufliegenden Reihen-Broschüre und entsprechenden Plakaten gibt es jeden Monat Newsletter-Aussendungen an alle Teilnehmer/innen und Kursleiter/innen der VHS Wien und auch ein eigener Onlineauftritt wurde gestaltet, um die kompletten Monatsprogramme übersichtlich zu gestalten. Mit Medienpartnern wurden Sonderformate wie eine Beilage in einer Zeitung oder monatliche Interviews im Fernsehen gestaltet, wo einerseits die Themen nochmals unter Einbindung der Absolvent/innen erörtert und andererseits auf aktuelle Monatsangebote der Reihe hingewiesen wird. Auch die Kooperationspartner/innen nutzen ihre Kommunikationsinstrumente um die Veranstaltungen in ihren Netzwerken zu verbreiten.

POLITISCHE BILDUNG AN DER VHS WIEN – CONCLUSIO UND AUSBLICK

Die politische Bildung an der VHS Wien erlebt durch standortübergreifende gesellschaftspolitische Veranstaltungsreihen einen neuen Impuls. Als ergänzendes Element neben Qualifizierungsmaßnahmen und den lokalen Angeboten der VHS-Standorte zur politischen Bildung wird hierdurch die Möglichkeit geschaffen, zielgerichtet und unter Nutzung von möglichst vielen zusätzlichen Netzwerken verschiedenste Themen zu kommunizieren und flächendeckend in Wien mit der Bevölkerung zu diskutieren. Um einen nachhaltigen Effekt zu erzeugen, ist die Anbindung an kommunale Einrichtungen ebenso wichtig wie die Vernetzung mit Organisationen aus dem zivilgesellschaftlichen Bereich. Mit den gesellschaftspolitischen Veranstaltungsreihen entsteht so die Chance, auch im 21. Jahrhundert die Tradition der Volkshochschulen als neutrale Orte der Begegnung und des Austauschs, als Stätten der gelebten Partizipation und der Demokratiestärkung, fortzuführen und aktuelle Entwicklungen zeitnah und kritisch zu reflektieren, um hierdurch dem Anspruch gerecht zu werden, auch auf diese Weise Menschen auf dem Weg zu einem selbstbestimmten Leben zu begleiten und zu unterstützen. //

Unser afghanischer Brennesseltee

Flüchtlinge sind ein Geschenk. Ein Projekt der VHS Hietzing mit jugendlichen Flüchtlingen im Geriatriezentrum am Wienerwald.

ROBERT STREIBEL

„Und das Licht leuchtet in der Dunkelheit und die Dunkelheit hat es nicht erfasst.“ So steht es im Johannesevangelium. Die Dunkelheit kann nichts gegen das Licht einer Kerze ausrichten. Licht im Dunkeln. Die Weihnachtszeit naht. Das ist die Zeit, wo die großen Gefühle auf Geschenkformat gebracht werden und Symphonien zur Berieselung von Kaufhausketten tauglich gemacht werden.

In Österreich gibt es zurzeit alleine im Lager Traiskirchen 550 unbegleitete Jugendliche. Die Verfahren werden, so lautet die Kritik, so lange verzögert, bis sie älter als 18 Jahre sind und ihre Eltern nicht mehr nachkommen lassen können.

Ich kenne Said, Abdulla und Mudaser, wobei kennen sicherlich zu viel gesagt ist. Aber immerhin habe ich sie regelmäßig getroffen bei unserem Projekt „ICH WEISS“, wo diese Drei, neben anderen, die Fassade der VHS Hietzing angemalt haben. Wenn sie Deutschkurs in der VHS hatten, haben wir uns die Hand gegeben. Ich habe erfahren, dass Abdullah gerne Gitarre spielen würde. Ich habe ihm ein Instrument beschafft sowie einige Unterrichtsstunden organisiert. Said, der Klavier spielen will, hat jetzt sogar ein Keyboard. Im nächsten Semester sollen beide in der VHS Hietzing ein Semester lang Unterricht bekommen. Ihre Geschichte kenne ich nicht so genau, die Schilderung der Flucht bleibt ausgeklammert.

Einmal waren wir gemeinsam in der Albertina. Offenbar waren sie noch nie zuvor in einem Museum. Wir sind durch die

Prunkräume geschlendert und sie haben dabei begonnen, alles anzugreifen, über den Stein und die Möbel zu streichen. Zwei haben dann sogar die Teppiche umgedreht, um zu prüfen, ob diese von guter Qualität sind. So viel habe ich in der Albertina noch nie gelacht. Als wir durch die Sammlung Batliner gegangen sind blieb Abdullah vor einem Bild von Malewitsch stehen. Auf diesem steht ein Mann mit dem Rücken zum Betrachter. Ein Haus ist zu sehen. Alles wirkt sehr aufgeräumt, zwischen dem Menschen und den Dingen ist viel Platz. Dann sagt er: „Das ist meine Situation, so geht es mir.“ Und Said saß auf einer Bank im Saal mit lauter Aktzeichnungen und fragte mich: „Wie ist das mit diesen Bildern. Warum ist da so viel zu sehen?“

Im Sommer, nachdem die Fassade bemalt worden war, war mein Leben in der VHS fast etwas eintönig. Im Gespräch mit Brigitte Gadnik-Jiskra, die seit 30 Jahren im Geriatriezentrum am Wienerwald als Kursleiterin tätig ist und seit einem Jahrzehnt das Projekt der VHS-Bildungsangebote in der Geriatrie koordiniert, sind wir mit Dr. Fritz Neuhauser zusammengesessen. Mit Fritz haben wir schon einige Projekte im Bereich Gartentherapie durchgeführt. „Warum bauen wir die jugendlichen Flüchtlinge nicht in unsere Kurse im GZW ein?“ Eine Frage, in einem Nebensatz gestellt. Eine Idee mit Folgen.

Anfangs waren die Betreuer/innen im „Haus Sidra“ des Arbeitersamariterbundes, wo die Jugendlichen ein zu Hause gefunden haben, etwas skeptisch. Zum Sommer-

fest haben wir eine Gruppe aus dem „Haus Sidra“ eingeladen, damit sie einen Eindruck von den Bewohnerinnen bekommen, damit sie wissen, was sie erwartet.

Die Gruppe der Bewohnerinnen, die die Malkurse und Keramikurse besuchen, haben sich gefreut über die jungen und „fischen“ Männer.

„Abdullah bat um Einverständnis, sich zu unserer Zypriotin setzen zu dürfen, da sie so einsam auf ihn wirkte. Die beiden unterhielten sich über eine Stunde und auf dem Gesicht unserer Dame spiegelte sich ein Lächeln, welches bisher niemand von uns bei ihr gesehen hatte.“ (Aus Brigittes Tagebuch).

Die Ärzte und Pfleger/innen wollen es fast nicht glauben. Abdullah hat eine Oma gefunden. Sie erzählt ihm beim zweiten Treffen nach dem Sommerfest, dass sie sich früher gerne die Fingernägel lackiert habe, aber dass dies jetzt nicht mehr möglich sei. Abdullah kauft von seinem Taschengeld Nagellack, und beim nächsten Treffen lackiert er ihr die Fingernägel.

Said spielt mit Frau P. Schach. Wenn das Wetter es zulässt, übersiedeln alle in den Garten. Ein Feld soll gerodet werden, dort soll ein Therapiegarten entstehen. Die Bewohner/innen sitzen am Rand und beobachten die Jugendlichen. Gitta führt mit ihrem Rollator die Steine aus dem Feld auf einen Haufen. Sie ist stolz, sie hat schwer gearbeitet. Das Brennesselfeld ist bald Geschichte. Die Pflanzen werden mit der Wurzel ausgerissen, ähnlich den Jugendlichen, die ebenfalls entwurzelt sind. Aber warum wollen wir die Brennesseln nicht verwenden? Ein Nebensatz: „Könnten wir die Pflanzen nicht trocknen und unseren eigenen Tee in kleine Säckchen abfüllen und verkaufen?“

Wir entscheiden, unseren eigenen Tee zu produzieren: Dr. Neuhausers Brennesseltee mit Thymian und Wermut. Aber wir wollen nicht Abwarten und Tee trinken, sondern uns auch kennenlernen. Die Bewohnerinnen beginnen nachzufragen. Wo liegt Afghanistan? Brigitte bringt einen Atlas.

Für die Jugendlichen ist nicht ganz klar, warum alte Menschen hier ganz alleine wohnen. Das kennen sie nicht aus ihrer Heimat. Alte Menschen, die ganz alleine, ohne ihre Familie leben. Mehrmals fragen sie nach. Sie wollen unsere Erklärungen nicht so richtig glauben.

Die Betreuer/innen aus dem „Haus Sidra“ berichten uns, dass die Jugendlichen nach den Besuchen im GZW mehr als sonst erzählen. Fast wie aufgezogen berichten sie.

Auf Wäscheständern werden die Brennesseln getrocknet. Brigitte schreibt ein Tagebuch über die Begegnungen und die Gespräche. Monika, die ein Praktikum absolviert, fotografiert die Arbeit. Sie inszeniert das Betrachten der Fotos nach zwei bis drei Treffen wie ein Fest. So entsteht eine gemeinsame Geschichte. Said ist auf dem Aufkleber der Teesackerl zu sehen, inmitten des Felds aus Unkraut, das eigentlich eine Heilpflanze ist.

Für viele Bürgermeister in Österreich sind Flüchtlinge, wenn schon nicht Unkraut, so doch Gewächse, denen man am besten ausweicht, an denen sich niemand die Finger verbrennen will – nur nicht anstreifen!

Dr. Neuhauser Brennnesseltee ist jedoch ein Gesundheitstee. Mit Liebe getrocknet, eingefüllt und beschriftet, signiert mit arabischen Schriftzeichen. Jedes Sackerl ein Kunstwerk. Dass ein Arzt auch im Garten arbeitet, das haben die Jugendlichen nicht verstanden. Wo ist sein weißer Mantel? „Ist das wirklich ein Arzt?“, fragen sie mehrmals, als Dr. Neuhauser mit der Schaufel das Beet umsticht.

Beim Einfüllen der getrockneten Brennesseln arbeiten alle zusammen. In der Zwischenzeit hat die Gruppe auch Keramikringe hergestellt. Auf langen Stangen werden die verschiedenen Ringe und Elemente aufgefädelt. Kunstvolle Stelen für den Garten. Die arabischen Schriftzeichen der Jugendlichen faszinieren unsere Alten. Sie lachen über ihren ersten afghanischen Witz.

„Monika war mit den Jungs noch am Umstechen auf unserer Brennnesselplantage. Die Burschen lernten die Vokabel der Werkzeuge, die sie verwenden: Gabel, Schaufel, Stichschaufel. Sayed wiederholte >Gabel< – dann erhellte sich sein Gesicht und er deutete auf die Schaufel und sagte: >Dann heißt das Löffel!< Alle lachten. Wir lernten, dass Löffel in afghanischer Sprache >Bill< heißt, und wir bekamen von Sayed unseren ersten afghanischen Witz erzählt: >Ein afghanisches Mädchen wird von ihrer Familie nach Amerika geschickt. Die Mutter ruft sie an und fragt: ‚Wie geht es dir? Was machst du gerade?‘ Das Mädchen antwortet: ‚Ich esse mit Bill.‘ Die Mutter entsetzt: ‚Du armes Kind, habt ihr in Amerika kein Besteck, dass du mit Bill essen musst?‘“ (Aus Brigittes Tagebuch).

Die Keramikteile werden gebrannt und aufgefädelt und sollen den Garten im „Haus Sidra“ zieren. Im Frühling oder Sommer werden dann die Bewohner/innen des GZW die Jugendlichen im Haus besuchen. Das wird ein Fest.

„Super Runde und gute Stimmung! Während des Arbeitens plaudern die Jungs mit den Damen und helfen ihnen ihre Tonelemente zu bemalen. Dazu gibt’s Chips und Limo. Schöne Stücke entstehen. Die Jungs ritzen in afghanischer Schrift >Du sollst deine Freunde lieben<, >Afghanistan< und Herzen ein. Manchmal wird es ganz still im Raum, weil jeder in seine Arbeit vertieft ist. Ali gefällt das Auswalken des Tons am besten und Abdullah knetet den Ton weich. Bis auf Sayed hat noch keiner von ihnen mit Ton gearbeitet. Ich habe das Gefühl, dass diese Arbeit nicht nur Spaß macht, sondern auch therapeutisch für die Burschen unterstützend ist.“ (Aus Brigittes Tagebuch, 11. September 2014).

Durch die wöchentlichen Besuche sind unsere Bewohnerinnen im Geriatriezentrum jünger geworden und alle haben etwas gelernt. Das entstandene Wissen ist sicherlich nicht verwertbar und zählt nicht auf dem Arbeitsmarkt, aber es ist Teil einer neuen Heimat: für die Jugendlichen, das Gefühl, dazuzugehören, und für die Alten die Freude, wieder Besuch zu bekommen.

Als wir für die Fassadenmaler einen Deutschkurs finanziert haben, der dann in der VHS stattfand, brauchten wir das nicht eigens auf Plakaten zu drucken. Unsere Kund/innen haben es sofort gemerkt. Am Vormittag sind für gewöhnlich nicht so viele unter 20-Jährige im Haus. Die Kund/innen registrierten, dass mich die Jugendlichen kennen, dass ich mit ihnen durch das Haus ging und begannen daraufhin zu fragen, wurden neugierig, sprachen mit den Jugendlichen und wunderten sich schließlich – viele Bilder, die im Kopf entstehen, passen einfach nicht zur Realität. Ich rede mit einer Kursleiterin für Französisch vor dem Kaffeeautomat. Zwei Jugendliche kommen die Stufen herauf, sehen mich, kommen zu mir, geben mir die Hand, begrüßen mich, begrüßen auch die Kursleiterin und geben auch zwei umstehenden Damen die Hand. Ein großes Staunen. Das ist Bildung, informelle Bildung, die oft wichtiger ist, als alles andere.

Im November verkaufen Teilnehmer/innen unseres Malkurses wieder ihre Bilder im Foyer. Das ist ein besonderer Kurs, das ist der Joschi-Eisenbauer-Kurs. Joschi war unser Spanienkämpfer, der bis zu seinem 93. Jahr unterrichtet hat. Im bürgerlichen Hietzing hat er in seinem Kurs immer über Spanien und den Kampf gegen die Faschisten gesprochen und seine Teilnehmer/innen dabei immer motiviert, ihre Bilder günstig zu verkaufen und das Geld dann zu spenden. Joschi ist 2010 verstorben. Die Gruppe malt weiter, auch ohne Kursleiter. In diesem Jahr verkaufen sie



Foto: © Robert Streibel

wieder ihre Bilder. Sie spenden das Geld für unsere Flüchtlinge. Am ersten Tag haben sie Aquarelle um 600,- Euro verkauft. Wenn die Leute fragen, zeigen sie Fotos von unseren Flüchtlingen, von der Brennnesselerte und dem gemeinsamen Kaffeetrinken. Am Ende wurden es mehr als 1300,- Euro – damit ist das Projekt bis zum Sommer gesichert.

„Abdullah spielte afghanische Musik übers Handy, die unsere Arbeit beflügelte. Von den Liedertexten lernte ich einen neuen Satz in afghanischer Sprache: >Samo na<. Nun kann ich schon auf afghanisch sagen: >Bill – samo na<, das heißt: >Schaufel – das Leben ist kurz<. Ist fast philosophisch.“ (Aus Brigittes Tagebuch, 15. Oktober 2014). Die Übersetzung ist zwar nicht korrekt, aber ob Leben oder Zeit, was spielt das schon für eine Rolle?

„Heute ist mir bewusst geworden, dass von Woche zu Woche das Verhältnis zu den Flüchtlingsburschen näher wird. Das ist schön. Gestern hat Erna zu mir gesagt: >So schön wie mein Leben zurzeit ist, war es noch nie<. Das hat mich sehr berührt.“ (Aus Brigittes Tagebuch, 22. Oktober 2014).

Der Brennnesseltee ist abgefüllt und wird seine heilsame Wirkung im Teeglas entfalten. Die Flüchtlinge sind ein Geschenk. Schade, dass diese Geschenke so wenig angenommen werden. //

KONTAKT

robert.streibel@vhs.at 0664/52 35 277

Karl Kraus Marathonlesung ein großer Erfolg

30 Stunden gelesen, getwittert und gefilmt.
Ein Projekt der VHS Hietzing im Gedenkjahr
1914–2014

ROBERT STREIBEL

Der Erste Weltkrieg ist in Ausstellungen, Gesprächsreihen, Vorträgen behandelt worden. „Die letzten Tage der Menschheit“ dämmerten in jeder Form – auch am Theater: Bei den Salzburger Festspielen, im Volkstheater und in der Burg. „Warum dann auch in der VHS Hietzing?“, könnte man fragen. Karl Kraus hat selbst daran gezweifelt, dass es möglich sei, das gesamte Werk auf der Bühne zu präsentieren, und gemeint, dies wäre einem „Marstheater“ vorbehalten. Seit dem 18. Oktober 2014 existiert dieses Marstheater, das aus rund 100 Personen besteht. So viele waren nötig, um dieses Werk lesend vorzustellen. Mehr als 80 Personen haben in 30 Stunden das Werk gelesen, die Vorarbeiten zogen sich über mehr als vier Monate hin. Bei einem Projekt wie diesem sind die Ergebnisse vielfältig für alle Beteiligten, denn Lernen findet längst nicht mehr nur im Kursraum statt.

Dass von den 80 Lesenden nur zwei Personen ausgefallen sind, zeugt von der großen organisatorischen Leistung des gesamten Teams; eine Leistung, die noch dadurch unterstrichen wird, dass punktgenau am Samstag um 15.00 Uhr die letzte Lesende die Worte sprach: „Die Stimme Gottes: Ich habe es nicht gewollt.“

Der „Weltuntergang“ war eine Veranstaltung, die parallel zur Gänze auf Facebook und Twitter zu verfolgen war. Das heißt, das ganze Werk existiert nun auch in einer Twitter-Kurzform: Von „LABg Wehsely #kraus in meine Kompetenz gehört die Kapuzinergruft“ zu „#kraus Finale: Der Teufel tanzt mit der Pest“, und von „#kraus Die Niese: Czernowitz genommen“ bis zu „Die Allgemeine Wehrpflicht hat aus der Menschheit ein Passivum gemacht.“

Den Livestream der Lesung haben rund 600 Personen im Internet mitverfolgt.

Fast jede Mitarbeiterin, jeder Mitarbeiter hat bis zum Start der Marathonlesung zumindest einmal von der Lesung und von Karl Kraus geträumt. Die Letzte, deren Nacht auf diese Weise durch Literatur „verkürzt“ wurde, war unser Lehrling Vanesa Kostic, die den Text in 20-minütige Portionen aufgeteilt hat.

Wenn so viele Menschen an einem Projekt beteiligt sind, kommt es zu vielen berührenden Momenten, die auch Ausdruck eines gemeinsamen Lernens sind, das nicht evaluiert werden kann und schwer messbar ist.

Der Reinerlös des Projektes kam den jugendlichen Flüchtlingen im „Haus Sidra“ des Arbeiter-Samariter-Bundes zugute. Zwei Jugendliche, die erst seit einem Jahr Deutsch lernen, haben gemeinsam mit ihrer Betreuerin ebenfalls mitgelesen. Der Zufall führt oft die beste Regie, denn just diese Jugendlichen lasen jene Szene, in der die ausländerfeindliche Wiener Seele zu Wort kommt:

„Die Menge: Japaner san do! Japaner san a no in Wean! Aufhängen sollt ma die Bagasch bei ihnare Zöpfl!

Einer: Lofst es gehn! Dös san ja Kineser!

Zweiter: Bist selber a Kineser!

Der Erste: 'leicht du!

Dritter: Alle Kineser san Japaner!“

Für diese Marathonlesung gab es auch ein eigenes kulinarisches Angebot des Café Prosa. Bildung geht gewissermaßen auch durch den Magen: So gab es „Franz Ferdinand Laibchen mit Generalssauce“ (faschierte Laibchen mit Tomatensauce), „Schalek Schrapnell“ (Schokoladekuchen + Schlagobers) oder „FeigeNuss“ (Feige & Nuss mit Ouzo). Den „Revolutions-Cocktail“ gab es in zwei Ausführungen: „sozialdemokratisch“ (25 Prozent Alkohol) und „kommunistisch“ (40 Prozent Alkohol).

Eine Attraktion der sparsamen Inszenierung der Lesung war ein Krokodil auf der Bühne. Am Beginn des Marathons wurde dieses Requisit erläutert: „Wie hatte Sinowatz bei der Waldheim-Affäre gesagt. Wir nehmen zur Kenntnis, dass nicht der Reiter, aber sein Pferd ... Bei uns heißt es ‚Nicht der Thronfolger, sondern sein Krokodil‘. Normalerweise sehen Sie dieses Spielzeug des Thronfolgers im Museum in Artstetten. Für diese Marathonlesung hat es Ausgang bekommen. Jede Leserin, jeder Leser muss dieses Krokodil füttern und nach der Lesung den Luftballon zum Zerplatzen bringen. Mehr als 71 Mal. Ein Text, ein Weckruf.“

**VHS-Direktor
Robert Streibel liest
Karl Kraus**



Und was bleibt von dieser Lesung, die von Gerald Buchas und Robert Streibel konzipiert wurde?

Alle 71 Teile (je 20 Minuten) werden online abrufbar sein. Bevor man auf Youtube zu einer Aufführung des Burgtheaters kommt, muss man/frau zuerst die Volkshochschule zur Kenntnis nehmen. „Der letzte Tage der Menschheit-Wein“ des Weinguts Sailer mit einem speziellen Etikett „Limited Edition

VHS“ ist noch immer in der VHS Hietzing erhältlich. 50 Prozent des Verkaufspreises werden für Deutschkurse für Flüchtlinge des Heimes „Sidra“ des Arbeiter-Samariter-Bundes verwendet. (Eine Flasche Rotwein Triade kostet 12,- Euro; eine Flasche Veltliner 8,- Euro).

Nach 30 Stunden Lesemarathon haben viele gefragt: „Und was werden wir im nächsten Jahr lesen?“ Die Wiener Volkshochschu-

len werden diese Form einer breitenwirksamen Leseförderung, die überdies auch Spaß macht, jedenfalls auch im nächsten Jahr durchführen. Was gelesen wird, stand bei Redaktionsschluss noch nicht fest. Es muss aber ein Buch sein, von dem viel gesprochen wird, das aber die Wenigsten selbst (zu Ende) gelesen haben. Vielleicht führt dieser Hinweis die Leserinnen und Leser dieses Artikels ja dazu, uns Tipps zu geben? //

Neuartiger Deutschkurs für Imame und muslimische Seelsorger/innen in Vorarlberg

Pilotprojekt startete mit 25 Imamen und Seelsorger/innen an der Volkshochschule Götztis

Der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) startete erstmals in Vorarlberg einen Fachsprachkurs speziell für Imame und muslimische Seelsorger/innen, der in Kooperation mit dem Land, der Volkshochschule Götztis und der Islamischen Glaubensgemeinschaft Vorarlberg durchgeführt wird. Ziel des Projekts ist es, den Imamen das Vokabular, das sie für die tägliche Ausübung ihres Berufs benötigen, zu vermitteln und eine Vernetzung mit wichtigen Partnern und Institutionen im Land zu fördern. Mitte November starteten 25 Imame und muslimische Seelsorger/innen den Kurs an der Volkshochschule Götztis.

Der Fachsprachkurs für Imame und muslimische Seelsorger/innen findet an drei Vormittagen pro Woche in der VHS Götztis statt und läuft noch bis Mai 2015. Neben dem Erlernen und Verbessern der deutschen Sprache werden Themen wie Landeskunde, Geschichte, Jugendkultur sowie Familie behandelt, um den Teilnehmer/innen Vorarlberg sowie zentrale Institutionen und Anlaufstellen näher zu bringen. Für dieselbe Zielgruppe wird außerdem ein Kurs „Deutsch für Einsteiger“ angeboten. Carmen Nardelli, Koordinationsstelle für Integrationsangelegenheiten des Landes Vorarlberg, betont die besondere Bedeutung des Pilotprojekts:

„Eine religiös vielfältige Gesellschaft benötigt eine Kultur der Anerkennung und Begegnung. Auch den Verantwortlichen der Religionsgemeinschaften kommt hierbei eine relevante Brückenfunktion zu. Eine gemeinsame Sprache ist einer der Eckpfeiler hierfür. Das Land Vorarlberg begrüßt daher das Engagement aller an diesen Kursen Beteiligten und unterstützt bei der Vernetzung mit den Akteuren vor Ort.“

Roland Goiser, stv. Geschäftsführer des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) betont: „Imame und muslimische Seelsorgerinnen sind wichtige Multiplikatoren innerhalb der muslimischen Gemeinschaft und können zu Brückenbauern für die Integration ihrer Gemeindemitglieder werden. Besonders freut mich, dass der Kurs, den wir erfolgreich mit dem Land Vorarlberg, der Volkshochschule Götztis und der Islamischen Glaubensgemeinschaft umsetzen, neben Sprachkenntnissen auch das gegenseitige Verständnis zwischen den Religionen fördert – und damit auch zwischen den Menschen in Vorarlberg.“

Stefan Fischnaller, Geschäftsführer der Volkshochschule Götztis (VHS) freut sich, das neue Kursformat erstmals in Vorarlberg anbieten zu können: „Die Volkshochschule Götztis hatte in den vergangenen Jahren bereits in vielfältiger Weise mit dem Thema

Integration zu tun, sei es mit einem monatlichen Sprachcafé, Angeboten zur Elternbildung oder Deutschkursen im Rahmen der Integrationsvereinbarung. Der neuartige Kurs für muslimische Religionsvertreter ist eine spannende Erweiterung unseres Angebots und die positiven Rückmeldungen der Gruppe sowie der Trainerinnen und Trainer zeigen, dass das Konzept aufgeht: Eine rundum gelungene Maßnahme, auf die wir sehr stolz sind.“

Abdi Tasdögen, Vorsitzender der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Vorarlberg, sagt: „Die Arbeit der Imame und Seelsorger/innen ist keine einfache, aber dafür ein umso ehrenvoller Dienst an die Gesellschaft. Es freut mich sehr, dass wir nach dem Pilotprojekt in Wien, das erste Bundesland sind, wo wir den Fachkurs für Imame und Seelsorger/innen anbieten können. Es freut mich auch sehr, dass wir es mit wichtigen Partnern ins Leben gerufen haben.“

ZUM SPRACHKURS FÜR IMAME UND MUSLIMISCHE SEELSORGER/INNEN

Der Fachsprachkurs für Imame und muslimische Seelsorger/innen wurde vom Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) entwickelt, um Imame und muslimische Seelsorger/innen als Multiplikator/innen zu gewinnen. In Wien wird der Fachsprachkurs seit 2010 angeboten, insgesamt nahmen bereits rund 90 Imame und muslimische Seelsorger/innen an diesem einzigartigen Deutschkurs teil. Im Herbst 2014 wurde der Fachsprachkurs auf weitere Bundesländer österreichweit ausgedehnt. Ziel des Fachsprachkurses ist die Vertiefung der Deutschkenntnisse und die Erarbeitung von beruflichen Fachausdrücken aus dem Bereich der Seelsorge. //

Quelle

Presseausendung des Österreichischen Integrationsfonds, 19. Dezember 2014

VHS Brigittenau, Institut für Kindergarten- und Hortpädagogik (IKH): Auszeichnung für 1000. ausgebildete Kindergruppenbetreuerin

1.000 Absolvent/innen gibt es bereits, die in den letzten 15 Jahren die Berufsausbildungen für Kindergruppenbetreuer/innen, Kindergartenassistent/innen und Tagesmütter/-väter besucht haben. Kindergruppen sind ein wichtiges Zusatzangebot in der elementarpädagogischen und vielfältigen Bildungslandschaft in Wien, mit berufsbildenden Lehrgängen und Kursen werden am Institut für Kindergarten- und Hortpädagogik (IKH) an der VHS Brigittenau (1200 Wien, Raffaelgasse 11-13) seit 1999 interessierte Menschen für die Arbeit in Kindergruppen fit gemacht. Im Rahmen der sehr gut besuchten Festveranstaltung am 15. Dezember wurde der 1000. Absolventin das Abschlusszerti-

fikat verliehen. „Ich bin mir bewusst, dass ich nach meiner Ausbildung nun ein ganz wichtiger Mosaikstein in der Entwicklung von Kindern bin und freue mich auf die zukünftige Arbeit in der Kindergruppe“, so Lehrgangsabsolventin Marlies Gerstbauer. Auch weiterhin sollen Interessent/innen durch Ausbildungs- und Weiterbildungslehrgänge wie der neuen Ausbildung zum/r Elternbildner/in berufliche Möglichkeiten aufgezeigt werden.

Im Anschluss an die pädagogische Grundausbildung bietet das IKH ab Frühjahr 2015 den praxisorientierten Lehrgang zum/r Elternbildner/in an, der die Fähigkeit vermittelt, Elternberatung zu planen

und durchzuführen. Dabei wird pädagogisches Wissen vertieft und die Teilnehmer/innen reflektieren ihre eigene Erzieher/innenpersönlichkeit. Der Lehrgang vermittelt fundiertes Wissen auf Basis der aktuellsten wissenschaftlichen Erkenntnisse von Expert/innen. Vernetzung mit anderen Elternberater/innen sowie der Erwerb von praktischem Wissen durch die Arbeit in Peergruppen, Reflexionseinheiten und die Dokumentation eines eigenen Portfolios der Lernfortschritte stehen dabei im Fokus. Nach dem Lehrgang können Teilnehmer/innen selbstständig Elternberatung in Beratungszentren, in Kooperation mit Kindergärten oder Schulen anbieten.

Das Jahresprogramm 2014/15 des Instituts für Kindergarten- und Hortpädagogik ist abgestimmt auf aufbauend konzipiert. Es umfasst Ausbildungen und Weiterbildungslehrgänge, die Themenbereiche: Arbeitstechniken, Pädagogik und Didaktik, Sprachen & Sprachförderung sowie Gesundheit & Bewegung. Das Jahresprogramm finden Sie hier: <http://www.vhs.at/kursprogramme/ikh/> //

Quelle

Presseausendung der Wiener Volkshochschulen vom 18.12.2014

VHS KunstHandWerk: Erfolgreiches Programm wird 2015 fortgesetzt und ausgebaut

Holzbearbeitung, Restaurieren von Möbeln, Schnitzen, Vergolden, Drechseln, Polstern und Tapezieren von Sitzmöbeln: das sind nur einige kunsthandwerkliche Tätigkeiten, die 2014 zahlreiche Kursteilnehmer/innen an der VHS KunstHandWerk (1050 Wien, Schlossgasse 23) begeistern konnten. In der optimal ausgestatteten Werkstatt, in der von Hobelbänken über verschiedenste Sägemaschinen bis zur Schleifmaschine den Teilnehmer/innen sämtliches Maschineninventar zur Verfügung steht, können Kunstbegeisterte auf Präzisionsgeräten „altes“ Kunsthandwerk oder modernes Heimwerken

erlernen. Die VHS KunstHandWerk vermittelt Grundwissen in Elektrodenschweißen, Schweißlöten, Elektroinstallation, für Kleingeräte im Haushalt oder Fliesenlegen. Theorie gekoppelt mit praktischen Einheiten ermöglicht eine praxisnahe Vermittlung. Kurse zu Themen wie Nachhaltigkeit und Recycling runden die breite Angebotspalette ab. Diese erfolgreichen Kursformate werden auch im Jahr 2015 fortgesetzt und ausgebaut.

Das Jahr 2015 startet mit mehreren Highlights, darunter am 19. Februar der Informationsabend zum Lehrgang für angehende Imker/innen. Lehrgangstart für künftige

Bienenzüchter/innen ist dann am 10. März 2015. Im Lehrgang wird sämtliches Basis-Know-How vermittelt, um sich erfolgreich selber einer Bienenzucht widmen zu können. Exkursionen gewähren Einblick in den Imkeralltag. Der Kurs „Bienenstock selber bauen“ rundet diesen Kursbereich ab.

Auch die erfolgreich im Herbst 2014 gestartete Kooperation mit den Ausbildungsprojekten BOK und BOKgastro an der Wiener Volkshochschule Meidling wird 2015 fortgesetzt. Junge Menschen sollen die Möglichkeit bekommen, Basisqualifikationen und soziale Kompetenzen zu verbessern. Die Zielsetzung dabei ist, Kompetenzen aufzubauen und auf eine Ausbildung vorzubereiten.

Nähere Informationen unter <http://www.vhs.at/5-vhs-polycollege-margareten.html> und <http://www.vhs.at/bok.html> //

Quelle

APA-Pressmeldung vom 7. Jänner 2015

Österreichweite VHS-Produkte

VORBEREITUNG AUF DAS UNI-AUFNAHMEVERFAHREN PSYCHOLOGIE

Im Sommer 2014 wurde erstmals in mehreren Bundesländern die Vorbereitung auf das Aufnahmeverfahren für das Studienfach Psychologie an Universitäten angeboten. Auch im Sommer 2015 bereiten die Volkshochschulen wieder auf die Psychologie-Aufnahmeprüfung an österreichischen Universitäten vor.

Nach Absolvierung des gesamten Lehrgangs kennen die Teilnehmer/innen die prüfungsrelevanten Inhalte des Fachbuches Psychologie, lernen Grafiken und Tabellen zu interpretieren und sich mit englischen Fachartikeln professionell auseinander zu setzen. Die Fähigkeit des zusammenhängenden Denkens wird geschult, eventuelle Fragen zum Prüfungsstoff werden erklärt. Das Angebot beinhaltet auch eine Probeprüfung. Durch den modularen Aufbau können sich die Teilnehmer/innen Ihre optimale Unterstützung für die Aufnahmeprüfung selbst zusammenstellen, je nachdem, ob sie den gesamten Prüfungsstoff in der Gruppe, oder lieber selbst lernen und eine Auffrischung benötigen.

Wir bereiten auf das Aufnahmeverfahren Psychologie an den Universitäten Graz, Innsbruck, Klagenfurt, Salzburg oder Wien vor. Der Lehrgang wird wissenschaftlich von der Sigmund Freud Universität (SFU) begleitet und evaluiert.

Informationen: <http://uni-vorbereitung.at/>

Wien (Vorbereitung auf Uni Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien)

VHS Simmering: Mag.^a Dr.ⁱⁿ Judith Hanna Weber, simmering@vhs.at

VHS Polycollege: Mag.^a Monika Giustiniani, 2bw.polycollege@vhs.at

Niederösterreich (Vorbereitung auf Uni Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien)

VHS Krems: Mag. Leo Faltus, info@vhs-krems.at

Kärnten (Vorbereitung auf Uni Graz, Klagenfurt, Innsbruck, Salzburg und Wien)

VHS Klagenfurt: Mag.^a Isabella Penz, vhs-klagenfurt@vhs-ktn.at

Steiermark (Vorbereitung auf Uni Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien)

Urania Graz: Univ.-Doz Dr. Hannes Galter, urania@urania.at

Salzburg (Vorbereitung auf Uni Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien)

VHS Salzburg: Mag. (FH) Markus Eder, eder@volkshochschule.at

Tirol (Vorbereitung auf Uni Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien)

VHS Innsbruck: Mag. Matthias Bauer, m.bauer@vhs-tirol.at

LEHRGANG PROJEKTMANAGEMENT

Vorbereitung auf die Zertifizierung durch pma - Projekt Management Austria, den Berufsverband der Projektmanager/innen pma.



Inhalte: Begriffe des Projektmanagements, Projektplanungsmethoden, Prozesse des Projektmanagements, Management des projektorientierten Unternehmens, Verhaltenskompetenzen im Projektmanagement.

Ein Angebot der österreichischen Volkshochschulen in Kooperation mit milestone p.o.e. ag.



Detailinformation an folgenden Volkshochschulen:

Wien: VHS Meidling: Mag.^a Beatrix Binder, beatrix.binder@vhs.at

Niederösterreich, VHS St. Pölten: vhs@st-poelten.gv.at

Oberösterreich, VHS Linz: Mag. Leander Duschl, leander.duschl@mag.linz.at

Kärnten, VHS Klagenfurt: Mag.^a Marisa Buchacher, m.buchacher@vhs-ktn.at

Salzburg: VHS Salzburg: Mag. (FH) Markus Eder, eder@volkshochschule.at

Tirol: VHS Innsbruck: Dr. Johannes Lugger, j.lugger@vhs-tirol.at

Vorarlberg: VHS Götztis: Mag. Bastian Kresser, kresser@vhs-goetzis.at

Koordination: Beatrix Binder

MATERIALIENPAKET „BESSER WIRTSCHAFTEN - AKTIVES ALTERN“

Entwickelt in Zusammenarbeit mit: „adg – akademie der generationen“. Gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Frauen.

Das Materialienpaket „Besser Wirtschaften – Aktives Altern“ beinhaltet mikrodidaktische Lerneinheiten für Veranstaltungen im Ausmaß von zwei Unterrichtseinheiten und umfasst

- ein Produktblatt mit einem Vorschlag für die Programmausschreibung und Qualifikation von Unterrichtenden
- eine PowerPoint-Präsentation zum Einsatz im Unterricht und
- eine Lernunterlage für Teilnehmer/innen.

Folgende Themen stehen zur Verfügung:

Konsumentenschutz

- Aggressive Verkaufspraktiken
- Der ältere Mensch als Kunde von Banken und Versicherungen
- Konsumentenschutz, Urlaubsplanung, Urlaubsmängel
- Vorsicht vor finanziellen Fallen
- Telefon- und Internetverträge

Grundbildung, financial literacy, ökonomische Grundbildung

- Erfolgreiche Haushaltsführung in der Pension
- Finanzen und Abrechnungen
- Haushaltsbudget und Konsum
- Warenkorb und Inflation

Beschäftigung, Ehrenamt

- Beschäftigungsfähigkeit und Selbständigkeit
- Ehrenamt in der Pension

Recht

- Erbrecht, Sachwalterrecht und Vertretungsrechte
- Patientenverfügung und Vorsorgevollmacht

Themen älterer Menschen

- Persönliche Vorsorge für den Fall einer späteren Pflegebedürftigkeit
- Sicherheit im Haushalt
- Übersiedelung ins Seniorenheim

Wenn Sie die Materialien einsetzen wollen, kontaktieren Sie bitte: voev@vhs.or.at //

Ehrungen des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen

ZUSAMMENSTELLUNG: BRIGITTE EGGENWEBER

Der VÖV vergibt Ehrungen an Mitarbeiter/innen und Kursleiter/innen für besondere Verdienste. Im Jahr 2014 wurden 82 Ehrungen vergeben. Davon waren 42 Ehrenurkunden, 25 Verdienstzeichen, 7 große Verdienstzeichen, 5 Ehrenzeichen und 4 Ehrenmitgliedschaften. Das „Statut zur Verleihung von Auszeichnungen des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen“ regelt die Ehrungen wie folgt: Die Ehrenurkunde des VÖV wird an Personen

verliehen, die für die Österreichische Volkshochschule anerkanntswerte Leistungen erbracht haben. Für das Verdienstzeichen gilt die Erbringung besonderer Leistungen, wenn beispielsweise ein/e Kursleiter/in durch 20 Jahre, ein/e VHS-Leiter/in durch 15 Jahre und ein Vorstandsmitglied eines Landesverbandes durch 10 Jahre in dieser Funktion besonders erfolgreich tätig war. Das große Verdienstzeichen wird für die Erbringung besonderer Leistungen verliehen, wenn Kursleiter/innen durch 30 Jahre, VHS-Leitungen durch 25 Jahre und Vorstandsmitglieder eines Landesverbandes durch 20 Jahre in dieser Funktion besonders erfolgreich tätig waren. Das Ehrenzeichen des VÖV soll an Personen verliehen werden, die sich um die Österreichische Volkshochschule besondere Verdienste erworben haben. Um die Besonderheit dieser Auszeichnung auszudrücken, soll die Anzahl der damit auszuzeichnenden Personen zehn in jeder dreijährigen Funktionsperiode des VÖV nicht übersteigen.

Wir bedanken uns bei allen ausgezeichneten Kolleginnen und Kollegen sehr herzlich für ihre erfolgreiche und wichtige Tätigkeit für die österreichischen Volkshochschulen und gratulieren allen geehrten Persönlichkeiten. //

BL	Nachname	Vorname	Titel	Ehrenurkunde	Verdienstzeichen	Gr. Verdienstzeichen	Ehrenzeichen	Ehrenmitgliedschaft
T	Alber	Brigitte		■				
OÖ	Bauer	Günther	Ing.	■				
T	Braganza	Savita			■			
W	Brugger	Elisabeth	Dr. ⁱⁿ				■	
OÖ	Brunnthaler-Tscherteu	Rosmarie	Dr. ⁱⁿ	■				
OÖ	Buchinger	Ingrid			■			
K	Clemenz	Birgit	Mag. ^a	■				
T	Dopler	Maria		■				
OÖ	Edlinger	Helene			■			
W	Filla	Wilhelm	Dr.					■
T	Föger	Markus	Mag.	■				
T	Fürle	Elisabeth		■				
OÖ	Gahleitner	Kurt				■		
T	Gentile-Gritsch	Gabriela		■				
T	Gollé	Stella	Mag. ^a	■				
T	Grégoire	Florence		■				
T	Grothues	Claudia	Dipl. oec.troph	■				
S	Gründlinger	Ruth	Mag. ^a	■				
OÖ	Günther	Bauer	Ing.	■				
OÖ	Häubl	Maria		■				
S	Hochreiter	Willibald	Mag.		■			
K	Hoffmann	Otto		■				
OÖ	Hofstadler	Elfriede			■			
T	Hornstein	Reinhard	HOL			■		
S	Hron	Hermine			■			
T	Hug	Pegi		■				
OÖ	Hummer	Hubert	Mag.					■
K	Kofler	Gerold		■				

BL	Nachname	Vorname	Titel	Ehren- urkunde	Verdienst- zeichen	Gr. Verdienst- zeichen	Ehren- zeichen	Ehren- mitgliedschaft
OÖ	Kotzeva	Albena	Mag. ^a	■				
K	Kronabetter	Gerda			■			
T	Lanbach	Ingrid	Mag. ^a		■			
K	Lang	Günther			■			
T	Lanthaler	Anni		■				
T	Lässer	Karin	Mag. ^a	■				
OÖ	Leimer	Andreas	Ing.	■				
ST	Lenz	Werner	Dr.				■	
W	Löderer	Judita	Dr. ⁱⁿ				■	
OÖ	Luger	Ruth			■			
T	Lüth	Patricia		■				
OÖ	Maleev	Svetlana	Mag. ^a		■			
OÖ	Meisinger	Maria		■				
K	Meissner	Petra	Mag. ^a		■			
T	Melmer	Margret			■			
OÖ	Molan	Marianne				■		
OÖ	Nagl-Bamford	Svila		■				
T	Neyer	Monika		■				
NÖ	Nowohradsky	Herbert	LAbg. Bgm.					■
S	Nußbaumer	Hannelore		■				
K	Pader	Helga				■		
NÖ	Pahr	Ursula					■	
T	Petautschnig	Maria		■				
T	Pircher	Waltraud			■			
T	Polai	Ferry	Dipl. Vw.	■				
T	Posch	Maria			■			
K	Pretnar Cop	Marieta	Mag. ^a	■				
T	Radinger	Peter				■		
T	Rechner	Harald		■				
OÖ	Reiter	Gudrun				■		
OÖ	Roider-Lommers	Rina	Dipl.Päd. ⁱⁿ	■				
S	Sandner	Christine			■			
S	Sandner	Werner			■			
S	Schröcker	Elfriede			■			
OÖ	Schwarz	Friedrich	Dr.		■			
S	Simmerstatter	Theresia			■			
T	Soto-Delgado	Mario	Mag.		■			
S	Stadler	Patricia			■			
S	Steffel	Martina			■			
NÖ	Steinermann	Karl	Dr.			■		
K	Steinhauser	Paula			■			
T	Treichl	Stefan		■				
T	Trenkwalder	Georg	Mag.	■				
V	Türtscher	Wolfgang	Mag.					■
T	Unterluggauer	Elisabeth		■				
OÖ	Varga	Sophie		■				
T	Walser	Gabriele		■				
OÖ	Weibold	Claudia		■				
T	Wechselbaumer	Helmut	FL		■			
S	Weikinger	Martha		■				
T	Wesely-Pfister	Michaela	Mag. ^a	■				
OÖ	Wohlschlager	Rosina		■				
T	Wolsky	Sabine	Mag. ^a	■				
T	Yang	Xiaogui		■				

Würdigung zum 70. Geburtstag von RegRat Hans Spieß

ELISABETH DEINHOFER

Hans Spieß hat 1984 vom damaligen Landesrat Gerald Mader den Vorsitz des Landesverbands der Burgenländischen Volkshochschulen und der Volkshochschule für politische Bildung übernommen. 1944 in Baden geboren, begann Hans Spieß nach seiner Ausbildung in der Lehrerbildungsanstalt Eisenstadt ab 1966 seine Lehrtätigkeit in Volks- und Hauptschulen in Deutsch Jahrndorf, Rohrbach und Mattersburg. Nebenberuflich studierte er an der Universität Wien Politikwissenschaft und Pädagogik.

1985 wurde er zum Direktor der Hauptschule Mattersburg bestellt. Seit 2001 war er als Bezirksschulinspektor des Bezirks Mattersburg tätig, 2009 ging er in Pension. Spieß war auch Vorsitzender der Sozialdemokratischen LehrerInnen (SLÖ) Burgenland.

Bei den Burgenländischen Volkshochschulen ist Hans Spieß seit 1975 aktiv. An der Volkshochschule für politische Bildung wurde er als Referent für Politikwissenschaft und Soziologie tätig und engagierte sich als Referent/innenvertreter.



In den 30 Jahren seines Vorsitzes ist es den Burgenländischen Volkshochschulen gelungen ein eigenständiges Profil aufzubauen und eine wichtige Rolle in der EB-Landschaft des Burgenlandes zu übernehmen.

Der Bereich der politischen Bildung, ein besonderes Anliegen von Hans Spieß, hat sich immer wieder verändert und weiterentwickelt, die Burgenländischen Volkshochschulen engagieren sich hier besonders. Ende der 1980er Jahre wurde mit der Einrichtung von Regionalstellen der Burgenländischen Volkshochschulen begonnen. Wichtige Schritte in der Entwicklung zu mehr Professionalisierung wurden mit der Teilnahme an EU-Projekten, vor allem mit dem regionalen Ausbau mit Hilfe von Ziel 1 Mitteln gesetzt. In den letzten Jahren bilden die Bereiche Basisbildung und Pflichtschulabschluss einen Schwerpunkt der Arbeit des Landesverbandes, in den Hans Spieß auch sein schulisches Know-how einbringen kann.

Hans Spieß ist seit 1989 für das Burgenland Vorstandsmitglied des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, seit 2004 auch stellvertretender Vorsitzender des Finanzausschusses.

Hans Spieß hat am 5. November 2014 seinen 70. Geburtstag begangen. Wir bedanken uns für sein Engagement für die Volkshochschulen und wünschen ihm weiterhin alles Gute! //

Hans Spieß überreicht Zertifikate zum Pflichtschulabschluss beim Semesterabschlussfest 2014 der burgenländischen Volkshochschulen.
© VHS Burgenland

Zum 60. Geburtstag von Univ.-Doz. Dr. Hannes Galter

GERHARD BISOVSKY

Hannes Galter war von 1991 bis 1996 pädagogischer Mitarbeiter der Urania Steiermark, seit 1996 ist er Direktor der Urania Steiermark. Seit 1997 ist Galter im Vorstand des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen tätig und seit 2011 im Pädagogischen Ausschuss sowie seit 2012 im Vorstand des Verbandes, nachdem er Geschäftsführer des Landesverbandes Steirischer Volkshochschulen wurde.

Galter studierte Orientalistik, Vergleichende Sprachwissenschaft und Germanistik an der Universität Graz sowie Assyriologie und Vorderasiatische Archäologie an der Universität.

Als Student nahm er an archäologischen Grabungen in Jerusalem teil. Mit seiner Dissertation „Der Gott Ea/Enki in der akkadischen Überlieferung“ promovierte er zum Dr. phil. und war bald danach, von



Hannes Galter
© Urania Steiermark

1981 bis 1984, als Forschungsassistent an der University of Toronto tätig.

Galter initiierte und organisierte zahlreiche Projekte, Symposien und Vortragsreihen sowie Ausstellungen zu Themen der Orientalistik und zur interkulturellen

Begegnung und Bildung. Seit dem Abschluss des Habilitationsverfahrens mit der Schrift „Arbeiten zur Analyse assyrischer Königsinschriften“ ist er auch als Dozent an der Universität Graz tätig. Hannes Galter feierte am 23. November 2014

seinen 60. Geburtstag. Bei der Vorstandssitzung des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen im November gratulierten der Vorstandsvorsitzende, Stadtrat Dr. Michael Ludwig, und die anwesenden Vorstandsmitglieder. //



Prof. Dr. Norbert Kutalek, Dr. Kurt Scholz

© Dr. Paul Kral

1 Kutalek Norbert (1969): Die Wiener Volkshochschulen. Kursprogramm, Kurzbesucher und Einzugsgebiet. Ein empirischer Beitrag zur Soziologie der Erwachsenenbildung. In: Norbert Kutalek, Hans Fellinger: Zur Wiener Volksbildung. Wien-München: Jugend & Volk.

2 Haberzettl Wilhelm (2013): Erwachsenenbildung im Interesse der Arbeitnehmer. In: Norbert Kutalek: Spuren und Positionen linker Bildung. Herausgegeben von Oskar Achs. Berlin-Münster-Wien-Zürich: Lit-Verlag. S. 175 f.

Norbert Kutalek (1933-2014)

GERHARD BISOVSKY

Am 5. Oktober 2014 verstarb im 82. Lebensjahr der Bildungssoziologe und Mitbegründer der Pädagogischen Soziologie in Österreich, Prof. Dr. Norbert Kutalek. Kutalek war lange Jahre in der Erwachsenenbildung tätig und hat die erste österreichische empirische Studie zur Erwachsenenbildung verfasst, in der eine Kursprogrammanalyse und eine Teilnehmer/innen-Analyse durchgeführt und das Einzugsgebiet der Wiener Volkshochschulen untersucht wird. Diese Studie und ihre Ergebnisse sind auch heute noch, mehr als 40 Jahre nach Ihrem Erscheinen, nicht nur bloß lesenswert, sondern gut für weitere Analysen verwendbar.¹

Kutalek war nach dem Besuch der Bundes-Lehrerbildungsanstalt Erzieher in einem Kinderheim und anschließend zehn Jahre lang Lehrer an Volks- und Hauptschulen in Wien und unterrichtete nebenberuflich in den Wiener Volkshochschulen, unter anderem in der Lebensschule und zu politischer Bildung (siehe Kurs- und Vortragsdatenbank des Österreichischen Volkshochschularchivs). Daneben studierte Kutalek Anthropologie, Psychologie und Philosophie an der Universität Wien und promovierte 1961 zum Dr. phil. In den Jahren 1963 bis 1964 war Norbert Kutalek Pädagogischer Referent des Verbandes Wiener Volksbildung.

1965 legte er die Lehramtsprüfung an Lehrerbildungsanstalten (LBA) ab und unterrichtete auch Pädagogik an der LBA. Von 1966 bis 1993 war Kutalek Professor für Pädagogische Soziologie und Politische Bildung an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien (heute: Pädagogische Hochschule). Von 1986 bis 1993 leitete er die Sozialakademie der Arbeiterkammer Wien, nachdem er ein Jahr zuvor ein neues pädagogisches Konzept entwickelt hat.

1967 erhielt Kutalek den Förderungspreis für Volksbildung (heute: Staatspreis für Erwachsenenbildung), 1970 den Förderungspreis der Stadt Wien für wissenschaftliche Leistungen und 1994 den Josef-Luitpold-Stern-Preis des ÖGB und der AK für Erwachsenenbildung.

In den Zeiten der Bildungsreform unter Minister Sinowatz war Kutalek die Leitfigur für eine fortschrittliche Bildungspolitik. 1976 war er einer der Begründer der seither erscheinenden pädagogischen Taschenbuchreihe Schulheft, viele Jahre war Kutalek Mitglied des Redaktionskomitees.

Norbert Kutalek ist vor allem durch seine Arbeiten im schulischen Bereich bekannt, er hat aber ebenso wichtige Beiträge für die Erwachsenenbildung geleistet. Die erwähnte empirische Studie über die Wiener

Volkshochschulen war eine wichtige Grundlage für die weitere Arbeit der Volkshochschulen in Wien und mit der Umsetzung seiner Erkenntnisse hat Kutalek einen Beitrag zur Erfolgsgeschichte der Wiener VHS geleistet. Das neue pädagogische Konzept von Kutalek für die Sozialakademie hat zu einer Änderung der Prüfungssystematik geführt. Die Aufnahmeprüfung wurde durch eine „Reflexion über den vorhandenen Kenntnisstand“ ersetzt, die Abschlussprüfung fand „in Form einer sektorenübergreifenden Projektarbeit“ statt und wurde in Teamarbeit durchgeführt.²

Norbert Kutalek hat sich Zeit seines Lebens gegen Benachteiligungen eingesetzt. Bereits sehr früh, in den 1960er-Jahren, hat Kutalek den empirischen Nachweis geliefert, dass bei „gleichem Intelligenzquotienten die Bildungsabschlüsse je nach sozialer Schichtzugehörigkeit sehr stark differenzieren“ (Falter Nr. 42/13, S. 20).

Kutalek hat beständig in Erinnerung gerufen, welches progressive Erbe Österreich in der Bildungspolitik aufzuweisen hat. „Wider den Alzheimer in der Bildungspolitik“ titelt die Wiener Zeitung „Falter“ den 2013 erschienen Bericht zum Erscheinen des Bandes Norbert Kutalek: Spuren und Positionen linker Bildung. //

Viktor Mayer-Schönberg, Kenneth Cuckier: Lernen mit Big Data. Die Zukunft der Bildung.

München: Redline-Verlag 2014, 87 Seiten.



WERNER LENZ

„Die konventionellen Bildungseinrichtungen geraten gewaltig unter Druck (...) sobald Big Data zuschlägt, müssen sie einiges anders machen (...) Keine traditionelle Bildungseinrichtung bleibt verschont.“ (S. 49 f). So dramatisch urteilen zwei Big Data Experten: Viktor Mayer-Schönberg, Professor am Oxford Internet Institute, und Kenneth Cuckier, Daten-Editor bei „The Economist“. Sie begründen die künftigen Veränderungen im Bildungswesen: Bildungseinrichtungen von morgen werden auf der Basis digitalen Unterrichts zu Produktionsstätten von Daten – diese Daten, z. B. über die individuelle Lerngeschwindigkeit, die Wahl von Lernwegen, die Erfolge oder Rückschläge beim Lernen, an die früher nicht heranzukommen war, werden nun erzeugt, getrennt verarbeitet und genutzt. Den Zweck erklären die Autoren (S. 45): „Wir verwandeln Schulen und Schulbücher in Datenplattformen, um das Lernen zu verbessern.“

Die schmale, kleinformatige, knapp neunzig Seiten umfassende Lektüre beschreibt eine Zukunft, in die wir bereits eingetreten sind. Blended Learning, E-Learning, Moodle-Plattform, Nutzung des Internets für Vorlesungen gehören zum Alltag von Lernenden in Bildungsinstitutionen. Das Verwerten der dabei entstehenden Daten – Big Data bringt die Größenordnung zum Ausdruck – soll analog zum Verkehr, Konsum von Lebensmitteln, Freizeitverhalten oder in der Medizin auf dem Sektor „Bildung und Lernen“ die individuellen Bedürfnisse hervorheben.

Der Trend zu Big Data im Bildungsbereich beruht auf zwei Entwicklungen:

- die Verbindung von Technik und Lernen,
- die Geldmenge, die mit Bildung verbunden ist und in Bildung investiert wird.

Letzteres führte – besonders in den USA – bereits zu vielen Gründungen von Firmen, die vom Bildungsboom profitieren wollen.

So entstehen neue Unternehmen, die den traditionellen Bildungsmarkt in Bewegung bringen. Stundeneinteilung, Schuljahr, Semester, Schulbücher werden in Frage gestellt. Big Data beantwortet nicht allgemein, wie Menschen am besten lernen, sondern speziell: Wie lernt welcher Mensch am besten!

Mit Big Data, erläutern die Autoren, lassen sich drei Aspekte deutlicher erkennen, die das Lernen verbessern können:

Feedback: gegenwärtig widerspiegeln punktuelle Noten die Leistungen von Schülerinnen und Schülern. Diese „Small Data“ geben keine Auskunft über die Qualität von Lehrenden, Schulbüchern oder Tests – dieses Feedback bezieht sich nur auf Resultate, nicht auf den Prozess des Lernens. Big Data, abgerufen von einem Lehrbuch, das auf Tablet oder Computer gelesen wird, gibt Auskunft, wie schnell Gelesenes wieder vergessen wird oder wann Wiederholungen anzubieten sind. Da die Informationen auch in Echtzeit analysiert und alternative Lernmaterialien den Bedürfnissen des Lernenden entsprechend angeboten werden, entstehen unter dem Fachbegriff „adaptives Lernen“ neue personalisierte Lernkontexte.

Individualisierung: Unterrichtsinhalte sind zur Zeit standardisierte und konfektionierte Massenfertigung, die sich an durchschnittlichen Schülerinnen und Schülern, die es gar nicht gibt, ausrichten, kritisieren die Autoren. Big Data, so meinen sie, ermöglicht maßgeschneidertes, an den jeweiligen Vorlieben, Lernumfeldern und Fähigkeiten orientiertes Vermitteln von Wissen. Entstehen soll ein Unterrichtssystem, das nicht mehr an den Interessen der Lehrenden, sondern an den individuellen Bedürfnissen der Lernenden ausgerichtet ist.

Wahrscheinlichkeiten: Big Data garantiert keine Gewissheiten, sondern Wahrscheinlichkeiten, ist aber noch immer dem „herkömmlichen Einheitsunterricht“ überlegen.

Die Autoren empfehlen Umdenken: Wir wissen nicht warum etwas, sondern dass etwas geschieht und können darauf unsere Entscheidungen aufbauen. Die Autoren fordern, nicht auf ohnedies allzu seltene Kausalzusammenhänge, sondern auf Korrelationen zu vertrauen.

Big Data setzt voraus, Bildungseinrichtungen, Kurse, Lehrbücher und Lektionen als Plattformen einzurichten, durch die „Daten gesammelt, analysiert und in bessere Erziehung umgemünzt werden können“ (S. 42). Ein Beispiel ist die „Khan-Akademie“, ursprünglich aus einer Anleitung zum Erlernen von Mathematik entstanden, umfasst sie heute 50.000 Videolektionen von Mathematik bis Kunstgeschichte, mit etwa vier Millionen Übungen pro Tag und etwa 50 Millionen Usern seit dem Zeitpunkt ihrer Gründung im Jahre 2004. Big Data können davon abgerufen werden. Die „Khan-Akademie“, schreiben die Autoren, gehört zu den neuen „mächtigen elektronischen Plattformen“, die anstelle bisheriger kleiner Bildungseinrichtungen treten.

In einem eigenen Kapitel werden negative Folgen von Big Data erörtert: z. B. wenn die persönlichen Daten der Bildungswege erhalten bleiben und Einsicht in die unterschiedlichen Leistungen, verbunden mit Umwegen, Fehlschlägen oder Versagen geben. Die Autoren kennen kein Allheilmittel gegen Missbrauch – es sei denn vollständiges Löschen von Daten – und meinen, es liegt an uns, abzuwägen und zu entscheiden, wie weit wir für die Optimierung des Lernens durch Big Data gehen und wie weit wir durch Informationen über unsere Vergangenheit unsere individuelle Zukunft fortschreiben lassen.

Die Publikation verströmt US-amerikanischen Unternehmergeist und die Hoffnung auf finanziellen Profit durch technologische Innovation. Die damit einhergehende Industrialisierung von Bildungsangeboten

ist schon in Gang gekommen – Bildung und Lernen werden als Güter und Waren auf dem Markt be- und gehandelt. Diesem mächtigen Marktgeschehen können wir uns nicht entziehen.

Das bisherige Bildungsdenken steht vor einem Meer an neuen Möglichkeiten. Wie werden wir es befahren? Das kleine Buch kann als Warnung vor einem naiven Aufbruch ins Ungewisse gelesen werden.

Wer die Flut der Daten nutzt, wer von ihnen profitiert sowie wer damit Individuen dirigiert und kontrolliert, sollte im Bildungsbereich dringend diskutiert werden. //

Ramón Reichert (Hrsg.): Big Data. Analysen zum digitalen Wandel von Wissen, Macht und Ökonomie.

Bielefeld: Transcript Verlag 2014, 494 Seiten.

WERNER LENZ

Big Data versammeln so viel wie möglich an Daten. Mit Computern, nicht mit klassischen Methoden – da die Daten schnell anwachsen und sich verändern –, lassen sich daraus Prognosen errechnen. In der Medizin können Big Data über die besonderen Schwerpunkte einer Therapie Auskunft geben, weil Krankheiten, z.B. Diabetes, sehr individuelle Formen annehmen. Beim Lernen geben Big Data individuelles Feedback und unmittelbare Rückwirkungen auf Lernmaterial und Lernwege. Begründete Sorge besteht allerdings, da es keine Sicherheit gibt, an wen und an welche Organisationen die Großdaten schließlich gelangen und wo für sie einmal genutzt werden.

Menschen leben in komplexen Systemen und treten mit ihnen in Wechselwirkung z.B. Weltklima, Verkehr, Finanzmärkte, Internet. Mit dem Sammeln und Auswerten von Big Data ist die Erwartung verbunden, die Komplexität, in der sich menschliches Handeln befindet, zu verstehen. Die Komplexität erhöht sich, wenn die unterschiedlichen Systeme ineinander greifen und „multiple Netzwerke“ formen. Überlegt man die Konsequenzen der durch Big Data entstehenden neuen Chancen, Komplexität als Lebensbedingung zu analysieren und zu interpretieren, merkt man, dass das bloße Herstellen von Korrelationen naiv wirkt. Durch Big Data entsteht vielmehr eine neue Dimension der Erkenntnis in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, die sich gerade konstituieren und qualifiziertes Personal erfordert.

Für den Sektor „Digital Humanities“ wird dies in der vorliegenden Publikation belegt.

Der Herausgeber, Ramón Reichert, Dozent an der Donau-Universität-Krems, will mit seinem Buch Anregungen für Reflexionen geben, um sich differenziert mit den „datenbasierten Medienumbruch der Gegenwart“ zu beschäftigen. Es entwickeln sich datenbasierte und datengesteuerte Wissenschaften, wobei die Rolle der Daten in den neuen Wissenschaftskulturen sowie ihr Stellenwert bezüglich Macht, Wissen und Ökonomie in interdisziplinärer Hinsicht systematisch aufzuarbeiten ist (vgl. S. 11).

Das Buch ist in fünf Kapitel mit fast zwanzig Artikeln unterteilt.

Kapitel 1 stellt die „Big Digital Humanities“ vor, in deren Zentrum die Computeranwendung in den Geistes- und Kulturwissenschaften sowie die Digitalisierung von Ausgangsdaten steht. Kapitel 2 diskutiert die „Geschichte und Theorie der Daten“. Als Pionier von Big Data wird Roberto Busa, ein Jesuitenpater, genannt, der Lochkarten für die Erstellung eines Index für Schriften von Thomas von Aquin in den 1950er-Jahren nutzte. Entscheidende Impulse erhielt die Forschung mit Großdaten Anfang der 1960er-Jahre in den USA durch den Kalten Krieg, als Welt Datenzentren, World Data Centers, geschaffen wurden. Lässt die Verbindung von Glaube und Sicherung der Macht nicht an bekannte Muster, wie europäische Staaten die Welt kolonialisierten, denken?

Kapitel 3 beschäftigt sich mit digitalen Methoden, wobei es auch um die Erforschung der digitalen Medien oder um die Twitter-Forschung in Zusammenhang mit Wahlanalysen geht. Kapitel 4 „Dataveillance:



Algorithmen, Graphen und Protokolle“ behandelt die sozialen Steuerungsprozesse sowie die machtpolitischen Aspekte, die datengenerierte Forschung und Datenkulturen beinhalten – politische Relevanz von Software und von digitalen Medientechnologien stehen im Zentrum.

Kapitel 5 „Digitale Technologien und soziale Ordnungsvorstellungen“ konzentriert sich auf sozialgeschichtliche Aspekte, wie Großdaten verarbeitet werden, und das Wechselverhältnis zwischen technischen Infrastrukturen und Vorstellungen von sozialer Ordnung. Unter anderem wird gezeigt, wie der Computer von einem Medium des Speicherns zu einer Medienkultur der ständigen Übertragung und Vernetzung geführt hat. Nicht nur der Stellenwert sozialer Netzwerke, sondern auch die sozialen Akteure haben sich verändert.

Bei dem umfangreichen Buch handelt es sich um eine wissenschaftsbasierte und -orientierte Publikation. Sie sensibilisiert für den vor sich gehenden Wandel in der Produktion von Wissen und bezüglich der komplexen Sicht auf unser Dasein. Sie zeigt veränderte Forschungsmethoden sowie Reaktionen der Scientific Community auf eine neue mögliche Weltsicht und neue wissenschaftliche Problemstellungen.

In der wissenschaftlichen Weiterbildung empfiehlt sich das Buch für Forscherinnen und Forscher – in der Praxis der Erwachsenenbildung für Fachleute, die die Thematik „Big Data“ und ihre Konsequenzen bearbeiten, reflektieren, vermitteln und popularisieren wollen. //

Anne Schlüter (Hrsg.): Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende.

Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich 2010,
168 Seiten.

ELKE LANTSCHIK

Bildungsberatung in der Erwachsenenbildung wird als Angebot zur „Anregung, Unterstützung und Begleitung der Bildungs-, Berufs-, Erwerbs- und Karriereentwicklung“ (S. 9) gesehen.

Als Lehrbuch und Prüfungsvorbereitung für Studierende des Bachelor-Studienganges Erziehungswissenschaften konzipiert, schafft die Herausgeberin Anne Schlüter über das vorliegende Werk eine informative, flüssig lesbare und anschauliche Einführung in die Thematik der personenbezogenen Bildungsberatung. Schlüter ist Professorin für Weiterbildung und Frauenbildung am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen. Mit ihr verfassten neun Dozentinnen des Moduls Lern- und Bildungsberatung die einzelnen Beiträge. Am Schluss jedes Beitrages regen Fragen zum Textverständnis als Lernunterstützung und Verweise auf relevante Inhalte innerhalb des Lehrbuches, Forschungsarbeiten und weiterführende Literatur ein ausführlicheres Reflektieren und Einlesen an.

Das Buch gliedert sich in drei Teile. Der erste Teil gibt einen Überblick über Voraussetzungen einer gelingenden Beratung und behandelt den vielfältigen Kontext von Bildungsberatung in der Erwachsenenbildung mit der Beschreibung der Tätigkeitsfelder, Zielgruppen, des Verlaufs, der (kommunikativen) Prozesse und Konzepte und die damit verbundenen Kompetenzen der Beratenden. Offen bleibt, was Schlüter mit dem Begriff „pädagogische Bildungsberatung“ (S. 10) meint. Im zweiten Teil erfolgt eine Darstellung und Verortung von Lernberatung, Kursberatung, Karriereberatung, Coaching, Mentoring, Kollegialer Beratung und Mediation als Formate der Bildungsberatung. Wiewohl diese inhaltlich gut eingeführt werden, ist vor allem die Zuordnung von Mentoring, Kollegialer Beratung und Mediation zur Bildungsberatung als „besondere Formate der Beratung“ (S. 14) nicht schlüssig. Der dritte Teil beschäftigt sich mit der Durchführung von Bildungsberatung und umfasst u.a. Kompetenzen



und Kenntnisse der Beratenden, den ProfilPASS als Instrument der Selbstexploration und die Relevanz der Wissensanwendung über Praktika. Beitragsübergreifend werden u.a. ressourcenorientierte, systemische und biografieorientierte Ansätze in der Beratung theoretisch wie praktisch dargelegt. Zudem wird die Bedeutung der Professionalität und Qualifizierung der Beratenden herausgestellt.

Die eigenwillige Einordnung verschiedener Methoden, Verfahren und Instrumente als Formate der Bildungsberatung soll nicht die Freude an der umfassenden Darstellung von Theorien, Hintergründen, Bedingungen, Beratungsansätzen und Kompetenzen in der Bildungsberatung, am Reflektieren der Inhalte und an den Hinweisen zur weiterführenden Literatur mindern. Dieses Lehrbuch ist als Einführung nicht nur für Studierende, sondern für alle an (Bildungs-)Beratung in der Erwachsenenbildung Interessierte zu empfehlen. //

Anne Schlüter (Hrsg.): Beratungsfälle – Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung.

Opladen: Barbara Budrich 2014, 217 Seiten.

ELKE LANTSCHIK

Anne Schlüter als Herausgeberin dieser fallbasierten Publikation im Bereich der Lern- und Bildungsberatung ist Professorin am Institut für Berufs- und Weiterbildung der Universität Duisburg-Essen. Das Buch

folgt auf das Lehrbuch „Bildungsberatung: Eine Einführung für Studierende“ und wendet sich an Studierende und Lernende in der Erwachsenenbildung wie an Beratende. (Zukünftig) Beratende sollen über die Analysen



ausgewählter Fallgeschichten der Lern- und Bildungsberatung einen Einblick in wissenschaftliche Theorien, Lebenswelten der Ratsuchenden, Rahmen, Kompetenzen und Wahrnehmungen auf Seiten der Beratenden

und Ratsuchenden bekommen. Das Ziel ist, eigene Lernprozesse und eine Reflexion auf Basis authentischer Fälle anzuregen und auf die Beratungspraxis vorzubereiten. Schlüter stellt sich dabei einer Herausforderung, denn: „Empirisch lassen sich kaum bis selten Beratungsgespräche auswerten, weil der Zugang dazu nicht gegeben ist. [...] Einige wenige [Darstellungen] sind versteckt in Fallgeschichten, in denen es um das Thema Lernen geht“ (S. 12). Diese Schwierigkeit im Zugang zu Fällen spiegelt sich in den zehn Beiträgen der drei Teile des Buches wider, die Expert/innen im Bereich der Lern- und Bildungsberatung verfassten. Beratungsgespräche werden einzig im zweiten Teil im Rahmen der „Formate“ Studienberatung, Kurswahlberatung, Gutscheinerberatung und Bildungsberatung in Unternehmen analysiert. Im ersten Teil werden episodische/

biographisch-narrative Interviews zu den Lerngeschichten von Personen in unterschiedlichen Kontexten und mit verschiedenen Lebensumwelten skizziert, interpretiert und ein Bezug zu möglichen/wünschenswerten/mislungenen/gelungenen Lern- und/oder Bildungsberatungen hergestellt. In den leicht lesbaren und verständlichen Beiträgen wird jeweils vor den Analysen mittels der Beschreibung von Theorien, Hintergründen und Konzepten eine Einführung in die Thematik gegeben. Der dritte Teil beinhaltet keine Fälle, sondern setzt sich mit den Supportstrukturen von Lern- und Bildungsberatung auf Anbieterseite wie mit videofallbasiertem Lernen der Beratenden auseinander.

Anhand der Auswahl von ungeschönten authentischen Beratungsfällen, die mitunter nicht gelungene Beratungen darstellen, und der Vernetzung von Theorie und Praxis

kann viel gelernt und Kritik geübt werden. Grenzen, Entwicklungsmöglichkeiten wie Herausforderungen für Beratende werden aufgezeigt. Zu wenig aufgegriffen wird die Unterscheidung bzw. Abgrenzung der Bildungsberatung zur Lernberatung und zu anderen so genannten „Beratungsformaten“ hinsichtlich der Freiwilligkeit (Gutscheinerberatung, Mentoring), Trägerneutralität (Kurswahlberatung, Mentoring), der Beraterprofessionalität und anderer inhaltlicher, methodischer und struktureller Aspekte. Interpretationen und Empfehlungen sind nicht immer nachvollziehbar. Dieses Buch ist für Beratende geeignet, die sich mit Analysen von Lerngeschichten oder mit Beratungsfällen in unterschiedlichen Kontexten befassen wollen und auf dieser Basis ihr eigenes Tun reflektieren wie weiterentwickeln wollen. //

Robert Maruschke: Community Organizing. Zwischen Revolution und Herrschaftssicherung. Eine kritische Einführung.

Münster: edition assemblage 2014, 1. Auflage.
112 Seiten.

STEFANIE KLAMUTH

Spätestens seit Ausbruch der Wirtschafts- und Finanzkrise 2008 ist auch im deutschsprachigen Raum in bürgerlichen Kreisen eine verstärkte Organisierung entlang konkreter Anlässe festzustellen. Proteste in Form von Bürger/innenplattformen, Nachbarschaftskomitees, o.ä. haben die so genannten „Wutbürger/innen“ zum einem geflügelten Wort gemacht. Hierbei geht es zumeist um die simple Verbesserung der (eigenen) Lebensumstände, ohne den aktuellen Status quo in Frage zu stellen. Der „liberale Glaube an die Funktionsfähigkeit des Kapitalismus und die Reduktion von strukturellen Herrschaftsformen wie Rassismus oder Sexismus auf isolierte und meist individuelle Probleme“, zeichnen die Formen bürgerlichen Engagements aus.

Robert Maruschke, selbst lange im Community Organizing tätig, trifft deshalb am Beginn seiner kritischen Einführung in die Thematik eine wichtige Unterscheidung: während sich (neo)liberale Ansätze herrschaftsfreundlich und -sichernd geben, zeichnen sich transformative bzw. revolutionäre Ansätze durch ihren Anspruch, Herrschaftsverhältnisse überwinden zu wollen, aus.

Auf Letztere legt Maruschke sein Hauptaugenmerk, da nur sie dazu beitragen können, gesellschaftliche Missstände zu beseitigen.

Er nennt vier Eckpunkte transformativen Community Organizing: 1. eine kritische Analyse der und 2. eine grundsätzliche Opposition gegen die gesellschaftlichen

Verhältnisse, 3. eine explizit politische Basisarbeit und konfrontative Politikformen sowie 4. die Etablierung einer organisationsübergreifenden, grenzenlosen und praktischen Solidarität.

Nach einer Einleitung findet sich im Buch ein Interview mit dem US-amerikanischen Organizer Thomas Mann, der über seine Erfahrungen spricht und erläutert, warum transformatives Community Organizing so wichtig ist. Auch wenn einige Passagen seiner Aussagen durchaus spannend anmuten und zur Zustimmung verleiten, wird relativ schnell klar, dass die Kombination aus stalinistischer bzw. maoistischer Weltanschauung und Reformismus (Stichwort: man musste als Linke/r in den USA der Demokratischen Partei eine Chance geben, denn „Obama-re-



präsentiert zwar die Interessen des Imperialismus, aber die Partei ist nicht die Partei des Imperialismus“) skurrile Blüten treibt. Eine Kritik daran seitens des Autors bleibt aus.

Aufschlussreich ist der Blick Maruschkes auf die Geschichte des Community Organizing. Bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sind dessen Anfänge zu finden und bereits damals lassen sich die unterschiedlichen Konzepte in herrschaftsfreundlich einerseits und revolutionär andererseits unterscheiden.

In den USA war eine Person über viele Jahre hinweg untrennbar mit dem Community Organizing und seiner Konzeption verbunden: Saul Alinsky. Maruschke wirft ihm fundiert und angriffig unter anderem eine vermeintliche Anti-Ideologie, vereinfachte Analysen sozialer Verwerfungen sowie die Finanzierung seiner Projekte durch Unternehmen, Stiftungen oder Kirchen vor. Zudem mache Alinsky, wie alle (neo)liberalen Konzepte des Community Organizing, den Fehler, nur gewinnbare Kämpfe zu bestreiten und dadurch grundlegende Veränderungen zu verhindern.

Dabei es ist für eine emanzipatorische Vision der Gesellschaft wesentlich, dass diese auch von unten entwickelt wird, „auch wenn

das die regelmäßige Erfahrung des Scheiterns mit sich bringt“.

Eine wichtige Bedingung für transformatives Community Organizing ist zudem die Einsicht, dass Unterdrückung und Herrschaft als strukturelles Problem wahrgenommen werden. Kapitalistische, rassistische & sexistische Herrschaftsformen werden nicht als Zufälle, sondern als zentrale Handlungslogiken unserer Gesellschaft betrachtet.

Politische Basisarbeit muss demnach durch eine Organisation von unten erfolgen, sprich durch Menschen, die an der „Frontlinie des Neoliberalismus“ stehen. Neben einer wichtigen aktionistischen Komponente ist die inhaltliche, politische Bildung aller an der Organisation Beteiligten wichtig, um über Ursachen der Probleme der Menschen aufzuklären. Durch kollektives, basisdemokratisches Leadership von unten nach oben soll die Beschränkung auf die Rolle der Nebendarstellerin als Herrschaftsinstrument aufgebrochen werden.

Um mit transformativem Community Organizing erfolgreich sein zu können, ist es zudem evident, ein so genanntes „movement building“ zu forcieren. Hierbei geht es darum, aktiv daran zu arbeiten, dass aus vereinzelt Organisationen eine soziale

Bewegung wird, die überregional intervenieren und strukturelle Veränderungen herbeiführen kann: „Der ausdrückliche Versuch, umfangreiche gesellschaftliche Veränderungen durch die Kombination kritischer Analyse, politischer Basisarbeit, konfrontativer Politikformen und den aktiven Aufbau sozialer Bewegungen durchzusetzen, unterscheidet transformatives Community Organizing von anderen Ansätzen der Basisorganisation“.

Maruschke liefert mit seinem schlanken Buch nicht nur eine theoretische Einführung in das Themenfeld, sondern bietet auch praktische Handlungsanleitungen an, ohne diese als solche direkt zu benennen. Abgesehen von dem wenig wertvollen Interview mit dem US-amerikanischen Organizer Thomas Mann und Maruschkes explizitem Fokus auf Deutschland, empfiehlt sich die Lektüre für alle, die bereits aktiv organisiert sind oder dies vorhaben. Vor allem der historische Exkurs (Stichwort Arbeitslosenbewegung in den USA um 1930) liefert interessante Einblicke in erfolgreiche Beispiele der Selbstorganisation und der Selbstermächtigung von Menschen, die mit konsequenten Verbesserungen der Verhältnisse nachhaltige Erfolge verbuchen konnten. //

Hanna Hacker/Susanne Hochreiter (Hrsg.): WAS WIR. Beiträge für Ursula Kubes-Hofmann.

Wien: Praesens Verlag 2013, 208 Seiten.

BARBARA KREILINGER

Ursula Kubes-Hofmann zählt zu den österreichischen Feministinnen „der ersten Stunde“. Zu ihrem 60. Geburtstag finden sich Weggefährt/innen, Kolleg/innen, Kritiker/innen, Kampfgefährt/innen zusammen, um eine Festschrift zu ihren Ehren zu gestalten. WAS WIR – der Titel ist Programm. Die Festschrift bleibt offen, die Erinnerung unabgeschlossen und die Diskussion lädt zum Nach- und Weiterdenken ein – ganz im

Sinne der Jubilarin, deren ungebrochener feministisch-politischer Mut und langer Atem immer wieder gewürdigt werden.

Die Festschrift gliedert sich in fünf Handlung- und Arbeitsfelder, sie skizziert damit ohne Anspruch auf Vollständigkeit verschiedene Kontexte und Tätigkeitsbereiche Kubes-Hofmanns. Als künstlerisches Element findet sich zwischen den einzelnen Kapiteln ein sich wiederholender Text, der auf



unterschiedliche Zitate referiert – „Wieder die Tyrannei der Norm“ zitiert zum Beispiel Rosa Mayreder.

Das Rosa-Mayreder-College (RMC) mit seinem feministischen Grundstudium und später mit einem europaweit verankerten Masterstudium ist ein langjähriges zentrales Projekt von Kubes-Hofmann, bevor es unmittelbar nach ihrem 60. Geburtstag geschlossen wurde. Entsprechend zentral

beziehen sich mehrere Autor/innen in der Festschrift auf diese im deutschsprachigen Raum beispielhafte und einzigartige Denk-, Vernetzungs- und Ausbildungsstätte.

Im ersten Kapitel des Bandes werden feministische Bildung und feministische Entwürfe in den Blick gerückt – in Zeiten

des Gendermainstreaming keine Selbstverständlichkeit. Der Bogen spannt sich weiter über die Themen Öffentlichkeit, Politik und Mündigkeit hin zu Erinnerungen an gemeinsames Arbeiten. Es wird über emanzipatorisches Recht ebenso diskutiert wie über Gerda Lernen, deren Aussage „Jede Frau

sollte mindestens ein Jahr Frauengeschichte studieren, egal was sie sonst macht“ für das RMC zum Motto wurde.

Die Festschrift für Kubes-Hofmann spiegelt in den Artikeln immer wieder ihr vielfältiges Wirken wider und ist von Hochachtung und Respekt für sie getragen. //

Heidi Schrodts: Sehr Gut oder Nicht Genügend? Schule und Migration in Österreich.

Wien-Graz-Klagenfurt: Molden Verlag 2014.
208 Seiten

GERHARD BISOVSKY

Die langjährige Direktorin des Gymnasiums Rahlgasse in Wien und erfahrene Lehrerin für Englisch und Deutsch, Heidi Schrodts, hat ein leicht lesbares, mit guten Argumenten und fundierten Daten versehenes Buch über die Schule in Österreich geschrieben.

Gleich in der Vorbemerkung spricht die Autorin Initiativen im Bereich der Erwachsenenbildung und der Freiwilligenarbeit an, wie etwa „Mama lernt Deutsch“ oder das mit dem Staatspreis für Erwachsenenbildung ausgezeichnete Projekt „Kulturdolmetscher/innen“ oder die „Lerntafel“ der Caritas in Wien. Leider kann sie sich in diesem Buch nicht ausführlicher mit diesen Initiativen befassen. Allerdings fordert Schrodts einen Gesamtplan, der „mit der frühkindlichen Förderung beginnt und bei der Erwachsenenbildung endet“ (S. 129). Diese fehlende durchgängige Verbindung zur Erwachsenenbildung, die in vielen Bereichen der Erstausbildung vorhanden ist, wenn wir etwa an die „Initiative Erwachsenenbildung“ denken, ist auch der Kritikpunkt an diesem Buch.

Bei dem Thema dieses Buches kommt die „Vererbung der Bildung“ zwangsläufig zur Sprache. Der Bildungshintergrund der Eltern ist von zentraler Bedeutung für die weitere Bildungswegentscheidung: „70 Prozent der angehenden AHS-Schüler/innen haben Eltern mit mindestens Matura“ (S. 51). Dabei ist die Armutsgefährdung nicht zu unterschätzen: 8,7 Prozent der Kinder und

Jugendlichen wachsen in Österreich in sozialer Armut auf, deutlich weniger sind es in den skandinavischen Ländern. Allerdings, und auch das führt Schrodts an, ist die Zahl der jugendlichen Schulabbrecher/innen in Österreich um einiges geringer und auch die Jugendarbeitslosigkeit ist im europäischen Vergleich in Österreich sehr niedrig. Aber die Tatsache, dass Österreich ein Land der „Bildungsungerechtigkeit“ ist, lässt sich nicht mehr „schönreden“ (S. 46), das wurde und wird ja laufend durch mehrere internationale Studien bestätigt.

Die Ungleichheiten zeigen sich stark an den Übergängen und Schnittstellen: vom Kindergarten in die Schule, von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II. Viele Kinder werden bereits beim ersten Übergang zurückgelassen (S. 90). Schrodts begrüßt das Regierungsübereinkommen, das eine Schuleingangsphase vorsieht, die vom letzten Kindergartenjahr bis in das zweite Jahre der Volkshochschule reicht.

Problematisch ist die fehlende Förderung von Kindern mit Benachteiligungen. An die Stelle einer Förderung tritt die Verfestigung der Benachteiligung: „Hast du in Österreich als Kind eine benachteiligte Startposition, so sorgt das Schulsystem dafür, dass du auch weiterhin unter deinesgleichen bleibst“ (S. 92). Praktisch wird der Bildungsauftrag an die Familien ausgelagert, was besonders Familien mit Migrationshintergrund betrifft,

und das verfestigt die soziale Ungleichheit, meint der Soziologe Kenan Güngör (S. 115). Eine besondere Bedeutung kommt dem Kindergarten zu. Problem ist, dass es je Bundesland eigene Regeln gibt. Als großen Sündenfall kritisiert Schrodts, dass im Zuge der Pädagog/innenbildung Neu die Elementarpädagogik nicht berücksichtigt wurde (S. 74).

Schrodts stellt in Österreich eine „Reformunfähigkeit“ fest und bezieht sich auf eine Studie der Bertelsmann-Stiftung, nach der Österreich nur eine mittelmäßige Zukunftskompetenz besitzt und insbesondere in der Pensions-, Bildungs- und Migrationspolitik vielen europäischen Ländern hinterherhinken (S. 49)¹.

Das Buch liest sich gut und sehr spannend. Viele wissenschaftliche Befunde werden gut verständlich zusammengefasst. Expert/innen kommen zu Wort und viele Praktiker/innen. Mehrere Beispiele guter Praxis werden angeführt. Alles in allem: Sehr empfehlenswert, auch und gerade für Erwachsenenbildner/innen, da sich beim Erwachsenenlernen vieles aus der Schule fortsetzt. //

¹ Sustainable Governance Indicators. Zu Österreich siehe: <http://www.sgi-network.org/2014/Austria> [12.01.2015]



BUCHBESPRECHUNG

Ruth Seliger: Positive Leadership. Die Revolution in der Führung.

Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag 2014,
255 Seiten.

WERNER LENZ

Management holt so viel wie möglich aus den Menschen heraus – Positive Leadership bemüht sich, das Beste in den Menschen und in der Organisation zu entfalten. Bosse schaffen an. Bosse legen Wege fest. Leader suchen gemeinsam mit ihren Mitarbeiter/innen Strategien und Lösungen. Soweit die klare Botschaft. Und wie kann Positive Leadership gelingen? Wenn Führungskräfte die eigene Haltung reflektieren, die Stärken der Mitarbeiter/innen erkennen und schätzen, so wie drei Aspekte beachten:

- Sinn stiften, indem Bedeutung und Nutzen der Arbeit in einem komplexen Bild gezeigt werden;
- Zuversicht schaffen, kommunizieren, herausfordernde Ziele setzen, Feedback geben;
- Einfluss nehmen durch gemeinsame Vorbereitung von Entscheidungen sowie Delegation von Macht und Verantwortung.

Ruth Seliger versteht sich als Praktikerin, die auf dem Boden der Theorie steht. Ihre praktische Erfahrung beruht auf langjähriger Tätigkeit als Organisations- und Unternehmensberaterin, als Leiterin einer eigenen Beratungsfirma und als Vermittlerin von Wissen über systemisches Führen. Das Buch gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil bietet die thematischen, konzeptionellen und methodischen Grundlagen für die neue Sicht von Führung. Ruth Seliger leitet die neue Sicht aus dem vorsichgehenden gesellschaftlichen Wandel, aus dem Paradigmenwechsel unserer Weltauffassung ab: Die Welt ist komplex und nicht berechenbar – dies legt ein systemisches Verständnis von Organisationen, Führung und menschlichem Verhalten nahe. Grundlegende Erkenntnisse bieten dafür die Positive Psychologie (Martin Seligman), Glücksforschung, Neurobiologie und neue Ansätze der Wirtschaftswissenschaft – insgesamt also wissenschaftliche Einsichten über lebende und lernende Systeme.

Vielleicht ist es schon an dieser Stelle angebracht, Stil und Layout des Buches zu loben. Die Autorin drückt sich durchwegs klar und verständlich aus, erläutert genau, zum Mitdenken einladend, ihre Position und Argumente. Wohltuend aufklärend wirken auch der sorgsame Gebrauch der Begriffe und der gründliche Nachweis ihrer sprachlichen Herkunft.

Im zweiten Teil, Positive Leadership in der Praxis, lässt uns die Autorin an ihrem reichen Schatz an Erfahrungen teilhaben. Ruth Seliger stellt drei Dimensionen von Führung heraus: sich selbst führen, Menschen führen, die Organisation führen. Viele Beispiele und Hinweise laden ein, die eigenen Führungsaufgaben zu reflektieren und die komplexe Führungsarbeit innovativ zu erproben.

Aber kann man Führen lernen? Nein, meint die Autorin, nicht allein in Seminaren und auch nicht nur durch ihr Buch. Doch dieses Buch gibt viele Anstöße und Anregungen über die Aufgaben von Führung – speziell als Positive Leadership – nachzudenken.

Aus Sicht der (Erwachsenen-)Bildung ergeben sich interessante Zusammenhänge, wie Lernprozesse gestaltet werden sollten. Ruth Seliger erläutert nämlich, welches Lernverhalten sie empfiehlt, wenn es um das Thema Führung geht: Sie spricht von einem „würdevollen Lernen“, bei dem sich die Lernenden nicht unterwerfen, sondern kraft ihres Widerstands Autorität und erste Instanz des Entscheidens bleiben. Damit formuliert sie ein Verständnis von Lernen, das nicht nur auf Führungskräfte beschränkt bleibt.

Für das „Führungslernen“ stellt die Autorin auf der Basis ihrer praxisorientierten Erfahrungen drei Prämissen auf:

- Führungslernen ist eine Führungsaufgabe, das heißt, es bedarf einer eigenständigen Entscheidung auf der Leitungsebene, von wem man sich beraten, coachen, begleiten lässt und von wem man lernen will;



- Führungslernen ist reflektierte Praxis, wobei das Verhalten in diesem komplexen Handlungsfeld reflektiert und Führungsaufgaben, unterstützt durch Berater und Trainer, als Lerngelegenheiten gestaltet werden;
- Führungslernen ist organisationales Lernen, das bedeutet, dass das individuelle Lernen einer Führungskraft nicht ausreicht – übergreifend sollen sich die Mitarbeiter/innen z. B. in Projekt-Teams mit den jeweiligen Fragestellungen der Organisation in Lernsituationen beschäftigen.

Das Buch bietet anregende praxisorientierte Theorie und hilfreiche Unterstützung, um eigenständige Lernprozesse bezüglich Führungsaufgaben zu gestalten. Wobei „Führung“ im weiteren Sinn nicht nur in Unternehmen, sondern auch in anderen Formen menschlicher Organisationen, z. B. Verein, Familie, Beziehungen, stattfindet.

Es stellt sich die Frage, wie Organisationen des Bildungswesens die Einsichten, um „neu“ zu führen, für ihren Bereich fruchtbar machen? So ist es – am Beispiel Schule – nicht ausreichend, der/die Direktor/in zum/zur Manager/in zu erklären oder seine/ihre Autonomie hinsichtlich Personalauswahl stärken zu wollen. Das Bildungswesen retten eben nicht Manager/innen – an den Universitäten wird das ja schon seit einigen Jahren praktiziert – sondern radikales Umdenken tut not! Auch das Bildungswesen braucht Führungskräfte, die ihre komplexe Organisation und die dort Tätigen nicht steuern sollen, sondern in ihren Potenzialen fördern wollen!

Dazu ist über die sich wandelnde Welt aufzuklären und über die eigene Stellung darin zu lernen. Ruth Seligers „Positive Leadership“ bietet dafür eine bereichernde Begleitung, denn: Führung ist keine Position, sondern eine Aufgabe. //

Autor/innen

Gerhard Bisovsky, Dr., geb. 1956.

Studium der Politikwissenschaft.
ÖVH-Redakteur und Generalsekretär
des Verbandes Österreichischer
Volkshochschulen.
Kontakt: gerhard.bisovsky@vhs.or.at

Sebastian Bohrn Mena, Dr., geb. 1985.

Studium der Ökonomie und der
Psychotherapiewissenschaften, Direktor
der Volkshochschule Penzing und
Koordinator gesellschaftspolitischer
Veranstaltungsreihen der Wiener
Volkshochschulen.
Kontakt: sebastian.bohrn-mena@vhs.at

Elisabeth Deinhofer, Dr.ⁱⁿ, geb. 1958.

Studium der Erziehungs- und
Kommunikationswissenschaften.
Geschäftsführerin der Burgenländischen
Volkshochschulen.
Kontakt: e-deinhofer@vhs-burgenland.at

Thomas Dostal, Mag., geb. 1969. Historiker,

wissenschaftlicher Mitarbeiter des
Österreichischen Volkshochschularchivs.
Kontakt: thomas.dostal@vhs.at

Brigitte Eggenweber, geb. 1961.

Mitarbeiterin im Verband
Österreichischer Volkshochschulen.
Redaktionssekretariat Die
Österreichische Volkshochschule.
Kontakt: brigitte.eggenweber@vhs.or.at

Wilhelm Filla, Univ.-Doz., Dr., Soziologe,
geb. 1947.

Kontakt: w.filla@gmx.at

Birgit Fritz, Dr.ⁱⁿ, geb. 1966.

Theaterwissenschaftlerin, Drama- und
Feldenkreis-Pädagogin, Autorin.
www.autopoietischesheater.at.
Kontakt: birgit.fritz@univie.ac.at

Jean Gordon, geb. 1950, International
consultant, education policy and lifelong
learning, member of the Learning for
Well-being Community.
Kontakt: jeangordon75@gmail.com

Stefanie Klamuth, MA geb. 1982.

Politikwissenschaftlerin und
Buchhändlerin in der „Librería Utopía“,
Wien.
Kontakt: info@radicalbookstore.com,
www.radicalbookstore.com

Barbara Kreilinger, Dr.ⁱⁿ, geb. 1967.

Pädagogisch-wissenschaftliche
Mitarbeiterin im Verband
Österreichischer Volkshochschulen.
Kontakt: barbara.kreilinger@vhs.or.at

Elke Lantschik, Mag.^a, geb. 1979.

Bildungs- und Berufsberaterin bei
der Bildungsberatung in Wien, VHS
Meidling.
Kontakt: elke.lantschik@vhs.at

Werner Lenz, em. Univ.-Prof. Dr., geb. 1944.

Karl Franzens Universität Graz, Institut
für Erziehungswissenschaft.
Kontakt: werner.lenz@uni-graz.at

Linda O'Toole, geb. 1945, Universal

Education Foundation, Inner Diversity
Specialist.
Kontakt: lotoole1@earthlink.net

Daniela Savel, Mag.^a, geb. 1978.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin des
Österreichischen Volkshochschularchivs.
Wien.
Kontakt: daniela.savel@vhs.at

Elmar Türk, Mag., geb. 1967.

Unternehmensberater und
Lebensberater in Wien und
beschäftigt sich mit Fragen der
Entwicklungspsychologie des
erwachsenen Menschen.
Kontakt: coach@elmartuerk.at

Judith Hanna Weber, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, geb. 1982.

Klinische und Gesundheitspsychologin,
Lernberaterin und -begleiterin,
Bildungsberaterin, Programm-
Managerin an der Wiener VHS
Simmering.
Kontakt: judith.weber@vhs.at

Robert Streibel, Dr., geb. 1959. Historiker,

Direktor der VHS Hietzing in Wien.
Kontakt: robert.streibel@vhs.at

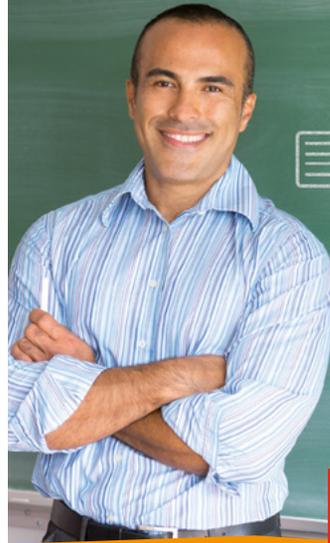
HINWEIS

Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH) ab 2015 online und in Printform.

Die ÖVH wird ab dem nächsten Jahr als online-Magazin dreimal jährlich erscheinen.
Print-Ausgaben werden nur mehr in einer kleinen Auflage produziert und können im
Abonnement zu 20 Euro pro Jahr bzw. für drei Ausgaben bezogen werden.
Die online-Ausgabe können Sie gratis beziehen, bitte geben Sie uns dazu Ihre E-Mail-
Adresse bekannt: voev@vhs.or.at.

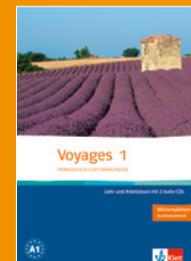
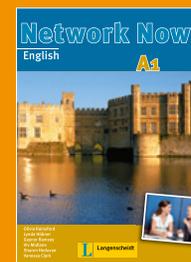
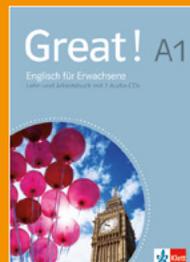
Die ÖVH wird jedes Jahr im März/April, Juni/Juli und im November erscheinen. Wie
bisher wird die ÖVH neben dem Schwerpunkt folgende Rubriken enthalten: Aktuelle
Bildungsthemen, Geschichte, Aus den Volkshochschulen, Personalien und Rezension.

**Der Schwerpunkt der nächsten Ausgabe der ÖVH ist feministische
Erwachsenenbildung. Beiträge zum Schwerpunkt bzw. zu allen Rubriken senden
Sie bitte bis Mitte März 2015 an: gerhard.bisovsky@vhs.or.at**



Wir unterstützen Sie mit Materialien, auf die Sie sich einfach verlassen können: Auf Papier genauso wie digital.

Sie entscheiden wie!



Bildnachweis:
© Shutterstock (Chris Howey), New York, NY

Impressum

Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH)
Magazin für Erwachsenenbildung
Dezember 2014, Heft 254/65. Jg. ISSN 0472-5662

Redaktion: Dr. Gerhard Bisovsky
Telefon +43 1 216 4226, Fax +43 1 216 4226 30,
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,
Pulverturmstraße 14, A-1090 Wien

Grafisches Konzept: Qarante Brand Design

Layout: schaefer-design.at

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 Rezensionen 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 Bildung und Frauen



www.klett.de

Veranstaltungstermine

28. Jänner 2015

Wien

**Jour fixe Bildungstheorie |
Bildungspraxis:
Lernergebnisorientierung
und Anerkennung von »prior
learning«: Leitideen, Chancen
und Herausforderungen**

**Vortrag von Sandra Bohlinger,
Universität Osnabrück**

Information:
voev@vhs.or.at

19. März 2015

Graz

**Beratungsworkshop:
Projektförderung
politische Bildung**

**Referent/innen der
Österreichischen Gesellschaft
für Politische Bildung geben
praktische Hinweise zur
Planung, Einreichung und
Durchführung von Projekten.**

Information und Anmeldung:
gesellschaft@politischebildung.at

20. Mai 2015

Salzburg

**Organisationskultur
im Wechselspiel mit
Qualitätsmanagement**

**Welche Arten von
Organisationskultur gibt
es und wo kann ich meine
Institution verorten?
Wie kann Kooperation
und Kommunikation im
Unternehmen gelingen
und was hat das alles mit
Qualitätssicherung zu tun?**

Information und Anmeldung:
anmeldung@vhs.or.at

1.-3. Juli 2015

Salzburg

Zukunftsforum 2015

**Zwischen Aufklärung
und Ökonomisierung –
Zum Selbstverständnis
von Volksbildung im
Spannungsfeld von
Bildungsauftrag und Markt.**

**Keynotes von Eva Ursula
Pia Jauch, Philosophin,
Universität Zürich (CH),
Edgar Forster,
Erziehungswissenschaftler,
Universität Freiburg (CH)
und Egid Gstätter, Publizist
und Schriftsteller (A)**

Informationen und Anmeldung:
<http://www.vhs.or.at/575/>