



Die Österreichische Volkshochschule

Magazin für Erwachsenenbildung

Schwerpunkt

Gelungener Unterricht

Prüfstand
Budgetpolitik
**Zwei Schritte
vorwärts, drei Schritte
zurück?**

SEITE 1

Gelungener Unterricht
an Volkshochschulen
**Kompetenzen und
Stolpersteine im
Erwachsenen-Unterricht**

SEITE 4

Medien- und Wissen-
schaftspreise 2013
**16. Radiopreis der
Erwachsenenbildung
Ludo-Hartmann-Preise**

SEITE 28 UND SEITE 39

Inhalt

Editorial

- 1 Zwei Schritte vorwärts, drei Schritte zurück?

Schwerpunkt Gelungener Unterricht

- 2 Kulturübergreifendes Lernen für Lehrende: Der Einsatz von Unterrichtsbeobachtung in der Erwachsenenbildung in Österreich
4 Kompetenzen und Stolpersteine im Erwachsenen-Unterricht
10 Unterrichtsreflexion an den Wiener Volkshochschulen – Glossar
12 Gelungener Unterricht und zeitgemäße Lernkulturen an Volkshochschulen
18 Professionalisierung und Qualitätssicherung dank kooperativer Unternehmenskultur
20 Kollegiale Unterrichtsbesuche. Implementierung in Tirol
20 Gelungener Unterricht an Volkshochschulen

Radiopreis

- 28 Radiopreise der österreichischen Erwachsenenbildung zum 16. Mal vergeben
32 Radiopreis der Erwachsenenbildung 2014. „Bildung verändert“
33 Radiopreis: Nominierte Sendungen
37 Die Liebe zur Angst und der Stolz auf die Dummheit.
Rede zum 16. Radiopreis der österreichischen Erwachsenenbildung

Ludo-Hartmann-Preise

- 39 Ludo-Hartmann-Preise vergeben

Bildungsthemen aktuell

- 42 Lernfeld Bildungsberatung

Geschichte

- 45 Erste Fachzeitschrift für Erwachsenenbildung
46 „... dem abstrakten und schwierigen Stoff Leben abzugewinnen ...“

Aus den Volkshochschulen

- 47 Passionsspiel mit VHS Bezug
48 Strick-Kurs adé
49 Innsbrucker Volkshochschul-Haus wird temporäres Haus der Natur
50 „Besser Wirtschaften – aktives Altern“ in Bad Tatzmannsdorf
51 Galileo Galilei – Ausstellung an der Kuffner-Sternwarte

Personalia

- 53 Geschäftsführerwechsel bei der VHS Bregenz
53 Günther Sidl: Neuer Direktor der Wiener Urania
53 Leo Faltus: Leiter der VHS Krems

Rezensionen

- 54 Joachim Meyerhoff: Wann wird es endlich wieder so, wie es nie war
54 Karl-Markus Gauß: Das Erste, was ich sah
55 Peter Faulstich: Menschliches Lernen
55 Andrea Hoffmeier/ Dolores Smith (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und Kulturelle Erwachsenenbildung. Erfahrungsfelder, Möglichkeitsräume, Entwicklungsperspektiven
56 Ekkehard, Nuissl/Horst Siebert: Lehren an der VHS. Ein Leitfaden für Kursleitende.
56 Elisabeth Welzig: Durch die gläserne Decke. Frauen in Männerdomänen.
Mit einer Einführung von Elke Gruber
57 Gerhard Streminger: ECCE TERRA. Zur englischen Gartenkunst
58 Berndt, Annette (Hrsg.): Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens
59 Waltraud Kannonier-Finster/ Meinrad Ziegler (Hrsg.): Ohne Filter.
Arbeit und Kultur in der Tabakfabrik Linz

Autor/innen

- 60 Für diese Ausgabe der Österreichischen Volkshochschule haben geschrieben
61 Impressum

Zwei Schritte vorwärts, drei Schritte zurück?

Erwachsenenbildung auf dem Prüfstand der Budgetpolitik.

GERHARD BISOVSKY

Aus dem Bundesvoranschlag 2015 wurde ersichtlich, dass die Erwachsenenbildung von massiven Kürzungen bedroht ist. Im Jahr 2015 stehen demnach um 9,531 Millionen Euro weniger zur Verfügung als im Jahr 2014 (36,234 Millionen 2015 zu 45,765 Millionen 2014). Diese Kürzung um 20,83 Prozent resultiert hauptsächlich aus der Budgetposition „Nachholung von Bildungsabschlüssen“, die überwiegend für die Durchführung der Initiative Erwachsenenbildung vorgesehen ist.

Seit dem Bekanntwerden dieser äußerst dramatischen Situation bemühen sich die Vertreter/innen der Erwachsenenbildung und andere Akteure in vorbildlicher Art und Weise gemeinsam um eine Lösung. Die Dachorganisation der gemeinnützigen Erwachsenenbildung, die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ), die Bundesverbände, die Landesverbände, das Ländernetzwerk „Weiter.Bildung“, die Landeshauptleute, um nur einige zu nennen, ziehen hier an einem Strang. Die für Bildung zuständige Bundesministerin hat in einem persönlichen Gespräch mit dem vöV-Vorstandsvorsitzenden und dem vöV-Generalsekretär betont, wie wichtig ihr die Erwachsenenbildung und die Maßnahmen für bildungsbenachteiligte Menschen seien und dass sie alles unternehmen werde, um die Weiterführung der Initiative Erwachsenenbildung sicherzustellen.

Es bleibt zu hoffen, dass zum Zeitpunkt des Erscheinens dieser Ausgabe der ÖVH die gemeinsame Kraftanstrengung erfolgreich gewesen sein wird.

Aber selbst wenn dies der Fall sein wird, würde es dennoch unverständlich bleiben, wie es überhaupt dazu kommen konnte, dass die Erwachsenenbildung derartigen Kürzungen ausgesetzt worden ist.

Die Ergebnisse der im Oktober 2013 veröffentlichten PIAAC-Studie, die die Fertigkeiten von Erwachsenen in den Bereichen, Text- und Leseverständnis, Alltagsmathematik und Probleme lösen in einer technologischen Umgebung getestet hat, haben deutlich auf die Notwendigkeit einer kohärenten Erwachsenenbildungspolitik hingewiesen, denn 970.000 Personen in Österreich verfügen über eine niedrige Lesekompetenz, darunter finden sich 533.000 erwerbstätige Personen.

Für alle diese Personen gilt, dass sie nicht nur schlechte Chancen am Arbeitsmarkt haben, sondern auch in der Realisierung ihrer bürgerlichen Rechte benachteiligt sind, weil sie in vielen Fällen nicht wahrnehmen können, was in Gesellschaft und Politik passiert.

Folgerichtig war denn auch im Regierungsprogramm die Rede von der Fortführung der Initiative Erwachsenenbildung mit ihren beiden Programmbereichen Basisbildung und Pflichtschulabschluss.

Die Initiative Erwachsenenbildung ist ein Vorzeigemodell für eine kohärente Politik. Das von Expert/innen und vielen zuständigen Personen entwickelte Programmplanungsdokument beinhaltet eine Bedarfsabschätzung für alle Bundesländer, ein österreichweit verbindliches Curriculum sowie Qualitätskriterien für Anbieter und Unterrichtende und ein Verfahren zur Akkreditierung von Anbietern. In weiterer Folge wurde der Pflichtschulabschluss entwickelt, der nach dem Muster der Berufsreifeprüfung nur mehr fünf Prüfungen vorsieht, womit auch die beruflichen und anderen Kompetenzen von Erwachsenen anerkannt wurden.

Alles in allem konnten entscheidende Fortschritte in Richtung Transparenz und Durchlässigkeit im Bildungssystem erzielt werden. Bereits die ersten drei Jahre der 15a-Vereinbarung haben gezeigt, wie richtig und wichtig die entwickelten Programme sind:

Immerhin konnten von Anfang 2012 bis April 2014 rund 16.000 Personen in die beiden Programme integriert werden, davon 12.000 in der Basisbildung und 4.000 in den Pflichtschulabschluss.

Im Jahr 2013 haben 22 Prozent der Wiener TeilnehmerInnen der Basisbildungsangebote zusätzlich sogenannte „Brückenkurse“ besucht, das wären hochgerechnet rund 2.600 Personen, die einen Übergang von der Basisbildung in den Pflichtschulabschluss wählen.

Sollte die Finanzierung dieser Initiative nicht gelingen, droht dem erfolgreichen Programm sein Ende.

Das würde diejenigen Menschen am meisten treffen, die den wohl dringendsten Bedarf an Höherqualifizierung haben!

Politik ist zukunftsorientiertes Gestalten für ein gelingendes Leben, Politik sollte

ausgleichen, wo Ungerechtigkeiten und Ungleichheiten bestehen und trägt zur Weiterentwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft bei.

Das erfordert zumindest eine mittelfristige Perspektive, besser noch eine langfristige. Die Kurzfristigkeit, die der Politik heute zugrunde liegt, ist kontraproduktiv. Eine effektive Erwachsenenbildung erfordert mittel- bis langfristige Sichtweisen, Programme um den Lernenden Sicherheit zu bieten und eine hinreichende Sicherstellung öffentlicher Mittel.

//

Diese Ausgabe der ÖVH hat den Schwerpunkt „gelungener Unterricht“. Die Ergebnisse und Erkenntnisse aus dem viel beachteten Modell der Unterrichtsreflexion basieren auf immerhin 900 ausgewerteten Protokollen aus der Reflexion und aus einer Befragung, an der rund 600 Kursleiter/innen teilgenommen haben. Statements von Kursleiter/innen und Volkshochschulen zum „gelungenen Unterricht“ und zum „gelungenen Lernen“ geben einen konkreten Einblick in das Unterrichtsgeschehen an Volkshochschulen. Die gute Qualität des Unterrichts an Volkshochschulen wird sichtbar gemacht, es zeigen sich aber auch neue Anforderungen zur weiteren Verbesserung der Unterrichtsqualität. Als interessante Weiterentwicklung des Modells der Unterrichtsreflexion wird die kollegiale und fachliche Beobachtung zwischen Unterrichtenden präsentiert. Andere Beiträge befassen sich mit dem Radiopreis der Erwachsenenbildung, dem Ludo-Hartmann-Preisen und Beispielen guter Bildungsarbeit in den Volkshochschulen. Rezensionen, einige davon mit Themenschwerpunkten, runden diese Ausgabe ab.

1 Siehe: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD%202011_09_15_Letzfassung.pdf

2 Pflichtschulabschluss Prüfungsgesetz: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007930>

3 Gemäß § 15a Bundesverfassungsgesetz (B-VG) können der Bund und einzelne oder alle Länder Vereinbarungen über Angelegenheiten ihres Wirkungsbereiches schließen. Die 15a-Vereinbarungen binden sowohl den Bund als auch die Bundesländer bei den getroffenen Vereinbarungen.

Kulturübergreifendes Lernen für Lehrende: Der Einsatz von Unterrichtsbeobachtung in der Erwachsenenbildung in Österreich

Schwerpunkt

Während der letzten zwei Jahrzehnte wurde Unterrichtsbeobachtung zum Geiselpferd der „Qualitätspolizei“ in Englands Schulen und Colleges, die sie auch ihres Wertes als Katalysator für berufliche Weiterentwicklung beraubte. Die Lehrer/innen empfanden unweigerlich zunehmende Entmachtung, Besorgnis und allgemeine Unzufriedenheit in Bezug auf den Einsatz der Unterrichtsbeobachtung.

ANDREA GEWESSLER UND MATT O'LEARY¹

Ausnahmen davon gibt es zwar, diese sind aber leider dünn gesät und weichen nur unwesentlich vom standardisierten „Ofsted-Modell“ ab. Dieses Modell des „Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills“ (Ofsted) bestimmt, wie Unterrichtsbeobachtung in so vielen Institutionen im ganzen Land eingesetzt wird. Diese institutionalisierte und hegemoniale Denkweise zu überwinden erfordert einen Kulturwandel, und was würde sich dafür besser eignen als ein Vergleich, wie Beobachtung in einem anderen Land wahrgenommen und eingesetzt wird?

Während der letzten vier Jahre arbeitete Andrea Gewessler mit der Wiener Volkshochschulen GmbH zusammen und unterstützte zugleich Erwachsenenbildner/innen dabei, ein System zur Qualitätsverbesserung für den Unterricht zu entwickeln. In Zusammenarbeit mit der Leiterin der pädagogischen Abteilung, Dr.ⁱⁿ Elisabeth Brugger, entstand der Anstoß für das Projekt aus dem Wunsch heraus, dieses System zur Verbesserung der organisatorischen Qualität durch etwas zu ergänzen, das speziell auf Lehre und Lernen abzielt.

Genauso wichtig war es, von den Erfolgen und Fehlschlägen jener zu lernen, die woanders ähnliche Systeme umgesetzt hatten, insbesondere vom Weiterbildungssystem Englands, das über zwei Jahrzehnte hinweg von Kontrolle und Verantwortlichkeit geprägt war.

Das Projekt sollte sich ursprünglich auf die Einführung von Unterrichtsbeobachtung als eine Form evaluativer Praxis konzentrieren. Als es jedoch in Gang kam, änderte sich die Einstellung der Teilnehmenden signifikant: Man sah die Beobachtung als Mittel, um kritische Reflexionen anzuregen. Das grundlegende Ziel des Projekts war somit, durch die Schaffung einer Organisationskultur, die durch Selbstreflexion und Bekenntnis zur Bedeutung beruflicher Weiterbildung von größtenteils Honorarkräften gekennzeichnet ist, die Lehr- und Lernqualität langfristig zu verbessern.

Nach einem detaillierten Einblick in das „englische System“ wurde eine Gruppe von Programmplanenden und Unterrichtenden ausgewählt, um den „österreichischen Rahmen“ zu entwickeln. Anstatt eine Checkliste mit Hunderten von Leistungskriterien zu erarbeiten, erstellten diese Erwachsenenbildner/innen eine präzise Auflistung davon, was sie gemeinsam als wesentliche Bestandteile einer „guten Lernerfahrung“ sahen.

Diese Reihe an Indikatoren baut auf der Voraussetzung auf, dass es keine objektive und allgemein anwendbare Definition von einer guten Unterrichtsstunde gibt, sondern, dass die Erfolgsfaktoren sehr stark von aktuellen sozialen und pädagogischen Konzepten und Ambitionen abhängen. Diese Erkenntnis ist ziemlich bedeutsam, da in England der Ofsted-Rahmen oft als eine Art universelle Wahrheit betrachtet wird, die den Stand der Lernerfahrungen der Lernenden widerspiegelt. Tatsächlich stellt dieser Rahmen jedoch nur eine Sichtweise dar, welche sich zum Nachteil anderer auf bestimmte Elemente konzentriert.

Für jedes dieser Hauptkriterien wurde eine Beschreibung ausgearbeitet, die illustrative Beispiele bietet. Die Beschreibung wurde als Referenzmittel für Beobachter/innen konzipiert, muss aber nicht zwingend verwendet werden. Die untenstehende Auflistung zeigt als Beispiel einige Deskriptoren jener Kriterien, die für eine „Atmosphäre, die das Lernen begünstigt“, stehen:



¹ Leicht gekürzter Beitrag des Beitrags von: Gewessler, Andrea & O'Leary, Matt (2013): Cross-cultural learning for teachers: the use of lesson observation in adult education in Austria. In: Tuition/CPD Matters –IfL, (15), 18–20. [Übersetzung: Cornelia Koller].

- Die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden ist durch Wertschätzung, Offenheit und einen demokratischen Unterrichtsstil gekennzeichnet.
- Die Lehrenden schaffen eine angstfreie Atmosphäre, durch die es möglich ist, das eigene Selbst, den Lerninhalt und die Gesellschaft zu betrachten.
- Männer und Frauen werden mit gleicher Wertschätzung behandelt. Etwaige Rollenklischees werden in den Stunden zum Thema gemacht, und es wird eine gendergerechte Sprache verwendet.
- Die Lehrenden behandeln die Lernenden unabhängig von Herkunft und Ethnie mit Respekt. Es ist wichtig, dass jedes diskriminierende Verhalten innerhalb der Gruppe besprochen und wenn nötig aufgearbeitet wird.
- Die Lehrenden sind mit den Grundkonzepten von Diversität vertraut und haben die Kompetenz, sie in ihren Unterricht zu integrieren.
- Solidarität und Zusammenarbeit sowie die gegenseitige Unterstützung der Lernenden werden gefördert und ihre Bedürfnisse und Lernziele in die Kursziele mit einbezogen.
- Auf Schwierigkeiten, Kritik und Fragen der Lernenden wird eingegangen.
- Die Autonomie der Lernenden wird gewährleistet und selbstbestimmtes Lernen gefördert.
- Die Lehrenden sind mit den Richtlinien für erfolgreiches Lehren und Lernen und mit den Werten der Wiener Volkshochschulen vertraut.
- Die Lehrenden bilden sich regelmäßig inhaltlich und methodisch-didaktisch fort.

Alle Beobachter/innen nahmen an einem dreitägigen Workshop für Beobachtung und Selbstreflexion teil und bekamen regelmäßig aktuelle Informationen und Auffrischkurse. In den Workshops sollten einige Kernkompetenzen entwickelt werden. Außerdem wurde die Bedeutung von Selbstbewusstsein und verringerter Subjektivität der Beobachter/innen beim schriftlichen und mündlichen Feedback hervorgehoben.

Durch Diskussionen und Gespräche gelangten die Beobachter/innen gemeinsam zur Übereinkunft, dass es ein wichtiger Teil ihrer Rolle war, die Lehrenden zu Selbstreflexion zu ermutigen und Fragen zu ihrer Arbeitsweise zu stellen, anstatt nur eine Reihe wertender Beurteilungen über das Beobachtete abzugeben.

In diesem Sinne beschlossen die Beobachter/innen, ihr schriftliches Feedback auf faktische Beschreibungen des Beobachteten zu stützen, anstatt die Ereignisse des Unterrichts subjektiv zu interpretieren. Das schriftliche Feedback über den Unterricht sollte die Lehrenden so zur Selbstreflexion animieren und zu Diskussionen zwischen Beobachter/innen und Beobachteten anregen.

Der Nachbesprechung des beobachteten Unterrichts folgte einige Wochen später ein Gespräch mit den lokalen Programm-Manager/innen, um zu erörtern, was die beobachtete Person gelernt hat, und um den Weiterbildungsbedarf festzustellen. Die gesamte Vorgehensweise war somit vom Wunsch geprägt, einen beruflichen Dialog und ein umfassenderes berufliches Lernen zu fördern.

Selbstreflexion fällt nicht allen leicht, und so wurde auch ein zweitägiger Workshop für die Lehrenden organisiert, um sie zu unterstützen, ihre Fähigkeiten zur Selbstreflexion zu entwickeln und zu vervollkommen. Die Leiterin der pädagogischen Abteilung unterstützte den Schwerpunkt Selbstreflexion. Während der letzten zwei Jahre nahmen die Leiterin der pädagogischen Abteilung, Beobachter/innen sowie Lehrende an einem Nachmittagsworkshop zur kollektiven Reflexion teil, der im Stil eines World Cafés organisiert wurde. Es wurden auch kurze Workshops für Programm-Manager/innen abgehalten, die für die Aufsicht der Programmplanung verantwortlich sind.

Die Lehrenden empfinden die Unterrichtsbeobachtung als positive Vorgehensweise. Das ist in keiner Weise ein Zufall, sondern kann größtenteils darauf zurückgeführt werden, wie diesen österreichischen Ausbilder/innen die Autonomie gewährt wurde, die Beobachtung als Mittel für eine beiderseitige berufliche Weiterentwicklung zu nützen – ein Faktor, der an sich bereits die Unterschiede zwischen den Bildungskulturen der beiden Länder widerspiegelt.

Die Erfahrung in den Wiener Volkshochschulen lehrt uns, dass das Potenzial von Unterrichtsbeobachtung als prägendes und veränderndes Element sehr real ist. Es spielt eine wichtige Rolle dabei, die Weiterbildung von Lehrenden zu fördern und im Gegenzug unser Verständnis von Unterricht in seiner Gesamtheit zu verbessern. Das wirft natürlich die Frage auf: Welche Lehren können daraus für das englische System gezogen werden?

Die Wiener Volkshochschulen bieten ein umfassendes Programm zur Weiterbildung von Unterrichtenden an. Ein Teil davon ist nicht akkreditiert, für andere Kurse hingegen werden Punkte vergeben, die für ein Zertifikat oder Diplom in der Erwachsenenbildung angerechnet werden. Die Anerkennung erfolgt durch eine zentrale Organisation: die Weiterbildungsakademie (WBA).

Die Inhalte des Zertifikats und Diploms werden von der WBA und unterschiedlichen Erwachsenenbildungsorganisationen, darunter die Volkshochschulen, beschlossen, deren Weiterbildungsangebot akkreditierte Programme enthält. Diese Programme tragen mit einer gewissen Anzahl an ECTS-Punkten (European Credit Transfer System) zum Zertifikat oder Diplom bei. Es gibt jedoch einige wesentliche Unterschiede zum System Englands:

- Die Anerkennung wird von einer zentralen Stelle durchgeführt.
- Das Angebot ist stark modularisiert und die Lehrenden beantragen eine Akkreditierung, wenn sie genügend ECTS-Punkte gesammelt haben und sich für den Akkreditierungsprozess bereit fühlen.
- Die Wiener Volkshochschulen, die in 23 Wiener Stadtbezirken präsent sind, haben ein gemeinsames Weiterbildungsprogramm.
- Die Lehrenden haben einen höheren beruflichen Status und erfahren mehr Respekt als ihre englischen Kolleg/innen. //

Kompetenzen und Stolpersteine im Erwachsenen-Unterricht

Resümee aus Unterrichtsbeobachtungen und Kursleiter/innen-Gesprächen¹

Schwerpunkt

Ausgangspunkt der Qualitätsentwicklung in der österreichischen Erwachsenenbildung ist unter anderem das Anforderungsprofil, das für Unterrichtende entwickelt wird. Während es noch vor einigen Jahren Unterrichtende gab, die keine formalen Unterrichts-Qualifikationen vorweisen konnten, sind heute kaum noch solche anzutreffen. Die meisten Einrichtungen der Erwachsenenbildung verlangen von ihren Unterrichtenden nicht nur eine einschlägige Fachkompetenz, sondern zusätzlich didaktische Kompetenzen.

ELISABETH BRUGGER

Auch wenn die Teilnehmer/innen mit dem Ergebnis des Unterrichtes zufrieden sind, erwarten die Programmverantwortlichen, dass die Unterrichtenden ihr pädagogisches Handeln begründen.

Die gestiegene Erwartung an die didaktische Kompetenz der Unterrichtenden hat einerseits mit den Änderungen im Bildungsmanagement zu tun: Transparenz, Nachweise, Nachvollziehbarkeit etc. sind nur einige Stichworte, die von den Erwachsenenbildungseinrichtungen im Zusammenhang mit dem Begriff „Qualität“ fallen. Die Unterrichtenden sind in diese Anforderungen integriert.

Andererseits haben sich die Vorstellungen über das Unterrichten – ebenso wie die über das Lernen – fundamental geändert. Die reine Wissensvermittlung gibt es in der Erwachsenenbildung – außer bei Vorträgen – kaum mehr. Die Vorstellung, dass „Wissen in die Köpfe der Lernenden eingetrichtert“ werden kann oder soll, ist so gut wie verschwunden. Die Leistung, die im Unterricht geschieht, wird nicht nur den Unterrichtenden zugemessen, sondern auch (bzw. vor allem) den Lernenden, die aktiv sein müssen, wenn Lernen gelingen soll.

Gelingt es nicht, aus Teilnehmer/innen selbständige und erfolgreiche Lernende zu machen, wäre der bildungspolitische Auftrag an die Erwachsenenbildung missglückt. Das wissen die Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Damit steigen die Anforderungen an die Kompetenzen der Lehrenden. Es genügt nicht mehr, dass ihre Vermittlung gut ist – sie müssen auch die Lernenden aktiv am Lernprozess beteiligen. So entwickelt sich die Unterrichtstätigkeit immer mehr von der Lehre zur Lernförderung. Aus Lehrenden werden zunehmend Lernbegleiter/innen.

Die Änderung im Lehr- und Lernverständnis zeigt sich auch im Qualifizierungssystem, das vom „Kooperativen System der Erwachsenenbildung“ mit der Einrichtung der „Weiterbildungsakademie“ (wba) verankert wurde. Die geforderten Kompetenzen für die relevanten Tätigkeiten sind in Form von Curricula formuliert und auf zwei Niveaustufen festgelegt.

Unterrichtende benötigen für die Erfüllung des wba-Diplom-Curriculums folgende Kompetenzen: Unterrichtserfahrung, Fachkompetenz, didaktische Kompetenz, bildungstheoretische Kompetenz, soziale Kompetenz, personale Kompetenz, Kompetenz für wissenschaftsorientiertes Arbeiten und zur Arbeit mit Fachliteratur und Rezensionen sowie reflexive Kompetenz.

Während es sich bei den meisten der genannten Kompetenzen um eine Darstellung bzw. Weiterentwicklung des Status quo handelt, verdient ein Bereich besondere Aufmerksamkeit, die reflexive Kompetenz. Diese Kompetenz ist im Erwachsenen-Unterricht noch weitgehend vernachlässigt. Dabei ist es gerade diese Kompetenz, die oft der Ausgangspunkt und Motor für die Weiterentwicklung von Unterrichtenden ist.

„Reflexive Kompetenz“ – die Kunst, das eigene Handeln zu hinterfragen

Eine Auseinandersetzung über die Bedeutung der „reflexiven Kompetenz“ und den geeigneten Einsatz im Bereich der Erwachsenenbildung findet zur Zeit kaum statt. Auch werden Maßnahmen dazu oft mit Aspekten der „Bewertung“ in Zusammenhang gebracht. Nicht ganz zu Unrecht, wenn wir bedenken, dass das Qualitätsverständnis der letzten Jahre oft gleich gesetzt wurde mit Leistungsmessung, Effizienz und Wirtschaftlichkeit. In einigen Ländern, wie in England, findet eine systematische Kontrolle bzw. Inspektion des Erwachsenenbildungs-Unterrichts statt.² Vorgegebene Indikatoren und Benchmarks werden als Maßstab für den Unterrichtserfolg definiert. Ein Nichterreichen wird sanktioniert. Dass in diesem Kontext bisweilen diffuse (Angst-)Gefühle vorherrschen, wundert kaum. Außerdem führt (externe) Kontrolle und formale Bewertung des Unterrichts nicht automatisch zu einer (selbst)reflexiven Kompetenz. Reflexive Kompetenz ist nur dann als didaktische Maßnahme wertvoll, wenn sie intrinsische Motivation und Nachhaltigkeit fördert, die eine Weiterentwicklung des pädagogischen Handelns von Unterrichtenden zum Ziel haben.

Wirkung und Nachhaltigkeit ist beim reflexiven Ansatz dann gegeben, wenn er zu einem Lernprozess führt, der direkt am Handeln in der Praxis ansetzt und gerade deswegen die Chance bietet, eingeübte Verhaltensmuster

¹ Erweiterter Beitrag aus der Veranstaltung der Wiener Volkshochschulen „Unterrichtsreflexion – Präsentation von Ergebnissen“ vom 24.10.2013.

² Siehe dazu den Beitrag von Gewessler und O’Leary in dieser Ausgabe.

der Unterrichtenden aufzugeben und sich Alternativen zuzuwenden.

Die Auseinandersetzung mit der Wirksamkeit des „reflexiven Ansatzes“ für die Bildung ist seit langem bekannt. So hat zum Beispiel Paolo Freire die Wirksamkeit der kritischen (Selbst)reflexion als konstituierendes Element für die Weiterentwicklung des pädagogischen Handelns betont. Geschieht Aktion auf Kosten der Reflexion, kommt es zu bloßem Aktionismus. Ohne Handeln verkommt Reflexion hingegen zu „Verbalismus, zu einem entfremdeten Bla-bla“. (Freire, 1973, S. 71)

Bei Jack Mezirow, einem US-amerikanischen Wissenschaftler, ergibt sich die Wirksamkeit des Ansatzes durch den spiralenförmigen Prozess, den diese Art des Lernens bewirkt. Mezirow bezeichnet ihn als „Transformation“. Er unterscheidet zwischen instrumentellem (passivem) und kommunikativem (aktivem) Lernen. Das Aufeinandertreffen der eigenen Kenntnisse und Erfahrungen mit denen anderer Menschen führt zur Revision der eigenen Meinungen. Das „Darüber Denken“, die Reflexion also, ist das wichtigste Element dafür, dass ein Lernprozess in Gang kommt. Beim Aufnehmen von neuen Informationen wird ein Abgleich mit den bereits bestehenden Kenntnissen und Erfahrungen – geprägt durch Faktoren wie Kultur, Erwartungen, Vorurteile etc. – getätigt. Passt eine neue Information nicht in das vorhandene Schema, wird sie abgeblockt; es sei denn, das bislang gültige Schema wird den neuen Erkenntnissen entsprechend verändert. Dann sind auch Alternativen denkbar. Lernprozesse laufen nach Mezirow oft in folgenden Phasen ab: 1. einschneidendes Ereignis, 2. Irritation und Zweifel, 3. kritische Sichtung der eigenen verfügbaren Erfahrungen, 4. Unzufriedenheit, die bisherigen Erfahrungen zur Bewältigung nicht ausreichen, 5. entdecken, dass Alternativen möglich sind, 6. planen alternativer Handlungsweisen, 7. Erwerb von geeignetem Wissen und Fertigkeiten zur Umsetzung, 8. Erprobung der neuen Handlungsweise (Rolle) 9. Entwicklung von Selbstvertrauen in die neue Rolle, 10. Wieder-Integration auf der Basis der neuen Ansichten. (Mezirow, 1988)

Im selben Jahr, nämlich 1988, entwickelte Gibbs seinen „Reflexionszyklus“ und lieferte damit ein brauchbares Handwerk zur Selbst-Reflexion von Unterrichtenden. Als Phasen der Reflexion schlägt er folgenden Zyklus vor: Beschreibung der Situation (Wann, wer, was, wo etc?); Beschreibung der Gefühle (Was habe ich gedacht/gefühl?); Beurteilung der Situation (Was war gut und schlecht an dieser Erfahrung?); Beobachtung der einzelnen Komponenten der Situation (Was kann man daraus lernen?); Zusammenschau (Welche Einflussfaktoren hätten geändert werden können, um das Ergebnis positiv zu beeinflussen?); Handlungsplan (Was könnte ich nächstes Mal anders machen?). (Gibbs, 1988)

Hilzensauer beschreibt Reflexion als Verarbeitungsphase nach einer praktischen Erfahrung, bei der die Personen ihre Erfahrungen wieder einfangen, über sie nachgrübeln und sie dann neu bewerten.

„Reflexion ist demnach darin begründet, dass die Suche nach Lösungen dieser inneren Zweifel der eigentliche Motor der Reflexion ist. [...] Basierend auf einer konkreten Erfahrung [...] versucht der/die Lernende im eigentlichen

Reflexionsprozess sich diese Erfahrung wieder in Erinnerung zu rufen (returning to experience). [...] Was die Reflexion über den Lernprozess betrifft, so ist die Trennung von der Erfahrung und den damit verbunden Gefühlen wesentlich, wobei die Neubewertung eine weitere Trennung in förderliche und hinderliche Gefühle erfordert. Diese Trennungsprozesse erfordern eine detaillierte (und möglichst objektive) Auseinandersetzung mit der Erfahrung. Im anschließenden Reflexionsprozess müssen die positiv besetzten Elemente des Lernprozesses identifiziert werden. Sie gelten als Motor für die Weiterverarbeitung der Erfahrung und damit des Lernprozesses. Die positiven Erfahrungen müssen in einem abschließenden Schritt wieder mit dem Lernprozess in Zusammenhang gebracht werden.“ (Hilzensauer, 2008, S. 5).

Und bei Sigrid Nolda gipfelt der Anspruch an die (selbst-)reflexive Kompetenz schließlich in der Feststellung: „Professionell handeln heißt somit auch, sich der Fehlbarkeit des Handelns bewusst zu sein.“ (Nolda, 2008,).

Reflexionsprozesse können durch Fremd-Beobachtung mit geeigneten Feedbackschleifen noch mehr Möglichkeiten zur Weiterentwicklung des professionellen Verhaltens bieten als dies bei der Selbstreflexion der Fall ist.

Durch das Feedback werden sich die Unterrichtenden der eigenen „blinden Flecken“ bewusst. Sie werden in die Lage versetzt, diese mit Hilfe des „Blicks von außen“ zu erkennen, zu bewerten und alternative Handlungsmöglichkeiten zu finden. „In der pädagogisch-didaktischen Arbeit kann Feedback, in dem hier verstandenen engen Sinne, zum Ausgangspunkt und Material für eine umfassendere Auswertung werden: Wenn Wahrnehmungen über Äußeres und Inneres mitgeteilt und aufgenommen werden oder wenn Zusammenhänge zwischen Wahrnehmungen und tatsächlichen Anlässen hergestellt werden, legt dies in einem nächsten Schritt die Frage nahe, wie ein Prozess ablaufen könnte, um ein notwendiges Ergebnis zu erzielen, oder wie eine Verhaltensweise aussehen könnte, um die erwünschten Reaktionen anzuregen.“ (Knoll, 2008, S. 53)

Unterrichtsreflexion als Element der Weiterentwicklung

Die Förderung der reflexiven Kompetenz wird in der Erwachsenenbildung durch verschiedene Modelle unterstützt, man denke z. B. an Hospitation, Supervision, Team-teaching etc.; überall dort, wo bewusste Wahrnehmung und Bearbeitung der Unterrichtshandlungen im Fokus stehen, wird sie wirksam. Ein spezielles Modell ist die Unterrichtsbeobachtung, wenn eine anschließende Reflexionsphase folgt. Die Unterrichtsbeobachtung, sei es in einem institutionell vorgegebenem Kontext oder als kollegialer Austausch, punktet durch das Prinzip: „Vier Augen sehen mehr als zwei Augen und vier Ohren hören mehr als zwei Ohren“. Zwei Personen nehmen Prozesse unterschiedlich wahr und darin liegt das große Potenzial. Der/die externe Beobachter/in nimmt andere Dinge wahr als der/die Unterrichtende selbst. Die Auseinandersetzung über die unterschiedlich wahrgenommenen Prozesse mag den Unterrichtenden dabei helfen, den eigenen Unterricht neu zu sehen, zu überdenken

und gegebenenfalls über Weiterentwicklungen nachzudenken.

Für die Einrichtungen, die eine systematische Unterrichtsbeobachtung durchführen, bringen die dokumentierten Ergebnisse und die anschließenden Gespräche mit den Unterrichtenden einen wertvollen Insider-Einblick in das Unterrichtsgeschehen. Unter anderem kommt es dabei zu Anregungen in Bezug auf die Angebotsentwicklung oder zu Mängelfeststellungen bei den Rahmenbedingungen. Vor allem aber kann der Bedarf an Weiterbildung erkannt und durch adäquate Maßnahmen gedeckt werden.

Mit der Maßnahme „Unterrichtsreflexion“ hat die vhs Wien im Jahre 2009 einen systematischen Prozess der Unterrichtsbeobachtung mit anschließender Reflexion gestartet.

Der Unterricht „unter der Lupe“ der Unterrichtsreflexion

Die Zwischenbilanz, die aus den Dokumentationen der rund 1000 beobachteten Kursstunden gezogen wurde, gibt ein aufschlussreiches Bild zu den didaktischen Eckpunkten und lässt Rückschlüsse auf Ressourcen, Qualifikationsbedarf, „blinde Flecken“ und Stolpersteine ganz allgemein in der Erwachsenenbildung zu.

Im Rahmen der Qualitätsentwicklung fand unter den Programmplanenden der vhs Wien ein intensiver Diskussionsprozess statt, der in der Festlegung der relevantesten Kernthemen der vhs-Didaktik für den vhs-Unterricht gipfelte und als „Glossar“ betitelt wurde. (siehe Kasten Seite 10) Das Glossar dient der vhs einerseits als Qualitätsdokument und ist andererseits ein „didaktisches Werkzeug“, das den Unterrichtenden zur Kursgestaltung zur Verfügung gestellt wird. Im Folgenden finden sich einige Eckpunkte aus diesem Glossar, die im Zuge der Unterrichtsbeobachtung betrachtet und anschließend gemeinsam mit den Unterrichtenden reflektiert wurden.

Folgende Elemente des pädagogischen Handelns wurden bei der Unterrichtsreflexion einer genaueren Betrachtung unterzogen:

- Unterrichtsplanung
- Unterrichtsgestaltung
- Einsatz von Methoden, Aktionsformen und Medien
- Informationen über die Lernsituation der Teilnehmer/innen
- Unterrichtsatmosphäre.

Unterrichtsplanung

Im Sinne einer didaktisch professionellen Unterrichtsgestaltung beginnt der Unterrichtsprozess bei der adäquaten Planung und Vorbereitung. Die Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen zeigt, dass die professionelle Darstellung, also die Verschriftlichung der Kurs- und Stundenplanung nach didaktischen Kriterien, einem Teil der Unterrichtenden schwer fällt. In einigen Fällen, etwa beim Einzel- und Kleingruppen-Unterricht, wird gerne auf die Teilnehmer/innen-Orientierung hingewiesen, die eine flexible Unterrichtsgestaltung erfordern und eine à priori-Planung unnötig machen würde. Dass es genug geeignete Formen zur Darstellung von individualisierten Lernplänen gibt, wird außer Acht gelassen. Eineschlüssige

Begründung der Vorhaben, die auch Hinweise auf pädagogische Überlegungen und auf vorhandene Kenntnis des didaktischen Handwerkszeuges bietet, ist eher selten. Die Hinweise, die das Glossar dazu gibt, werden zwar wahrgenommen, aber nicht in die Praxis umgesetzt. Viele Unterrichtende stellen außerdem nur den geplanten Ablauf der Stunden vor, ohne die intendierten pädagogischen Prozesse dabei zu begründen. Ihr Vorhaben scheint sich „aus dem Bauch heraus“ zu entwickeln. Auch Unterrichtende, die entlang eines Lehrbuches bzw. eines vorgegebenen Curriculums vorgehen, können oft ihre eigenen pädagogischen Intentionen nicht darlegen. Dann jedoch, wenn im Reflexionsgespräch die Frage gestellt wird: „Wie wird gewährleistet, dass am Kursende das Gesamtziel erreicht wird und wie sollten die Etappenziele demzufolge aussehen?“ beginnt bei vielen Unterrichtenden ein Nachdenkprozess. Die Tragweite der Planung in Bezug auf den gesamten Lehr-Lernprozess wird ihnen plötzlich bewusst und in der Folge werden Überlegungen zur Revision der Kursplanung und Stundenvorbereitung angestellt.

Bei professionellen Vorbereitungen des Erwachsenenunterrichts sind Standardisierungen allenfalls Hilfsmittel – nötig sind sie nicht. Das zeigt auch das Ergebnis der Unterrichtsreflexion. Neben ausführlichen und begründeten Tätigkeitsdarstellungen fanden sich z. B. unterschiedliche Zeit- bzw. Phasen-Modelle, aber auch individualisierte Lernpläne, die inhaltlich und niveaumäßig den einzelnen Lernenden angepasst waren. Dass dazu eine fundierte Kenntnis der Teilnehmer/innen, ihrer Voraussetzungen und Potenziale erforderlich war, ergab sich von selbst.

Aus dem Ergebnis der Unterrichtsbeobachtungen lässt sich feststellen, dass die meisten Unterrichtenden bei der Kursplanung folgender Grundstruktur folgen: Wiederholen von Bekanntem, Erlernen von Neuem, eine schrittweise Steigerung im Schwierigkeitsgrad, Üben.

Fügt man die verschiedenen Vorgehensweisen zum „großen Ganzen“ zusammen, ergibt sich eine Planung mit folgenden Elementen:

Vorbereitung der Unterrichtseinheit

- Gestaltung der Inputs, Präsentation (Lehre, Stoffvermittlung)
- Verdeutlichung von Zusammenhängen
- Erläuterung des Tuns und des Zwecks der Übungen
- Medieneinsatz: Geeignet, gut geplant und vorbereitet, begründet und reflektiert
- Unterrichtsmanagement: passende Zeitstruktur
- Methoden: adäquat gewählt, richtig eingesetzt
- Eingehen auf individuelle Bedürfnisse, Voraussetzungen, Wünsche (TN-Orientierung)
- Sicherheit bieten, auf Angstfreiheit achten (emotionale Stabilität herstellen)
- Fehler erkennen, Bedürfnisse erkennen (Wahrnehmung)
- Fehler korrigieren
- Anregung zu einer anderen Betrachtungsweise (Impuls zum Weiterlernen, Wecken von Interesse/Neugierde; Förderung von Motivation)
- Ankündigung des neuen Stoffes und Überleitung zur nächsten UE
- Phase der Nacharbeit berücksichtigen.

//

„Wie wird gewährleistet, dass am Kursende das Gesamtziel erreicht wird und wie sollten die Etappenziele demzufolge aussehen?“

Unterrichtsgestaltung

Bei der „Unterrichtsgestaltung“ wurden die Strukturierung, also das Management und die Stoffdarbietung inklusive Methoden- und Medieneinsatz, sowie die Lernatmosphäre näher unter die Lupe genommen.

Im Hinblick auf das Kursmanagement zeigt das Ergebnis, dass die Unterrichtenden mit der Zeiteinteilung und der Unterrichtsstrukturierung im Großen und Ganzen gut zurecht kommen. Wenn es Ausnahmen gab, konnten sie in den nachfolgenden Reflexionsbesprechungen gut begründet werden. Auch wurde in den meisten Fällen auf einen „fließenden“ Übergang zwischen den Stunden und auf die Verankerung des Stoffes mit vorangegangenen Inputs geachtet. Das führte zu einer geeigneten Lernprogression und erleichterte jenen, die weniger gut mitgekommen waren oder eine Stunde gefehlt hatten, den Wiedereinstieg. Die meisten Unterrichtenden bildeten auch eine „Brücke“ zu den nachfolgenden Unterrichtseinheiten.

Einsatz von Methoden, Aktionsformen und Medien

Die Anwendung der „richtigen“ Methoden bereitet auch den erfahrenen Unterrichtenden oft Mühe. Anhand der Beobachtungen zeigt sich, die Bandbreite der eingesetzten Methoden ist oft recht klein und die Methodenwahl erfolgt eher aus Gründen der Tradition, denn aus pädagogischen Überlegungen. Der Grund liegt vermutlich darin, dass viele Unterrichtende keine (geeigneteren) Alternativen zu den ihnen bekannten Methoden kennen oder den Methodeneinsatz als Strukturierungsmittel verwenden. Ob sich die Methode als pädagogische Maßnahme für die Lernentwicklung eignet, spielt dann eine geringere Rolle. Die Entscheidung, ob im Plenum, in der Gruppe, im Team, als Paar oder einzeln gearbeitet werden soll, wird oft ad hoc und aus organisatorischen Gründen entschieden – eine didaktische Begründung gibt es dafür nicht immer. Die Frage, welchen Lerneffekt die eingesetzten Methoden bei den Teilnehmer/innen haben sollen, kann von vielen Unterrichtenden nicht schlüssig beantwortet werden. Oft fehlt auch das Wissen über die jeweiligen Vor- und Nachteile der verschiedenen Methoden.

Bemerkenswert sind dagegen Begründungen, die aus einer spezifischen Kurserfahrung stammen und zu einer Revision der Methodenwahl geführt haben.

Zitat einer Beobachterin nach dem Reflexionsgespräch: „Die Kursleiterin findet die Arbeit im Team zu langsam und unproduktiv, da sie die Erfahrung gemacht hat, dass die TeilnehmerInnen dann nicht in der Zielsprache reden. Deshalb bevorzugt sie die Methode TeilnehmerIn-KursleiterIn oder TeilnehmerIn-TeilnehmerIn“.

Interessant ist, dass Unterrichtende besonders bei den vermeintlich einfachen Aspekten der Unterrichtsgestaltung unreflektiert agieren und „schlechte Gewohnheiten“ tradieren. Das gilt zum Beispiel für den Medieneinsatz. Werden Unterrichtende bei den Reflexionsgesprächen gefragt, warum sie bestimmte Materialien oder eine bestimmte Musik für den Unterricht gewählt haben oder wie die Teilnehmer/innen mit dem Schriftbild auf der Tafel oder dem Flipchart zurecht kommen, gibt es oft Ratlosigkeit und Erstaunen. Gleichzeitig lösen Nachfragen dazu

oft einen wichtigen Reflexionsprozess bzw. „Aha-Effekte“ aus, da den Unterrichtenden bewusst wird, dass falsch eingesetzte Medien den Unterricht sogar stören und die Teilnehmer/innen beim Lernen beeinträchtigen können. Dann beginnen sie sich differenzierter mit der Wirkung der Medien auseinander zu setzen und beachten den unterschiedlichen Effekt auf die Teilnehmer/innen. Diese Erkenntnis hat zur Folge, dass die Planung gezielter und der Medien-Einsatz umsichtiger und reflektierter erfolgen.

Stolpersteine beim Medieneinsatz gab es u. a. in folgenden Bereichen:

- Einsatz von Musik: diese kann entweder zu laut oder zu leise sein, sie kann Teilnehmer/innen beim Aufnehmen von Inhalten stören, aber sie kann auch unpassend sein – z. B. im Bewegungsunterricht oder als Hintergrundgeräusch. Vor allem Teilnehmer/innen, die ein eingeschränktes oder übersensibles Hörverständnis haben, reagieren auf Musik empfindlich. Doch da sie meistens kein direktes Feedback geben (bzw. geben können) wird die (ungeeignete) Musik weiter eingesetzt.
- Materialien: sie können für das jeweilige Thema bzw. die jeweilige Zielgruppe geeignet oder nicht geeignet sein; die gewählte Form-Lehrbuch, authentische Materialien, Artikel etc. – muss darauf abgestimmt sein. Dazu sind formale Aspekte zu berücksichtigen, etwa korrekte Zitierweisen, aber auch urheberrechtliche Aspekte. Außerdem ist auf eine angemessene Qualität von Kopien zu achten.
- Die eigene Schrift – am Tafelbild, Flip-Chart etc. – ist dahin gehend zu prüfen, ob sie von allen Teilnehmer/innen gelesen werden kann; dass die Rechtschreibung und Grammatik korrekt sind und dass außerdem die Strukturierung des Schriftbildes angemessen ist.
- Die Rhetorik, die Sprache und die Stimme nehmen einen besonderen Stellenwert ein. So ist z. B. vielen Unterrichtenden nicht bewusst, dass sie zu laut oder zu leise, zu undeutlich oder zu betont, zu viel oder zu wenig sprechen bzw. dass ihre Sprechweise zu monoton oder zu lebhaft, zu schnell oder zu langsam ist. Auch die gehäufte Verwendung von Füllwörtern erfolgt meist unbewusst. Zudem kann die Tatsache, ob in der Umgangssprache bzw. im Dialekt oder in Hochdeutsch gesprochen wird, unterschiedliche Auswirkungen auf die Teilnehmer/innen haben.

Würden diese Verhaltensweisen von den Beobachter/innen angesprochen, reagierten die Unterrichtenden in der Regel überrascht, aber meistens auch dankbar, denn da sie selber nicht in der Lage waren, ihre eingefahrenen Verhaltensmuster zu bemerken, empfanden sie die externen Hinweise als hilfreich. Gerade mit Blick auf die eigene Performance wurde die Chance der reflexiven Kompetenz erkannt.

Information über die Lernsituation der Teilnehmer/innen

Ein besonders anspruchsvolles Ziel von „gelungenem Lernen“ ist es, dass der Unterricht am individuellen Lernnutzen der Teilnehmer/innen ansetzt. Das stellt die Unterrichtenden vor die Herausforderung, ihren Unterricht

//

„Die Bandbreite der eingesetzten Methoden ist recht klein und die Methodenwahl erfolgt oft eher aus Gründen der Tradition denn aus pädagogischen Überlegungen.“

auf die Lernvoraussetzungen aller Teilnehmer/innen abzustimmen. Wenn sie das Ziel ernst nehmen, heißt das, dass sie die (berufliche und Lebens-)Situation aller Teilnehmer/innen und deren Lerngeschichten kennen müssen, um die Potenziale, Lernbegabungen, Lerntypen, Lernbedürfnisse, Lernwünsche, Lernbedarfe und Lernfortschritte fördern zu können. Das ist in der Unterrichtspraxis nur schwer einzulösen, denn die Heterogenität ist bei einem erwachsenen Publikum meist sehr groß.

Bei den Unterrichtsbeobachtungen und bei den Reflexionsgesprächen zeigen sich hier viele Aspekte, die eine professionelle Didaktik schwierig machen.

Zum einen geht es darum, dass es im Unterricht weder zu einer Über- noch zu einer Unterforderung der Teilnehmer/innen kommen sollte. Die Probleme sind hinlänglich bekannt: bei einer Überforderung kommen die

Teilnehmer/innen im Unterricht nicht mehr mit, bei einer Unterforderung langweilen sie sich. In beiden Fällen sinkt die Motivation und die Gefahr steigt, dass die Teilnehmer/innen aus dem Unterricht aussteigen. Aber die Realität ist in der Erwachsenenbildung eben dieses Konglomerat aus unterschiedlichen Lern-Voraussetzungen, Interessen, Begabungen, Vorkenntnissen, Motivationen, Lerntempi etc. Bei den Beobachtungen und anschließenden Reflexionsgesprächen spielte der Umgang mit heterogenen Teilnehmer/innen-Gruppen eine große Rolle, jedoch konnten meistens keine Patentlösungen gefunden werden. Gute Lösungen scheitern manchmal auch an den Umständen und Rahmenbedingungen. Im Allgemeinen beschränkten sich Beobachter/innen und Unterrichtende auf das Reflektieren der Situation und auf das Suchen von Optimierungsmöglichkeiten.

Überforderung – Unterforderung

Einige Aussagen von Beobachter/innen machen das Dilemma sichtbar, in dem sich einige Unterrichtende befinden und das von ihnen eine Entscheidung für Unter- oder Überforderung abverlangt. Dass diese Situation suboptimal ist, wissen die Unterrichtenden selbst. Die Reflexionsgespräche helfen ihnen dabei, den vorhandenen Handlungsspielraum zu überprüfen und allfällige vorhandene Alternativen besser zu erkennen.

Individuelle Unterschiede

Einige Unterrichtende kommen mit der Situation besser zurecht. Sie nehmen die Situation als Herausforderung an und gehen auf die individuellen Unterschiede gezielt ein. Hier einige Zitate:

Förderung individuellen Lernens und Berücksichtigung der Gruppe

Beim Fokus auf die Partizipation der Teilnehmer/innen am Unterricht wird der Paradigmenwechsel im Verhalten der Unterrichtenden am deutlichsten sichtbar. Viele Unterrichtende sind heute überzeugt davon, dass eine Orientierung an individuellen Lernpotenzialen und Bedürfnissen eine erfolgreiche Lernförderung bewirkt. Aber die Herausforderung besteht für sie darin, individuelles Lernen zu unterstützen, ohne dabei die Kursgruppe aus den Augen zu verlieren. Hier einige Aussagen der Beobachter/innen zu diesem Thema:

„Die Kursleiterin interagiert vor allem mit den aktiveren TeilnehmerInnen. Sie meint, dass sich einige TeilnehmerInnen langweilen würden, wenn sie langsamer vorgehen würde [...]. Die TeilnehmerInnen sollten sich gegenseitig behilflich sein und voneinander lernen“.

„Die hohe Diversität, der z. T. hohe Anteil an TeilnehmerInnen mit Migrationshintergrund, mangelndes Interesse seitens einiger TeilnehmerInnen und sprachliche Schwierigkeiten sind eine große Hürde. Da muss man sich entschließen, auf die Mitarbeit der

weniger motivierten TeilnehmerInnen zu verzichten, um das Kursniveau nicht allzu sehr herunter zu schrauben. Damit wird für die interessierten und mitarbeitenden TeilnehmerInnen nach Möglichkeit ein angemessenes Lernniveau und Lerntempo geboten.“

„Der Alters-/Niveau-/Tempounterschied der TeilnehmerInnen stellt ein Problem dar (Jüngere langweilen sich manchmal und Ältere haben zeitweise Verständnisschwierigkeiten).“

„Der Kursleiter ist bestrebt, sich nach den Schwächsten zu richten.“

„Die Kursleiterin versucht, lernentwöhnte TeilnehmerInnen mit verschiedenen Methoden zu mobilisieren“.

„Der Kursleiter fordert die TeilnehmerInnen auf, im eigenen Tempo zu arbeiten und bietet Übungen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden an; die TeilnehmerInnen arbeiten konzentriert und motiviert“.

„Der Kursleiter regt die TeilnehmerInnen an, sich selbst zu kontrollieren und korrigiert die TeilnehmerInnen falls nötig; der Kursleiter bietet unterschiedliche Schwierigkeitsgrade an und ermutigt die TeilnehmerInnen individuelle Pausen zu machen. Die TeilnehmerInnen sind gefordert und konzentriert.“

„Die Kursleiterin sieht sich weniger als Lehrerin denn als „Gruppenführerin“.

„Der Kursleiter zeigt vor und unterstützt die TeilnehmerInnen individuell. Die TeilnehmerInnen haben die Möglichkeit sich selber zu korrigieren. Der Kursleiter baut die Übungen auf dem vorhandenen Wissen auf und berücksichtigt die individuellen Lernfortschritte“.

„Denkprozesse werden angestoßen, die TeilnehmerInnen-Autonomie gefördert, die Kursleiterin steht für die individuelle Betreuung zur Verfügung; die TeilnehmerInnen helfen sich gegenseitig“.

„Der Kursleiterin ist es wichtig, dass die TeilnehmerInnen lernen lernen“.

„Die Kursleiterin übernimmt die Rolle der Betreuerin; die TeilnehmerInnen arbeiten konzentriert und organisieren das Lernen selbstständig; die Kursleiterin geht auf Fragen ein, betreut individuell, motiviert und verwendet diverse Materialien. Die Kursleiterin gibt individuelles Feedback, regt die TeilnehmerInnen an, ihre Fehler selbstständig zu entdecken; diverse Materialien fördern die verschiedenen Lerntypen“.

„Nach Auffassung der Kursleiterin ist der Unterricht ein gegenseitiger Lernprozess. Die Kursleiterin lernt und entwickelt sich auch mit ihren TeilnehmerInnen“.

„Es geht darum, die TeilnehmerInnen und deren Autonomie zu fördern (z. B. durch Selbstkorrektur, Reflexion, Neugierde)“.

Unterrichtsatmosphäre

Das Vorherrschen eines „lernförderlichen Klimas“ ist für die Volkshochschulen besonders relevant, da diese Lernen als Entwicklung von Potenzialen und positiven Leistungen verstehen und nicht mit unangemessenem Leistungsdruck und demotivierender Angst verbinden. Daher wünschen sich die Volkshochschulen für ihre Teilnehmer/innen ein angenehmes und angstfreies Lernklima, das unter anderem durch einen wertschätzenden, erwachsenengerechten Umgang und durch Respekt zwischen allen am Lernprozess beteiligten Personen gekennzeichnet ist. Um ein solches Klima zu schaffen, ist es notwendig, dass die Unterrichtenden geeignete Methoden anwenden und ein wertschätzendes Verhalten an den Tag legen.

Bei der Unterrichtsbeobachtung kann man das Unterrichtsklima an verschiedenen Indikatoren erkennen. Allen voran ist der Umgangston zu nennen, den Unterrichtende den Lernenden gegenüber verwenden: Freundlichkeit, Höflichkeit und eine geeignete, der Zielgruppe angemessene, Sprache sind besonders ausschlaggebende Faktoren für „Wertschätzung“. Auch die Tatsache, inwieweit es Unterrichtenden gelingt, ausnahmslos alle Teilnehmer/innen wahrzunehmen und im Blickfeld zu haben, ist ein Merkmal von Wertschätzung. „Gesehen“ und „unterstützt“ werden ist ausschlaggebend dafür, ob Lernende sich wertschätzend behandelt fühlen und eine positive Einstellung zum Lernen entwickeln.

Wenn Unterrichtende sich mit dem Lernfortschritt eines/einer jeden einzelnen Lernenden befassen, gelingt es, den Lernprozess der gesamten Gruppe in geeigneter Weise zu steuern und zu fördern. Für die positive und angenehme Gestaltung des Unterrichts ist eine professionelle didaktische Unterrichtshandlung wichtig. Neben der Kenntnis und dem Know-how des didaktischen Werkzeugs ist auch die aktive Einbindung in die institutionelle Gestaltung wichtig. Leitbilder und Bildungsprofile zu kennen ist wichtig, damit die Unterrichtenden ihre Konzepte und das Unterrichtsgeschehen darauf abstimmen können.

Was bei der Entwicklung eines positiven Unterrichtsklimas auch eine Rolle spielt – und nur eingeschränkt über Weiterbildungsmaßnahmen erlernt werden kann – ist das Vorhandensein einer entsprechenden Haltung und Einstellung. Jene Unterrichtenden, die Lernen nicht nur als funktionelle Aktivität, sondern als vielschichtigen Prozess sehen, der mit verschiedenen Faktoren zusammenhängt, wie Lerndisposition, Lernmotivation, Lerntyp, Lernumfeld etc., haben hier bessere Voraussetzungen. Auch, ob es gelingt, sowohl die individuellen Lernerfolge als auch die Gruppendynamik zu sehen, ist ein Merkmal von Professionalität. Abschließend kann gesagt werden, dass Unterrichtende, die über eine gute Qualifikation in fachlicher und methodisch-didaktischer Hinsicht verfügen, ein lernförderliches Lernklima bewirken und die bereit sind, über das eigene Handeln zu reflektieren, auch offen sind für einen Perspektivenwechsel und (bei Bedarf) eine Weiterentwicklung.

Resümee

Die Vorteile von Unterrichtsbeobachtungen mit anschließenden Reflexionsgesprächen sind vielfältig. So fördert die Unterrichtsbeobachtung mögliche Schwächen zu Tage, z. B. ungünstige Methodenwahl oder unbewusste Redewendungen, die leicht zu beheben sind, wenn das Thema einmal angesprochen wird. Der Unterricht bietet, wenn er bewusst reflektiert wird, viele konkrete Anlässe, die einen Anstoß zum Weiterdenken bieten. Tipps und Anregungen von außen können für Unterrichtende oft sehr hilfreich sein, um das Unterrichtsverhalten zu verbessern und weiter zu entwickeln.

Die externe Sicht bietet für viele Unterrichtende auch Hilfe bei Unsicherheiten. Während langjährige Kursleiter/innen ihre gut besuchten Kurse und große Teilnehmer/innen-Zahlen gerne als Qualitätsmaßstab für ihre pädagogische Leistung sehen, sind Unterrichtende mit wenigen Erfahrungen oft sehr unsicher. Oft empfinden sie ihren Einstieg als „Sprung ins kalte Wasser“ und wissen nicht, ob die Einrichtung mit ihrem Unterricht zufrieden ist. Eine Bestätigung – durchaus auch mit Feststellung einiger Mängel – verhilft ihnen zu einer ausgewiesenen institutionellen Akzeptanz. Damit sind sie nicht nur anerkannt, sondern sie fühlen sich auch nicht alleine gelassen bzw. sich selbst überlassen.

Für die Weiterentwicklung des pädagogischen Know-how ist die Unterrichtsbeobachtung ein wichtiger Ausgangspunkt. Obwohl über zwei Drittel aller beobachteten Unterrichtenden (735 Personen) angaben, dass sie an Weiterbildungsmaßnahmen in der vHS oder außerhalb teilnahmen, gab es diesbezüglich viele Anregungen, Vorschläge und Nachfragen. Eine interessante Weiterentwicklung des institutionellen Beobachtungsmodells könnte die wechselseitige kollegiale (auch fachliche) Beobachtung zwischen Unterrichtenden sein.

Ein weiterer Nutzen der Unterrichtsbeobachtung ergibt sich aus der Schaffung eines „Mentoring-Modells“, bei dem erfahrene (von den Beobachter/innen vorgeschlagene) Unterrichtende als Mentor/innen für neue bzw. weniger erfahrene Unterrichtende eingesetzt werden.

Abschließend kann gesagt werden, dass die didaktischen Anforderungen an Unterrichtende der Erwachsenenbildung trotz Überschneidungen grob in drei Bereiche unterteilt werden können: 1) jene, die mit didaktischem Wissen und Können verbunden sind, 2) jene, die mit Kommunikation und Interaktion mit den Teilnehmer/innen zu tun haben und 3) jene, die mit „Haltung“ und „Einstellung“ gegenüber pädagogischen Prozessen, gegenüber der Institution und gegenüber Menschen im allgemeinen verbunden sind. Werden beim Lehr-Lernprozess alle drei Kompetenzbereiche berücksichtigt und weiter entwickelt, ist eine wesentliche Etappe zum „gelungenen Unterricht“ erreicht. //

//

Die Vorteile von Unterrichtsbeobachtungen mit anschließenden Reflexionsgesprächen sind vielfältig.

Verwendete Literatur

- Die Wiener Volkshochschulen GmbH – Pädagogik/Institut für Weiterbildung (Hrsg.). (2006):** Unterrichten in der Volkshochschule. Grundlage für KursleiterInnen. Wien: Eigenverlag.
- Freire, Paulo (1973):** Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gibbs, Graham (1988):** Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods. Oxford: Oxford Polytechnic Further Education Unit.
- Hilzensauer, Wolf (2008):** Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: Bildungsforschung. Schwerpunkt „Reflexives Lernen“, 5, (2), 1–18. Verfügbar unter: <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/issue/view/10/showToc> [6.6.2014].
- Knoll, Jörg (2008):** Lern- und Bildungsberatung. Professionell beraten in der Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Mezirow, Jack (1988):** Transformation Theory. In: Proceedings of the 29th Annual Adult Education Research Conference. Calgary: The University of Calgary.
- Anforderungsprofil für Lehrende an der vHS Wien verfügbar unter:** <http://www.vhs.at/ueber-uns/informationen-fuer-kursleiterinnen.html> [6.4.2014].

Unterrichtsreflexion an den Wiener Volkshochschulen - Glossar

Ziele

- Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität im Zusammenhang mit dem Qualitätsprozess der Wiener Volkshochschulen (LQW) und dem Bildungsauftrag der Stadt Wien
- Auseinandersetzung damit, was unter gelungenem, zeitgerechtem bzw. adäquaten Unterricht verstanden werden kann
- Schärfung des Unterrichtsverständnisses der Wiener Volkshochschulen
- Förderung des Kontakts zwischen Volkshochschulen und Lehrenden und Aufbau einer systematisierten Reflexionskultur
- Förderung des professionellen Handelns der Lehrenden im Unterricht
- Unterstützung der Lehrenden und sichtbare Wertschätzung ihrer Arbeit
- Anpassung des Weiterbildungsprogramms an den Bedarf und den Bedürfnissen der Lehrenden und der Volkshochschulen.

Die Unterrichtsreflexion besteht aus einem kollegialen, vertraulichen Fachgespräch im Anschluss an eine Unterrichtsbeobachtung. Die Beobachtung wird von speziell ausgebildeten Lehrenden der Wiener Volkshochschulen GmbH durchgeführt und dokumentiert. Die Beobachter/innen sind neutral und greifen nicht in das Unterrichtsgeschehen ein.

2008 haben sich die künftigen Unterrichtsbeobachter/innen gegenseitig im Unterricht besucht (kollegiale Unterrichtsbeobachtung) um die Durchführung ab 2009 vorzubereiten. Die Maßnahme Unterrichtsreflexion wurde bis Oktober 2013 von Dr.ⁱⁿ Elisabeth Brugger (Leiterin Pädagogik) geleitet und von Birgit Schall koordiniert. Die wichtigsten Begriffsbestimmungen und Indikatoren sind im Glossar Unterrichtsreflexion enthalten.

Unterrichtsreflexion

Unter Unterrichtsreflexion verstehen wir den systematisierten Prozess der Beobachtung von Unterrichtseinheiten an den Wiener Volkshochschulen durch spezifisch geschulte Beobachter/innen.

Der Schwerpunkt der Unterrichtsbeobachtung ist die Auseinandersetzung mit gelungenem Unterricht. Ziel ist es, den Blick auf das Unterrichtsverständnis der Wiener Volkshochschulen zu schärfen, den Kontakt der Volkshochschulen mit den Lehrenden zu fördern, eine systematische Reflexionskultur aufzubauen, das professionelle Handeln der Lehrenden im Unterricht zu unterstützen und Weiterbildungsmöglichkeiten anzubieten.

Die Unterrichtsbeobachtung findet in regelmäßigen Abständen statt und betrifft Lehrende, die 40 oder mehr Unterrichtseinheiten im Semester an den Wiener Volkshochschulen unterrichten. Die Beobachter/innen greifen nicht in den Unterricht ein und nehmen nicht daran teil. Die Ergebnisse der Beobachtungen werden vertraulich behandelt und den handelnden Personen zur Verfügung gestellt.

Gelungener Unterricht

Es gibt keine objektive, allgemeingültige Definition von gelungenem Unterricht. Das Gelungene ist im Allgemeinen abhängig von der Gesellschaft und den ihr innewohnenden bildungspolitischen Vorstellungen. Im Speziellen orientiert sich die Definition des gelungenen Unterrichts an den Wertvorstellungen der Institution, an der Unterricht stattfindet.

Für die Wiener Volkshochschulen lässt sich gelungener Unterricht an unterschiedlichen Kriterien festmachen: an den zwischenmenschlichen Umgangsformen, den gelehrten Inhalten, der Didaktik und Methodik sowie der Struktur der Unterrichtseinheiten. Unter Unterricht verstehen wir ein zeitlich abgegrenztes Interaktionsgeschehen, bei dem Lernende unter Anleitung der Lehrenden in planmäßig initiierten und geführten Kursen zum Ziele ihrer Bildung, der Erweiterung ihres Wissensstandes, ihrer persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie ihrer Persönlichkeitsentwicklung und des sozialen Kontaktes, ausgewählte Inhalte von gesellschaftlichen Prozessen erlernen, reflektieren und weiterentwickeln. Das Interaktionsgeschehen findet zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch zwischen den Lehrenden statt. Durch die Einbettung des Unterrichtsgeschehens in die Institution „Die Wiener Volkshochschulen GmbH“ hat diese ebenfalls einen Anteil am Unterrichtsgeschehen – durch das Gestalten und Bereitstellen von Bildungsprogrammen, Rahmenbedingungen, Räumen und Medien. Die Verantwortung für einen gelungenen Unterrichtsprozess liegt bei der Institution „Die Wiener Volkshochschulen GmbH“, den einzelnen Volkshochschulen, den Kursleiter/innen und den Kursteilnehmer/innen.

Kursbeschreibung

Die Kursbeschreibung ist eine vorab erstellte Darstellung des geplanten Kursgeschehens in Bezug auf Inhalte, Lernziele und Lehrziele unter Berücksichtigung des Kursniveaus und der ausgeschriebenen Zielgruppe (Kinder, Senior/innen, Frauen in der Karenz). Die Kursbeschreibung wird im Programmheft und/oder im Internet vor Kursbeginn veröffentlicht.

Lernziele, Lehrziele, Lernergebnisse

Die Lernziele der Lernenden werden mit den Lehrzielen abgeglichen und die Lehrenden verbinden diese. Für die Lernenden ist klar ersichtlich, mit welchen Inhalten sie arbeiten. Sie erkennen den roten Faden, der sich sowohl durch die gesamte Kursdauer als auch durch die einzelne Kursstunde zieht. Lernen und Üben zwischen den Kurstagen wird angeregt.

Gelungener Unterricht orientiert sich an den Lernergebnissen der Lernenden.

Strukturierung des Unterrichts

Die Unterrichtseinheiten beginnen mit einer Eingangsphase und enden mit einer Abschlussphase. Erklärungen, Anleitungen und Arbeitsaufgaben werden verständlich formuliert. Zwischen Zielen, Inhalten, Methoden und den Lernenden bestehen Wechselwirkungen, deshalb gibt es bei der Auswahl der Methoden und der Didaktik keine Beliebigkeit, sondern es wird durch gute Planung auf Stimmigkeit, auf didaktisch-methodisches Know-how und auf die konstruktive Mitarbeit der Lernenden geachtet. Die Rollenverteilung ist klar kommuniziert und ausgemachte Regeln werden von allen Beteiligten eingehalten. Die Lehrenden stehen für Fragen und Rückmeldungen zum Unterrichtsgeschehen zur Verfügung.

Lernklima und Atmosphäre

Die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden ist durch Wertschätzung, Offenheit und durch einen demokratischen Unterrichtsstil bestimmt. Kursleiter/innen schaffen einen angstfreien Raum, in dem die Möglichkeit geboten wird, auf das eigene Selbst, auf Lerninhalte und Gesellschaft zu blicken und Handlungen zu setzen.

Männer und Frauen werden mit gleicher Wertschätzung behandelt, etwaige Rollenklischees werden zum Thema gemacht und es wird gendergerechte Sprache verwendet. Die Lehrenden pflegen einen respektvollen Umgang mit allen Lernenden, unabhängig davon, welcher Herkunft sie sind. Es wird darauf geachtet, diskriminierendes Verhalten innerhalb der Gruppe zu thematisieren und gegebenenfalls aufzuarbeiten.

Die Lehrenden sind mit den Grundgedanken des Diversity-Management vertraut und haben die Kompetenz, diese in den Unterricht zu integrieren. Solidarität und Zusammenarbeit sowie die gegenseitige Unterstützung der Lernenden werden gefördert und ihre Bedürfnisse und Lernziele in die Kursziele eingeflochten. Schwierigkeiten, Kritik und Fragen der Lernenden werden aufgegriffen, auf mögliche Irritationen im Unterrichtsgeschehen wird eingegangen. Die Autonomie der Lernenden wird gewährleistet, ihre Selbsttätigkeit bestärkt und die Eigenverantwortung für einen gelungenen Lernprozess wird kommuniziert. Die Lehrenden holen regelmäßig Feedback von den Lernenden ein, reflektieren ihr Verhalten, ihre Methodik und Didaktik und modifizieren gegebenenfalls den Kurs. Sie sind mit den Richtlinien für gelungenen Unterricht, der Definition des gelungenen Lernens und den Wertenhaltungen der Wiener Volkshochschulen vertraut. Die Lehrenden bilden sich regelmäßig inhaltlich und methodisch-didaktisch weiter.

Unterrichtsvorbereitung

Die verschriftlichte Unterrichtsvorbereitung dient der/dem Beobachter/in zur Vorbereitung und Einstimmung auf die Beobachtung und gibt einen Überblick über Ziele, Methoden und geplanten Ablauf der Unterrichtseinheit. Es wird nicht von einem normierten Stundenablauf ausgegangen, sondern begründete Flexibilität von Lehrenden als Zeichen für gelungenen Unterricht bewertet.

Gelungener Unterricht und zeitgemäße Lernkulturen an Volkshochschulen

Schwerpunkt

Ergebnisse der Befragung von Kursleiter/ innen der VHS Wien zu ihrem Verständnis und ihrer Einschätzung von gelungenem Unterricht¹

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse einer 2013 durchgeführten Kursleiter/innen-Befragung an der VHS Wien vorgestellt. Die Befragung wurde in Abstimmung mit der Pädagogischen Leiterin von einem Forscher/innen-Team² der Universität Bielefeld durchgeführt. Der Fragebogen richtet sich an alle Kursleiter/innen der VHS Wien, um deren Sichtweise von gelungenem Unterricht zu erheben.

WOLFGANG JÜTTE

665 Kursleiter/innen haben an der Online-Befragung im Juni und Juli 2013 teilgenommen; davon waren 72 Prozent weiblich, 28 Prozent männlich; das Durchschnittsalter betrug 47,25 Jahre; die Verteilung der Fachbereiche schlüsselt sich auf nach Sprachen (28,70 Prozent), Gesundheit, Bewegung & Kochkurse (20,54 Prozent), Musik (9,22 Prozent), Lernen lernen (5,14 Prozent)³. Rund 75 Prozent der Befragten haben ein Hochschulstudium absolviert und waren im Median sechs Jahre an der VHS tätig.⁴

Ausgangslage: das Konstrukt „Gelungener Unterricht“

In diesem Artikel legen wir zunächst dar, wie das zugrunde gelegte Konstrukt „Gelungener Unterricht“ operationalisiert wurde. Anschließend werden die zentralen Ergebnisse zu den Themenkomplexen „Didaktik Faktoren“ und „Lernende“ vorgestellt. Dies erfolgt vornehmlich in einem deskriptiven statistischen Zugriff, d.h. in Form von Mittelwerten (\bar{x})⁵ auf einer geraden

Vierer-Likert-Skala und im Einzelfall auch unter Angabe der Standardabweichungen (s)⁶. Zugleich waren wir bemüht die einzelnen Fragebogenitems zu den ausgewählten Dimensionen relativ vollständig wiederzugeben.

Die Befragung der Kursleitenden muss im Kontext des umfassenderen Projekts der Unterrichtsbeobachtungen der VHS Wien gesehen werden. Eine besondere methodische Herausforderung bestand darin, die Rekonstruktion des institutionellen Verständnisses „gelungener Lehre“ der Wiener VHS vorzunehmen und diese in Items zu operationalisieren.

Im Glossar der VHS heißt es „Es gibt keine objektive, allgemeingültige Definition von gelungenem Unterricht. Das Gelungene ist im Allgemeinen abhängig von der Gesellschaft und den ihr innewohnenden bildungspolitischen Vorstellungen. Im Speziellen orientiert sich die Definition des gelungenen Unterrichts an den Wertvorstellungen der Institution an der Unterricht stattfindet.“ (Glossar VHS Wien, S. 2). Ausgehend von dieser Prämisse kann das Konstrukt „gelungener Unterricht“ nicht anhand allgemeingültiger Prinzipien untersucht werden, sondern muss an der Institution selbst und ihrer Lernkultur anknüpfen. Die Basis für die geplante Kursleiter/innen-Befragung setzt daher an der Rekonstruktion des institutionellen Verständnisses „gelungener Lehre“ der Wiener VHS an. Die von der Wiener VHS zur Verfügung gestellten Dokumente („Gelungener Unterricht“ und „Glossar“) wurden in einem ersten Schritt einer inhaltsanalytisch angelegten Dokumentenanalyse unterzogen, um die darin vorhandenen Kriterien für gelungenen Unterricht zu extrahieren und zu bündeln. Dazu werden die bereits von der Wiener VHS selbst vorgenommenen Kategorisierungen (z. B. „Lernklima und Atmosphäre“) zunächst beibehalten und durch weitere Kategorien ergänzt oder zusammengefasst. Am Ende des Prozesses stand ein Fragebogen mit insgesamt 113 Items, die sich fünf unterschiedlichen Themenkomplexe zuordnen lassen: „Didaktische Faktoren“, „Lernende“, „Organisation“, „Gesamteinschätzung“ und „Sozialdaten“ (siehe Abb. 1). Im Hinblick auf das Schwerpunktthema dieses Heftes werden im Folgenden die zwei Themenkomplexe „Didaktische Faktoren“ und „Lernende“ dargestellt.

¹ Erweiterter Beitrag aus der Veranstaltung der Wiener Volkshochschulen „Unterrichtsreflexion – Präsentation von Ergebnissen“ vom 24.10.2013.

² Wir danken Nathalie Bender, Claudia Lobe, Dennis Schäffer und Markus Walber für die Unterstützung in diesem Projekt.

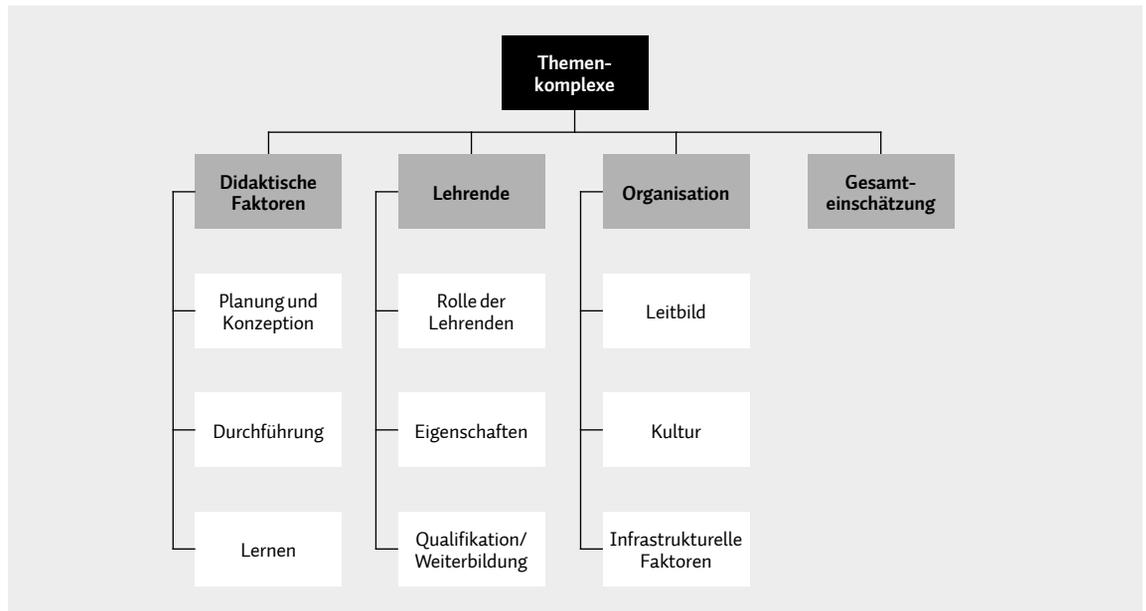
³ Dieser Programmbereich der VHS Wien umfasst folgende Angebote: Lerntechniken, Umgang mit Lernschwächen, Frühförderung und Lernhilfe.

⁴ Der Median teilt einen Datensatz in zwei Hälften. In diesem Fall waren 50 Prozent der Kursleiter/innen bis zu sechs Jahren an der VHS tätig.

⁵ Arithmetisches Mittel: Der Mittelwert beschreibt den statistischen Durchschnittswert und zählt zu den Lageparametern in der Statistik.

⁶ Die Standardabweichung (s) ist ein Maß für die Streubreite der Werte eines Merkmals rund um dessen Mittelwert (arithmetisches Mittel).

Abb. 1:
Themenkomplexe



Themenkomplex „Didaktische Faktoren“

Hier wurde nach der Bedeutung von didaktischen Faktoren für das Gelingen von Unterricht gefragt; unterschieden in den drei Dimensionen „Planung und Konzeption“, „Durchführung“ und „Lernen“.

Es zeigt sich, dass alle abgefragten Aspekte im Feld „Planung und Konzeption“ für wichtig gehalten werden. Dies geht aus dem allgemein sehr hohen Mittelwert hervor. Als besonders wichtig wurde dabei „Zeit für Fragen und Vertiefungen“ ($\bar{x} = 3,70$, $s = 0,556$) eingeschätzt. Das Item „Gemeinsame Bestimmung der Lernziele“ ($\bar{x} = 3,27$) wurde im Verhältnis hierzu eher als weniger bedeutend für die Planung von „gutem Unterricht“ beurteilt.

Bei der Umsetzung im eigenen Kurs wurde die „bedarfsgerechte Aktualisierung der eigenen Unterrichtskonzepte“ hoch bewertet ($\bar{x} = 3,73$, $s = 0,502$). Als weniger

wichtig wurde die „Beteiligung der Teilnehmenden an der Planung, Gestaltung sowie der Auswertung des eigenen Unterricht“ beurteilt ($\bar{x} = 2,66$). Auch die „Kompetenzförderung der Teilnehmenden als Lernziel in der Unterrichtsplanung“ sticht durch einen hohen Mittelwert hervor ($\bar{x} = 3,61$). Der Aspekt der „Berücksichtigung der verschiedenen Lebenslagen und Biografien der Teilnehmenden“ für die eigene Unterrichtsplanung, findet im Verhältnis gesehen weniger Zustimmung durch die Befragten ($\bar{x} = 3,13$). Bei allen weniger gut beurteilten Fragen wird aber auch deutlich, dass die Dozent/innen sich bei der Beantwortung dieser Frage uneinig sind, als bei den anderen Fragen. Die Standardabweichung (s) ist in allen Fällen erkennbar oberhalb der anderen Werte in diesem Bereich. Daraus wird deutlich, dass die Verteilung der Antworten einer breiteren Streuung unterworfen ist.

Tabelle 1:
Planung und
Konzeption

Welche Aspekte sind aus Ihrer Sicht bedeutsam für die Planung eines guten Unterrichts?

1 = stimme nicht zu 4 = stimme voll zu

Mittelwert

Individuelle Lernziele der Teilnehmenden erfragen	3,43
Am Anfang eines Kurses die Lernziele gemeinsam mit den Teilnehmenden bestimmen	3,27
Eine klare Arbeitsstruktur innerhalb des Kurses und in den einzelnen Unterrichtsstunden haben	3,53
Zeit für Fragen und Vertiefungen einplanen	3,70

Bitte beurteilen Sie folgende Aussagen, bezogen auf Ihren Unterricht ...

Ziele und Aufbau meines Unterrichts sind für die Teilnehmenden deutlich erkennbar.	3,47
Die Kompetenzförderung der Teilnehmenden ist ein Lernziel in meiner Unterrichtsplanung.	3,61
Ich berücksichtige das vorhandene Wissen der Teilnehmenden in meiner Unterrichtsplanung.	3,55
Ich plane genügend Zeit ein, um flexibel auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden eingehen zu können.	3,55
Je nach Bedarf aktualisiere ich meine Unterrichtskonzepte.	3,73
Die Teilnehmenden sind an der Planung, Gestaltung und Auswertung des Unterrichtes beteiligt.	2,66
In meinem Unterricht berücksichtige ich die verschiedenen Lebenslagen und Biografien der Teilnehmenden.	3,13
Die Unterschiedlichkeit der Teilnehmenden empfinde ich als Bereicherung für das Kursgeschehen.	3,46

Im Themenfeld der Durchführung (siehe Tab. 2) wird der Einsatz von Medien und technischen Hilfsmitteln ($\bar{x} = 2,96$) sowie die „Kenntnis der persönlichen Hintergründe und Biografien der jeweiligen Teilnehmenden“ ($\bar{x} = 2,86$) generell durch die Befragten als eher weniger wichtig für die Durchführung von gelungenem Unterricht eingeschätzt.

Insgesamt lässt sich aber sagen, dass alle weiteren Aspekte mit einem Mittelwert deutlich über 3,0 als besonders wichtig eingeschätzt werden. Der „Einsatz von verschiedenen Methoden“ ($\bar{x} = 3,50$) und die „Ermöglichung von Wissenstransfer“ ($\bar{x} = 3,50$) treten hierbei deutlich positiv hervor.

Bei der Frage nach der eigenen Umsetzung von didaktischen Einflussfaktoren innerhalb ihres eigenen Unter-

richts gaben die Kursleiter/innen ebenfalls überwiegend positive Antworten. Die Mittelwerte aller Umsetzungsfaktoren liegen bei allen Fragen in den oberen 50 Prozent der möglichen Beurteilungsskala. Beim eigenen Unterricht sind dabei im besonderen Maße alle Kursleiter/innen für „Rückmeldungen der Teilnehmenden offen“ ($\bar{x} = 3,88$) und versuchen stetig, „Lerninhalte mithilfe von Beispielen und praktischen Anwendungsszenarien zu verdeutlichen“ ($\bar{x} = 3,73$). Im Gegensatz dazu nutzen unterdurchschnittlich wenige Kursleiter/innen „E-Learning als einen festen Bestandteil ihrer Unterrichtsmethoden“ ($\bar{x} = 1,72$). Dies passt zusammen mit der Aussage, dass der „Einsatz von verschiedenen Medien“ ($\bar{x} = 2,93$) der am zweitwenigsten umgesetzte Faktor innerhalb dieses Fragenbereichs ist.

Tabelle 2:
Durchführung

Welche Aspekte sind aus Ihrer Sicht bedeutsam für die Durchführung eines „guten Unterrichts“ ?		Mittelwert
1 = stimme nicht zu 4 = stimme voll zu		
Einsatz verschiedener Methoden/Methodenvielfalt		3,50
Regelmäßiges Feedback		3,44
Ermöglichung von Wissenstransfer		3,50
Einsatz von Medien bzw. technischen Hilfsmittel		2,96
Berücksichtigung der Erfahrungen der Teilnehmenden		3,48
Kenntnis der persönlichen Hintergründe/Biografien der Teilnehmenden		2,86
Bitte beurteilen Sie folgende Aussagen, bezogen auf Ihren Unterricht:		
Für Rückmeldungen seitens der Teilnehmenden bin ich offen.		3,88
In meinem Unterricht setze ich verschiedene Methoden ein.		3,48
Ich nehme mir Zeit für Wiederholungen und Nachfragen.		3,69
Ich kenne meine Teilnehmenden mit Namen.		3,63
Ich kenne die Lernmotivationen und -ziele meiner Teilnehmenden.		3,35
Die Teilnehmenden werden von mir zu selbstständigem Arbeiten angeleitet.		3,54
Ich unterstütze die Teilnehmenden in ihren Lernprozessen.		3,64
Ich vermittele meinen Teilnehmenden verschiedene Techniken, damit sie erfolgreich lernen können.		3,32
Ich verdeutliche Lerninhalte mithilfe von Beispielen und praktischen Anwendungsszenarien.		3,73
Bei meiner Lehrtätigkeit achte ich darauf, verschiedene Sozialformen (Plenum, Einzelarbeit, Gruppenarbeit) einzusetzen.		3,13
E-Learning ist ein fester Bestandteil meiner Unterrichtsmethoden.		1,72
In meinem Unterricht kommen verschiedene Medien zu Einsatz.		2,93

Im Themenbereich „Lernen“ (siehe Tab. 3) werden die Kursleiter/innen nach bedeutsamen Aspekten für den Lernerfolg der Teilnehmenden befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass ein „angstfreies Lernklima“ ($\bar{x} = 3,89$, $s = 0,393$) sowie eine „lernfreundliche Atmosphäre“ ($\bar{x} = 3,88$, $s = 0,336$) als am wichtigsten für den Lernerfolg eingeschätzt wurden. Die jeweilige linksschiefe Verteilung und die geringe Streuung um den Mittelwert (s) zeigen außerdem, dass sich die Dozent/innen außerordentlich einstimmig und positiv zu diesen Aspekten geäußert haben.

Die Aspekte des „interkulturellen Lernens“ ($\bar{x} = 3,47$) und „selbstbestimmten Lernens“ ($\bar{x} = 3,47$) haben eine vergleichsweise niedrigere Bedeutung zugewiesen bekommen. Die höheren Standardabweichungen zeigen aber auch hier, dass die Antworten weniger eindeutig ausfallen und es ein größeres Streuungsverhalten in der Beantwortung der Frage gibt.

Die vorangegangenen Ergebnisse hinsichtlich der bedeutsamen Aspekte für den Lernerfolg der Teilnehmenden finden im Weiteren ihre Bestätigung, als nach der Umsetzung der lernförderlichen Aspekte im eigenen Unterricht gefragt wird. Die Kursleiter/innen geben mit einem ausgenommen hohen und einstimmigen Wert an, auf ein „angstfreie Lernklima in ihrem Unterricht“ ($\bar{x} = 3,89$) zu achten. Außerdem legen diese Wert auf einen „wertschätzenden Umgang aller Teilnehmenden untereinander“ ($\bar{x} = 3,84$) sowie auf die „Ermunterung der Teilnehmenden, Fragen zu stellen“ ($\bar{x} = 3,86$). Auch hier werden alle weiteren Fragen zur Umsetzung im eigenen Unterricht positiv durch die Kursleiter/innen beantwortet.

Verhältnismäßig weniger Befragte „informieren ihre Teilnehmenden über die Nutzungsmöglichkeiten verschiedener Kommunikationswege, wie beispielsweise Moodle“ ($\bar{x} = 2,60$).

Tabelle 3:
Themenfeld „Lernen“

Welche der nachfolgenden Aspekte sind aus Ihrer Sicht bedeutsam für den Lernerfolg der Teilnehmenden?
1 = stimme nicht zu 4 = Stimme voll zu Mittelwert

Selbstverantwortliches Lernen	3,65
Eigenbeteiligung der Teilnehmenden	3,73
Möglichkeit zu selbstbestimmtem Lernen	3,47
Lernfreundliche Atmosphäre	3,88
Angstfreies Lernklima	3,89
Möglichkeit zum kooperativen Lernen	3,51
Wertschätzender Umgang untereinander	3,87
Interkulturelles Lernen	3,29
Hierarchiefreies Lernen	3,50
Bitte beurteilen Sie folgende Aussagen, bezogen auf Ihren Unterricht.	
Die Teilnehmenden werden von mir zur aktiven Mitarbeit motiviert.	3,83
Ich achte darauf, die Teilnehmenden stets in den Unterricht mit einzubeziehen.	3,81
Ich gestalte meinen Unterricht interaktiv.	3,49
Ich ermuntere die Teilnehmenden, Fragen zu stellen.	3,86
Ich achte auf ein angstfreies Lernklima in meinem Unterricht.	3,89
Ich motiviere die Teilnehmenden, sich gegenseitig beim Lernen zu unterstützen.	3,36
Ich achte auf einen wertschätzenden Umgang aller Teilnehmenden untereinander.	3,84
Ich fördere die individuellen Lernwege der Teilnehmenden.	3,47
Ich lasse Raum für eigenständiges Lernen.	3,46
Ich ermögliche einen offenen Austausch der Teilnehmenden untereinander.	3,69
Ich informiere die Teilnehmenden über die Nutzungsmöglichkeiten verschiedener Kommunikationswege (z. B. Moodle).	2,60
Ich bin für meine Teilnehmenden gut erreichbar.	3,49
Ich unterstütze die Teilnehmenden bei der Identifizierung ihrer persönlichen Lernziele.	3,35

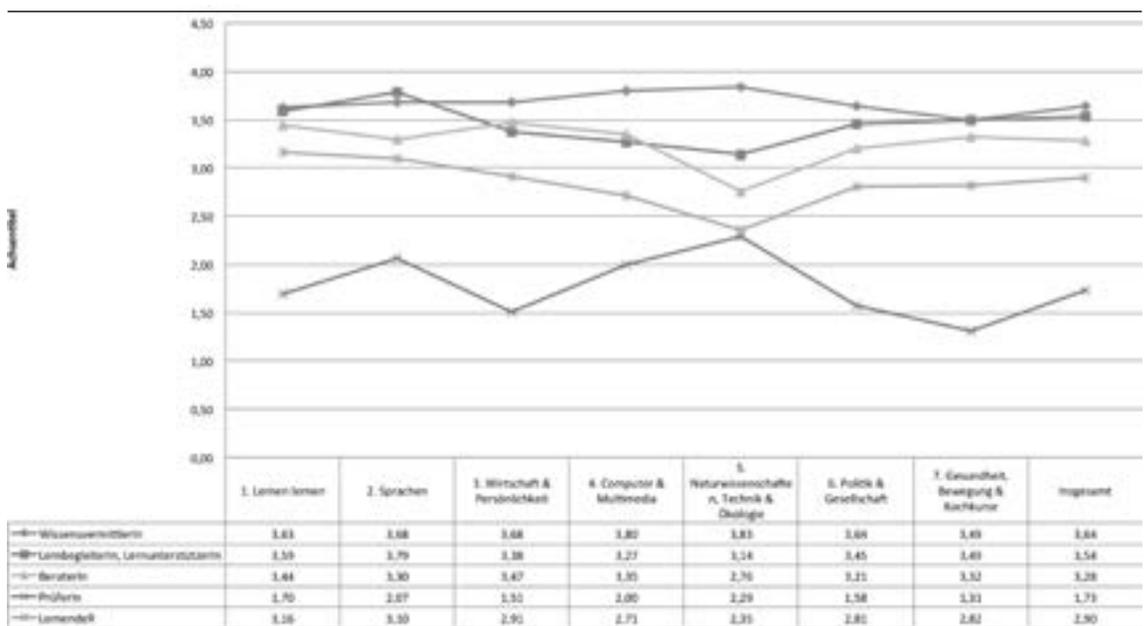
Themenkomplex „Lehrende“

Der zweite große thematische Komplex wird differenziert nach der „Rolle der Lernenden“, ihren „Eigenschaften“ und der „Qualifikation und Weiterbildung“.

Hinsichtlich der Frage, wie die Kursleiter/innen ihre eigene „Rolle“ verstehen, zeichnet sich deutlich ab, dass diese vor allem ein Rollenverständnis als Wissensver-

mittler/in ($\bar{x} = 3,64$) und als Lernbegleiter/in ($\bar{x} = 3,45$) wahrnehmen (siehe Abb. 2). Nur wenige Befragte hingegen verstehen sich als Prüfer/in ($\bar{x} = 1,73$). Dabei hängt die Rolle durchaus mit dem Programmfeld zusammen. So verwundert es vermutlich kaum, dass im Bereich „Lernen lernen“ die Rolle der Beratung höher ($\bar{x} = 3,44$) ist als im Bereich „Naturwissenschaften/Technik“ ($\bar{x} = 2,76$).

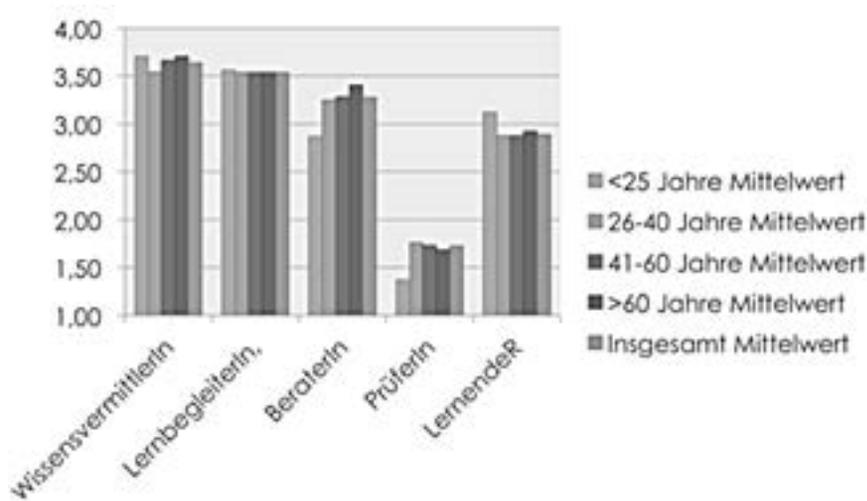
Abb. 2:
Rollenverständnis der
Kursleiter/innen nach
Fachbereichen



Nachdem eine genderspezifische Differenzierung keine signifikanten Zusammenhänge zu Tage geliefert hat, haben wir die Altersstruktur auf das Rollenverständnis (siehe Abb. 4) befragt. Eine Hypothese könnte lauten: Das Rollenverständnis verändere sich, jüngere übernehmen

eher die Rolle des Lernbegleiters – und weniger beispielsweise die prüfende. Dies ist jedoch keinesfalls eindeutig der Fall; so zeigt sich, dass auch die über 60-Jährigen stark die Rolle der Beratenden einnehmen.

Abb. 4: Rollenverständnis der Kursleiter/innen nach Alter



Innerhalb der Kategorie „Eigenschaften“ haben die Befragten angegeben, inwieweit vorgegebenen Rollenzuschreibungen auf sie zutreffen (siehe Tab. 4). Wie das Ergebnis zeigt, weisen alle Items einen hohen Mittelwert

auf und wurden demnach als positiv seitens der Kursleiter/innen eingeschätzt. Besonders das „wertschätzende Verhalten gegenüber den Teilnehmenden“ ($\bar{x} = 3,92$) hebt sich mit dem höchsten Mittelwert hervor.

Tabelle 4: Eigenschaften

Inwieweit treffen die folgenden Rollenzuschreibungen auf Sie als Kursleiter/in zu? 1= stimme nicht zu 4 = stimme voll zu	Mittelwert
Ich kann die Bedürfnisse der Teilnehmenden erkennen.	3,50
Ich kann auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden eingehen.	3,66
Bei Bedarf kann ich flexibel von meiner Unterrichtsplanung abweichen.	3,72
Ich habe Verständnis für die Bedürfnisse meiner Teilnehmenden.	3,73
Ich reflektiere meine eigenen Stärken und Schwächen als Kursleiter/in regelmäßig.	3,56
Ich kann mit Störungen im Unterricht konstruktiv umgehen.	3,43
Störungen und Konflikte im Unterricht nehme ich als Anlass, mich selbst zu reflektieren.	3,38
Ich verhalte mich den Teilnehmenden gegenüber wertschätzend.	3,92

Hinsichtlich der Frage, inwieweit die Kursleiter/innen die eigene Weiterbildung und Qualifikation beurteilen (siehe Tab. 5) fällt auf, dass der Aspekt „Ich nehme die Weiterbildungsangebote der vhs Wien regelmäßig in Anspruch“ ($\bar{x} = 2,32, s = 1,047$) eher durchschnittlich ausgeprägt ist. Die starke Streuung zeigt, dass sich die Befragten bei der Beantwortung der Frage scheinbar nicht einig sind. Zudem tendieren die Angaben insgesamt eher zu einer negativen Antwort ($V = 0,239$).

Das Item „Ich verfüge über die von mir erwarteten Qualifikationen für meine Tätigkeit an den Wiener Volkshochschulen“ ($\bar{x} = 3,85, S = 0,382$) hingegen, weist einen sehr hohen Mittelwert und nur wenig Abweichung auf, was bedeutet, dass sich die Befragten bei der Beantwortung sehr einig sind.

Auch die „Reflexion des eigenen professionellen Handelns“ ($\bar{x} = 3,68$) hebt sich insgesamt als positiv hervor.

Tabelle 5:
Qualifikation und
Weiterbildung

Inwieweit treffen die folgenden Rollenzuschreibungen auf Sie als Kursleiter/in zu?	Mittelwert
1 = stimme nicht zu 4 = stimme voll zu	
Ich verfüge über die von mir erwarteten Qualifikationen für meine Tätigkeit an den Wiener Volkshochschulen.	3,85
Ich verfüge über breite Unterrichtserfahrung in VHS-Kursen.	3,18
Ich bilde mich regelmäßig fachlich für meine Tätigkeit als Kursleiter/in weiter.	3,51
Ich bilde mich regelmäßig methodisch-didaktisch für meine Tätigkeit als Kursleiter/in weiter.	3,22
Ich nehme die Weiterbildungsangebote der VHS Wien regelmäßig in Anspruch.	2,32
Ich kenne verschiedene Unterrichtsmethoden und -techniken und kann sie in geeigneter Weise umsetzen.	3,55
Ich bin mit (neueren) Medien vertraut und kann sie adäquat im Unterricht einsetzen.	3,18
Ich kenne die wesentlichen Aspekte von Gender Mainstreaming und Gender Sensitivity	3,23
Ich hole mir regelmäßige Rückmeldungen von den Teilnehmenden ein.	3,51
Ich reflektiere mein professionelles Handeln.	3,68

Lehrkulturelle Einsichten: ein (vorläufiges) Fazit

Inwiefern die Ergebnisse überraschen, hängt von den eigenen Vorannahmen ab. Als zentrales – und aus Sicht der Volkshochschulen zweifellos äußerst positives – Fazit kann festgehalten werden: die befragten Kursleiter/innen teilen die Ansichten von „gelungenem Unterricht“ mit denen der VHS Wien. Ein besonderer Wert wird auf erwachsenengerechten Unterricht gelegt und auch die Teilnehmerorientierung spielt eine bedeutende Rolle. Ebenso werden hier professionelle Haltungen, beispielsweise hinsichtlich einer Reflexionskultur, deutlich.

Wir haben in dieser Erhebung nach den lehrkulturellen Vorstellungen gefragt. Damit wird die Debatte der Lernkultur thematisiert, auf die wir uns hier nur kurz beziehen können (vgl. dazu auch Bender, 2011). Der Lernkulturbegriff umfasst „mit seinem Blick auf die Kultur des Lehrens und Lernens die ganze Breite des Feldes“ (Schüßler & Thurnes 2005, S. 13). Mit ihm geraten die „innere Struktur und Ordnung sowie ihre Wechselwirkung mit äußeren Faktoren des Lehr-/Lerngeschehens in den Blick“ (ebd.). Lernkultur existiert also, ganz allgemein, überall dort, wo Lernen sich vollzieht und bezieht alle Interaktions- und Kommunikationsprozesse der jeweiligen Mitglieder auf den unterschiedlichen Ebenen mit ein. Sie wird gesellschaftlich und durch die jeweilige Institution vorgeprägt. Jedes Mitglied gestaltet die jeweilige Lernkultur, durch beispielsweise die eigene Lernbiografie, implizit mit (vgl. Siebert, 2003, S. 54). Eine explizite Einflussnahme auf die vorherrschende Lernkultur setzt zunächst die Bewusstmachung der eigenen (Lern-) Kultur voraus.

Für vertiefende Erkenntnisse wäre ein komparativer Blick hilfreich; insofern werden derzeit Möglichkeiten ausgelotet, diese Befragung auch mit anderen großstädtischen Volkshochschulen bzw. Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland und in der Schweiz durchzuführen. Eine konsequente Fortführung würde jedoch auch die Einbeziehung der Lernendenperspektive voraussetzen. Erste Vorarbeiten zur Erhebung von lehrkulturellen Vorstellungen von Teilnehmenden, die dann mit

den der Kursleiter/innen in Beziehung gesetzt werden können, werden derzeit entwickelt. Insofern können die vorliegenden Ergebnisse auch als „work in progress“ gelesen werden. //

Literatur

- Bender, Nathalie (2011):** Lernkultur als Bestandteil der Organisationskultur in der wissenschaftlichen Weiterbildung – eine qualitative Einzelfallanalyse. Dipl.-Arb., Universität Bielefeld.
- Siebert, Horst (2003):** Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht (Grundlagen der Weiterbildung). 4., aktualisierte u. erweiterte Aufl. München: Luchterhand.
- Schüßler, Ingeborg & Thurnes, Christian M. (2005):** Lernkulturen in der Weiterbildung (Studententexte für Erwachsenenbildung). Bielefeld: Bertelsmann.

//

Als zentrales – und aus Sicht der Volkshochschulen zweifellos äußerst positives – Fazit kann festgehalten werden: die befragten Kursleiter/innen teilen die Ansichten von „gelungenem Unterricht“ mit denen der VHS Wien.

Professionalisierung und Qualitätssicherung dank kooperativer Unternehmenskultur

Kollegiale Unterrichtsbesuche – ein europaweites Tabu?

Schwerpunkt

ELISABETH FEIGL

Sieben Jahre unterrichtete ich in der Erwachsenenbildung Englisch. In diesem langen Zeitraum setzte nie ein/e Kolleg/in oder ein/e Mitarbeiter/in der vHS einen Schritt über die Schwelle des Kursraums, um meinen Unterricht zu besuchen. Einzig am Rand von Fortbildungen bot sich die Gelegenheit, Kolleg/innen näher kennen zu lernen und sich über didaktische, methodische oder gruppendynamische Fragestellungen auszutauschen.

Rückblickend weiß ich, dass ich diese isolierte Situation von Kursleitenden damals für normal hielt, es aber schon begrüßt hätte, wenn ich mich öfter in dafür vorgesehenen Settings mit Kolleg/innen über meinen Unterricht austauschen hätte können. Auch der Besuch des Unterrichts von (erfahrenen) Kursleiter/innen bzw. Rückmeldungen zu meinem Unterricht wären sicher hilfreich gewesen.

Offensichtlich stellt die oben beschriebene Situation keineswegs einen Einzelfall dar. Wie im Rahmen der Grundtvig-Lernpartnerschaft CODI-GO sichtbar wurde, gehören kooperative Formen der Professionalisierung, wie kollegiale Unterrichtsbesuche und gemeinsame Reflexionen, kaum zum Weiterbildungsangebot der Erwachsenenbildungsinstitutionen in Europa.

Wenngleich das Thema auch von Seiten der Unterrichtenden vielfach tabuisiert wird, erscheint es höchst an der Zeit die vorhandenen Ressourcen zu nützen und zu bündeln. Das fordert unter anderem auch der renommierte neuseeländische Pädagogikprofessor John Hattie, dessen Studie „Visible Learning“ derzeit in aller Munde ist, und der sich etwa für die Einführung organisierter Kollegien und Lehrteams ausspricht, die von der Institution organisiert werden sollten.¹ In Folge wird skizziert, warum es für alle Seiten gewinnbringend wäre, wenn dem Thema „kollegiale Unterrichtsbesuche“ mehr Raum und Zeit eingeräumt werden würde und was bei der Einführung zu berücksichtigen wäre.

Erfahrungen und Erfolge

Ein kollegialer Unterrichtsbesuch ist ein Erfahrungsaustausch zwischen zwei Lehrenden auf gleicher Ebene (etwa zwei freiberufliche Kursleiter/innen), bei dem wechselseitig der Unterricht besucht wird. Beobachtung

und anschließende Rückmeldung erfolgen wertungsfrei nach zuvor gemeinsam vereinbarten Prinzipien und Richtlinien.

Von der institutionellen Ebene her betrachtet erscheint diese Form des Unterrichtsbesuchs wichtig, weil sie eine kooperative Organisationskultur stärkt und gleichzeitig zur laufenden Professionalisierung der Unterrichtenden beiträgt. Sie unterstützt somit die didaktisch-methodische Qualitätssicherung, die ja auch im Rahmen des allgemeinen Qualitätsmanagements nicht zu kurz kommen sollte und trägt zur Bindung an die Institution bei.

Auf der individuellen Ebene der Kursleiter/innen stärken Unterrichtsbesuche das professionelle Selbstwertgefühl der Lehrenden. Die Unterrichtenden können von den Erfahrungen, den Fähigkeiten und dem Wissen ihrer Kolleg/innen profitieren, z. B. hinsichtlich unterschiedlicher Unterrichtsstile, Ressourcengebrauch, Classroom-Management, Einsatz von Medien, Differenzierungsstrategien, Evaluation sowie Bewertungs- und Beurteilungskriterien. Kursleiter/innen, die gewohnt sind, sich „als Einzelkämpfer/innen durchzuschlagen“, erhalten die Chance, andere Lehrende um Rat bei schwierigen Situationen und Problemen zu fragen und bekommen eine Außenperspektive aufgezeigt.

Die methodisch-didaktischen Kompetenzen und Fertigkeiten der Lehrenden werden so laufend weiterentwickelt, was eine positive Auswirkung auf die Unterrichtspraxis hat.

Durch die Teilnahme an kollegialen Unterrichtsbesuchen fühlen sich Lehrende von der Institution gesehen und unterstützt, da Interesse an ihrer persönlichen Entwicklung gezeigt wird. Sie sind eher bereit, sich fachlich weiterzuentwickeln und haben eine klarere Vorstellung von ihrem spezifischen organisierten Weiterbildungsbedarf. Durch die Rückmeldung an die Institution, kennt diese den Weiterbildungsbedarf genauer und kann Fortbildungen effizienter und bedarfsorientierter planen.

Im institutionellen Rahmen

Damit kollegiale Unterrichtsbesuche zu den gewünschten Ergebnissen führen, ist es allerdings wichtig, dass es innerhalb der Institution ein gemeinsames Verständnis davon gibt, was gelungenes Lehren und Lernen ausmacht. In diesem Zusammenhang findet auch (endlich wieder) eine Diskussion zu Inhalten, deren Bedeutung und Auswahl, statt, wie nach der konstruktivistischen Wende immer wieder gefordert.²

Selbstverständlich ist die Bereitschaft zu dieser Art von Zusammenarbeit bei allen Beteiligten erforderlich und sie sollte sich klar von anderen Formen der Unterrichtsbeobachtung abgrenzen (vor allem von solchen, die eine Beurteilung des Unterrichtsprozesses einschließen bzw. Rückmeldungen des Unterrichtsgeschehens an die Institution vorsehen).

Von und miteinander lernen

Kollegiale Unterrichtsbesuche sollten sich an vereinbarten Prinzipien orientieren. Es wird empfohlen, dass der Unterrichtsbesuch die folgenden drei Stadien umfasst:

¹ Vgl. Hattie, John (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, 28–36; weiters siehe: Ertel, Helmut (2014): Lernen sichtbar machen. Hatties Metastudie und ihre Bedeutung für Dozenten in der Erwachsenenbildung. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung, (1), 39.

² Vgl. Kempfert, Guy & Ludwig, Marianne (2010): Kollegiale Unterrichtsbesuche. 2., neue Aufl. Weinheim et al.: Beltz, 61–63; weiters: Lehner, Martin (2013): Inhalte als zentrale Aspekte einer Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, (20), 03.5.

Vorbesprechung: Hier wird Folgendes thematisiert: Grund des Besuches, Thema/Fokus der Beobachtung, Dauer, Zeit, Abklärung, was unter „gelungenem Unterricht“ verstanden wird etc.

Unterrichtsbesuch: Zu Beginn der Stunde ist eine kurze Vorstellung des/der Beobachtenden sowie die Darlegung des Besuchsgrundes empfehlenswert. Wichtig ist während der gesamten Unterrichtseinheit, dass sich der/die Beobachter/in nicht aktiv an der Stunde beteiligt, um die Teilnehmer/innen nicht zu irritieren.

Nachbesprechung: Im anschließenden Gespräch wird der Fokus auf die Reflexion der gesehenen/gehaltenen Stunde gelegt und gemeinsam überlegt, wie der Transfer in die zukünftige Praxis funktionieren kann.

Ganz wichtig erscheint, dass kollegiale Unterrichtsbesuche konstruktiv sind und eine Vertraulichkeitsvereinbarung zwischen den Beteiligten beinhalten. Keinesfalls sollten sie Konsequenzen auf das Anstellungsverhältnis

oder den Arbeitsvertrag haben. Es hat sich auch als positiv erwiesen, wenn die Besuche wechselseitig durchgeführt werden und das jeweilige Geben und Erhalten von Feedback beinhalten (jede/r der beiden Kolleg/innen beobachtet den Unterricht der/des anderen und wird beobachtet).

Die einführenden Institutionen könnten die Einbettung in einen größeren Maßnahmenkatalog vorsehen, der dazu beiträgt, die Unterrichtspraxis laufend zu verbessern und die Unterrichtenden dabei unterstützt, (neue) Herausforderungen konstruktiv zu lösen.

Im Dialog

Was ist beim Geben und Erhalten von Feedback im Rahmen des anschließenden Gesprächs zu beachten?

Die folgende Tabelle stellt eine Empfehlung für das Geben und Erhalten von Feedback bei kollegialen Unterrichtsbesuchen dar:

Beim Geben von Feedback	Beim Erhalten von Feedback
<ul style="list-style-type: none"> Geben Sie mündliches Feedback unmittelbar nach der Stunde. Schaffen Sie eine offene und angenehme Atmosphäre. Eröffnen Sie das Gespräch mit einer offenen Frage. Etwa: „Wie ist es dir beim Unterrichten gegangen?“ Oder: „Wie hast du dich gefühlt?“ Geben Sie Zeit nachzudenken und zu reflektieren. Seien Sie möglichst objektiv; beschreiben Sie was Sie gesehen haben ohne Bewertungen vorzunehmen³. Stellen Sie Fragen, statt Aussagen zu treffen. Verwenden Sie die Sandwich-Methode⁴, wenn Sie Kritik äußern. Seien Sie spezifisch: der Fokus liegt auf dem Ziel der Unterrichtsbeobachtung. Kommentieren Sie die Aktivität, und nicht die Person. Bleiben Sie auf der gleichen Ebene und wechseln Sie nicht auf eine höhere. Stellen Sie sicher, dass Feedback ein wechselseitiger Prozess ist, ein Dialog und kein Monolog. Strukturieren Sie ihr Feedback, das (wie bereits erwähnt) alle Aspekte des Lehrens und Lernens umfassen sollte. Machen Sie klar, dass es sich bei dem Feedback um das Ihre handelt (könnte bei einer anderen Person ganz anders ausfallen). Beenden Sie das Gespräch indem Sie wichtige Gesprächspunkte bzw. zukünftige/gesetzte Ziele zur Optimierung des Unterrichts nochmals zusammenfassen. 	<ul style="list-style-type: none"> Überlegen Sie nochmals, wie der Unterricht abgelaufen ist. Was ist passiert ist? Hat das ihrem Plan entsprochen? Womit waren Sie zufrieden, was würden Sie verbessern? Hören Sie dem/der Beobachtenden zu ohne diese/n zu unterbrechen. Seien Sie offen für Diskussionen und nehmen Sie die Rückmeldungen nicht persönlich. Versuchen Sie sich nicht zu rechtfertigen. Stellen Sie Fragen zum Thema und fragen Sie bei Unklarheiten nach. Zeigen Sie Interesse an dem was der/die Beobachtende sagt. Akzeptieren Sie, dass es unterschiedliche Meinungen und Ansichten geben kann. Reflektieren Sie, wie Sie den Transfer zu zukünftigen Praxissituationen schaffen können. Erinnern Sie sich daran, dass Feedback angenommen werden kann oder nicht.

³ Ziel ist es, der/dem Unterrichtenden eine Art Spiegel vorzuhalten, der für die anschließende Reflexion herangezogen werden kann. Das heißt, der/die Unterrichtende setzt sich selbst sehr aktiv mit seinem/ihrer Unterricht auseinander. Der/die Beobachter/in versucht möglichst objektiv zu sein und keine Empfehlungen, Annahmen oder Urteile abzugeben. Das fällt den meisten Beobachter/innen zu Beginn sehr schwer, da wir gewohnt sind, dem Gesehenen/Gehörten sofort eine Bewertung zu geben.

⁴ Bei dieser Feedback-Methode wird zunächst eine Rückmeldung zu positiven Aspekten gegeben und dann zu solchen, wo Verbesserung möglich/notwendig erscheint. Das heißt, zuerst werden v. a. positive Aspekte erwähnt, in der Mitte wird das eher Negative „verpackt“ und zum Schluss kommt nochmals Positives. Diese Herangehensweise könnte angewandt werden, wenn eine Bewertung notwendig erscheint (eher bei Rückmeldungen durch die Institutionen, Vorgesetzte etc.).

⁵ Diesbezügliche Ergebnisse werden in einer weiteren Ausgabe der öVH vorgestellt.

Gelebte Praxis

Im Rahmen eines dreitägigen Weiterbildungsseminars des vÖV im vergangenen Sommer hatten Sprachkursleitende aus ganz Österreich Gelegenheit, das Konzept näher kennen zu lernen und es in Folge auch gleich selbst zu erproben. In Tirol und Linz wird das Vorhaben derzeit systematisch umgesetzt. In Wien, Steiermark und Salzburg wurden erste Umsetzungsüberlegungen gestartet. Erfahrungswerte können somit ausgetauscht und transferiert werden.

Das Projekt CODI-GO beschäftigt sich auch mit diversen anderen Formen der kooperativen Professionalisierung von Kursleitenden. So wurde etwa dem Thema Vernetzung ein Schwerpunkt gewidmet⁵ und derzeit stehen Fragestellungen zu gelungener Reflexion und dem Transfer von neuen Ansätzen oder eigenen Erkenntnissen in die eigene Unterrichtspraxis im Mittelpunkt.

Näheres zum Projekt findet sich auch unter:

<http://www.vhs.or.at/271/>

//



Kollegiale Unterrichtsbesuche Implementierung in Tirol

Schwerpunkt

CLAUDIA TEISSIER DE WANNER

Das in der Grundtvig-Lernpartnerschaft Collaborative Professional Development for Language Teachers (CODI-GO) entwickelte Modell von Peer Observation, der kollegialen Unterrichtsbesuche konnte an der vhs Tirol gut eingeführt werden.

Der von Elisabeth Feigl und Claudia Teissier de Wanner entwickelte Aktionsplan

konnte mithilfe von Christine Bitsche, der Stellvertretenden Leiterin der vhs Tirol, erfolgreich in der vhs Tirol implementiert werden. Konkrete Umsetzung und Organisation der kollegialen Unterrichtsbesuche lagen allerdings in den Händen der Kursleiter/innen. Die sehr positiv wahrgenommenen gegenseitigen Unterrichtsbesuche

stießen auf eine breite Resonanz unter Kolleg/innen, was weitere Kursleiter/innen zur Teilnahme animierte.

Zur Vorbereitung wurden Workshops angeboten. So wurden allgemeine Fragen eines gelungenen Unterrichts, der Methodik und Didaktik sowie spezielle Aspekte der Unterrichtsbesuche, deren Reflexion und Implikationen diskutiert. Zur anschließenden Reflexion wurde ein World Café organisiert, das Raum für einen fachlich-kollegialen Austausch ermöglichte.

Im Zuge dieses Projekts erwiesen sich die Peer Observations als geeignetes Werkzeug, um die Qualität des eigenen Unterrichts zu hinterfragen und gezielt zu optimieren und zugleich die Wertschätzung der eigenen Arbeit und die Zusammenarbeit unter den Sprachkursleiter/innen zu steigern. Für die Kontinuität dieses Erfolgs spricht auch der von den Beteiligten des World Cafés nun initiierte Stammtisch der Sprachkursleiter/innen, der monatlich in Innsbruck stattfinden soll. //

Gelungener Unterricht an österreichischen Volkshochschulen

Schwerpunkt

Zu dieser Ausgabe der övH haben wir das Qualitätsverständnis der Volkshochschulen und der Lehrenden in Volkshochschulen abgefragt.

Die Sicht der vhs-Organisation wurde so erfragt:

- Wie wird in ihren QM-Systemen qualitätsvoller Unterricht bzw. „gelungener Unterricht“ definiert?

Kursleiter/innen wurden gefragt:

- Bitte reflektieren Sie Ihren Unterricht und benennen Sie die für Sie wichtigsten Indikatoren zur Erreichung von „gelungenem“ Unterricht.
- Der Lernfortschritt der Teilnehmer/innen ist ein Indikator der Volkshochschule für „gelungenen“ Unterricht. Wie gestalten Sie Ihren Unterricht, damit dies gelingt?

Der zur Verfügung stehende Platz erlaubt es leider nicht, alle Antworten abzudrucken. Es musste daher eine Auswahl getroffen werden und teilweise mussten auch umfangreiche Kürzungen vorgenommen werden.

BEARBEITUNG: GERHARD BISOVSKY

Qualitätsverständnis aus der Sicht der Volkshochschulen

Lernen gelingt, wenn Wissen, neue Fähigkeiten und Erkenntnisse (im persönlichen, beruflichen, sozialen oder politischen Miteinander) konkret erfahrbar werden und in die eigene Lebenssituation, (sowie in Denk- und Verhaltensweisen) integriert werden und schließlich die Handlungskompetenz nachhaltig steigern. Dadurch entsteht das Bedürfnis nach mehr Wissen, neuen Fähigkeiten und weiteren Erkenntnissen.

Diese Definition wird unserem umfassenden Bildungsbegriff gerecht und bleibt auch nicht beim bloßen Erwerb von Kenntnissen und Fertig-

keiten stehen. Im Mittelpunkt steht die Erweiterung der (persönlichen, beruflichen, sozialen oder politischen) Handlungskompetenz durch Integration des erworbenen Wissens sowie neuer Fähigkeiten und Erkenntnisse in die Lebenssituationen der Teilnehmenden und in ihre Denk- und Verhaltensweisen.

Durch Reflexionen, unsere Evaluationsbögen, mündliche Rückmeldungen sowie Portfolios erfahren wir, ob die Teilnehmer/innen ihr persönliches Lernziel erreicht haben und somit für sie Lernen gelungen ist.

In Gesprächen mit allen am Lehr-Lern-Prozess Beteiligten ziehen wir Resümee und ziehen Konsequenzen für das weitere Vorgehen, die wir bei der Programmplanung berücksichtigen.

Positiv abgelegte Prüfungen bei Vorbereitungslehrgängen für formale Bildungsabschlüsse zeigen ebenfalls, dass Lernen gelungen ist.

Entsprechende Eingangsberatung zur Klärung der individuellen Bildungsziele ermöglicht zudem gezieltes Eingehen auf die/den Teilnehmer/in durch die Trainer/in in Form von Binnendifferenzierung. In bestimmten Bereichen werden weiters Portfolios eingesetzt, gezieltes Coaching bzw. Lernbegleitung angeboten und bei Bedarf Einzelunterricht durchgeführt.

Gelungenes Lernen kann nur durch gute Information und Beratung bei der Kurs(aus)wahl und Begleitung und Unterstützung während des Kurses, durch die Bereitstellung von bestmöglichen Rahmenbedingungen (Kursort, Raumausstattung, Kursorganisation, -betreuung) sowie qualifizierten und kompetenten Lehrenden stattfinden. Information, Beratung, Begleitung und Unterstützung sowie gut ausgewählte und betreute Lehrende und angepasste Lernformen helfen ein Lernklima zu erzeugen, in dem die Lernenden vom Informationserwerb zur Reflexion, vom Wissen zum Übertragen auf die eigenen Bedürfnisse und somit zu mehr Handlungskompetenz gelangen.

Unserem Leitbild werden wir gerecht, indem wir alle am Lehr-Lernprozess Beteiligten als Individuen

wertschätzen und auf die jeweiligen Bedürfnisse einzugehen versuchen. Durch dieses wertschätzende Miteinander und das Bemühen um bestmögliche Bedingungen für bedürfnisorientiertes Lehren und Lernen, was transparentes und vernetztes Denken voraussetzt, wird auch unser vorurteilsfreies und offenes Weltbild transportiert.

Burgenländische Volkshochschulen

Ein gelungener Unterricht erweitert die Handlungsfähigkeit und das Verhalten der Teilnehmer/innen. Weiters können die Teilnehmer/innen eine Änderung ihrer Lebenseinstellung und Gewohnheiten, sowie das Wecken bzw. Entfalten ihrer Talente bis zur Verbesserung ihrer Kommunikationsfähigkeit und Lebensqualität erwarten. Der Erfolg von gelungenem Unterricht liegt in einer geglückten Kombination von eigentlichem Bildungsinhalt, Kommunikation, Wecken von geistiger Offenheit, Neugierde und Lebensfreude. Gelungener Unterricht macht einfach Lust auf mehr!

Wir halten einen Bildungsprozess für gelungen, wenn die Teilnehmer/innen unserer Veranstaltungen bedarfsgerechtes Wissen erworben oder vertieft haben, sich persönlich oder beruflich weiterentwickelt haben, das Gelernte auch praktisch anwenden können und die auftauchenden Problemstellungen lösen können. Ein gelungener Unterricht hat eine nachhaltige und stimulierende Wirkung auf das Lernverhalten und die zukünftige Ziele der Teilnehmenden. Wir betrachten auch Zufriedenheit und Freude als wesentliche Faktoren gelungenen Lernens.

Beratung ist für uns ein wechselseitiger und kooperativer Lern- und Entwicklungsprozess. Unsere Beratungs-, Informations- und Servicetätigkeit ist gelungen, wenn die EmpfängerInnen zufrieden sind, wir einen Beitrag zur Lösungskompetenz der Betroffenen geleistet haben, eine Problemlösung partizipativ erreicht

wurde, und auf die Fähigkeiten und Kompetenzen unserer Beratungssuchenden eingegangen wurde.

Niederösterreichische Volkshochschulen

Die Volkshochschulen in Oberösterreich stehen nicht nur für Wissensvermittlung, sondern sind die Bildungseinrichtungen vor Ort, die Menschen Raum zur sozialen Interaktion, zur aktiven Beteiligung und zur persönlichen Entfaltung bieten. Gelungene Bildung bedeutet für die Volkshochschulen, dass die Kursteilnehmer/innen durch den Erwerb von Wissen, neuen Fähigkeiten und Fertigkeiten ihre Handlungsfähigkeit im privaten, beruflichen und öffentlichen Alltag erweitern und damit unterstützt werden, ein selbstbestimmtes Leben in der Gesellschaft zu führen.

Gelungenes Lernen zeigt sich an der hohen Zufriedenheit unserer Kunden/innen und Kursleiter/innen. Die Kunden/innen-Zufriedenheit und Kursleiter/innen-Zufriedenheit wird regelmäßig mittels Evaluationsbögen erhoben. Es werden Kriterien abgefragt, wie z. B. die Zufriedenheit mit den Lehrinhalten, Didaktik und Methodik, den Rahmenbedingungen. Die vhs-Angebote orientieren sich entsprechend an den Kunden/innen-Wünschen und -bedarfen.

VHS Oberösterreich, Iris Ratzenböck-Höllnerl

Definitionsfragen eignen sich grundsätzlich dafür, sich in die Diskussion der Bewertung von diversen Perspektiven in der Weiterbildungslandschaft – speziell in der eigenen Institution – zu bewegen. Bewegungen, frei dahin gestellt, seien es Lernprozesse, Zieldefinitionen mit Feinabstimmung eröffnen konkrete Wege um Lerngewohnheiten zu leben aber auch neu zu definieren.

Dabei erübrigt es sich nicht, die Kurse dennoch wissenschaftsfundiert zu planen und reflektive Handlungsebenen einfließen zu lassen.

Hinsichtlich der Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit liegt es im Interesse der vHS Kursteilnehmer/innen, geeignetes Kurspersonal zu beschäftigen, das auf modernen Unterrichtsmethoden basierend, innerhalb der Institution ein angenehmes Lernklima unterstützt.

Die Eigendynamik des Lernens entsteht mit Sicherheit immer wieder durch die Beständigkeit im Kursprogramm, wobei es gilt, im Interesse der Institution vHS zu reflektieren.

Das Gelingen von Lernprozessen, mediengestützt, interaktiv, fachliteraturbezogen, praxisnah und interessenorientiert obliegt der sich neu eröffnenden Möglichkeit von Zielen und Perspektiven.

VHS Steiermark, Kathrin Kuplent

Über den Erwerb einer im Alltag verwertbaren rein fachlichen Kompetenz hinausgehend erweitern die TeilnehmerInnen ihren geistigen Horizont, verbessern ihre Lebensqualität, sei es im beruflichen Umfeld oder privat durch eine sinnvolle Freizeit- und bewusster Lebensgestaltung. Lehr- und Lernziele entwickeln sich harmonisch im Wechselspiel zwischen KursleiterInnen und TeilnehmerInnen unter Berücksichtigung individueller Vorstellungen und Bedürfnisse. Das gelungene Lernen an der Volkshochschule Tirol vollzieht sich stets im Miteinander mit anderen Menschen, es bereichert unsere Teilnehmer/innen durch persönliche Kontakte in der Gruppe und fordert und fördert so ihre sozialen Kompetenzen. Unter dem Motto „Erfolgserlebnis und Wohlfühlen“ erhalten die Teilnehmer/innen in den Veranstaltungen der Volkshochschule Tirol die Motivation zum freudvollen Weiterlernen.

VHS Tirol

Als lernende und lehrende Organisation definieren wir gelungenes Lernen als Prozess. Regelmäßiges Hinterfragen unserer Standards verbessert unsere Leistungen. Unser Ziel ist es, Lust auf Weiterlernen zu wecken. Gelungenes Lernen in den Wiener Volkshochschulen bedeutet, dass

- über die fachlichen Kompetenzen hinaus auch die Entwicklung sozialer und persönlicher Kompetenzen stattgefunden hat,
- die Lernenden Verantwortung für ihren individuellen und Mitverantwortung für den gemeinsamen Lernprozess übernommen haben,
- die Lernenden befähigt wurden, das Gelernte selbstständig in ihren individuellen Lebenssituationen anzuwenden,
- die Lernenden lernförderliche Rahmenbedingungen vorgefunden haben,
- die persönlichen, Gruppen- und Kursziele erreicht wurden.

Es gibt keine objektive, allgemeingültige Definition von gelungenem Unterricht. Das Gelungene ist im Allgemeinen abhängig von der Gesellschaft und den ihr inne wohnenden bildungspolitischen Vorstellungen. Im Speziellen orientiert sich die Definition des gelungenen Unterrichts an den Wertvorstellungen der Institution, an der Unterricht stattfindet.

Für die Wiener Volkshochschulen lässt sich gelungener Unterricht an unterschiedlichen Kriterien festmachen: an den zwischenmenschlichen Umgangsformen, den gelehrten Inhalten, der Didaktik und Methodik sowie der Struktur der Unterrichtseinheiten. Unter Unterricht verstehen wir ein zeitlich abgegrenztes Interaktionsgeschehen, bei dem Lernende unter Anleitung der Lehrenden, in planmäßig initiierten und geführten Kursen zum Ziele ihrer Bildung, der Erweiterung ihres Wissensstandes, ihrer persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie ihrer Persönlichkeitsentwicklung und des sozialen Kontaktes, ausgewählte Inhalte von gesellschaftlichen Prozessen erlernen, reflektieren und weiterentwickeln. Das Interaktionsgeschehen findet zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch unter den Lehren-

den statt. Durch die Einbettung des Unterrichtsgeschehens in die Institution „Die Wiener Volkshochschulen GmbH“ hat diese ebenfalls einen Anteil am Unterrichtsgeschehen – durch das Gestalten und Bereitstellen von Bildungsprogrammen, Rahmenbedingungen, Räumen und Medien. Die Verantwortung für einen gelungenen Unterrichtsprozess liegt bei der Institution „Die Wiener Volkshochschulen GmbH“, den einzelnen Volkshochschulen, den Kursleiter/innen und den Kursteilnehmer/innen.

VHS Wien

Qualitätsverständnis von Unterrichtenden in Volkshochschulen

Gelungenen Unterricht erkenne ich daran, dass meine Teilnehmer/innen regelmäßig zum Kurs kommen, Freude daran haben, die gelernten Inhalte anzuwenden, intensiv mitarbeiten, Fragen stellen, die zeigen, dass sie sich zuhause mit dem Gelernten weiter beschäftigt haben, und Fortschritte machen.

Lernfortschritt: Ich erkenne Fortschritte beim freien Sprechen der Kursteilnehmer/innen und bei Wiederholungsrunden, die in unregelmäßigen Abständen stattfinden.

**Elke Buzzi-Camus,
VHS Wiener Neustadt**

Ein wichtiger Aspekt für „gelungenen Unterricht“ ist die für den/die Teilnehmer/in positiv besetzte Kursituation. Das heißt, die Person fühlt sich wohl im sozialen Kontakt zu anderen Kursteilnehmer/innen, zu mir als Kursleiterin und in der Gesamtatmosphäre des Kursgeschehens.

Ich als Kursleiterin Sorge für einen wohlwollenden Umgang miteinander.

Das Ambiente des Kursraumes und in der vHS unterstützt dabei.

Das ist die Basis für motiviertes Lernen. So kann sich eine Person auf Sachinhalte einlassen und neue Zusammenhänge in die eigene Lebensführung integrieren.

Der Lernfortschritt im Yoga-Unterricht, wo es um Körper- und Atemübungen geht, kann individuell sehr unterschiedlich sein, gemäß den körperlichen Möglichkeiten und Einschränkungen.

Neue Übungen müssen eingebettet sein in Vertrautes. So wird Aufmerksamkeit gefördert und Bekanntes gefestigt.

Als Kursleiterin leite ich an öfters ineinanderhaltend und auf die Wirkungen einer Übung (oder Übungsabfolge) zu achten.

Durch die variierte Wiederholung wird der Lernfortschritt individuell spürbar.

Elisabeth Cenek, VHS Wien

Ich orientiere ich mich bei meiner Unterrichtsgestaltung sowohl an den zehn Merkmalen des guten Unterrichts (Herbert Gudjons) als an den didaktischen und methodischen Prinzipien des Sprachunterrichts.

Ich gestalte meinen Unterricht Lerner/innen-zentriert. Das heißt, ich versuche auf die verschiedenen Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmer/innen einzugehen, die verschiedenen Lerntypen zu berücksichtigen und den Teilnehmer/innen neue Lernmethoden näher zu bringen.

Für die Teilnehmer/innen sollen die Lernerfolge möglichst schnell sichtbar werden.

Einer der wichtigsten Indikatoren für einen gelungenen Unterricht ist meiner Meinung nach die aktive Beteiligung der Teilnehmer/innen.

Ich glaube, dass man den tatsächlichen Lernerfolg nicht am möglichst schnellen Durcharbeiten eines Lehrwerkes messen kann. Viele unserer Teilnehmer/innen besuchen die Kurse nur „zum Spaß“ (Urlaub) und nicht aus beruflichen Gründen. Und gerade in diesen Kursen geht es meiner Mei-

nung nach nicht um die Anzahl der abgearbeiteten Lektionen.

Wenn sich die Teilnehmer/innen durch Fragen und Rückschlüsse am Unterricht beteiligen, es mir gelingt, sie durch eine bestimmte Aufgabenstellung dazu zu bringen, sprachliche Strukturen und Regeln selbst zu entdecken, dann entspricht das meiner Vorstellung eines gelungenen Unterrichts.

Die Teilnehmer/innen entwickeln verstärkt ein Bewusstsein dafür, was sie können und wie sie Sprache lernen. Und wenn dann noch ihrerseits unaufgefordert positives Feedback dazukommt, dann hat man alles (oder das Meiste) richtig gemacht.

Ich versuche den individuellen Lernprozess immer wieder anzuregen und zu unterstützen, wobei man nicht vergessen darf, dass wir das Lehren und die Teilnehmer/innen das Lernen übernehmen müssen.

Barbara Ciampa, VHS Tirol

Gute persönliche Atmosphäre schaffen, Kursteilnehmer/innen miteinbeziehen, Regelmäßige Teilnahme ist wichtig, Anregungen zum zu Hause üben/trainieren. Motivation! Erfahrungen und Erfolgserlebnisse sammeln, Umsetzen im Alltag.

Ellen Dambach-Zabransk, VHS Horn

Ich versuche Yoga authentisch, so wie ich es lebe – mit dem Herzen zu vermitteln. Yoga ist nicht nur Körperhaltung, Yoga ist eine Lebenseinstellung. Für mich besteht eine Yogaeinheit nicht nur in den Asanas, sondern bedeutet auch Empathie im Umgang mit den Teilnehmer/innen und den Gesprächen nach dem Unterricht.

Ich versuche die Teilnehmer/innen einfühlsam in einen Zustand der Entspannung zu bringen und sich von Erwartungen und eigenen Ansprüchen zu befreien. Jede/r Teilnehmer/in wird bedingungslos von mir akzep-

tiert, angenommen und ich gebe ihm die Information, dass er/sie gut ist, so wie er/sie ist.

Meine Ausbildungen im Yoga geben mir ein enormes Gefühl der Sicherheit. Ich korrigiere meine Teilnehmer/innen und orientiere mich dabei aber auch an den Möglichkeiten des/der Yoga-Übenden. In kleinen Schritten führe ich die Teilnehmer/innen dahin, die Asanas korrekt durchzuführen, und sich dabei in den Haltungen nicht gesundheitlich zu gefährden.

Ich beobachte die Teilnehmer/innen und erkenne sobald sich ein/e Teilnehmer/in durch Korrektur kritisiert fühlt, und reagiere dementsprechend. Ich gestehe ein, dass manche Haltungen auch für mich anstrengend und schwierig sind. Somit entsteht bei den Übenden kein Frustgefühl.

Indikatoren zur Erreichung von gelungenem Unterricht:

Feedback der Teilnehmer/innen, Vertrauen in den Gesprächen, Jahrelange Teilnahme an den Yogakursen, Empfehlung an Freunde, Persönliche Kontakte außerhalb der Kurse.

Marietta Galler, VHS Burgenland

Selbstverwirklichung und die Entfaltung bisher vielleicht zu kurz gekommener Interessen sind ebenso Bestandteil eines „gelungenen“ Erwachsenen-Unterrichts wie die Vermittlung von beruflichen Kompetenzen und Soft Skills (im Bereich der Wirtschaft verstanden als Fähigkeiten im Umgang mit anderen Menschen), die auf die Anforderungen des derzeitigen und auch eines zukünftigen Arbeitsmarktes abzielen.

Wer eine Bildungsveranstaltung der Volkshochschule bucht, nutzt diese Möglichkeit, sich Wissen, Können und Kompetenzen anzueignen, die er fortan in sein Leben integrieren kann.

Umso besser, wenn ein solcher Kurs diese positiven Zukunftsperspektiven bereits vorwegnimmt, indem er mit der fachlichen Kompetenz gleichzeitig eine lustvolle Atmosphäre des autonomen „Lernen-Lernens“ unter Gleichgesinnten vermittelt.

Man könnte in diesem Zusammenhang von einem bewussten Spiel der Lernenden mit ihrem eigenen „lernenden Ich“ sprechen.

Im Bereich der Grundbildung waren die Teilnehmer/innen mutig genug sich zu „outen“, d. h. sich selbst und den Personen ihres Vertrauens gegenüber zuzugeben, dass sie auf diesen Gebieten Nachholbedarf haben.

Die Aufgabenstellungen und Lernziele sind einerseits durch die individuellen Lernbiografien und Lernfortschritte vorgegeben, andererseits strukturell abgestuft durch den Referenzrahmen für die Grund- bzw. Basisbildung, an dem sich das individuelle Unterrichtsgeschehen auszurichten hat.

Als Kursleiterin für Grundbildung sehe ich es als meine Aufgabe, die Menschen aus ihrem Alltag abzuholen und in ihnen – neben der vordergründigen Vermittlung von Wissen, Können und Kompetenzen – die lustbetonte Seite des Spiels mit ihrem „lernenden Ich“ zu wecken und diese Lernlaune wachzuhalten.

Wenn dieser Funke der Begeisterung dann auf die ganze Klasse überspringt, bin ich dankbar und empfinde die Tatsache, dass „die Chemie stimmt“, als Indikator für „gelungenen“ Unterricht.

Edit Hackl, VHS Tirol

Bildende Kunst: Unterricht im Sinne von Lenkung zur Selbstfindung!

Unterricht gelingt nur in einer Atmosphäre des Vertrauens und des gegenseitigen Respekts.

Es gibt keine Beurteilungen von richtig – falsch, schön – hässlich, gut – schlecht.

Hinführung zu authentischen Lösungen, zu ganz individuellen Erkenntnissen.

Es gibt so viele verschiedene Ergebnisse, wie Teilnehmer/innen im Kurs sind.

Die Aha-Erlebnisse und Erkenntnisse während der Arbeit werden ausgesprochen.

Die Freude am gelungenen Werk, die Freude am Tun, sich selbst als schöpferisches Wesen zu erleben.

Lernfortschritt kann nur gelingen, wenn ich das unterschiedliche Tempo der Teilnehmer/innen beachte

Gezielte Förderung und Befreiung von persönlichen Blockaden beschleunigt den Fortschritt. Dies geschieht durch individuelle Aufgabenstellung, die jeder anders und in seiner ganz eigenen Art lösen soll. Fortschritt gelingt auch durch das *Lernen voneinander* und durch *Selbst-reflexion*. Das erreiche ich durch Aufmerksamkeit machen, was jemand besonders individuell gemacht hat und darüber Reden, warum das so gut gelungen ist. Auch mal nachfragen, ob der/die Teilnehmer/in selbst erkennt, was so gut gelungen ist.

Die Arbeiten der anderen anschauen und gemeinsam reflektieren.

Erika Isser, VHS Tirol

Mein Unterricht baut auf Brauchbarkeit. Die Teilnehmer/innen sollen das Gefühl haben etwas Nützliches gelernt zu haben. Dabei orientiere ich mich daran, was die Teilnehmer/innen wünschen (Urlaub oder wegen Familie, usw.). Natürlich gibt es einen roten Faden.

Wichtig ist, dass die Teilnehmer/innen keinen langweiligen Unterricht haben, sondern durch Spielen, Gruppenarbeiten, durch eine lustige, jedoch familiäre Gruppe auch zu einander finden.

Die Teilnehmer/innen dürfen sich geborgen fühlen, auf sich stolz sein und sollen immer gefordert werden. Damit erreichen sie einen „Aha-Effekt“ zu sich selbst. Wenn eine Gruppe wirklich als Gruppe zusammenwächst kann man viel effizienter arbeiten und die Unterstützung durch die Teilnehmer/innen ist für alle wichtig.

Mir persönlich ist es auch wichtig, dass die Teilnehmer/innen immer mit etwas Neuem aus dem Kurs gehen können.

Dies erreiche ich auch dadurch, dass ich immer wieder neue Materialien

und Methoden verwende und so eine gewisse Spannung aufrechterhalten kann.

Aktualität und Brauchbarkeit sind auf der höchsten Stelle.

Die Teilnehmer/innen sind nicht nur Empfänger/innen sondern auch aktive Gestalter/innen in meinen Kursen.

Ich versuche das Gelernte ständig in verschiedenen Kontexten zu wiederholen und zu verwenden, zeigend, dass es Sinn macht zu lernen, weil man die Wörter und Grammatik zu vielen Inhalten verwenden kann.

Márta Kienböck, VHS Baden

Nach dem Reflektieren meiner Praxis als Kursleiter für Französisch sind für mich folgende Indikatoren zur Erreichung von gelungenem Unterricht die wichtigsten:

Eine präzise und prozessorientierte Lehrkraft,

Das Gleichgewicht zwischen den Inhalts- und Beziehungsebenen,

eine zusammenhängende Gruppe, eine Klarheit der Rollen, der Erwartungen, der erreichbaren Zielen, der Absichten, die zur Auswahl bestimmter Methoden, Aufgaben und Aktivitäten führen,

eine bewusste und reflektierte Methodenvielfalt.

Die Förderung der Autonomie und die Bewusstmachung des Verantwortungsanteils der Lernenden bei den Kursgeschehen und Lernprozessen;

das Geben und Nehmen(-Können) von Rückmeldungen und die dafür notwendige Wertschätzung;

die Entwicklung der Offenheit der Lernenden für Aspekte der Zielsprache und deren Kultur, wo Klischees eine Orientierung aber keinen Zwang darstellen,

Die gerade erwähnten Indikatoren sind notwendige Bedingungen, um einen Lernfortschritt der TeilnehmerInnen zu erlangen, und tragen zu der Planung und Gestaltung meines Unterrichts bei :

Es wird viel Zeit, vor allem in den ersten Wochen des Kursjahres, der

Entwicklung der Gruppendynamik gewidmet: Die Namen der Teilnehmer/innen kennen, das Kennenlernen der (Ziel-)Sprachbiographie, der Erwartungen und Ziele.

Es wird klar gemacht, welche Ziele im Zeitrahmen des Kurses zu erreichen sind und welche nicht.

Wertschätzende und verantwortungsvolle Umgangsformen in der Gruppe werden beachtet und gefördert.

Es werden am Anfang einer Einheit die Lernziele und die Zwischenziele transparent dargestellt und erklärt, sowie der rote Faden durch die Kurswochen sichtbar gemacht.

Es soll ein Gleichgewicht zwischen analytischem Umgang mit der Zielsprache und echter Lernzeit bestehen, wo die Sprache eher als Prozedur, als unbewusstes Phänomen betrachtet ist und so trainiert wird (im Sinne der aktuellen Ergebnisse der Neurowissenschaften).

Die Planung sollte nicht der Prozessorientierung vorrangig sein, es sollen regelmässig Feedbacks geholt werden und Spannungen oder Störungen abgeklärt werden.

Die Selbsteinschätzung der Teilnehmer/innen und ihre Autonomie sollen gefördert werden (Sprachenportfolio).

Nachbereitung im Sinne der Reflexion des Kursgeschehens.

Nicolas Sadry, VHS Linz

Die Kursleiterin benötigt nicht nur die geforderte pädagogische sowie sprachliche Kompetenz und persönliche Erfahrung, sondern auch eine deutlich erkennbare Begeisterung für den von ihr gelehrteten Bereich.

Selbstverständlich ist eine sehr gute Vorbereitung der Unterrichtseinheiten nötig. Dazu gehören auch die richtige Auswahl der Kursunterlagen und die Verwendung verschiedener Medien.

Den Teilnehmer/innen soll bewusst sein, dass der Lernertrag entscheidend von ihrer regelmäßigen Anwesenheit und ihrer aktiven Mitarbeit im Kurs beeinflusst wird.

Bei Sprachkursen ist die Wiederholung des im Kurs Gelernten in Form von Hausübungen und Vokabellernen ebenso wichtig.

Ein weiterer Faktor, der zu gelungenem Unterricht beiträgt, ist eine angenehme Lernatmosphäre im Kurs.

Die Teilnehmer/innen sollen sich gut kennenlernen und als Lerngemeinschaft verstehen, in der Fehler erlaubt sind, jederzeit Fragen zum Stoff gestellt werden können und alle über eine persönliche Sprechzeit verfügen.

Die Kursleiterin kann diese Atmosphäre positiv beeinflussen, indem sie nur konstruktive ‚Kritik‘ übt, keinen Leistungsdruck zulässt und die Teilnehmer/innen zur aktiven Mitarbeit motiviert.

Gelungener Unterricht bedeutet auch Sicherung des neugelernten Stoffes durch unterschiedliche Übungen, mündliche Wiederholungen sowie Zusammenfassungen durch die Teilnehmer/innen selbst und Anwendung des bereits bekannten Stoffes in einem neuen Kontext.

Die Progression im Unterrichtsstoff sowie der steigende Schwierigkeitsgrad der Übungen sollen für die Teilnehmer/innen erkennbar sein.

Man darf natürlich auch den ‚Spaßfaktor‘ nicht außer Acht lassen!

**Mag.^a Marion Stix,
VHS Oberösterreich**

Die Lerner/innen fühlen sich im Kursverband gut und kommen gern und regelmäßig zum Unterricht

Es herrscht eine Atmosphäre, in der sich jede/r Teilnehmer/in selbstbewusst, gern und stressfrei in der Fremdsprache äußert.

Die Teilnehmer/innen werden gefordert, aber nicht unter- oder gar überfordert.

Im und durch den Unterricht werden Lernprozesse angeregt, der/die Lerner/in wird sich der eigenen Stärken und Schwächen bewusst und lernt, den Lernprozess aktiv und selbstständig zu steuern.

Lernstrategien werden vermittelt. Der/die Lerner/in erkennt Fortschritte

bzw. Problemfelder, an denen noch gearbeitet werden muss. Der Lernfortschritt wird unterstützt durch:

Gute Vorbereitung, klar strukturierten Unterricht

Transparente Ziele für den Kurs
Methodenvielfalt

Förderung aller vier Fertigkeiten fördern, auf ein Gleichgewicht achten und die Bedürfnisse der Teilnehmer/innen immer im Blick behalten.

Berücksichtigung der Lernertypen
Feedback geben und annehmen

Thematische Ausrichtung der Kursinhalte auf die Interessen der Teilnehmer/innen

Binnendifferenzierung im Unterricht, besonders in inhomogenen Gruppen

Eingehen auf die besonderen Bedürfnisse der Lernenden, beispielsweise durch Zusatzübungen, Nachreichen von Übungen, wenn ein Kurstag versäumt wurde, usw.

Mag.^a Ursula Strommer-Thier

Gelungener Unterricht basiert weitgehend auf der Anwendung methodisch-didaktischer Prinzipien:

Wenn die Inhalte mit den Lernenden besprochen und gemeinsam ausgemacht werden,

die Lernenden die Möglichkeit bekommen, in der Arbeit in verschiedenen Sozialformen sich gegenseitig zu unterstützen und voneinander zu lernen,

Wenn ihre mitgebrachten Sprachen (-kenntnisse) im Kurs präsent sind.

Wenn verschiedene Impulse/Thematiken und Kanäle beim Input aus gesucht werden, um die Lernenden dort zu treffen, wo sie gerade sind (Vorlieben, aber auch Lernfortschritt!)-

Wenn authentisches Material eingesetzt wird, um die vier Fertigkeiten zu trainieren.

Wenn (Grammatik)regeln selbst entdeckt werden können.

Wenn das Lernen lernen ein zentrales Thema im Unterricht ist, ohne die Sprache zu verdrängen, auch, um effizient die Lernzeit auszunutzen, und der Kontakt mit der lebendigen

Sprache gefordert und gefördert wird, nicht zuletzt, um den Lernenden in der Entwicklung ihrer Lernautonomie Impulse zu geben.

Wenn die Beziehungen (Dreieck Institution-Kursleiter/innen-Teilnehmer/innen) funktionierende sind, wenn die Kursleitung Freude (Erfolgslebnisse dank Weiterbildungs- und Austauschmöglichkeiten) an der Arbeit erlebt und ihre/seine Arbeit geschätzt weiß.

Den Lernfortschritt erfahre ich über die Kommunikation im Unterricht. Ich ersuche die Teilnehmer/innen soviel wie nur möglich mit mir und untereinander in der Zielsprache zu sprechen. Dadurch erlebe (höre oder lese) ich direkt wo es an Hilfe bedarf und kann unterstützen.

Es entsteht im Kurs sehr schnell eine gute Atmosphäre, in der man aus den Fehlern lernen und offen über Verbesserungspotenziale sprechen kann. Dies führt dazu, dass die Teilnehmer/innen direkt und unkompliziert Fragen stellen und Wünsche äußern.

**Claudia Teissier de Wanner,
VHS Tirol**

Auf die Frage wann ein Unterricht gelungen ist, gibt es verschiedene Sichtweisen und Antworten. Für mich zählt in erster Linie der Satz: „Fördern und Bildungschancen verteilen“.

Jede Unterrichtseinheit bereite ich so vor, dass ein Lernfortschritt möglich ist und dass der Lernende die Chance hat, sich weiter zu entwickeln. Lernende sollen das Gelernte verstehen, um in weiterer Folge Verknüpfungen entwickeln zu können.

Nach einer Unterrichtseinheit oder Unterrichtssequenz ist es für mich sehr wichtig, dass ich entweder mit den Lernenden kurz reflektiere und/oder mein Handeln und Tun reflektiere. Durch z. B. „Blitzreflexionen“ kann eruiert werden, was jemand noch braucht, um zu einem vorher gesteckten Ziel zu gelangen.

Selbstverständlich trägt ein wertschätzender Umgang miteinander

zum Gelingen von Lernen wesentlich bei. Dabei spielt die Lehrerpersönlichkeit, verbunden mit dem Engagement des Lehrenden eine wesentliche Rolle.

Ein weiterer wesentlicher Punkt ist der private und berufliche Hintergrund der Lernenden, die einen Kurs in der Volkshochschule besuchen. Die Anforderungen, die wir an Lernende stellen, sind so zu organisieren, dass keine Überforderung, aber auch keine Unterforderung zustande kommt. Beide Extreme führen zu Frustration und schließlich zur Resignation. Um schon bei der Planung auf diese Tatsachen eingehen zu können, ist ein Vorgespräch unumgänglich. Dabei werden Ziele und Erwartungen auf beiden Seiten abgeklärt, um gemeinsam ein Stück des „Lernweges“ gut gehen zu können.

Schlussendlich ist es aber die Rückmeldung der Lernenden von großer Bedeutung. Zweifelsohne erfüllt es den Lehrenden mit großem Stolz, wenn von Erfolgen berichtet werden kann. Sei es eine bestandene Prüfung, ein gelungener Abschluss oder eine neue Perspektive, die gefunden wurde, um das Leben leichter leben zu können. Ich denke, dass diese Rückmeldung ein Indikator für gelungenen Unterricht ist.

**Charlotte Toth-Kanyak,
VHS Burgenland**

Persönlich finde ich folgende Kriterien für einen gelungenen Unterricht maßgeblich:

Die klare Strukturierung; hoher Anteil an echter Lernzeit; lernförderliches Klima; inhaltliche Klarheit; praxisnahe und sinnstiftende Kommunikation; Methodenvielfalt; individuelles Fördern; intelligentes Üben; transparente Leistungserwartung und vorbereitete Umgebung

Hilbert Meyer (2013): Was ist guter Unterricht, 9. Auflage. Berlin: Cornelsen

Für mich ist es wichtig, rechtzeitig im Unterrichtsraum zu sein, um alles für den Unterricht vorzubereiten.

(Handouts, Technik, PC, Beamer, CD, ...) Das ermöglicht mir, die Teilnehmer/innen dann ohne Hektik und in entspannter Atmosphäre zu begrüßen.

Neben diesen Kriterien finde ich die Arbeiten von Rod Ellis (vgl. Ellis) für sehr wichtig.

Diese Prinzipien werden in den vöV-Ausbildungen (z. B. SAPA-Lehrgang) ohnehin ausführlich behandelt und sind somit relativ bekannt, deshalb werde ich sie an dieser Stelle nur mehr kurz erwähnen:

Die Sprachlernprinzipien nach Rod Ellis (vgl. Ellis, S. 209 f. und Faistauer, S. 128 f)

1. Der Unterricht muss sicherstellen, dass die Lernenden sowohl ein reiches Repertoire an formelhaften Ausdrücken (Redewendungen, chunks) als auch regelbasiertes sprachliches Wissen entwickeln.
2. Unterricht muss vor allem verständnisbezogen sein. (Globales Verstehen, der Inhalt soll verstanden werden.)
3. Der Unterricht muss sich auch auf die sprachliche Form beziehen. (Fokus auf die Form, die gerade notwendig ist, aber nicht gleich die ganze Tabelle!)
4. Unterricht muss vor allem implizites Wissen entwickeln helfen, ohne dabei ganz auf explizites Wissen zu verzichten. (Regeln selbst entdecken lassen!)
5. Der Unterricht muss den „eingebauten Lehrplan“ der Lernenden berücksichtigen. (Input ist nur ein Faktor, denn es gibt eine vorgegebene Struktur, die beachtet werden sollte, was jedoch von Lehrwerken oft nicht berücksichtigt wird.)
6. Erfolgreicher Unterricht braucht intensiven Input. (Sprachangebot)
7. Erfolgreicher Unterricht muss Gelegenheiten schaffen, Output zu produzieren. (Output ist alles, was in der Zielsprache produziert wird.)
8. (Die Gelegenheit zur) Interaktion ist ein zentraler Bestandteil der Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz in der Zweitsprache. (Es geht nicht nur um Input oder Output, sondern um die Verknüpfung der beiden!)

9. Unterricht muss die individuellen Unterschiede zwischen Lernenden berücksichtigen. (Lerntyp, Vorerfahrung, Motivation, Alter, Herkunft ...)
10. Beim Bewerten der L2-Kompetenz ist es wichtig, sowohl freie als auch kontrollierte Produktion zu untersuchen. (freie Antworten bzw. kommunikative Aufgaben und Lückentexte bzw. Grammatiktest, multiple choice ...)

Faistauer und Fritz haben die 10 Prinzipien von Ellis noch um die „Didaktischen oder allgemeinen“ und die „Methodischen Prinzipien“ (Faistauer, S. 125 f.) erweitert:

Didaktische (oder allgemeine Prinzipien): Lerner/innen-zentriertheit, Kooperation, Mehrsprachigkeit, Authentizität und Autonomie.

Methodische Prinzipien: Recycling, Ausgewogenheit der Fertigkeiten, Abwechslung, Textsortenvielfalt, Transparenz und Abwechslung der Sozialformen.

Für mich ist neben all den genannten Faktoren noch ein Kriterium sehr wichtig, das bisher nur kurz angeschnitten wurde. Meine Teilnehmer/innen sollen sich in „unseren“ Kursen wohlfühlen. Sie sollen gefördert und gefordert, aber nicht überfordert werden. Das Erreichen dieses Ziels wird in der Kursatmosphäre spürbar.

Das unter Punkt 8 „Intelligentes Üben“ erwähnte rhythmische Wiederholen und das 8. Prinzip von Ellis, das darauf hinweist, dass Interaktion ein zentraler Bestandteil der Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz in der Zweitsprache ist, trägt meiner Ansicht nach wesentlich zum Lernfortschritt bei.

Aber auch das implizite Ableiten von Regeln (siehe 4. Prinzip von Ellis) anhand von Hör- und Lesetexten durch die Teilnehmer/innen unterstützt das Verständnis für die Sprache sowie deren Verankerung im Gehirn (vgl. Schirp, S. 103) und fördert damit ebenfalls den Lernfortschritt.

Vor allem unsichere Teilnehmer/innen lobe ich bereits für kleine Fortschritte, denn Lob fördert ihre Freude an der Sprache und steigert die Motivation. Es erhöht das Selbstvertrauen, was wiederum die Angst vor einem Ver-

sagen reduziert und sich somit indirekt positiv auf den Lernfortschritt auswirkt.

Neben der sprachlichen Kompetenz muss selbstverständlich auch die soziokulturelle Kompetenz verbessert werden. Vor allem im DaZ-Unterricht gehört dies zu den fundamentalen Elementen. Ganz abgesehen davon stellt meiner Erfahrung nach nicht der Lernfortschritt an sich das Problem dar, sondern eher das Bewusstwerden des Lernfortschritts in der Wahrnehmung der TeilnehmerInnen. Da sie beim Erlernen einer Sprache mit fortschreitendem Niveau immer wieder vor neuen Herausforderungen stehen, haben sie oft das Gefühl, eine Sprache bereits lange zu lernen, viel Zeit investiert zu haben und sie trotzdem immer noch nicht richtig zu beherrschen. Teilnehmer/innen entwickeln manchmal einen „Defizitblick“, d. h. sie sehen immer das, was noch fehlt, und nicht das, was sie bereits erreicht haben. Deshalb halte ich es für überaus wichtig, Teilnehmer/innen immer wieder auf ihre Fortschritte hinzuweisen.

**Mag.^a Isabella Wachter,
VHS Steiermark**

Literaturverzeichnis:

Ellis, Rod (2005): Principles of instructed language learning. In: System 33, S. 209–224.

Faistauer, Renate, Fritz, Thomas (2008): Prinzipien eines Sprachunterrichts. In: Elisabeth Bogenreiter-Feigl (Hg.): „Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung. Wien: VÖV-Edition Sprachen 2, S. 125–133.

Kompetenzorientierter Unterricht in den modernen Fremdsprachen. Online im Internet: <http://lehrerfortbildung-bw.de/faecher/franzoesisch/gym/fbi/plan/kompetenzen/bedeutungskompetenzorientiertesunterrichten.pdf> [Stand 23.3.2014]

Meyer, Hilbert (2013): Was ist guter Unterricht, 9. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Schirp, Heinz (2012): Neurowissenschaften und Lernen. In: Ralf Caspary (Hg.): Lernen und Gehirn. Hamburg: Nikol Verlagsgesellschaft, S. 99–128.

* * *

Gelungener Unterricht bedeutet für mich Unterricht, in dem der/die Teil-

nehmer/in im Mittelpunkt steht. Die Lernenden als individuelle Persönlichkeiten mit ihren Vorkenntnissen, mit ihren kulturellen wie sozialen Hintergründen wahrzunehmen und nicht bloß als eine Art Publikum, dem Lerninhalte präsentiert werden, scheint mir unerlässlich.

Damit Unterricht gelingt, muss Interesse an den Teilnehmer/innen vorhanden sein, nur so kann eine konstruktive Interaktion stattfinden.

Das Ziel jedes Unterrichts ist die Vermittlung von Wissen sowie die Anwendung und Verwertung dieses Wissens, besonders dann, wenn am Ende eines Kurses eine Prüfung zu absolvieren ist. Das Bestehen der Prüfung ist für Teilnehmende und Lehrende von großer Bedeutung. Jedoch muss die Lernfortschrittskontrolle kontinuierlich stattfinden, damit die Prüfung am Ende zu einem kalkulierbaren und unaufregenden Ereignis wird.

Wie Wissen vermittelt wird, entscheidet über Gelingen oder Misslingen von Unterricht. Die Teilnehmer/innen sollten nie das Gefühl haben, bloß „belehrt“ zu werden, sondern sie sollten eher das Gefühl haben, begleitet und unterstützt zu werden.

Die Auseinandersetzung mit jedem Einzelnen, mit dessen Stärken und Schwächen, ist demnach wichtig.

Ich sehe es als Kursleiterin in meiner Verantwortung, eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich meine Teilnehmer/innen wohl fühlen.

Gegenseitige Wertschätzung und respektvoller Umgang können nicht nur gefordert werden, sondern müssen von jedem/jeder Kursleiter/in vorgelebt, unterstützt und teilweise auch erarbeitet werden.

Humor ist dabei ein ganz wichtiges Instrument, im Kurs soll gelacht werden, denn lachende Teilnehmer/innen fühlen sich wohl.

Ein klar strukturierter Unterricht gibt den Teilnehmer/innen Sicherheit, jedoch darf die Struktur nie in Starre übergehen. Jedes Konzept, jede Methode muss noch die Möglichkeit zur Improvisation offenlassen, um auf die aktuelle Situation im Unterricht einzugehen und sich an diese anzupassen.

Mag.^a Christiane Zeiss, VHS Wien



Radiopreise der österreichischen Erwachsenenbildung zum 16. Mal vergeben

Mag.^a Barbara Prammer, Nationalratspräsidentin und Präsidentin des Verbandes der Österreichischen Volkshochschulen
© vöV, Michaela Obermair

Am 23. Jänner 2014 wurden die Radiopreise der österreichischen Erwachsenenbildung im Radiokulturhaus in Wien verliehen. Der Preis wird von der Arbeitsgemeinschaft Bildungshäuser, dem Büchereiverband, dem Wirtschaftsförderungsinstitut und dem Verband Österreichischer Volkshochschulen (vöV) vergeben. Mag.^a Barbara Prammer, Nationalratspräsidentin und Präsidentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen begrüßte die Preisträger/innen und alle Gäste im gut besuchten Radiokulturhaus. Für den ORF begrüßte Dr. Martin Bernhofer, Leiter der Hauptabteilung „Wissenschaft, Bildung, Gesellschaft“, in Vertretung des Radiodirektors Mag. Karl Amon. Die Rede zum Preis hielt der Schriftsteller Thomas Stangl.

GERHARD BISOVSKY Aus 75 eingereichten Sendungen hat eine Nominierungsjury 21 zur Auswahl für die Preisvergabe vorgeschlagen. Diese 21 nominierten Sendungen sind das Beste aus guten Sendungen, jede Nominierung ist

schon eine Auszeichnung für sich! Der Vergabejury gehörten 7 Medienvertreter/innen und 8 Vertreter/innen der vier preisverleihenden Verbände der Erwachsenenbildung an, die nach Inhalt und Gestaltung beurteilten. Die Radiopreise werden in den Sparten „Kultur“, „Information“, „Bildung/Wissenschaft“, „Interaktive und experimentelle Produktionen“, „Sendereihen und Themenschwerpunkte“ und „Kurzsendungen“ vergeben.

Sparte Kultur

Der Geschäftsführer des Büchereiverbandes Österreichs, Mag. Gerald Leitner überreichte den Radiopreis an Tanja Pogoriutchnig und Anna Gisela Neubauer für die Sendungen „Vogelgezwitscher“ und „Engel tanzen um mich“, die von Radio Agora, Šolska soba (Scholska Soba) gesendet wurden.

Anna Gisela Neubauer, geb. 1997, lebt in Feistritz im Rosental in Kärnten. Nach der Hauptschule besuchte sie das Gymnasium in Viktring und arbeitete dort an „Engel tanzen um mich“ und hat dafür auch den Villacher Jugend-Hörspiel-Preis 2013 erhalten.



Tanja Pogoriutchnig, geb. 1996, ist ebenfalls Schülerin im BG/BRG Klagenfurt Viktring und wurde für „Vogelgezweitscher“ auch im Rahmen des Villacher Jugend-Hörspiel-Preises ausgezeichnet.

Sparte Information

In dieser Sparte wurde der Radiopreis für die Gestaltung der von Ö1 ausgestrahlten Sendung „Almas kleiner Fotograf“ vom vÖV-Vorstandsvorsitzenden, Stadtrat Dr. Michael Ludwig an Dr.ⁱⁿ Susanne Ayoub und Erich Rietenauer übergeben.

Susanne Ayoub wurde in Bagdad/Irak geboren und kam mit sechs Jahren nach Wien, wo sie heute als freischaffende Schriftstellerin, Journalistin und Regisseurin lebt. Sie studierte Jus, Theaterwissenschaft, Kunstgeschichte und Philosophie, promovierte zum Dr. phil. und begann 1986 beim Österreichischen Rundfunk. Sie gestaltet Literatursendungen, arbeitet als Hörspiel-Regieassistentin und Lektorin, schreibt Radioerzählungen und Hörspiele für Kinder und Jugendliche. Susanne Ayoub gründete die Theatergruppe „Trio“, für die sie Stücke schreibt und zum Teil inszeniert. Sie ist ausgebildete Drehbuchautorin und arbeitet als Autorin und Dramaturgin für Film und Fernsehen. Seit 2000 gestaltet sie Sendungen für die Reihe „Hörbilder“. Zurzeit arbeitet Susanne Ayoub an der Filmfassung des preisgekrönten Hörbilds „Almas kleiner Fotograf“.

Erich Rietenauer wurde 1924 in Wien geboren. Die Jahre zwischen 1931 und 1938 erlebte er als häufiger Besucher im Haus von Anna und Carl Moll, sowie in der benachbarten Villa ihrer Tochter Alma Mahler-Werfel. Nach einer Ausbildung zum Speditionskaufmann absolvierte er seinen Einsatz als Soldat im Zweiten Weltkrieg. Unmittelbar nach dem Krieg machte er die Ausbildung

zum Reprofotograf und arbeitete bei Agfa Gevaert und Fujifilm bis zu seiner Pensionierung im Jahr 1991. Im Alter von 82 Jahren begann er seine Erinnerungen, vor allem an die Zeit von 1931 bis 1938, niederzuschreiben. In dieser Zeit lernte er Künstler wie Franz Werfel, Thomas Mann, Gerhard Hauptmann und viele mehr kennen. Sein Buch „Alma, meine Liebe“ erschien 2008 im Verlag Amalthea.

Sparte Bildung/Wissenschaft

In der Sparte Bildung/Wissenschaft wird der Eduard Ploier Preis vergeben. Benannt ist der Preis nach dem 1998 verstorbenen Erwachsenenbildner Eduard Ploier, der von 1974 bis 1998 Mitglied der Hörer- und Sehervertretung des ORF und Mitglied des Kuratoriums war. Für die Gestaltung der Sendereihe Science Busters überreichte der stellvertretende Vorstandsvorsitzende der Arbeitsgemeinschaft der Bildungshäuser, Hofrat Dr. Joachim Gruber den Ploier-Preis an Mag. Werner Gruber, Univ.-Prof. Dr. Heinz Oberhammer und Martin Puntigam.

Werner Gruber ist Physiker, Direktor des Planetarium Wien, der Urania-Sternwarte und der Kuffner-Sternwarte und Gründungsmitglied der Science Busters, die seit dem Jahre 2007 im Wiener Rabenhof, an zahlreichen Orten in Österreich und in Deutschland, und seit einigen Jahren auch im Fernsehen und im Radio, auftreten. Gruber lehrt am Institut für Experimentalphysik der Universität und trägt seit dem Jahre 1999 in den Wiener Volkshochschulen im Rahmen von „University Meets Public“, dem Kooperationsprogramm der Wiener Volkshochschulen mit Universitäten in Wien, vor. Die Themen seiner Seminare sind: „Physik des Kochens“, „Physik des Papierfliegerbaus“, „Naturwissenschaft von

**Gruppenbild der
Preisträger/innen**
© vÖV, Michaela
Obermair

Star Trek“, „Unser Gehirn“, „Einführung in die Physik“, „Physik der Destillate“, um nur einige zu nennen. Gruber ist Autor zahlreicher Lehrbücher und populärwissenschaftlicher Bücher zu physikalischen Themen, einige davon gemeinsam mit Heinz Oberhummer und Martin Puntigam. Zuletzt sind erschienen: „Gedankenlesen durch Schneckenstreicheln“ und „Wer nichts weiß, muss alles glauben“. Weiters ist Gruber auch Berater zahlreicher Institutionen und Projekte, Kolumnist mehrerer Zeitschriften und er hat viele Auszeichnungen erhalten, die aus Platzgründen nicht aufgezählt werden können.

Heinz Oberhummer studierte Physik an der Karl-Franzens-Universität Graz und an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Er war fast 20 Jahre Universitätsprofessor für Theoretische Physik am Atom-Institut der Technischen Universität Wien. Seine Hauptforschungsgebiete waren Kernphysik, Astrophysik und Didaktik der Physik. Nach seiner Emeritierung im Jahre 2006 gründete er zusammen mit dem Kabarettisten Martin Puntigam und dem Physiker Werner Gruber die „Science Busters“. Heinz Oberhummer ist Obmann der Initiative „Religion ist Privatsache“. Er ist Mitglied im wissenschaftlichen Beirat der „Giordano-Bruno-Stiftung“, der „Gesellschaft zur wissenschaftlichen Untersuchung von Parawissenschaften“ und des „Freidenkerbund Österreich“. Oberhummer ist Träger zahlreicher Auszeichnungen und hat viele Bücher veröffentlicht, mehrere davon mit Werner Gruber und Martin Puntigam. Das bereits erwähnte Buch „Gedankenlesen durch Schneckenstreicheln“ wurde 2013 als „Wissensbuch des Jahres“ ausgezeichnet. Dieser Preis wird seit 9 Jahren von der bekannten populärwissenschaftlichen Zeitschrift „Bild der Wissenschaft“ vergeben.

Martin Puntigam, der – wie er selbst schreibt – „vielfach preisgekrönter Sir des ‘gehobenen X-Rated Entertainments‘ mit wissenschaftlichem Anspruch, wurde in Graz geboren und danach gut ausgebildet. Davon profitieren noch heute viele, vor allem er selber. Nach ersten, ermutigenden Erfolgen beschloss er 1989, sein weiteres Berufsleben bis zum Tode mit Witze erfinden, auswendig lernen und dann gegen Geld aufsagen zu verbringen. Das macht er bis jetzt sehr gut. Es hagelt fortwährend Auszeichnungen, zuletzt vier in einer Woche. Er ist auch sehr fleißig und hat zwölf Soloprogramme erfunden, macht mit zwei Physikern als Science Busters Stimmung in Funk, TV und auf der Bühne, und ist seit 2000 Sketchkoryphäe bei FM4, zwischendurch auch bei Ö1 tätig. Seit 12. November 2013 greift er in seinem neuen Kabarett-Solo „Supererde“ nach den Sternen.“

Interaktive und experimentelle Produktionen

Mag. Hannes Knett vom Wirtschaftsförderungsinstitut überreichte den Radiopreis für die in Ö1 – Apropos Musik ausgestrahlte Sendung WAGNER Dich an Univ.-Doz. Dr. Hans Georg Nicklaus für die Gestaltung und an das Team der Online-Redaktion für die Herstellung.

Hans Georg Nicklaus ist in Düsseldorf aufgewachsen. Er hat eine umfassende Musikausbildung ab dem 6. Lebensjahr: Flöte, Violine, Gitarre, Klavier sowie Musiktheorie. Nicklaus hat bei zahlreichen (Jugend-)Orchestern

und Ensembles mitgewirkt. Er studierte das Konzertfach Violine an der Robert-Schumann-Hochschule Düsseldorf bei Helga Thoene und an der Hochschule für Musik Wien bei Eduard Melkus. Weitere Studien: Philosophie, Germanistik und Musikwissenschaft an den Universitäten Düsseldorf und Wien. 1988 schließt er das Studium der Philosophie als Magister ab, ein Jahr darauf folgt der künstlerische Abschluss im Konzertfach Violine. 1989 bis 1993 dissertiert er an der Universität Wien in Psychologie. 2001/2 habilitiert er sich an der Berliner Humboldt-Universität zum Thema: „Stimme und Gesang im Kontext von Politik und Pädagogik in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts“. Nicklaus hält zahlreiche Lehraufträge an mehreren Universitäten und ist Dozent an der Anton Bruckner-Universität Linz für Musikgeschichte, Kulturgeschichte, Musikvermittlung. Seit 1993 gestaltet und moderiert Hans-Georg Nicklaus Musiksendungen im Radioprogramm von Ö1, u. a.: „Pasticcio“, „Ausgewählt – Abenteuer Interpretation“, „Apropos Musik“ und zahlreiche Musikfeatures. Nicklaus ist Mitglied der Jury für den Pasticciopreis und gibt seit mehr als zehn Jahren regelmäßige Konzerteinführungen.

Sendereihen und Themenschwerpunkte

In der Sparte Sendereihen und Themenschwerpunkte wurde der Radiopreis für die Redaktionsleitung des Ö1-Bildungsradios „Radiokolleg“ von Mag. Hannes Knett, Wirtschaftsförderungsinstitut, an Ina Zwerger überreicht.

Das Ö1 Bildungsradio verbindet Expertenwissen mit Alltagserfahrung und Hintergrundinformation mit viel Reflexion in den vierteiligen Serien mit Themen aus allen Sparten und Lebensbereichen. Die Themen sind breitgefächert und werden von orientierend bis vertiefend behandelt. Das Radiokolleg wurde von Manfred Jochum entwickelt, der aus dem Schulfunk ein modernes Bildungsradio machte und startete im Jahr 1984. Von 1992 bis 2006 war Nora Aschacher für das beliebte Ö1 Format verantwortlich und die Hörerzahl stieg von Jahr zu Jahr. Seit 2007 leitet Ina Zwerger die Redaktion. Mehr als 60 Gestalter/innen und Autor/innen arbeiten mit viel Engagement für die Sendereihe, die mittlerweile 130.000 Hörer/innen hat.

Ina Zwerger ist seit 1988 für den ORF tätig. Das Radio-Handwerk hat sie durch „Learning by doing“ erlernt und bereits als Erstsemestrikerin hat sie weniger Zeit auf der Uni verbracht als in der damaligen Lehrredaktion „U8“, dem Studentenmagazin von Radio Wien. Ab 1990 war sie für Ö1 tätig und gestaltete Features, Reportagen und Berichte – vor allem für die Wissenschaftsredaktion. Im Jahr 2000 wurde sie Produzentin der Ö1-Sendereihe „matrix – computer & neue medien“, Curatorial Advisor der „Ars Electronica“ war sie in den Jahren 2004 bis 2006. Gemeinsam mit Armin Medosch kuratierte und moderierte sie mehrere Symposien, wie „Goodbye Privacy“ für die Ars Electronica im Jahre 2007, oder „Creative Cities“ im ORF Radiokulturhaus 2009 oder „Lernen in der Netzwerkgesellschaft“ für das Bildungsministerium im Jahre 2011. Seit 2007 ist Ina Zwerger Leiterin der

Ö1 Redaktion „Radiokolleg“ und der „Ö1 Kinderuni“. Frau Zwerger hat den Radiopreis für das Radiokolleg bereits zwei Mal erhalten: 2008 und 2010, zuletzt für die Redaktionsleitung der „Radiokolleg Musikviertelstunde“.

Kurzsendungen

In der Sparte Kurzsendungen überreichte Stadtrat Michael Ludwig, vöV, den Radiopreis der Erwachsenenbildung für die Gestaltung von „KiZnewZ – Wir und die Welt“ der Radiofabrik Salzburg an die Schülerinnen und Schüler aus vier verschiedenen Salzburger Schulen unterstützt von Dipl.-Päd. Hans Peter Graß, Dipl.-Päd.ⁱⁿ Lisa Kaufmann und Mag.^a Mirjam Winter.

Die „KiZnewZ – Wir und die Welt“ werden von Schülerinnen und Schülern gestaltet, die die Nachrichten erstellen und auch selbst am Wort sind. Zum Konzept schreiben die Schüler/innen im Folder zu KiZnewZ: Ihr könnt euch mit Themen beschäftigen, die euch wirklich interessieren. „Dazu dürft ihr Expert/innen befragen, die euch verständlich erklären, was Sache ist. Und: ihr schnuppert dabei in die Radioarbeit und nehmt eure eigenen Nachrichten als ModeratorInnen und InterviewerInnen im Radiofabrik-Sendestudio auf.“

Hans Peter Graß ist Geschäftsführer des Friedensbüros Salzburg, ausgebildeter Sonderschul- und Religionslehrer, diplomierter Erwachsenenbildner, Mitinitiator und langjähriges Vorstandsmitglied des „Vereins Österreichische Friedensdienste“, Leiter des Projektes „WhyWar.at“ und leitet Workshops und Seminare zu den Themenschwerpunkten: Krieg und Frieden, Vorurteile, Feindbilder, Rassismus, Interkulturalität.

Lisa Kaufmann arbeitet als Volksschullehrerin an der vs St. Andrä in Salzburg, hat Fort- und Ausbildungen im Bereich der Montessori- und Freinetpädagogik sowie in der Sonderpädagogik absolviert. Sie ist Dyskalkulietrainerin und Schulbibliothekarin. Seit 2011 macht sie mit neugierigen Kindern im Rahmen eines Freifachs Radio.

Mirjam Winter ist Kommunikationswissenschaftlerin und Trainerin der Erwachsenenbildung. Sie leitet den Workshop- und Schulungsbetrieb der Radiofabrik Salzburg und organisiert medienpädagogische Projekte und Trainings für angehende Radiomacher/innen im Alter von 7 bis 70 Jahren. Wichtig ist ihr, jungen Menschen das Radio als Medium für freie Meinungsäußerung und Kreativität näher zu bringen. Sie hat den Radiopreis schon einmal erhalten, nämlich im Vorjahr für die Sendung „Körperkult – Tattoos, Piercing, Zunge spalten?“. //

16. Radiopreis 2013

Sparte Kultur

Tanja Pogoriutschnig
Anna Neubauer

für „Vogelgezwitzcher“ (Šolska soba/Radio Agora)
für „Engel tanzen um mich“ (Šolska soba/Radio Agora)

Sparte Information

Dr.ⁱⁿ Susanne Ayoub,
Erich Rietenauer

für „Almas kleiner Fotograf“ (Ö1/ORF)

Sparte Bildung/Wissenschaft – Eduard Ploier-Preis

Mag. Werner Gruber, Univ.-Prof. Heinz
Oberhammer, Martin Puntigam

für „Science Busters“ (FM4/ORF)

Sparte Interaktives/Experimentelles

Dr. Hans Georg Nicklaus, Ruth Halle

für „WAGner Dich“ (Ö1/ORF)

Sparte Sendereien

Ina Zwerger für die Redaktion

von „Radiokolleg“ (Ö1/ORF)

Sparte Kurzsendungen

Dipl.-Päd. Hans Peter Graß, Dipl.-Päd.ⁱⁿ Lisa Kaufmann,
Mag.^a Mirjam Winter, Schüler/innen aus dem Jg. 2012/2013:
4b Volksschule St. Andrä,
2E Akademisches Gymnasium Sbg.,
3b Evangelische Volksschule Sbg.,
2A BRG Hallein

für „KiZnewZ – Wir und die Welt“ (Radiofabrik – Freies Radio Salzburg)

Radiopreis der Erwachsenenbildung 2014 „Bildung verändert“

MARTIN
BERNHOFER

Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst, hat der Philosoph Peter Bieri festgestellt – bekannter unter dem Pseudonym Pascal Mercier als Autor des Romans „Nachtzug nach Lissabon“. Eine „Bildungsreise“ der anderen Art, die eine Person verändert.

Wenn wir eine Ausbildung durchlaufen, dann mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn es um Bildung geht, dann arbeiten wir daran, etwas zu werden. Auf eine bestimmte Art in der Welt zu sein, die wesentlich von Neugierde geprägt ist. Von dem Versuch, nicht nur zu wissen, was der Fall ist, sondern warum etwas der Fall ist.

Dieser Versuch der „Weltorientierung“ wird einem nicht leicht gemacht. Die Menge dessen, was wir wissen und verstehen sollten, wird täglich grösser. Das erzeugt das Gefühl, atemlos allem hinterherzulaufen.

Eine Lösung sieht Peter Bieri darin, sich eine grobe „Landkarte des Wissbaren und Verstehbaren“ zurechtzulegen und zu lernen, wie man über die einzelnen Provinzen des Wissens mehr lernen könnte. Also nicht nur die Welt kennen zu lernen, sondern auch das Lernen zu lernen. Einen wesentlichen Beitrag zu dieser Form der

Dr. Martin Bernhofer,
ORF, Leiter der
Hauptabteilung
„Wissenschaft,
Bildung, Gesellschaft“
© vöV, Michaela
Obermair

„Kartographie“ kann das Bildungsmedium Radio leisten: Weltorientierung, die einen Sinn für Maßstäbe und Proportionen liefert. Gerade weil Radio als flüchtiges Medium den Wert von Aufmerksamkeit hochhält und nicht nur in der Sprache einen Sinn für Genauigkeit vermittelt.

Wenn im digitalen Zeitalter der Druck wächst, Lernangebote in erster Linie im Sinne der Gewinnoptimierung – auch in der eigenen Bildungsbiographie – zu nutzen, kann Radio als Bildungsmedium sich für den offenen Zugang stark machen: Open Access für Bildung als Aufklärung. Und neue Formen des kreativen „Mit-Wissens“ als Impuls für soziale Innovationen in der Zivilgesellschaft.

Wissen zu vermitteln, kritisch zu reflektieren, zu teilen und dadurch neues Wissen zu schaffen, ist ein wichtiges Potenzial des Mediums Radio. Es ist das Leitmedium des informellen Lernens. Es vermittelt Orientierungswissen. Und das hat viel mit Kritik und Weglassen zu tun, mit der Abgrenzung zu Pseudowissen und Manipulation.

Eine unverzichtbare Voraussetzung dafür ist Qualitätsjournalismus. Wo dieser nicht mehr gewünscht und mit Ressourcen nicht ausreichend unterstützt wird, schrumpft der Journalismus auf nicht überprüfte und nicht reflektierte Reproduktion vorgefertigter Informationen und Wirklichkeitsbestandteile – mit allen bedenklichen Konsequenzen für Demokratie und Gesellschaft.

Gebildete wissen Bücher so zu lesen, dass sie einen verändern, meint Peter Bieri. Das gilt auch für die Nutzung von Radiosendungen. Sie schaffen neue Bildungszugänge in einer immer wieder erstaunlichen Vielfalt und Wirkung. Sie bilden und verändern.

Der Radiopreis der Erwachsenenbildung ist eine wichtige Initiative und Ermutigung der Radiomacher/innen, ihre persönlichen Formen der Neugier und ihren Anspruch an Qualitätsjournalismus auch weiterhin zu vermitteln. //





Mag.^a Ursula
Strubinsky

Radiopreis: Nominierte Sendungen

Mag.^a Ursula Strubinsky, Leiterin der Redaktion Neue Musik im ORF, stellte bei der Radiopreisverleihung die nominierten Sendungen aus allen Sparten vor.

URSULA
STRUBINSKY

Kultur

Wie klingt die Musik von heute? Verwenden die Komponistinnen und Komponisten immer noch die Zwölftonmethode wie einst Arnold Schönberg? Oder ist die Tonalität wieder en vogue? Und welche Rolle spielt der Computer beim Komponieren? Diesen und anderen Fragen geht im Programm „Österreich 1“ die Sendereihe „Zeit-Ton“ nach – und das, seit 20 Jahren. Am 7. Juni des vergangenen Jahres wurde diesem Jubiläum mit einer 6 ½ -Stunden dauernden Sendung Rechnung getragen. Die Redakteurinnen und Redakteure von „Zeit-Ton“, aber auch Gäste ließen ihre Erinnerungen an die musikalischen Ereignisse der vergangenen zwei Jahrzehnte Revue passieren. Und da gab es allerhand zu erzählen, denn die technologischen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen hatten auch auf das Kunstschaffen einen gewichtigen Einfluss. Somit bot die Sendung „20 Jahre Zeit-Ton“ einen Überblick über die Ereignisse der jüngsten Musikgeschichte, präsentiert von Menschen, die diese tagtäglich hautnah miterlebt haben.

Zeitgenössische Musik spielt auch für zwei Sendungen eine wichtige Rolle, die ebenfalls im vergangenen Juni auf „Radio Agora“ zu hören waren. Die Rede ist von dem Ensemblestück „In C“ des heute 78-jährigen amerikanischen Komponisten Terry Riley. Vor 50 Jahren hat er dieses Werk geschrieben, in dem sich übereinander gelagerte Rhythmusmuster sanft verschieben.

Diese hypnotisierend wirkende Musik erklang vor einem Jahr während einer Deutschschularbeit der Klasse 6 AM des Bundesrealgymnasiums Viktring.

Die Schülerinnen und Schüler sollten frei assoziierend dazu einen Text schreiben. Sie sollten sich also in der „Écriture automatique“ der Surrealisten versuchen. Es entstanden u. a. die Texte „Vogelgezwitzcher“ und „Engel tanzen um mich“. Diese wurden zum Ausgangspunkt für zwei Hörspiele, die am 4. Juni des vergangenen Jahres in der Sendereihe „Šolska soba“ zu hören waren. („Šolska soba“ heißt übrigens „Klassenzimmer.“) Selbstverständlich fand auch Terry Rileys Musik, aber auch seine Methode des sanften Verschiebens von Einheiten Eingang in diese Hörspiele.

Und auch in der vierten, für die Sparte Kultur nominierten Sendung spielt Musik eine wichtige Rolle.

Dieses Mal gehen wir in der Musikgeschichte aber weit zurück: bis in das 10. Jahrhundert. Da findet man die ersten Belege für die Existenz der Drehleier. Bei diesem Instrument werden ja die Saiten mit einem Rad angestrichen, das wiederum mittels einer Kurbel gedreht wird.

Heute gibt es nur sehr wenige Menschen, die sich hauptberuflich mit der Drehleier beschäftigen. Einer von ihnen ist der 44-jährige Grazer Matthias Loibner. „Radio Helsinki“ widmete dem Musiker und Komponisten am 3. Dezember 2012 ein einstündiges Portrait. In der Sendereihe „Das rote Mikro“ erzählte Matthias Loibner u. a. von seinem ungewöhnlichen Instrument, vom musikalischen Kosmos seiner Kinderjahre, von seinem Werdegang als professioneller Drehleierspieler und von seiner Philosophie. Selbstverständlich musizierte er auch auf seinem Instrument, das in den verschiedensten Stilen zu Hause ist: sowohl in Alten als auch in der Neuen Musik, in der Volksmusik wie auch in Kombination mit Elektronik.

Information

Ihrer Erscheinung konnte sich offenbar niemand entziehen: keine Frau und schon gar kein Mann. Auch der kleine Erich Rietenauer war ihr von fasziniert: Alma Mahler. Als 8-jähriger war ihr Erich Rietenauer bei einer Wohltätigkeitsveranstaltung zum ersten Mal begegnet. Bald lernte er auch ihre Familie kennen: die Mutter und den Stiefvater Anna und Karl Moll, Almas Gemahl Franz Werfel und ihre Tochter Manon. Und nicht nur sie, sondern auch eine ganze Reihe von berühmten Zeitgenossen, die im Hause Werfel ein und aus gingen. Der kleine Erich beobachtete sie, er sammelte ihre Autogramme und fotografierte sie. „Almas kleiner Fotograf“ heißt somit auch jene Sendung, die im Rahmen der Reihe „Hörbilder“ am 20. Oktober 2012 „on air“ ging. Erich Rietenauer erzählt in dieser Sendung sehr bildreich und persönlich von seinen bemerkenswerten Erlebnissen. Dieses „Hörbild“ entstand in Kooperation von „Radio Österreich 1“ und „Deutschland Radio Kultur“.

Einen Blick zurück in die Vergangenheit wird auch in jener Sendung gemacht, die am 11. März des vergangenen Jahres im Rahmen der Ö1-Sendereihe „Journal Panorama“ zu hören war. Diese Sendung trägt den Titel „Wir haben einfach gute Musik gemacht“. Sie erzählt die Geschichte der „Wiener Philharmoniker“ während der Zeit des Nationalsozialismus. Sehr lange wurde über die Geschehnisse dieser Tage nicht gesprochen. Nun sind die Archive des Orchesters geöffnet und eine Aufarbeitung der Vergangenheit möglich geworden. Alle jüdischen Musiker wurden nach dem Anschluss Österreichs aus dem Orchester entlassen. Sieben von ihnen hat man ermordet, bzw. sie starben an den Folgen ihrer Verfolgung. Die Sendung „Wir haben einfach gute Musik gemacht“ berichtet aber nicht nur von den Opfern dieser Tage. Es geht u. a. auch um die Rolle von Balduin Schirach, der für die Deportation der Wiener

Jüdinnen und Juden verantwortlich war. In der Sendung kommen Zeitzeuginnen und Zeugen kommen zu Wort, sowie Mitglieder der „Wiener Philharmoniker“ und Historiker, die das Archiv aufarbeiten.

Auch in der dritten Sendung, die für die Sparte „Information“ nominiert wurde, geht es wieder um ein Stück Zeitgeschichte. „Mir saynen do: der Jüdische Friedhof Währing“ heißt die Sendung, die am 5. März des vergangenen Jahres auf „Radio Orange“ ausgestrahlt wurde. Sie erzählt vom Leben jüdischer Familien in Wien im späten 18. und 19. Jahrhundert. Sie haben wesentlich zum Aufbau der österreichischen Bundeshauptstadt zu einer modernen Metropole beigetragen. Viele von ihnen fanden am Jüdischen Friedhof in Währing ihre letzte Ruhestätte. 1879 wurde er geschlossen und in der Zeit des Nationalsozialismus weitgehend zerstört.

Die Sendung „Mir saynen do: der Jüdische Friedhof Währing“ gewährt auch einen Einblick in die Weltanschauung und Lebensweisen unserer einstigen jüdischen Mitbürgerinnen und Mitbürger in Wien. Viele von ihnen haben eine Reihe von Sozialeinrichtungen der Stadt mitbegründet, z. B. das erste Blindeninstitut, Waisenheime oder auch Ausbildungsstätten, die zum Teil heute noch in Betrieb sind. Die Prachtbauten der Ringstraße wurden von ihnen mitfinanziert. Und was wäre das Wien des „Fin de Siècle“ ohne Gustav Mahler, Arthur Schnitzler, Karl Krauss oder Sigmund Freud?

Von Wien jetzt nach Kärnten, genauer gesagt nach Stein im Jauntal. Hier findet man das Asylheim „Felsenkeller“. Im vergangenen Mai ist das Heim in die Schlagzeilen geraten, weil sich ein Asylbewerber selbst den Mund zugenäht hat. Diese Tat war seine Form des Protests gegen die – seiner Meinung nach – im Asylquartier herrschenden Missstände. Im Rahmen der Sendereihe „Forum Diversität“ von „Radio Agora“ ist man diesem Vorfall nachgegangen.

Der junge afghanische Asylwerber, der zu dieser extreme Maßnahme gegriffen hat, kommt in dem Bericht selbst zu Wort. Auch seine Mitbewohner im Quartier sprechen über ihre Kritikpunkte am Asylheim. In dem Bericht wird aber ebenso die Sicht der Quartiergeberin geschildert. Darüber hinaus werden vertiefende Informationen zum Thema Flüchtlingswesen gegeben. Am 22. Mai wurde die Sendung auf „Radio Agora“ ausgestrahlt. Der Titel der Sendung lautet „Ein zugenähter Mund bringt Probleme zur Sprache – Schauplatz: Asylheim Felsenkeller“.

Bildung/Wissenschaft

„Big Brother is watching you“ – George Orwells Fiktion von der totalen Überwachung eines jeden Menschen durch Kontroll-Instanzen ist offenbar Realität geworden. Groß war das Entsetzen als im vergangenen Sommer bekannt wurde, dass die NSA weltweit das Internet ausspähen und Telefonate mithören soll. Die Überwachung von elektronischer Kommunikation ist nichts Neues und wird immer wieder von Diktaturen eingesetzt, um mögliche Protest-Bewegungen niederzuschlagen und Regime-Gegnerinnen und Gegner

zu verfolgen. Wie sich gezeigt hat, hatten europäische Telekommunikationsunternehmen offenbar keine Bedenken, auch Länder, in denen die Menschenrechte missachtet werden, mit Überwachungstechnologien zu versorgen. „Erst kommt der Export, dann die Moral“ – so heißt die Sendung der Reihe „Radio Stimme“, die sich mit den Hintergründen dieser Problematik beschäftigt. Sie ging am 4. September 2012 zum ersten Mal „on air“. Die Sendereihe „Radio Stimme“ ist übrigens das politische Magazin auf „Radio Orange“.

Speziell mit bildungspolitischen Themen beschäftigt sich wiederum die Hörfunkreihe „Panoptikum Bildung“, die von „Radio Agora“ ausgestrahlt wird. Zweimal im Monat gibt es Gespräche mit Expertinnen und Experten zu den unterschiedlichsten Bereichen der Erweiterung der geistigen, kulturellen und lebenspraktischen Fähigkeiten sowie der sozialen Kompetenzen. Im vergangenen Jahr ging es z. B. um die Fragen welche Bildung Kärnten braucht, ab wann Bildung zur Belastung wird, aber auch, ob und warum wir Utopien benötigen. Weitere Themen waren beispielsweise die Bildung im Alter, aber auch die Spuren des NS-Terrors in Klagenfurt.

Bildung via Radio vermittelt auch die Sendereihe „connecting communities“ des „Freien Radio B 138“. Dieses Radio kann man im oberen Kremstal hören. Die Reihe „connecting communities“ richtet sich speziell an Menschen mit Migrationshintergrund. Sie bietet sehr hilfreiche Informationen, um sich beim Leben in Österreich besser zurechtzufinden. Es gibt z. B. die Rubrik „Deutsch ABC“, wo man erfährt, was die Abkürzungen PVA, GKK, AK oder SVA bedeuten. Auch Redewendungen in Deutsch werden erklärt. Und sogar „Amtsdeutsch“, wie z. B. was ein Bescheid ist oder ein Antrag, wann man als Ausländerin bzw. Ausländer gilt, oder was die rot-weiß-rot Karte ist und was die blaue Karte EU. Bemerkenswert: Die Beiträge der Reihe „connecting communities“ werden mehrsprachig ausgestrahlt, da sie von Frauen mit Migrationshintergrund gestaltet werden.

Im Gegensatz dazu ist die Sendereihe „Science Busters“ fest in Männerhand: zwei Physiker und ein Kabarettist erklären hier sehr alltagsnah, mit viel Humor und auf hohem Niveau Physik und physikalische Phänomene, wie z. B. warum wir beim Auf- und Abstieg im Flugzeug immer wieder einen Druck in den Ohren spüren oder warum Tomatensaft in einer Höhe ab 2.500 Metern viel köstlicher schmeckt oder was den Unterschied zwischen „normalen“ Nebel und Weltall-Nebel ausmacht. In Form von dynamisch geführten Dialogen werden etwaige Missverständnisse oder Falschannahmen ausgeräumt und die korrekte Erklärung für bestimmte Phänomene gegeben. Die „Science Busters“ sind im ORF Hörfunk auf FM4 anzutreffen.

Interaktive und experimentelle Produktion

Am 22. Mai des vergangenen Jahres jährte sich der Geburtstag von Richard Wagner zu 200. Mal. Aus diesem Anlass lud Radio „Österreich 1“ seine Hörerinnen und Hörer ein, eine neue Komposition zu kreieren,

die eines der markantesten Motive aus Richard Wagners Schaffen als Ausgangspunkt hat: den Beginn der Fanfaren-Melodie aus dem „Walkürenritt“. „WAGNER DICH“ hieß dieses Projekt. Das Ergebnis wurde im Rahmen der Sendereihe „Apropos Musik“ am 22. Mai 2013 präsentiert und es ist nach wie vor auf der Ö1-homepage abrufbar.

Über 70 Beiträge sind eingelangt und die Hörerinnen und Hörer haben viel Witz und Ideenreichtum bewiesen. Den „Walkürenritt“ gibt es nun u. a. auch als Rag, als Rap, als Jodler und in einer Fassung für zwei Schreibmaschinen. Aber nicht nur das: die Einladung, einen eigenen „Walkürenritt“ zu schreiben, war ausdrücklich als „Aufruf zum kreativen Ungehorsam“ gemeint. Es wurden also nicht nur „Ritte“ für Wagner, sondern auch gegen Wagner gesammelt. Als Kommentar zu seinem Antisemitismus gibt es jetzt den „Walkürenritt“ u. a. im Klezmer Musik-Stil.

Nicht um den Klang einer bestimmten Musik, sondern um jenen einer bestimmten Stadt ging es in einer Sendung, die am 27. September 2012 auf „Freirad 105,9“, also dem Freien Radio Innsbruck zu hören war. Im Rahmen der Sendereihe „Ethnoskop“ wurden unsere Alltagsklänge – sozusagen – unter die Lupe genommen. Unterschiedliche Aspekte zu den Begriffen Ton, Klang und Geräusch kamen zur Sprache. Es wurde u. a. der Frage nachgegangen, wie wir unsere Umwelt wahrnehmen, aber auch wie z. B. die Stadt Innsbruck klingt. Ein weiteres Thema war das Sound Design, also das kreative Arbeiten mit Klängen und Geräuschen. Geklärt wurde, warum Kekse beim Essen krachen sollen und wie es möglich ist, dass eine Bierdose beim Öffnen so frisch klingt. Darüber hinaus widmete sich die Sendung einem Signal, das aus unserem Alltag nicht mehr wegzudenken ist: dem Piepsen. Der Titel der Sendung war: „Klang und Signal. Wie klingt die Stadt Innsbruck?“

Sendereihen und Themenschwerpunkte

Schaltet man am Samstagvormittag das Radioprogramm „Österreich 1“ ein, hört man Geschichten aus Österreich und dem Rest der Welt, die von künstlerischer, politischer und sozialer Relevanz sind. Es wird z. B. die Lebensgeschichte der Friedensnobelpreisträgerin Bertha von Suttner erzählt, die schon in jungen Jahren gegen den Antisemitismus aufgetreten war. Es wird aber auch von einer Auseinandersetzung berichtet, die einst Landeshauptmann Jörg Haider mit einem islamischen Religionslehrer und Imam hatte. Oder man erfährt die Geschichte von Peter Coreth, einem leidenschaftlichen Kunstsammler, der seine wertvollen Objekte in Wohnungen von Freudinnen und Freunden in ganz Europa gehortet hat.

Diese Geschichten werden mit einer Fülle von akustischen Gestaltungsmitteln erzählt. Man hört, wie für die Protagonistin oder dem Protagonisten der Geschichte relevante Orte klingen. Zeitzeuginnen und Zeugen kommen zu Wort. Ausschnitte aus Briefen werden vorgelesen. Und sogar – im Falle des Falles – imaginierte Interviews mit den inzwischen schon verstorbenen

Personen geführt. Es wird versucht mit akustischen Mitteln, Bilder in den Hörerinnen und Hörern dieser Geschichten zu erzeugen. In diesem Sinn heißt die Sendereihe „Hörbilder“.

Der Titel einer anderen Sendereihe auf „Österreich 1“ heißt „Radiokolleg“. Auch dieser Name ist bereits Programm. Im Rahmen der Reihe gibt es von Montag bis Donnerstag die Gelegenheit, das eigene Wissen mittels Radio zu erweitern. Das „Radiokolleg“ beschäftigt sich mit Themen aus allen Sparten und Lebensbereichen. Welche Bedeutung Höflichkeit und Respekt in unserer Gesellschaft heute hat wird z. B. genauso besprochen wie die unglaubliche Sorten-Vielfalt des Paradiesapfels, also der Tomate. Es wird über Initiativen zur Wiederaufbau urbaner Räume informiert, wie auch über die Geschichte der Radio Symphonieorchester. Die Sendereihe „Radiokolleg“ versteht sich als das „Ör Bildungsradio“, in dem Wissen von Expertinnen und Experten mit Alltagserfahrung verbunden werden, sowie Hintergrundinformation und Reflexion geboten werden.

Und jetzt zum Sport: Läuft im Radio eine Sport-Sendung, haben wir es in der Regel mit einer Berichterstattung zu tun, also z. B. einer Direktübertragung eines Fußballspiels oder es werden Spiel-Ergebnisse verlesen oder Sportlerinnen und Sportler zu ihren erbrachten Leistungen befragt. Die Radioreihe „Momente des Sports“, die man jeden zweiten Sonntag im Monat auf „Radio Orange“ hören kann, geht da einen ganz anderen Weg. Sie bringt die Lebensgeschichte von Menschen näher, die durch ihre sportlichen Leistungen für unsere Gesellschaft eine Bedeutung erlangt haben, wie z. B. der Boxer James J. Braddock, der in 1920er und 30er Jahren eine bemerkenswerte Karriere gemacht hat. Oder Joey Dunlop, der beim gefährlichsten und umstrittensten Motorradrennen der Welt, der Tourist Trophy, die meisten Siege erringen konnte. Darüber hinaus bietet die Reihe „Momente des Sports“ Einblicke in von den Medien zu wenig wahrgenommene Bereiche, wie z. B. die des Behindertensports oder auch sportliche Aktivitäten abseits von nationalen und internationalen Wettkämpfen.

„Perspektiven“ – das ist der Titel einer Sendereihe, die von Montag bis Samstag auf „Radio Stephansdom“ zu hören ist. Sie widmet sich Themen aus Religion, Gesellschaft, Politik, Soziales und Kultur. Es wird über eine sehenswerte Krippenausstellung genauso berichtet wie über mangelnde Bildungschancen und Arbeitslosigkeit von jungen Menschen in den Ländern der Europäischen Union.

Die Sendereihe „Perspektiven“ informiert aber u. a. auch über die Gemeinsamkeiten im Judentum und Christentum, oder darüber, dass Demenzpatientinnen und Patienten mit Hilfe von Spiel, Musik und Scherzen ein zufriedeneres Leben führen können. Ein Schwerpunkt im Rahmen der „Perspektiven“ war vergangenes Jahr dem ärmsten Land Europas gewidmet: der Republik Moldau. Durch Reportagen und Gesprächen mit den betroffenen Menschen, macht die Sendereihe „Perspektiven“ auch die emotionale Dimension von leidvollen Situationen spürbar.

Kurzsendungen

„Wunderbarer Schreck“ – das ist der Titel eines Radiostücks, das am 21. August des vergangenen Jahres auf „Radio Orange“ zu hören war. Dieses Stück versucht verschiedene Aspekte des Erschreckens auf künstlerische Weise zu reflektieren. Diese Reflektion geschieht unter Verwendung von verschiedenen radiophonen Gestaltungsmitteln, wie z. B. Überblendungen, Stimmgeräuschen oder eine bewusst reduzierte Hintergrundmusik. In dem Stück „Wunderbarer Schreck“ geht u. a. um die Fragen, was es bedeutet, wenn wir bei Katastrophenmeldungen in den Medien erschrecken, und ob es zulässig ist, wenn wir es nicht tun. Das Stück beschäftigt sich aber auch damit, ob das Erschrecken eigentlich ein Erinnerungsritual ist, und ob einem Schreck auch etwas „Wunderbares“ anhaftet.

Katastrophen-Meldungen, bzw. Meldungen, deren Inhalte wir einfach schrecklich finden, hört man immer wieder im Radio. Vielleicht ist das ein Grund, warum viele der Meinung sind, dass Nachrichten nur etwas für Erwachsene sei. Aber Kinder und Jugendliche haben auch das Bedürfnis, zu erfahren, was in der Welt geschieht, und vor allem diese Vorgänge auf eine für sie verständliche Weise erklärt zu bekommen. Genau das versucht die Sendereihe „KiZnewZ“, die man auf der „Radiofabrik“, also dem freien Radio Salzburg hören kann.

Hier machen Kinder Nachrichten für andere Kinder. Fixer Bestandteil dieser Sendereihe ist auch ein Interview mit einer Expertin oder einem Experten zu einem bestimmten Thema. Der Stratos-Sprung von Felix Baumgartner und ein sprechender Papagei, der einen Polizeieinsatz ausgelöst hat gehören genauso zur Berichterstattung, wie auch sehr bedrückende Themen, wie ein durch Cyber-Mobbing ausgelöster Selbstmord eines Mädchens oder eine versuchte Kindesentführung in der Stadt Salzburg oder auch der Fall Natascha Kampusch.

Bedrückend ist auch der Ausgangspunkt der Sendereihe „Hörstolpersteine“, die ebenfalls auf der „Radiofabrik“ zu hören war. Es ist der Versuch, die Erinnerung an Menschen lebendig zu halten, die Opfer des Nationalsozialismus wurden. In Form von Kurzsendungen wurden die Lebensgeschichten dieser Menschen erzählt. Wie Stolpersteine auf einem Weg tauchten auch sie unerwartet im Radioprogramm auf. Wie z. B. die Biographie des gebürtigen Salzburger Josef Reischenböck, einem Pädagogen, der im Widerstand tätig war und deshalb hingerichtet wurde, wie auch der gebürtige Wiener Hermann Rubenkes, der im KZ starb oder auch die Oberösterreicherin Rosa Hofmann, die mit nur 23 Jahren von den Nazis getötet wurde. Die unerwartete Konfrontation mit diesen Biographien sollte ganz bewusst irritieren und aufmerksam machen und an die Namen dieser Menschen erinnern. Denn ein Mensch ist erst dann vergessen, wenn sein Name vergessen ist. //

Foto: © vöV, Michaela Obermair

Die Liebe zur Angst und der Stolz auf die Dummheit

Rede zum 16. Radiopreis der österreichischen Erwachsenenbildung

THOMAS STANGL

Das Radio hat mich lange begleitet, nebenbei, und doch mehr als nur nebenbei, habe ich, vor allem, solange ich allein lebte, den halben Tag lang Radio gehört: beim Kochen, beim Frühstück, sogar beim Schreiben. Das Radio hat mir einen Rhythmus gegeben und ein Wissen, ein ablenkendes, ein weiterführendes Wissen, beides ist gleich wichtig. Wenn ich beim Kochen Radio höre, dann gehört, was ich im Radio höre, zum Kochen dazu, Spielräume, Abendjournal, Dimensionen, zum Zwiebelschneiden, vor allem zum Zwiebelschneiden, zum Geruch, der aus der Pfanne kommt, sobald ich die Zwiebelstückchen ins heiße Öl oder die zerlassene Butter gebe, Ö1 oder FM4 (zum Beispiel sonntags vom Mittag bis spätabends) gehört, so wie es zum Frühstückskaffee oder zum Kochen gehört, zum Text, den ich schreibe, auch wenn kein Wort aus dem Radio einem Wort in dem Text gleich ist oder der Rhythmus des Textes nichts mit dem Rhythmus der Musik aus dem Radio zu tun hat. Es gehört zusammen, und es wird mehr: das Kochen, der Text, das Kaffeetrinken, das im Radio Gehörte, durch diese Verbindung.

Auch wenn mich das Gehörte – etwas Neues, Wichtiges, Spannendes, Empörendes, das meine ganze Aufmerksamkeit fordert – aufhalten, vom Weiterschreiben abhalten sollte: dieser Ruck, mit dem die Gedanken aufgehalten werden, ist genauso wichtig wie der Ruck, der sie weitertreibt.

Jedes Wissen kann die eigene Wirklichkeit verändern. Bildung ist kein Ziel und kein Schatz; keine Sache für Lehrer und Spezialisten, für Prüfungen und Karrieren: So wie kleine Kinder begeistert lernen zu sprechen, zu zählen und Türmchen zu bauen, so können oder könnten Fünfundzwanzig- oder Zweiundfünfzigjährige Proust lesen, Astrophysik oder Maschinenbau betreiben,

Algorithmen, Gedankengängen und Gedichten folgen, in die Leben anderer Menschen an anderen Orten, ihre Kulturen, ihre Konflikte eintauchen, die Gemeinheiten erfahren, die anderen Menschen an anderen Orten angetan werden oder zu anderen Zeiten angetan wurden. Dennoch wird in der Welt, in der wir, die meisten von uns, leben, alles klar auseinandergehalten: das nützliche und das unnütze Wissen, das Lernen und die Lust, die Bildung und die Unterhaltung, der Beruf und das Privatleben; und wenn all das nicht mehr klar auseinandergehalten wird, ist es oft nur noch schlimmer, und eine fröhlich verkleidete Gewalt übernimmt auch noch das bisschen Leben, das der Beruf einem Menschen noch gelassen hat, den Rest von Freiheit.

Wer unter dem stetigen Zwang zu Kursen, Scheinen, Zeugnissen, Zertifikaten steht, die ihm oder ihr erst das Recht zu leben bescheinigen; wer in ständiger Panik gehalten wird, überhaupt irgendeinen Platz in der Welt zu bekommen (eine Stelle, einen Posten, wie man früher sagte, als es noch ein gesicherter Ort schien, was es heute niemals sein darf), im Kampf gegen alle anderen, die womöglich einen halben Zehntelpunkt mehr in dieser oder jener Rangliste haben könnten, wird nicht nur die Lust am Wissen verlieren, er oder sie wird vergessen, dass es diese Lust geben kann, wird mit dem Wissen (der Bildung) auch diese Lust hassen, einen Stolz auf die Dummheit entwickeln. Dieser Stolz auf die Dummheit ist von den Wirtshäusern über die Postingforen der Zeitungen bis hin zu den Wahlzellen überall anzutreffen und eine der fürchterlichsten Erscheinungen der Gegenwart und nicht nur der Gegenwart; bis zu einem gewissen Grad kann man ihn dennoch verstehen.

Wenn das Wissen nicht zum eigenen Leben gehört, es nicht mitgestaltet und einem nichts mehr verspricht, keine Befreiung, keine Öffnung der Welt, kommt es fremd und böse daher, als, wie man früher gesagt hätte, Wissen der Herrschenden, oder, wie man später gesagt hätte, als Mittel zum Distinktionsgewinn, nur von jedem Glanz, den es früher und noch früher zu haben schien, befreit. Der Stolz auf die Dummheit misstraute immer diesem Glanz, diesem Schein, seinen Versprechungen, die selten zu halten waren, wollte das kleine eigene Leben schützen, vor den Großkopferten und ihrer Großtuererei: der Glanz war aber nicht nur Illusion, sondern hatte mit Neugier, mit Phantasie und letztlich auch mit Empathie zu tun.

Heute hat sich der Stolz auf die Dummheit ins Wissen selbst eingeschlichen: es ist dumm geworden, fremd, böse, und ist stolz darauf, so wie die Abwehr von Wissen dumm und böse und stolz darauf ist. Vor vielen Jahren sah ich in einem mir damals wichtigen Kino, dem Filmhaus Stöbergasse, einen seltsamen ungarischen Film. In der Reihe hinter mir saß ein Idiot, der von seiner Freundin mitgeschleppt worden war und beschwerte sich andauernd darüber, dass er den Film nicht verstand; am Ende (das heißt, bevor er aus dem Kino stürmte) mündete seine Empörung in immer dem gleichen, lautstark wiederholten Satz: „Nein, so etwas habe ich noch nie gesehen!“ Der Film kam mir übrigens, vielleicht mit Recht, vielleicht angesteckt von Idiotie, auch präventiv und

Thomas Stangl

Thomas Stangl lebt und arbeitet in Wien. Hier absolvierte er das Studium in Philosophie und Hispanistik. Seit Beginn der 1990er Jahre publiziert er Essays, Rezensionen und später Prosaarbeiten in Tageszeitungen und Literaturzeitschriften. Sein erster Roman *Der einzige Ort* erschien 2004 und wurde mit dem aspekte-Literaturpreis für das beste deutschsprachige Prosadebut ausgezeichnet. Im Jahre 2006 erschien sein nächster Roman *Ihre Musik*, dem 2009 der dritte Roman mit dem Titel *Was kommt* folgte. 2012 erschien sein Band mit Essays und Erzählungen *Reisen und Gespenster* und 2013 der Roman *Regeln des Tanzes*, der für den deutschen Buchpreis 2013 auf der Longlist nominiert war. In „Regeln des Tanzes“ setzt sich Stangl intensiv mit elementaren Fragen wie „Was ist Wahrheit? Was ist Realität, und was ist Produkt einer Illusionsmaschine?“ auseinander und lässt dabei ständig reflektierend einen „permanenten Zweifel“ walten, wie dies in der Rezension in der Wochenzeitung „DIE ZEIT“ treffend



**Thomas Stangl
und Gattin**

ausgeführt wurde. Stangl hat zahlreiche Preise und Auszeichnungen erhalten, die hier aus Zeitgründen nicht aufgezählt werden können. Einige seiner Texte, die in renommierten Tageszeitungen und Literaturzeitschriften erschienen sind, können auf der vorzüglich gestalteten Homepage von Thomas Stangl nachgelesen werden.

<http://www.thomasstangl.com/>

blödsinnig bedeutungsüberladen vor, aber das besagt nichts; bezeichnend ist, dass für den Idioten das Allerschlimmste, das man über einen Film sagen kann, war, dass er etwas Niegesehenes sei, nicht seinen Erwartungen, nicht der Konvention, nicht dem Schema entspricht. Maßstab ist das Ich und das dem Ich schon Bekannte. Alles Irritierende – der Ruck, der die Gedanken aufhält, das Verstörende oder Begeisterte – muss abgewehrt werden. Heute ist das, so scheint mir, nicht mehr nur Perspektive des sogenannten Banausen oder, wenn es um andere Felder als Film und Kunst geht, des sogenannten Bildungsverweigerers, sondern genauso gut die des Lehrers, Bildungsexperten, Medienmanagers, Fernseh- oder Formatradioprogrammdirektors. Den Platz des Ich nimmt der Quotenzuschauer ein, die Zielgruppe, ein festgesetzter Standardwissensstand, der kein besonderes Interesse an irgendetwas verlangt. Jedes Kind ist in sein Alterssegment gesperrt und darf ja nichts zu Schwieriges lesen; jeder Erwachsene steckt in seinem Zielgruppensegment wie das Zootier in seinem Gehege. Erstes Ziel ist es, mögliche Begeisterung über das Niegesehene abzutöten; die Seh- und Hörgewohnheiten nicht zu verstören.

Diese Selbstgewissheit ist immer auch Selbstgerechtigkeit; wer nach Schema denkt, urteilt auch nach Schema: wer alles immer schon besser weiß, kann andere, kann alles und jedes simpel aburteilen. Dem Dummwerden des Wissens entspricht ein Verlust an Empathie – ich denke dabei, zum Beispiel, an Zeitungsposter, die auf den Tod einer jungen Sängerin, die als ihre häufigsten Beschäftigungen *Daliegen und Weinen* genannt hat, nur mit einem *Hätte sie doch nicht – Das kommt davon –* und, am allererbärmlichsten: *Warum soll man denn um so eine trauern* – zu reagieren wissen; ich denke an Amazon-

Rezensenten, die den modernsten Romanhelden des 18. Jahrhunderts, den unglücklichen Anton Reiser (der, als Alter Ego von Karl Philipp Moritz, gleichzeitig mit Rousseau, aber ohne dessen Megalomanie, der Selbstanalyse und Selbstkritik – bis hin zur Selbstzerstörung – eine Sprache und sprachliche Schönheit gegeben hat), nur noch als „Jämmerling“ oder „Jammerlappen“ wahrnehmen; ich denke natürlich auch an Politik und den Aufstieg des Populismus, daran, dass für die große Mehrheit der europäischen Bevölkerung die Lebensverhältnisse, die jemanden zum Flüchtling machen, schlicht unvorstellbar sind – zumal es Politiker und Medien gibt, die ihnen seit Jahrzehnten einschärfen, dass sie sich keine fremden Lebensverhältnisse vorzustellen haben; daran, dass alles, was nicht in einfachen, eingängigen Sätzen zu sagen ist, aus dem politischen Sprechen ausgeschlossen, zum Randthema wird; dass performative Zuspitzung und Werbebotschaften Differenzierung und Diskussion ersetzen. Was man mit dem Wissen, mit dem öffentlichen Sprechen anstellt, stellt man auch mit den Menschen an. Die einfachen, eingängigen Sätze wiederholen sich in den Köpfen und werden mit jeder Wiederholung noch etwas dümmer und umso stolzer, je dümmer sie geworden sind. Mit stolzer Verbissenheit und Verbiesterung hängen die Menschen an den Meinungen fest, die sie sich je nach Geschmack zugelegt haben, Atheisten, Katholiken, Esoteriker und Antiesoteriker, Nichtraucher, Raucher und Nichtnichtraucher, Proamerikaner, Antiamerikaner, Antiantiamerikaner und Antiantiantiamerikaner, Autofahrer und Fußgänger, in ihrer Verbissenheit und Verbiesterung werden sie immer schwerer zu unterscheiden. Manchmal erscheinen mir schon alle Meinungen gleich dumm, auch und vor allem, was sich im eigenen Kopf noch an Meinungen hält.

Ressentiment, Stolz auf die Dummheit und die Normierung des Wissens sind Aspekte desselben Prozesses. Ohne Neugier, Phantasie, Empathie gibt es keine „Bildung“ (die etwas Lebendiges ist und nach Zwiebeln riecht), nur Information, *Lehrstoff*, der nach ausgeklügelten Regeln in Quanten zerschnipselt wird und in Punkte umzurechnen ist. Was nicht ins Schema passt (also alles, was mit Neugier, Phantasie, Empathie zu tun hat) fällt ab und wird wertlos, weil es außerhalb der alle Werte festsetzenden Ökonomie steht. Dieses Denken nach Norm und Schema hat etwas Attraktives, es ist ein Denken, auf das man sich ja in jedem Fall verlassen kann, das einen in jedem Fall nie zu weit führt, ins Unbekannte, Fremde, Beängstigende, dorthin, wo sich der Sinn womöglich auflöst und alles in Frage gestellt wird.

Man kann den Stolz auf die Dummheit, in jeder seiner Formen, verstehen, weil man die Angst verstehen kann: diese doppelte, soziale wie persönliche Angst. Die Neugier kann einen in die Irre führen, in jedem neuen Wissen und mit jedem übermäßigen Engagement kann man sich verlieren, vom hundertsten ins tausendste, man geht mit unbrauchbarem Zeug um, mit hoffnungslosen Fällen und wird selbst unbrauchbar, zum hoffnungslosen Fall und zum Jämmerling. Die Zeit rutscht einem zwischen den Fingern weg, man rutscht weg von dem Leben, in dem man eingesperrt und daheim ist, denn dieses nicht vorsortierte Wissen, das außerhalb von Quizshows keine soziale Anerkennung verspricht, steht, wie es scheint, in keinem Zusammenhang mit diesem eigenen Leben, und es scheint, als stünde kein Wissen – brauchbares wie unbrauchbares – mehr in Zusammenhang mit dem eigenen Leben. Es gehört ganz und gar der Sphäre der Experten: ihrer Dummheit und Selbstgewissheit an.

Man kann die Angst verstehen, aber man muss dennoch darauf bestehen, dass man selbst diese Angst, den Weg ins Unbekannte, Beängstigende, Fremde lieben kann; dass es eine Lust sein kann, sich von der Neugier dorthin führen zu lassen: selbst zum empörendsten, zum fürchterlichsten und erschreckendsten, zum alle Sicherheiten zerstörenden Wissen.

Zum Glück gibt es das Radio, das Zwiebelschneiden zu Spielräume, Diagonal, dem Abendjournal, dem Journal Panorama, das Brutzeln der Zwiebeln in der Pfanne zu Dimensionen, die Welt der Wissenschaft, oder, wenn es später wird, dem Sumpf auf FM4.

Vielleicht ist ein sogenanntes Unterhaltungsmedium genau richtig für sogenannte Erwachsenenbildung, dafür, die verheerende Aufspaltung in Pflichten, Lernen, Arbeit und sogenannte Unterhaltung auf der anderen Seite auszuhebeln. Wissen ist Lust, nicht Macht. Erfahrung sammeln, die Welt entdecken, wie ein kleines Kind. Das Denken, die Erfahrung der Welt kann in Geschichten aufgehoben sein, oftmals in empörenden, schrecklichen Geschichten: immerhin aber haben diese Geschichten eine Form, immerhin werden sie erzählt. Das ist wichtig. Und es ist nicht zynisch, es ist fast kein Verbrechen, zu den empörendsten, schrecklichsten Geschichten Zwiebeln zu schneiden. Ganz im Gegenteil, denke ich. //

Ludo-Hartmann-Preise vergeben

GERHARD BISOVSKY

Am 19. März 2014 wurden im Parlament die Wissenschaftspreise des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (vöV), der Ludo-Hartmann-Preis und der Ludo-Hartmann-Förderungspreis, von Mag.^a Barbara Prammer, Präsidentin des österreichischen Nationalrates und des vöV und Dr. Gerwin Müller, stellvertretender Vorsitzender des vöV, im voll besetzten Abgeordnetenzimmer vergeben.

Für die Ludo-Hartmann-Preise 2013 wurden insgesamt 13 Arbeiten eingereicht, sieben davon stammen von Mitarbeiter/innen der Volkshochschulen. Sowohl die Zahl der Einreichungen als auch die Zahl der eingereichten Arbeiten von vöV-Mitarbeiter/innen gibt ein Spiegelbild der hohen wissenschaftsbasierten Kompetenz in den österreichischen Volkshochschulen ab.

Die Preisvergabe hat eine Jury vorgenommen: Dr. Hans Angerer, Vorsitzender der Volkshochschule Krens und Mitglied im Pädagogischen Ausschuss des vöV, Dr.ⁱⁿ Elisabeth Brugger, Pädagogische Referentin des vöV bis 2013, Univ.-Prof. Dr.ⁱⁿ Elke Gruber als Vertreterin der universitären Erwachsenenbildungswissenschaft und Mag. Günter Kotrba, Direktor der Volkshochschule Salzburg und Finanzreferent des vöV. Die hohe Qualität aller eingereichten Arbeiten brachte es mit sich, dass in jeder Kategorie zwei Preise vergeben wurden.

Die Ludo-Hartmann-Preise gingen an Karin Gugitscher, MAS, für ihre Masterarbeit im Rahmen des Universitätslehrgangs „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ – „Das Berufsberatungsamt der Stadt Wien und der Arbeiterkammer in Wien. Eine sozialhistorische Studie zur Bildungs- und Berufsberatung in Wien 1918-1933/34“ – und an Petra Reidl für ihre Abschlussarbeit zum Lehrgang Lehr- und Lernberatung der Wiener Volkshochschulen mit dem Titel „Selbstgesteuertes Lernen in der Erwachsenenbildung. Möglichkeiten der Unterstützung von Selbstlernprozessen am Beispiel der Berufsreifeprüfung“.

Gugitscher: Das Berufsberatungsamt der Stadt Wien

Karin Gugitscher setzt sich in ihrer sozialhistorischen Studie mit einem Thema auseinander, das heute auf der bildungspolitischen Agenda sehr weit oben steht, nämlich der Berufs- und Bildungsberatung. Im Zentrum ihrer fundierten wissenschaftlichen Auseinandersetzung steht eine gemeinsame Initiative der Stadt Wien und der Arbeiterkammer in der Ersten Republik. Die große Bedeutung der Lifelong-Guidance-Strategie ist auch der Ausgangspunkt der Arbeit von Gugitscher, als konkreten Anknüpfungspunkt nennt sie das Netzwerk „Bildungsberatung



in Wien“, das von den Wiener Volkshochschulen geleitet wird. Gugitscher stellt die Frage nach dem Verständnis der Bedeutung von Berufs- und Bildungsberatung und befasst sich historisch mit ihren Formen und Wirkungen.

Das Berufsberatungsamt hat, wie Gugitscher herausarbeitet, seine Wurzeln in der Frauenbewegung mit Olly Schwarz als Protagonistin und den sozioökonomischen Entwicklungen in der Ersten Republik und wurde vom gleichzeitigen Aufstieg der Arbeiterbewegung, die zum gesellschaftlichen Akteur und Mitgestalter wurde, befördert.

Das Berufsberatungsamt richtete seine Aktivitäten auf Jugendliche aus, die sich am Übergang von der Schule ins Berufsleben befanden, und bot auch Erwachsenen Beratung zu Berufs- und Bildungsfragen an. Die Beratung beinhaltete auch Berufsorientierung an Schulen, Betriebsbesichtigungen, Kontakte zu Arbeitgebervertretern. Erstellt wurden Materialien, neben dem Printmedium wurden auch die damals neuen Medien Film und Radio verwendet. Studienreisen wurden unternommen, um sich auch international auszutauschen und neue Erkenntnisse aus anderen Ländern zu nutzen, Fortbildungsveranstaltungen, Hospitationen und Besichtigungen unterstützten die Qualitätsentwicklung, und die Berufsberater/innen engagierten sich auch bildungs- und berufspolitisch.

Der Bezug zu den Volkshochschulen ist nicht nur ein gegenwärtiger, sondern auch ein historischer. Beratung war auch in den Wiener Volkshochschulen in der Ersten Republik ein wichtiges Thema. Im Volksheim Ottakring wurde eine Berufsberatungsstelle eingerichtet, dort wurde Mitte der 1920er-Jahre die Einrichtung einer Kursberatung zum Thema gemacht. An der Wiener Urania gab es eine „Beratungsstelle für Fragen der Bildung und Lebensgestaltung“. Somit kann auch das Thema Bildungs- und Berufsberatung in seinen zahlreichen Ausprägungen auf

eine längere Historie im Kontext der Volkshochschulen zurückblicken.

Karin Gugitscher war nach ihrer Matura einige Jahre im kaufmännischen Bereich tätig und absolviert anschließend mehrere Ausbildungen in der Erwachsenenbildung, von Coaching über Train the Trainer bis zum Psychotherapeutischen Propädeutikum, zur Lebens- und Sozialberatung und zur Kompetenzerfassung. Gut qualifiziert, war und ist sie in der Erwachsenenbildung als Trainerin und als Bildungs- und Berufsberaterin sowie als Case Managerin tätig. Karin Gugitscher studiert berufsbegleitend Bildungswissenschaft an der Universität Wien und hat den Masterlehrgang der Universität Klagenfurt mit der nun ausgezeichneten Masterarbeit erfolgreich abgeschlossen.

Reidl: Selbstgesteuertes Lernen in der Erwachsenenbildung – am Beispiel der Berufsreifeprüfung

Ein nicht nur bildungspolitisch, sondern auch pädagogisch äußerst wichtiges Thema behandelt Petra Reidl in ihrer fundierten, theoretisch gut begründeten und belegten Arbeit, die als Lehrende, Beraterin und als Forschende das macht, was der einflussreiche amerikanische Philosoph Donald A. Schön dem „Reflective Practitioner“, so auch der Titel seines Hauptwerkes, zugeschrieben hat.

Die Gestaltung und Veränderung der Unterrichtspraxis auf einer wissenschaftlichen Grundlegung ist Ausgangspunkt und Endpunkt der Arbeit von Petra Reidl – sofern es hier überhaupt ein Ende geben kann. Reidl setzt sich mit der Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens im Rahmen von Vorbereitungslehrgängen zur Berufsreifeprüfung auseinander

Sie wählt Methoden zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens im Präsenzunterricht aus, begründet

**Von links nach rechts:
Barbara Prammer,
Petra Reidl, Georg
Ondrak, Karin Gugit-
scher, Tanja Mokina
und Gerwin Müller.**
© VÖV, Michaela
Obermair

ihre Auswahl, setzt sie in der Unterrichtspraxis um und evaluiert diese Umsetzung.

Sie setzt sich weiters mit Methoden des selbstgesteuerten Lernens im E-Learning auseinander und geht hier methodisch in gleicher Weise vor.

Reidl reflektiert ihre Tätigkeit als Kursleiterin, die sie mit vielen Fragen rund um das Lernen und mit unterschiedlichen Einstellungen zum Lernen konfrontiert. Stichworte dazu sind: Verringerung von Dropout, Lern-typen, große Stoffmengen, um nur einige zu nennen. Viele für die Teilnehmer/innen in der Erwachsenenbildung sehr praktische Fragen und für alle Unterrichtenden leitende Fragen wie „Wie lerne ich am besten? Wie kann ich den Stoff bewältigen? Gibt es ein Rezept, wie man am besten lernt? Wie können die Lernenden nun bei der Wissensaufnahme und der Verarbeitung der Informationen unterstützt werden?“, sind Ausgangspunkte ihrer Arbeit.

Wenn wir der bildungspolitischen Vorgabe folgen, die Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen, dann sind wir mit den pädagogischen Fragestellungen, mit denen sich Petra Reidl in ihrer Arbeit befasst punktgenau im Kern der Arbeit der Volkshochschulen gelandet.

Seit 15 Jahren ist Petra Reidl in der Erwachsenenbildung und in den Wiener Volkshochschulen unterrichtend tätig. Seit sechs Jahren ist sie auch als Beraterin für die Berufsreifeprüfung und BRP-Unterrichtende sowie als Bildungsberaterin an der vHS Wien, Standort vHS Meidling, tätig.

In mehreren Ausbildungen hat sie sich mit virtuellem Lernen, mit Media Training sowie mit „online“ und „blended learning“ intensiv befasst, was sich in Unterrichtskonzepten, in der Entwicklung von Selbsteinschätzungstests und der Bewertung von Online-Tools wiederum „materialisiert“ hat. Das, was sie entwickelt hat, setzt sie auch selbst um und unterstützt andere Kolleg/innen bei der Umsetzung.

Mit den Ludo-Hartmann-Förderungspreisen wurden MMag.^a Tanja Mokina für ihre an der Universität Klagenfurt angenommene Diplomarbeit mit dem Titel „Öffentlichkeitsarbeit in der Grundbildung. Aufbau von Grundbildungsstrukturen in Kärnten“ und Georg Ondrak, MA, Bakk. phil., für seine an der Universität Wien angenommene Abschlussarbeit „Bildung – für wen? Eine exemplarisch wissenssoziologische Fallstudie zur Volkshochschul-Erwassenenbildung in Wien“ ausgezeichnet.

Mokina: Öffentlichkeitsarbeit in der Grundbildung

Tanja Mokina, die Koordinatorin der Grundbildung an der Volkshochschule Kärnten, setzt sich mit der Entwicklung und Umsetzung einer erfolgreichen Öffentlichkeitsarbeit in dem nach wie vor hoch tabuisierten Bereich der Grundbildung auseinander. Ziel dieser Öffentlichkeitsarbeit, die sie theoriebasiert auf der Grundlage eines Marketingmodells entwickelt hat, ist es, mit einer allgemeinen und breiten Sensibilisierung zum Thema Betroffene auf Bildungsmaßnahmen aufmerksam zu machen und sie in weiterer Folge auf der Grundlage eines klar kommunizierten Nutzens in ihrer Überzeugung zu bestärken, dass sich Weiterbildung lohnt. Schließlich geht es darum, dass Betroffene das Angebot der Volkshoch-

schule in Anspruch nehmen, was dazu führt, dass ihre Kompetenzen verbessert werden.

Mokina setzt sich in ihrer Diplomarbeit mit der Einführung und der Umsetzung des Konzepts der Öffentlichkeitsarbeit detailreich, Schritt für Schritt und immer klar und deutlich nachvollziehbar auseinander. Sie analysiert und beschreibt hier ein Beispiel guter Praxis, das sie in einem ständigen Austausch in der Kärntner Volkshochschule und im Umfeld und Rahmen eines österreichweiten Netzwerkes entwickelt hat und in deren Entwicklung sie auch die Betroffenen, die Adressat/innen, einbezogen hat.

Die Bedeutung von Mokinas Tätigkeit in der vHS und ihrer wissenschaftliche Arbeit erschließt sich auch vor dem Hintergrund der ersten Ergebnisse der im vergangenen Oktober veröffentlichten PIAAC-Studie, mit der grundlegende Kompetenzen von Erwachsenen gemessen wurden. Diese Ergebnisse haben deutlich gemacht, dass in praktisch allen Ländern ein enormer Handlungsbedarf für die Erwachsenenbildung besteht.

Tanja Mokina, pädagogische Mitarbeiterin der Kärntner Volkshochschulen und dort für den Bereich Grundbildung zuständig, war nach Abschluss ihres Studiums der deutschen Philologie und der Anglistik/Amerikanistik als Lehrerin für Deutsch und Englisch in einem Gymnasium tätig und hat dann sehr rasch als Kursleiterin ihren Weg in die Erwachsenenbildung gefunden. Sie unterrichtete Englisch an den Kärntner Volkshochschulen und war Lehrgangsführerin und Lehrende für Englisch und Deutsch in einem Vorbereitungslehrgang zum Hauptschulabschluss, bevor sie die Projektleitung der Grundbildung übernommen hat. Ihr Studium der Pädagogik hat sie berufsbegeleitend begonnen und schließlich 2012 mit der nun ausgezeichneten Diplomarbeit abgeschlossen.

Ondrak: Bildung für wen?

Der Soziologe Georg Ondrak befasst sich in seiner Masterarbeit mit grundlegenden Fragestellungen wie: Für wen macht die Volkshochschule Bildung? Wen bildet die Volkshochschule? Welches Bild gibt es von dem/der Teilnehmer/in? Er setzt sich grundlegend mit dem „Gegenüber“ der Volkshochschularbeit auseinander und analysiert dieses „Gegenüber“ auch aus historischer Perspektive, legt aber den Fokus auf die Gegenwart, in dem er sich insbesondere auf die jüngste Entwicklung der Wiener Volkshochschulen zu einer einzigen Organisation mit einem klaren Bildungsauftrag und einem pädagogischen Gesamtkonzept konzentriert.

Ondraks Arbeit ist, wie er selbst schreibt, ein „exploratives Unternehmen“ und stellt einen wichtigen Beitrag zur Organisationsforschung sowie zur Professionalisierungsforschung in der Erwachsenenbildung dar.

Die Konstruktion des Gegenübers vollzieht sich nach Ondrak im Rahmen der typischen beruflichen Alltagspraxis von Bildungsorganisator/innen und dem Wissen über die von der Organisation verfassten Inhalte.

Als relevant definiert Ondrak: Inhalte und Dokumente wie zum Beispiel die Leistungsvereinbarung oder das Weißbuch Programmplanung, deren Autor/innen

bereits mit dem Ludo-Hartmann-Preis ausgezeichnet wurden; Angebote, Angebotszusammensetzung, Formate, Projekte und Programmerstellung; den ständigen Informationsaustausch mit der Umwelt, von den lokalen und regionalen Umwelten bis hin zu nationalen und europäischen Entwicklungen und Prozessen; wissenschaftliche Beobachtungen sowie individuelle Beobachtungen und Erfahrungen auch und vor allem aus den Begegnungen mit Lernenden und Lehrenden sowie Anspruchsgruppen und Multiplikator/innen vor Ort und im jeweiligen Umfeld.

Georg Ondrak studierte nach der Matura und nach dem Abschluss des International Business College der HAK Hetzendorf Soziologie an der Universität Wien

und hat dieses mit der ausgezeichneten Masterarbeit abgeschlossen. Neben seinem Studium hat er viele Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung ausgeübt. Das hat mit einem Praktikum im Verband Österreichischer Volkshochschulen begonnen und sich weiter fortgesetzt über die Mitarbeit an der jährlichen internationalen Konferenz des vöV, dem Zukunftsforum, worüber er bereits einige Tagungspublikation verfasst hat. //

Die ausgezeichneten Arbeiten finden Sie zum Nachlesen unter: <http://www.vhs.or.at/530>

Lernfeld Bildungsberatung

Am 29. November 2013 fand die 3. Fachkonferenz der Bildungsberatung in Wien statt. 115 Teilnehmer/innen setzten sich mit verschiedenen Aspekten des Lernens in der Bildungs- und Berufsberatung auseinander.

BETTINA NOVACEK UND ELKE LANTSCHIK,
NETZWERK BILDUNGSBERATUNG IN WIEN

Eröffnet wurde die Veranstaltung von Ministerialrätin Mag.^a Regina Barth von der Abteilung Erwachsenenbildung im Bildungsministerium, Dr. Michael Ludwig, Stadtrat für Wohnen, Wohnbau und Stadterneuerung und Vorsitzender der vhs Wien sowie Mag.^a Nicolette Wallmann, Direktorin der vhs Meidling und Gesamtprojektleiterin des Netzwerkes Bildungsberatung in Wien.

Die Fachkonferenz setzte in Inhalt und Ablauf den Fokus auf nachhaltiges Lernen, interaktiven Austausch und Vernetzung.

Ziel der Fachkonferenz war aufzuzeigen,

- welche Lernprozesse beim/bei der Kund/in in einer Bildungsberatung stattfinden,

- wie der/die Berater/in Lern-/Erkenntnisprozesse beim/bei der Kund/in anstoßen/ermöglichen kann und
- wie der/die Berater/in das Lernfeld gestalten kann, damit Lernprozesse entstehen und nachhaltig wirken.

Nach einem Einführungsvortrag von Horst Siebert¹ wurden im Rahmen von parallelen Arbeitsgruppen am Vormittag und Nachmittag von den Lernbegleiter/innen Impulse gegeben, mit denen die Teilnehmer/innen lernen und einen Transfer für ihre praktische Arbeit schaffen konnten.²

Um einen Auszug aus dem Gelernten und Anknüpfungspunkte für die Bildungs- und Berufsberatung wiederzugeben, werden die Themen des Vortrages und der Arbeitsgruppen im Folgenden näher beschrieben.

Lernen und Bildung von Erwachsenen vor dem Hintergrund konstruktivistischer und neurobiologischer Erkenntnisse

Horst Siebert ging zu Beginn seines Vortrages auf die generelle Lernfähigkeit im Erwachsenenalter ein. Als zentrale Faktoren der Lernfähigkeit nannte er die bisherige Lernbiografie, die Nützlichkeit des Lernens, eine grundlegende Neugierde, Heiterkeit und Freude am Lernen, sowie die Kommunikation. Da Lernen auch geübt werden muss, schlug Siebert vor, sich jeden Abend zu überlegen, was am Tag neu, wichtig und interessant war – also was an diesem Tag gelernt wurde.

Anschließend erläuterte er anhand von Lernstilen unterschiedliche Zugänge zum Lernen. Für Berater/innen gut zu wissen wäre der jeweilige Lernstil der Ratsuchenden, um in der Beratung darauf eingehen zu können.

Die Neurowissenschaftler/innen haben festgestellt, dass es keine Lernaktivität gibt, die nicht auch im Gehirn verankert ist. Die Frage der Lernfähigkeit aus Sicht der Gehirnforschung ist die Frage nach der Neuroplastizität des Gehirns. Bei Erwachsenen ist diese größer als

¹ Verfügbar unter: <http://www.youtube.com/watch?v=AQ-3RnkOT9s> [4.2.2014]

² Die Inhalte und Ergebnisse der Arbeitsgruppen können auf der Homepage der Bildungsberatung nachgelesen werden. Verfügbar unter: <http://www.bildungsberatung-wien.at/index.php?id=94> [4.2.2014].

bisher angenommen. Die Zahl der Nervenzellen nimmt zwar ab, aber auch im Erwachsenenalter kommen neue Zellen dazu. Außerdem besteht die Neuroplastizität bei Erwachsenen in der Kombination von neuen Informationen und vorhandenen Erfahrungen – auch dies ist ein wesentlicher Aspekt in der Beratung.

Säuglinge verfügen über eine Fülle von Nervenzellen. Bereits in früher Kindheit nehmen die Nervenzellen ab bzw. stabilisieren sich, wenn sie nicht aktiviert werden. Wenn sie aber aktiviert werden, dann entstehen neuronale Netzwerke. Diese Netzwerke sind Strukturen, die die Fähigkeiten der Menschen beeinflussen. Neuronale Netzwerke sind verantwortlich z. B. für die ästhetische Fähigkeit, technische Fähigkeit oder die sozial-kommunikative Fähigkeit. Im Alter nimmt die Zahl der Neuronen und Synapsen ab und es wird daher schwieriger, sich etwas völlig Neues anzueignen und dann auch zu vertiefen. Das bedeutet, dass Erwachsene lernfähig sind in jenen Bereichen, in denen sie Erfahrungen gesammelt haben bzw. aktiv sind. Horst Siebert brachte hier den Begriff der Driftzone ein. Eine Metapher für ein relativ geschlossenes Gebiet, wo wir differenziert lernen können, ergänzen können, welches wir weiterentwickeln können. Für die Beratung ist die Frage nach den Driftzonen der Ratsuchenden wesentlich.

Der Konstruktivismus und die Neurobiologie hängen eng zusammen, so Siebert. Der Konstruktivismus geht davon aus, dass wir unsere Wirklichkeiten ständig selbst erzeugen. Der Begriff der Wahrheit wird obsolet, da jede/jeder seine eigene Konstruktion von Wirklichkeit hat. Die Konstruktivist/innen gehen davon aus, dass es auch bei den Wissenschaften nicht um objektive Wahrheiten geht. Es gibt zwar objektive Realitäten, aber unsere Wahrnehmung ist subjektiv. Interessant ist hierbei der Begriff der Viabilität. Wir lernen das, was uns viabel erscheint, d.h. was lebensdienlich, passend, nützlich ist. Daher stellt auch die Anknüpfung an bestehende Erfahrungen, Erlebnisse, Interessen, Kompetenzen und Motive einen essenziellen Teil der Bildungs- und Berufsberatung dar.

Konstruktivistische und neurobiologische Theorieansätze verbindend, spannte Horst Siebert in seiner Arbeitsgruppe einen Bogen über aktuelle Lerntheorien, die Lernforschung und die Bildungspraxis.

In den acht Arbeitsgruppen wurde jeweils auf die vielfältigen Lernbedürfnisse der Kund/innen der Bildungsberatung mit ihren individuellen Hintergründen und deren Bedeutung für das Lernen in, mit und durch eine Beratung eingegangen.

Gestaltung der Lernprozesse: gehirngerecht und nachhaltig

Anhand einer Reise durch die unterschiedlichen Regionen unseres Gehirns konnten die Teilnehmer/innen mit Katharina Turecek neurologische Voraussetzungen und Prozesse für ein „gehirngerechtes Lernen“ und den Einfluss von Motivation und Angst auf die Aspekte Lernen, Wissen und Können erkunden.

Die Bedeutung des Lernens durch und mit tiefgreifende(n) emotionale(n) Situationen, die komplexen

Wechselwirkungen informeller und formaler Lernprozesse sowie die Relevanz von lern- und entwicklungs-förderlichen Beratungssituationen für eine bildende Wirkung und nachhaltige Lernergebnisse illustrierte Ingeborg Schüssler für alle Teilnehmer/innen. Dabei wurden didaktisch-methodische Möglichkeiten für nachhaltige Lernprozesse geschildert und sogleich ausprobiert. Als Beispiele sind die Aktivierung des eigenen Vorwissens mittels KAWA (Kreative-Analografie-Wort-Assoziationen) und Gruppen-Mindmaps zu nennen, Übungen wie „Der Baum der Erkenntnis“, „Mein Bild der Wirklichkeit“ und „Unser Lerntagebuch“.

„Ziel ist dabei nicht die Kompetenzentwicklung um jeden Preis, sondern es geht darum, etwas zu lernen, was human-, sozial- und umweltverträglich und insofern zukunftsfähig ist“, betonte Ingeborg Schüssler. Eingegangen wurde auf individuelle und kontextuelle Voraussetzungen und Bedingungen, auf die Mehrdimensionalität nachhaltigen Lernens im Bildungsbereich (Zeit, Prozess, Kontext, Subjekt, Wissen, Tiefe, Kohärenz, Breite) und auf unterschiedliche Perspektiven wie etwa die bildungstheoretische (die fortwährende Nutzung) und lerntheoretische Seite (die dauerhafte Wirkung) von nachhaltigem Lernen.

Nachhaltiges Lernen ist als längerfristiger Entwicklungsprozess („Bildung im Lebenslauf“) zu sehen. Biografisch erworbene Emotions-, Deutungs- und Handlungsmuster können dabei durch Irritation (Handlungsproblem), neue Perspektiven (Differenzerleben) oder unmittelbare Betroffenheit (Authentizität) auch in einer Bildungs- und Berufsberatung bewusst gemacht werden.

Begünstigt wird nachhaltiges Lernen durch die Arbeit an eigenen Lernzielen und -projekten, durch die Anschlussfähigkeit des Gelernten an bisheriges Wissen (Kohärenzgefühl) und einem Gefühl von Stimmigkeit. Ermöglichungsdidaktische Prinzipien spielen dabei eine wesentliche Rolle:

- Eigenverantwortung
- Rückkopplung
- Multiple Perspektiven
- Öffnung des Lehr-Lernprozesses
- Gelassenheit/Authentizität
- Lebensweltbezug
- Irritationen
- Coaching
- Handlungsorientierung
- Emotionalität
- Nachhaltigkeit.

Der Mensch im Mittelpunkt: Interessen und Selbstkonzepte, Kompetenzen und Lernbiografie

Dass beim Lernen immer die Persönlichkeit mit all ihren Interessen, Motiven und Selbstkonzepten zu beachten ist, zeigten Richard Stockhammer und Veronika Rampetsreiter in der Arbeitsgruppe „Beratung als Komplementärprozess zum Lernprozess der Kund/innen“ auf.

Näher betrachtet wurde das RIASEC-Modell (Interesstypen: realistic, investigative, artistic, conventional,

enterprising, social) mit den Kontextfeldern „Annahmen“ (Übereinstimmung zwischen Persönlichkeitsorientierung und beruflichen Handlungsmöglichkeiten), „Anwendungen“ (Verfahren zur Klärung von Interesse und beruflicher Eignung), „Reflexion und Imagination“ (Was ist mein Traum? Was kann ich der Welt geben?) sowie „Integration“ (Strukturen für das Zusammenfinden von Person und Unternehmen). Auf Basis dieses Modells wurde erarbeitet, welche Erwartungen beim Lernen bestehen, wie gerne gelernt wird, was im Prozess des Lernens helfen kann und wie sich Berater/innen selbst im Lernfeld sehen.

Ausgehend von der eigenen Biografie wird auch in der Kompetenzberatung an eigene Stärken und (unbeachtete) Kompetenzen erinnert, werden diese wahrgenommen, analysiert und erfasst. Das Konzept und die Inhalte wurden in der Arbeitsgruppe mit Andrea Haslinger mit den Teilnehmer/innen spielerisch getestet (z. B. Skill Cards). Erkenntnisse und Erfahrungen mit dieser oder anderen/ähnlichen Methoden, Stärken/Schwächen dieses Ansatzes, mögliche Zielgruppe wurden miteinander besprochen.

Individuelles Lernen: Einbezug unterschiedlicher Lernerfahrungen

Bei der Konferenz waren drei Arbeitsgruppen auf spezielle (Lern-)Bedürfnisse und Lernerfahrungen ausgerichtet: Lernen bei Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung, bei Frauen der sogenannten zweiten Generation sowie bei den Digital Natives.

Innovative und gestaltende Ansätze, wie sich Lehren und Lernen in Zukunft ändern kann, konnten die Teilnehmer/innen mit Martin Ebner³ diskutieren und anhand der Gestaltung diverser Plakate (Flipcharts) und Präsentationen aufzeigen.

Dabei wurden fünf Thesen bildlich umgesetzt und von den Kleingruppen mit zwei verschiedenen Methoden bearbeitet:

- These 1: In fünf Jahren hat jeder Lernende ein Tablet zur Verfügung – wie verändert sich die Lehre?
- These 2: In fünf Jahren stehen alle Unterlagen als E-Book zur Verfügung – was heißt das für die Lehre?
- These 3: In fünf Jahren gibt es genauso viele Online- wie Offline-Angebote – wie verändert sich die Weiterbildung?
- These 4: In fünf Jahren ist es gänzlich normal, dass Veranstaltungen als Videoaufzeichnung zur Verfügung stehen – Auswirkungen?
- These 5: In fünf Jahren sind sämtliche Mobilfunktechnologien und WLAN-Ausstattungen an der Ausbildungsstätte verboten – es gibt auch keinen Internetanschluss aus datenschutzrechtlichen Gründen – Auswirkungen?
- *Thinktank*-Methode mit der Fragestellung: „Konkretisieren, was beim Erfüllen der Vision passiert ist! Wie veränderte sich die Welt der Bildung? Wie reagieren die unterschiedlichen Interessensgruppen darauf, also z. B. die Lernenden, die Lehrenden, die Welt?“

- *Roadmapping*-Methode mit der Fragestellung: „Blick zurück“ – Wie kam es dazu, dass sich die Vision erfüllte? Welche Hindernisse gab es, welche Ermöglicher? Welche Milestones können abgeleitet werden?“ Das Internet als Medium „Nr. 1“⁴ hat Auswirkungen auf das Lernen.

Das Lernen zeigt sich mobil („bring your own device“, E-Books, Podcasting, soziale Netzwerke, collaboration), offen („Open Access“; OER, MOOC) und individuell.⁵

Bereits realisierte Lösungen in der Lehre mit digitalen Medien sind zum Beispiel „Schulbuch-o-mat.de“, „Kooperatives Lernen: Mathe-Bingo“, „Buchstaben Post“ oder „rx1 Trainer“. Die Zukunft des Lernens liegt zweifellos im Austausch mit der offline Community und der virtuellen Community.

Neben den Lernbedürfnissen der Digital Natives und dem Blick auf den Einfluss des Mediums Internet auf das Lernen wurde über das Forschungsprojekt „learnforever standpunkt.bildung“ und das Projekt „Quali-Fair“ von den Teilnehmer/innen das Lernen in der Bildungsberatung mit und durch unterschiedliche Kulturen, Sprachen und Erlebniswelten erkundet.

Bei „learnforever standpunkt.bildung“⁶ arbeiten Sabine Aschauer-Smolik und Bettina Sturm daran, Lernerfahrungen und Bildungsbedürfnisse von Frauen der sogenannten Zweiten Generation mit dem Ziel zu erheben und zu evaluieren, die Bildungsbeteiligung zu erhöhen, die Zugänglichkeit von Angeboten zu erleichtern und Handlungsoptionen für die Beratung und das (Weiter) Lernen dieser Kundinnen abzuleiten. Mit den Teilnehmer/innen wurden Vorstellungen, Erfahrungen, Empfehlungen zum Projekt, Ansätze für die Gestaltung der „Stationen“, an denen Bildungsberatung ansetzen sollte, diskutiert und Ideen zu Vernetzungs- und Kooperationsmöglichkeiten und zum Ausbau der Angebote gesammelt.

Brigitte Carraro, Sandra Linter (beide von „innovia“) und Ulla Pavlicek (Diakonie) stellten anhand eines eigens für die Konferenz kreierten Planspiels das Projekt Quali-Fair vor, bei dem es um die Bildungsberatung und Bildungsbegleitung von Personen mit nicht-deutscher Erstsprache, mit geringen schriftsprachlichen Kompetenzen und/oder Brüchen in der Bildungsbiografie sowie um Flucht- und Migrationserfahrung geht.

Angebote in der Lern- und Bildungsberatung wie die Kompetenzenbilanzierung, Peerangebote und „Open Learning Center“ (OLC) unterstützen den Beratungsprozess und dienen einer bestmöglichen Förderung individueller Bildungsanliegen, der Sichtbarmachung formell und informell erworbener Fertigkeiten⁶ sowie der Identifizierung biografischer Lernorte.

Schlussendlich stehen in der Bildungs- und Berufsberatung, wie in allen Lernkontexten, die Anregung und Evaluation von Lernaktivitäten, das Training von Lernkompetenzen, die Reflexion der Lernstile und die kognitive wie emotionale Verankerung der Lernerfolge im Vordergrund.

Bildungs- und Berufsberatung stellen somit ein wichtiges Lernfeld sowohl für die Kund/innen als auch für die Berater/innen dar. //

³ Siehe dazu das „Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien“. Verfügbar unter: <http://lzt.eu> [4.2.2014].

⁴ Nähere Informationen der Jim-Studie zu den Nutzungsgewohnheiten der Digital Natives aus dem Jahr 2008 sind verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/J1M-pdf08/J1M-Studie.2008.pdf> [4.2.2014].

⁵ Siehe dazu: Interdisziplinarität im Lehrbuch. Verfügbar unter: <http://lzt.eu> [4.2.2014].

⁶ Siehe dazu den Beitrag in der nächsten Ausgabe der övH

Erste Fachzeitschrift für Erwachsenenbildung

Mit dem „Zentralblatt für Volksbildungswesen“ wurde 1900 die erste Fachzeitschrift für Erwachsenenbildung in den deutschsprachigen Ländern gegründet. Sie hatte spezifische Funktionen, mit denen sie ein wichtiges Element bei der Herausbildung moderner Erwachsenenbildung darstellte.



Titelblatt der ersten Ausgabe des „Zentralblatts“. Quelle: Österreichisches Volkshochschularchiv.

WILHELM FILLA

Moderne Erwachsenenbildung, wie sie sich im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts herauszubilden begonnen hat, unterscheidet sich von ihren vormodernen Formen durch zahlreiche Kriterien. Sie ist dauerhaft institutionalisiert, vorrangig in der Form von Vereinen. Sie ist methodisch vielfältig, entwickelt sich trotz überwiegend lokaler Ausrichtung auch grenzüberschreitend. Sie versucht „alle“ anzusprechen, und das mit durchschlagendem Erfolg. Dafür verfügt sie über erste erwachsenengerechte Volksbildungsbauten. Die systematische und kontinuierliche Reflexion der eigenen Tätigkeit ist ein wesentliches Element. Diese Reflexion hat lange vor der vorletzten Jahrhundertwende eingesetzt und mit der Schaffung einer eigenen, regelmäßig erscheinenden Fachzeitschrift, einen ersten Höhepunkt erreicht.

Zeitschriften und Publikationen der Erwachsenen-, oder wie sie früher hieß, der Volksbildung, hat es schon lange vorher gegeben. Dabei handelte es sich um Publikationen, mit denen volksbildnerische Inhalte in eine wachsende Öffentlichkeit transportiert wurden. Neu und modern war jedoch der Gedanke, Volksbildung systematisch von und für „Volksbildner/innen“ zu reflektieren, darüber zu informieren und den Informations- und Gedankenaustausch grenzüberschreitend zu organisieren. Dafür bot sich das Medium einer Fachzeitschrift an, dem auch eine Vernetzungsfunktion zukam. Erstmals realisiert wurde diese Intention in den deutschsprachigen Ländern 1900 mit der Gründung eines „Zentralblatt für Volksbildungswesen“ genannten Periodikums. Es wurde in Deutschland gedruckt und verlegt (von B. G. Teubner), erschien in Leipzig und wurde vom Wiener Physiker und – in vielerlei Funktionen als Praktiker und Theoretiker – agierenden Volksbildner Anton Lampa¹ herausgegeben. Die erste Nummer der als Monatsschrift konzipierten Zeitschrift erschien am 15. November 1900.

Breites Volksbildungsverständnis

Bereits der Untertitel „Organ für das Gebiet der Hochschulkurse, des Volkstümlichen Vortragswesens, des Volksbibliothekswesens, der Volkstümlichen Kunstpflege und verwandter Bestrebungen“ deutet das breite Verständnis von Volksbildung an, das dem ambitionierten

Zeitschriftenprojekt zugrunde lag. Dass es sich von Anfang an um ein grenzüberschreitendes Projekt handelte, zeigt die Liste der Einrichtungen, die das Projekt schon bei seiner Realisierung unterstützt und für ihre in unterschiedlichen Funktionen tätigen Mitarbeiter/innen genutzt haben: Ausschuss für Volkstümliche Universitätsvorträge der k.k. Universität in Wien, Graz und Innsbruck, Wiener Volksbildungsverein, Allgemeiner Niederösterreichischer Volksbildungsverein (Krems), Steiermärkischer Volksbildungsverein (Graz), Deutsch-Mährischer Volksbildungsverein (Brünn), Verein „Zentralbibliothek“ (Wien), Volkshochschulverein München, Jugendschriftenausschuss der Gesellschaft der Freunde des Vaterländischen Schul- und Erziehungswesens in Hamburg, Lehrervereinigung für die Pflege der Künstlerischen Bildung (Hamburg) und Verein „Volksbildung“ in Karlsruhe.

Zielsetzungen am Beginn

Die erste Ausgabe erschien mit einem vermutlich von Lampa verfassten Beitrag „Zur Einführung“, in dem die Ziele der Zeitschrift offen gelegt wurden. Es sollte „ein Archiv für die Gesamtheit der Volksbildungsbestrebungen“ werden. Dazu sollten einerseits Fragen der volkstümlichen Kunst- und Wissenschaftspflege besprochen werden, andererseits war eine „soviel als möglich vollständige, zuverlässige und genaue Berichterstattung über alle Vorgänge und Einrichtungen auf diesem Gebiete“ vorgesehen, und das „ohne auf politische oder kirchliche Tendenzen Rücksicht zu nehmen“. Absicht war es, ein „unentbehrliches Fachblatt“ zu schaffen. Die Verbindung von Theorie und vielfältiger, auch Organisationsfragen einschließender Praxis, war das ausdrückliche Ziel, das in erstaunlich hohem Maße realisiert werden konnte. Bereits im ersten Heft wurde eine Auslandsberichterstattung angekündigt, die in der Folge sehr breit ausfiel. Die Zeitschrift hatte stets einen internationalen Blick und

¹ Zu Person und Werk vgl. ausführlich: Kleinert, Andreas (1985): Anton Lampa 1868–1938. Eine Biographie und eine Bibliographie seiner Veröffentlichungen. Mannheim: Bionomica

erwies sich auch unter diesem Aspekt als modern. Ebenso angekündigt und realisiert wurde die inhaltliche Pluralität der Beiträge. Es sollten Vertreter/innen „verschiedenster Anschauungen“ zu Wort kommen.

Der erste Fachbeitrag, mit dem das „Zentralblatt“ eröffnet wurde, kam von Ernst Schulze aus Hamburg und hatte das schon damals aktuelle Thema „Volksbildung und Halbbildung“ zum Gegenstand. Die Hefte boten umfangreiche Fachbeiträge, einen ausführlichen und äußerst informativen Teil „Notizen“ und Besprechungen von Fachbüchern. Bereits im zweiten Jahrgang gab es „Notizen“ unter anderem aus Brüssel, England, Mailand, New York, Russland, Spanien, Stockholm und Zürich. Aus Österreich wurde unter anderem berichtet über Entwicklungen in Graz, Innsbruck, Judenburg, Klagenfurt, Köflach und Krems. Die ersten – methodisch noch einfachen – empirischen Volksbildungsstudien erschienen unter monströsen Titeln im „Zentralblatt“.²

Das Ende

Das Ende des „Zentralblatt“ als selbständiges Organ kam im Ersten Weltkrieg. Im letzten Heft des 15. Jahrgangs (1916), Nr. 13, ausgegeben am 15. März 1917, heißt es, gerichtet „an unsere Leser!“ und von Lampa gezeichnet: „Mitten im Kriege, getragen durch die Sorge um die kraftvolle Entwicklung der freien Bildungsarbeit, haben sich die grossen deutschen Volksbildungsorganisationen näher aneinander geschlossen und einen Ausschuss der deutschen Volksbildungsvereinigungen eingesetzt. Diese Gründung, welche von allen Freunden der freien Bildungsarbeit freudig begrüsst wird, hat den Gedanken nahegelegt, eine Verschweissung der beiden Zeitschriften, des Volksbildungsarchivs und des Zentralblatts für Volksbildungswesen zu einer Zeitschrift vorzunehmen. Die innere Übereinstimmung in den Zielen der beiden Zeitschriften hat schon seit langem der äusseren Verschmelzung, die nun erfolgt ist und von welcher wir hiermit unseren Lesern Mitteilung machen, vorgearbeitet. Die beiden Zeitschriften erscheinen vom 1. Januar 1917 an gemeinsam unter dem Titel: ‚Volksbildungsarchiv, Zentralblatt für Volksbildungswesen‘ und sind das Organ des Ausschusses der deutschen Volksbildungseinrichtungen.“ (S. 193)

Die 1900 begonnene und in der Zwischenkriegszeit fortgesetzte Tradition von Fachzeitschriften wurde nach 1945 ausgebaut. Heute erscheinen Fachzeitschriften zur Erwachsenenbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. „Die Österreichische Volkshochschule“ ist gegenwärtig die älteste Fachzeitschrift für Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet und möglicherweise in ganz Europa. //

² Vgl. Penck, Albrecht, & Hartmann L. M. (1904): Antworten auf die von dem Wiener Ausschusse für volkstümliche Universitäts-Vorträge veranstaltete Umfrage über den Nutzen der Universitäts-Kurse. In: Zentralblatt für Volksbildungswesen, 4, (6/7), 81–102; Lampa, Anton (1904): Die Vortragstätigkeit des Wiener Volksbildungsvereins während seines siebzehnjährigen Bestandes und die zu Ende der Vortragssaison 1903/04 mit den Hörern des Volksbildungsvereins veranstaltete Enquete. In: Zentralblatt für Volksbildungswesen, 4, (6/7), 129–142.

„... dem abstrakten und schwierigen Stoff Leben abzugewinnen ...“

Denkschulung an der Volkshochschule Wien Volksheim in der Zwischenkriegszeit



Delegationsleiter Dr. Franz Mockrauer (1889–1962), Leiter der VHS Dresden (1923–1933) und gemeinsam mit Reinhard Buchwald und Theodor Bäuerle Gründer des „Reichsverbandes der Deutschen Volkshochschulen“ im Jahr 1927. Bild: Österreichisches Volkshochschularchiv.

THOMAS DOSTAL

Die historische Volksbildungsforschung hat in den letzten Jahrzehnten zahlreiche Publikationen zur Organisationsgeschichte der Volkshochschulen sowie ihren geistes- und ideengeschichtlichen Grundlagen vorgelegt.¹ Im Vergleich dazu viel weniger erforscht sind die historischen Dimensionen der pädagogischen Vermittlungsformen, aber auch jene der Rezeption und bildungsmässigen Adaption des vermittelten (popularisierten) Wissens bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Volks- bzw. Erwachsenenbildung – was freilich quellenmässig auch viel schwieriger zu fassen ist.

Ein interessantes Beispiel eines historischen „best practice“ an gelungener, qualitativvoller Wissensvermittlung findet sich im Bericht einer deutschen Volkshochschuldelegation, die vom 18. bis 23. April 1929 verschiedene Wiener Volksbildungseinrichtungen besucht hatte und darüber kenntnisreich, kritisch, aber auch

höchst beeindruckt zu berichten wusste. Unter anderem besuchte man einen an der Zweigstelle Leopoldstadt der Volkshochschule Wien Volksheim (der heutigen Volkshochschule Ottakring) in den Räumen des Bundesgymnasiums in der Zirkusgasse abgehaltenen und von der Arbeiterkammer Wien als „AK-Stiftungskurs“ geförder-ten Kurs mit dem Titel „Die ökonomischen Lehren von Karl Marx (mit Diskussionen)“, der von 26 Hörerinnen und Hörern besucht wurde. Sein Leiter, Volkshochschuldozent Dr. Otto Ehrlich, behandelte darüber hinaus in anderen Kursen am Volksheim Ottakring die Grundlagen und Krise der österreichischen Volkswirtschaft, damit in Zusammenhang stehende sozialpolitische und finanzwissenschaftliche Fragen, griff die Problematik der Rationalisierung auf und erörterte – dem „Neutralitätspostulat“ der Gründerzeit widersprechend – auch wirtschaftspolitische Tagesfragen.

Der Leiter der Dresdner Volkshochschule, Dr. Franz Mockrauer, und der Obmann der Vertrauensleute der Dresdner Volkshochschule, Otto Staffel, nahmen folgenden Eindruck von jener Veranstaltung der „Wiener Richtung“ der Volksbildung mit (der wenn man so will, „alten“ wissenschaftszentrierten Richtung), welche vom Blickwinkel der in Deutschland weit verbreiteten „Neuen Richtung“ aus betrachtet wurde – was nicht zuletzt an der verwendeten Terminologie (so etwa am Begriff der „Arbeitsgemeinschaft“) erkennbar ist:

„Die Arbeitsgemeinschaft beschäftigte sich gerade mit dem Wesen des Geldes, und Dr. Ehrlich bemühte sich in arbeitsgemeinschaftlicher Weise den Teilnehmern Einblick in die Grundgedanken der verschiedenen Geldtheorien zu geben. Die Fähigkeit des Lehrers, dem abstrakten und schwierigen Stoff Leben abzugewinnen, ihn verständlich zu machen und den Teilnehmern plastisch nahezubringen, sowie die logische Energie, mit welcher das Problem vorwärtsgetrieben wurde, die Schärfe des Denkens, zu welcher Dr. Ehrlich die Anwesenden zwang, erhoben sich weit über das Durchschnittsniveau: es war Denkschulung und volkshochschulmässige Arbeitsgemeinschaft im besten Sinne.“² //

Anmerkungen:

¹ Ein erster Einstieg findet sich auf dem Webportal des Österreichischen Volkshochschularchivs, wo sich auch weitergehende Literaturrecherchen durchführen lassen. Verfügbar unter: <http://www.vhs.at/vhsarchiv-fachliteratur.html> [2.3.2014].

² Mockrauer, Franz & Staffel, Otto (Berichterstatter) (1929): Bericht über das in Begleitung der Dresdner Stadtverordneten am 18.–23. April 1929 ausgeführte Studium der Wiener Volkshochschuleinrichtungen. [Dresden]: Selbstverlag, 13–14

Steiermark in den letzten Kriegstagen 1945. Die Unterlagen dazu stellt die vhs Leoben zur Verfügung, die im Jahr 2000 mit ihrem Projekt „Zwischen den Fronten“ unter anderem den Todesmarsch und das Massaker von Eisenerzer Volkssturmeinheiten an ungarischen Juden am Präbichl einer breiteren Öffentlichkeit bekannt gemacht hat. Die erschreckenden Augenzeugenberichte dieser Zeit werden von jungen Schauspieler/innen eindrucksvoll wiedergegeben und berührten das Premierenpublikum am 15. März zutiefst. Unter diesen befanden sich Diözesanbischof Dr. Egon Kapellari, Bischofsvikar Heinrich Schnuderl, Superintendent MMag. Hermann Miklas sowie hochrangige Landespolitiker. Auch Felix Mitterer, einer der bekanntesten österreichischen Dramatiker und Textbuchautor der Jubiläumspassion 400 Jahre Erl, beehrte die Premierenfeier.

14 Aufführungen sind bis in die Osterwoche geplant. Das einzigartige Ambiente, das mit der Verschmelzung von Bühne und Zuschauerraum erreicht wird, und die eindrucksvollen schauspielerischen und musikalischen Leistungen der Darsteller/innen hinterlassen beim Premierenpublikum tiefe Eindrücke. Denn es geht – wie es der Regisseur ausdrückt – nicht darum, eine „Geschichte“ auf die Bühne zu bringen, die sich vor rund 2000 Jahren ereignet hat, sondern um die Tatsache, dass ungerechte Misshandlung des Mitmenschen jederzeit und auch heute passiert. //

Passionsspiel mit VHS Bezug

HANS JÜRGEN
RABKO

Nachdem Literaturnobelpreisträgerin Elfriede Jelinek 2007/08 in ihrem Roman „Neid“ auf die Ergebnisse des Projektes der vhs Steiermark über den Todesmarsch ungarischer Juden hingewiesen hat, nimmt sich in diesem Jahr die Schauspielgruppe Feldkirchen bei Graz diesem Thema mit ihrem Passionsspiel an.

Seit 1973 werden in Feldkirchen Passionsspiele aufgeführt. Damit zählt dieser Ort mittlerweile zu den bedeutendsten Passionsspielorten Österreichs. 150 Laienschauspieler/innen und Sänger/innen bringen in der Fastenzeit die Vorgänge um den Prozess, die Leiden und den Tod von Jesus Christus sowie dessen Auferstehung auf die Bühne. Zwischen den einzelnen Szenen versucht der Regisseur Prof. Hans-Jürgen Weitschacher, mit Zwischentexten eine Parallelität zur Leidensgeschichte Jesu mit der jüngeren Vergangenheit herzustellen. In diesem Jahr behandelt er den Zug ungarischer Juden durch die

Strick-Kurs adé

Die Volkshochschulen haben einen Imagewandel vollzogen und übernehmen mittlerweile Kurse für das AMS

CHRISTIAN RÖSNER Die Zeiten, in denen man in den Wiener Volkshochschulen Kurse wie „Kreative Holzbearbeitung mit Kettensägen“ oder „Töpfeln leicht gemacht“, beziehungsweise „Stricken für Fortgeschrittene“ besuchen konnte, scheinen endgültig vorbei zu sein. Mit der Umwandlung vom Verein in eine GmbH im Jahr 2008 und der bundesweiten Initiative Erwachsenenbildung seit 2012 wurden die Wiener Volkshochschulen einem Facelifting unterzogen, das sie weg vom verstaubten Vorstadtverein hin zu einer modernen Bildungseinrichtung bringen sollte.

„Neben der Strukturreform haben wir unsere Bildungsarbeit darauf fokussiert, Personen zu helfen, die schlecht qualifiziert sind, die keine oder niedrige Bildungsabschlüsse haben“, erklärt der Geschäftsführer der Volkshochschulen Wien, Mario Rieder, im Gespräch mit der „Wiener Zeitung“. Dabei sind natürlich Angebote im Freizeit- oder Lifestyle-Bereich ein wenig in den Hintergrund gerückt – und etwa Esoterik- oder Sportkurse komplett aus dem mit öffentlichen Geldern finanzierten Programm gestrichen worden. Der Schwerpunkt lautet nun: Qualifikation, Bildungsabschlüsse, Jugendliche, Integration. „Das andere sind ergänzende Angebote, die im Sinne der Lebensqualität in dieser Stadt zusätzlich angeboten werden“, so der vhs-Chef.

18.000 vom AMS geschickt

Stolz ist Rieder auf die Zusammenarbeit mit dem Arbeitsmarktservice Wien (AMS). „Wir machen seit einem Jahr das Clearing aller Personen, die vom Arbeitsmarktservice Wien in Deutschkurs-Maßnahmen geschickt werden“, so Rieder. Das heißt, die Volkshochschulen übernehmen im Auftrag des AMS die Einstufung und Beratung von rund 18.000 Personen im Jahr und vermitteln sie dann an die entsprechenden Kursträger weiter. „So etwas ist natürlich nur auf Basis einer entsprechenden Struktur möglich, für die wir die vergangenen Jahre gearbeitet haben“, meint Rieder.

Auch bei der Preis- und Ermäßigungspolitik in Form von Rabatten hat sich laut Rieder einiges verändert.

Wurden früher Ermäßigungen willkürlich vergeben, so ist mittlerweile der soziale Status ausschlaggebend, ob man in den Genuss einer Vergünstigung kommt. „Alle Mobilpassbesitzer in Wien – das sind rund 100.000 Personen – können jede Unterrichtseinheit in jedem beliebigen Kurs um jeweils einen Euro besuchen“, so Rieder. Die regulären Preise bewegen sich laut dem vhs-Geschäftsführer durchschnittlich zwischen 5 und 12 Euro pro Stunde.

vhs als Steuerungselement

„Die Volkshochschulen sind mittlerweile zum zentralen Steuerungs- und Angebotelement des Qualifikationsplans geworden“, erklärt Tanja Wehsely, die für die politische Koordination dieser Initiative verantwortlich ist. Der „Wiener Qualifikationsplan“ ist eine gemeinsame Strategie aller relevanten arbeitsmarktpolitischen Verantwortungsträger, um den Anteil an Personen, die nicht mehr als die Pflichtschule abgeschlossen haben, bis 2020 merkbar zu reduzieren.

Und laut Wehsely konnten die Volkshochschulen seit 2012 rund 1200 Kursplätze im Bereich Hauptschulabschluss und rund 2500 Kursplätze im Bereich Basisausbildung zur Verfügung stellen. Das sind insgesamt rund 3700 Kursplätze, die unter anderem über das AMS gelaufen sind. Damit wurde österreichweit nahezu die Hälfte aller Teilnehmer/innen beim Nachholen des Pflichtschulabschlusses unterstützt.

Im Rahmen der bundesweiten Initiative Erwachsenenbildung haben in den vergangenen zwei Jahren österreichweit insgesamt 5800 Menschen ihren Pflichtschulabschluss nachholen können. Die Stadt Wien hat dafür 8,7 Millionen Euro zur Verfügung gestellt, die vom Bund verdoppelt wurden. Gemeinsam mit dem Unterrichtsministerium sind aus diesen Mitteln mehr als 60 Lehrgänge an den Volkshochschulen finanziert worden. Über eine Fortführung der Initiative für die nächsten zwei Jahre wird gerade verhandelt.

„Das Besondere an den Lehrgängen in den Volkshochschulen ist das umfassende begleitende Betreuungsangebot. Dazu kommt ein integriertes Gesamtkonzept, welches das Lernen und die Übergänge im Bereich der Basisbildungs- und Hauptschulabschlusskurse so nahtlos und flexibel wie möglich gestaltet“, sagt vhs-Chef Rieder.

Rund um die Kurse gibt es auch Beratungen durch Sozialarbeiter für den weiteren Bildungs- und Berufsweg. Zusätzlich werden – hauptsächlich für das AMS Wien – Brückenkurse angeboten. „Das ist die Verbindung zwischen Basisbildungsangeboten und dem Hauptschulabschluss. Das heißt, wenn jemand etwa in Englisch oder Deutsch noch nicht so gut ist, kann man mit diesen Kursen im wahrsten Sinne des Wortes die Brücke zum endgültigen Hauptschulabschluss schlagen“, erklärt wiederum die Sprecherin der vhs, Daniela Lehenbauer. //

Aus: Wiener Zeitung vom 27.3.2014. Online: <http://www.wienerzeitung.at/nachrichten/wien/service/618049-Strick-Kurs-ade.html>

Innsbrucker Volkshochschul-Haus wird temporäres Haus der Natur

Über 100 Vögel in gemeinsamer Ausstellung von Tiroler Landesmuseen und Volkshochschule

RONALD ZECHA

Großes Publikumsinteresse rief die Ausstellung „Innsbrucks Vögel“ bereits in den ersten Tagen hervor. Bei der feierlichen Eröffnung am 13. März betonten Tirols Bildungslandesrätin und Landesschulratspräsidentin Dr. Beate Palfrader und Innsbrucks Bürgermeisterin Mag.^a Christine Oppitz-Plörer den Mehrwert, der durch die mittlerweile vierte gemeinsame Ausstellung entsteht. „Bildung wird mit der gemeinsamen Ausstellung der vhs Innsbruck und der Tiroler Landesmuseen zu einem Erlebnis. Erwachsene und Schülerinnen und Schüler profitieren gleichermaßen“, erklärte die Bildungslandesrätin bei ihrer Ansprache. Oppitz-Plörer, die auch das Amt der Vorsitzende der Volkshochschule Tirol ausübt, ist überzeugt, „dass die gemeinsame Anstrengung der vhs Innsbruck und der Tiroler Landesmuseen das Verlangen nach mehr Wissen weckt und die Innsbrucker durch die Ausstellung neue Seiten ihrer Stadt kennenlernen.“

Amsel, Drossel, Fink und Star

Hervorragend gearbeitete Dermoplastiken, Bälge, Losungen, Bilder und Federkarten stellen in der Ausstellung „Innsbrucks Vögel“ die Pracht und Vielfalt der geflügelten Einwohner der Landeshauptstadt vor. Kurator der Schau ist Peter Morass, der auch für die „Paradiesvögel“, die aktuelle Ausstellung

im Zeughaus, verantwortlich zeichnet. Es überrascht nicht, in einer mittelgroßen Stadt Amsel, Drossel, Fink und Star anzutreffen. Dass es in Innsbruck aber auch Alpendohlen, Mauerläufer, Tannenhäher, Hausrotschwanz und Felsenschwalben gibt, ist etwas Besonderes. Witterungsbedingt oder auf der Suche nach Nahrung und Nistmöglichkeiten zieht es die Hochgebirgsvögel von den Bergen hinunter in die Stadt. Für den Mauerläufer werden im Winter die Hochhäuser zum Felsenersatz, in den Hausmauern suchen sie nach kleinen Insekten. Der Tannenhäher, der sonst Zirbelnüsse verzehrt, stöbert in den Gärten und Parks Haselnüsse auf. Autobahnbrücken können zu Brutplätzen für Hausrotschwanz und Felsenschwalbe werden. Neben den geschützten Taggreifvögeln Habicht, Sperber und Baumfalke stellt die Ausstellung auch die Familie der Eulen sowie Innsbrucks Wasservogel vor. Gestreift wird auch das Thema Vogelfang. Bei „Innsbrucks Vögeln“ gibt es nicht nur viel zu schauen. Durch interaktive Elemente können sich Interessierte auch am Gezwitscher und Gurren der Flügeltiere erfreuen!

Naturwissenschaften kommen an

PD Dr. Wolfgang Meighörner, Direktor der Tiroler Landesmuseen, sieht in der Kooperation mit der vhs Innsbruck eine große



Von links nach rechts: PD Dr. Wolfgang Meighörner, Mag. Ronald Zecha, Mag. Christine Oppitz-Plörer, Dr. Beate Palfrader, Peter Morass

Bilder: vhs Tirol

Chance, die wissenschaftliche Kompetenz der Tiroler Landesmuseen über den Kultur- und Kunstbezug hinaus für die Öffentlichkeit transparent zu machen: „Mit der vhs Innsbruck gelingt es uns, einer breiten Publikumsschicht unser Spezialwissen im Bereich der Naturwissenschaften näher zu bringen.“ Wie das große Besucherinteresse in den vergangenen Jahren zeigt, kommt die Kombination aus spannenden naturwissenschaftlichen Themen, zentraler Lage und einfacher, aber guter Präsentation an: Allein im letzten Jahr haben über 5000 Personen, davon über 1000 Schülerinnen und Schüler, die Ausstellung »Giftige Schmetterlinge« gesehen“, hält Mag. Ronald Zecha, Direktor der Volkshochschule Innsbruck, fest. Durch die längere Öffnungsdauer der Ausstellung „Innsbrucks Vögel“, die bis September zu sehen sein wird, bekommen noch mehr Menschen die Chance, einen Teil der beeindruckenden naturwissenschaftlichen Sammlung Tirols zu sehen und ihr Wissen über die Innsbrucker Tierwelt zu erweitern.

Die Ausstellung ist Montag bis Freitag von 08.00 Uhr bis 16.00 Uhr, an Kurstagen auch bis 18.00 Uhr zu besichtigen, der Eintritt ist frei. Schulklassen und größere Gruppen werden gebeten, sich unter 0512/58 88 82-16 oder unter i.tschikof@vhs-tirol.at anzumelden. //





„Besser Wirtschaften – aktives Altern“ in Bad Tatzmannsdorf

„Besser Wirtschaften – aktives Altern“ ist eine Kooperation der österreichischen Volkshochschulen mit dem Pensionistenverband Österreich und dem Österreichischen Seniorenbund. In Zusammenarbeit mit „adg – akademie der generationen“ wurden, gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, mikrodidaktische Materialienpakete zu mehreren Themenstellungen entwickelt.

THOMAS FASSL

In Zusammenarbeit mit dem Seniorenbeirat Bad Tatzmannsdorf wurde im Hotel Kastell und im Vitalhotel Simon eine Workshopreihe mit älteren Menschen durchgeführt, die auf reges Interesse gestoßen ist. Aus dem vorhandenen Themenspektrum wurden folgende Themen ausgesucht: „Aggressive Verkaufspraktiken“, „Erfolgreiche Haushaltsführung in der Pension“, und die „Persönliche Vorsorge für den Fall einer späteren Pflegebedürftigkeit“. Diese waren für die Workshopteilnehmer/innen von besonderer Bedeutung.

Diskutiert wurden unter anderem folgende Fragestellungen:

Wie kalkuliere ich meine Einnahmen und Ausgaben im Ruhestand? An welche Stellen kann ich mich bei vertragsrechtlichen Angelegenheiten wenden? Welche Rechte habe ich als Konsument? Was muss ich bei Haustürgeschäften und Verkaufsfahrten beachten? Welche Möglichkeiten der Finanzierung für den altersgerechten Umbau meines Eigenheimes gibt es? Ist eine Patientenverfügung für mich sinnvoll? Unter welchen Voraussetzungen kann Pflegegeld bezogen werden?

Der Kursleiter konnte sich auf die erarbeiteten Unterlagen und auf die PowerPoint-Präsentation stützen, die im Rahmen des Projektes erstellt wurden. Den Teilnehmer/innen wurden Unterlagen für das Selbststudium zur Verfügung gestellt. //

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.

Galileo Galilei - Ausstellung an der Kuffner-Sternwarte

Ein Beitrag zur Physik-Didaktik in der
Erwachsenenbildung

In der Kuffner-Sternwarte in Wien befinden sich historisch besonders wertvolle astronomische Geräte. Mit diesen wurden um die vorletzte Jahrhundertwende an der Kuffner-Sternwarte über zehn Prozent der Positionen der damals bekannten Sterne vermessen. Dort befindet sich auch eine eindrucksvolle Bibliothek und ein historisches Fernrohr, mit dem man heute immer noch über den Dächern von Wien die Sterne beobachten kann. Am 14. Februar wurde anlässlich seines 450. Geburtstags die Galilei-Ausstellung eröffnet.

WERNER GRUBER

Nun muss man – leider – zugeben, dass Galileo nicht in Wien lehrte und sich auch sonst kein besonderer Bezug zur Kuffner-Sternwarte herstellen lässt, aber er war wahrscheinlich einer der wichtigsten Wissenschaftler. Warum, viele sprechen doch von Albert Einstein als dem größten Genie? Während Einstein eine Theorie verfeinert hat, hat Galileo gleich ganze Wissenschaftsgebiete wie die Astronomie geschaffen.

Am 15. 2. 1564 wurde Galileo Galilei in Pisa geboren. Er studierte Philosophie und Medizin, schloss aber nicht ab. Er beschäftigte sich mit Archimedes und mit dem Auftrieb. Leider starb sein Vater relativ bald und so musste er als Familienoberhaupt die Familie erhalten. Er entwickelte den Proportionalitätszirkel. Damit konnte man den Radius eines Kreises berechnen. Im Prinzip handelte es sich um einen Vorläufer eines Rechenschiebers. Der Zirkel war so erfolgreich, dass Galilei binnen kürzester Zeit mehr als 500 Stück verkaufen konnte. Dieser Verdienst hätte Galileo ein sehr entspanntes Leben ermöglichen können, hätte er mit dem Geld maßvoll umgehen können. So genial Galileo war, so problematisch war sein Umgang mit Geld. Das führte aber dazu, dass sich Galileo Galilei damit beschäftigte, anderen das damals bekannte Universum zu erklären. Man könnte sagen, er war ein Erwachsenenbildner. Allerdings muss man erwähnen, dass er sich vor allem auf die Adligen bezog. Trotzdem versuchte er bis

zu seinem Lebensende die Erkenntnisse auch dem „gewöhnlichen“ Volk näher zu bringen.

Vor über 450 Jahren glaubte man, dass die Luft kein Gewicht hat. Tatsächlich konnte aber der erste Experimentalphysiker zeigen, dass die Luft ein Gewicht besitzt. Dafür reicht eine ganz gewöhnliche Balkenwaage, auf der einen Seite ein leerer und auf der anderen Seite der Balkenwaage ein aufgeblasener Luftballon. Die Waage wird sich Richtung des gefüllten Ballons bewegen. Galilei entwickelte auch eine spezielle Waage, welche auf den Prinzipien von Archimedes beruhte. Archimedes erkannte als erster den Unterschied zwischen Gewicht und Dichte. So entwickelte Galilei eine sogenannte „Hydrostatische Waage“. Für das Kochen kann man sie nicht wirklich brauchen, aber man kann zum Beispiel das Gewicht seiner Hand bestimmen – und das ohne die Hand abtrennen zu müssen. Wie man dies genau macht, wird dann während der Führung gezeigt. Aber auch mit Cola und Cola-light können spannende Experimente zum Thema Dichte, Volumen und Gewicht gemacht werden. Wir können leicht der Frage nachgehen, welche der beiden Dosen leichter ist: Cola oder Cola light. Vielleicht würden jetzt manche sagen, na klar, dass Cola light leichter ist, denn es steht ja auf der Dose. Aber ist dem wirklich so, oder sind die Informationen aus dem Internet falsch? Anhand dieser Fragestellung wird erläutert, warum man mit einem Expe-

riment nur eine Hypothese widerlegen, aber nicht beweisen kann.

Das Prinzip, dass sich die Dichte von Flüssigkeiten mit der Temperatur ändert, ist die Grundlage für die Konstruktion von Thermometern.

So entwickelte Galileo Galilei ein besonders Thermometer, das heute kaum mehr eine praktische Bedeutung hat, denn es gibt billigere und einfachere Möglichkeiten, Thermometer herzustellen. Trotzdem findet man solche Thermometer als Dekorationselemente: eine Glasröhre in der sich verschiedene kleinere Glaskügelchen befinden, die meist mit einer gefärbten Flüssigkeit gefüllt sind. An den Glaskügelchen befinden sich kleine Schilder mit den Temperaturangaben. Viele Menschen glauben nun, dass sich eine Temperaturänderung auf die einzelnen kleinen Glasgefäße auswirkt. Aber glauben heißt nichts wissen, und wie dann ein solches Thermometer funktioniert, das zeigen wir in der Praxis, bei unterschiedlichen Temperaturen.

Durch Galileo Galilei wurde das erste Gesetz der Schwerkraft aufgestellt, das von Sir Isaac Newton verbessert wurde, um dann wiederum von Albert Einstein mit seiner Relativitätstheorie auf einen neuen Erkenntnisstand gebracht zu werden. Im Prinzip geht es um die Frage: wie fallen Körper. Mit einem einfachen Experiment kann man zeigen, dass Galileis Wissen noch oft kommuniziert werden muss: Man nimmt zwei gleichgroße Kunststoffflaschen. Aus einer Flasche trinken wir die Hälfte heraus. Damit haben wir eine volle und eine halbvolle Flasche. Man kann auch sagen, eine schwere Flasche und eine halb so schwere Flasche. Nun stellen wir uns die Frage: welche der beiden Flaschen erreicht schneller den Boden, wenn man sie aus gleicher Höhe gleichzeitig fallen lässt? Stellt man diese Frage, dann vermuten rund 80 Prozent der Bevölkerung, dass „natürlich“ die schwere Flasche zuerst den Boden berühren wird. Tatsächlich fallen beide Flaschen gleich schnell – da der Luftwiderstand zu vernachlässigen ist, denn beide Flaschen sind gleich groß und haben damit den gleichen Luftwiderstand. Die erste formale Beschreibung der Schwerkraft ist eine der größten Entdeckungen Galileo Galileis. Dass Galileo Galilei zwei unterschiedlich schwere Kugeln vom schiefen Turm von Pisa fallen ließ, ist jedoch nur eine Legende.

Als Galileo in einer Kirche in Pisa einen großen Leuchter betrachtete, kam er auf die Idee, das Pendeln dieses Leuchters zu untersuchen. Was passiert, wenn an einem Pendel sich das Gewicht verdoppelt – wird die Pendelfrequenz größer oder kleiner? Was passiert,



wenn das Pendel eine größere Auslenkung wiederfährt – wird es dann langsamer oder schneller hin und her schwingen? Oder bleibt die Frequenz gleich? Was passiert, wenn sich die Fadenlänge ändert? All diese Fragen werden in der Ausstellung nicht nur beantwortet, sondern es werden auch die Pendel vorgeführt. Damit wird die Schwerkraft leichter begreifbar.

Vor Galileo dachte man, dass man durch Nachdenken der Natur auf die Schliche kommen kann. Galileo erkannte, dass erst durch eine Überprüfung des Gedankengangs – eine Fragestellung an die Natur – tatsächlich Aussagen über die Natur getroffen werden können.

Galilei stellte auch klar, dass eine Frage nach dem „Warum?“ problematisch ist. Natürlich kann man diese Frage immer stellen, aber es wird deshalb nicht immer eine befriedigende Antwort geben. Stellen wir zum Beispiel die Frage: warum fällt ein Apfel? Die Antwort würde lauten: wegen der Schwerkraft. Es könnte auch der Begriff der Gravitation fallen. Aber das sind zwei Begriffe – nicht mehr. Man könnte auch sagen, wegen „Krueldiwuz“. Warum aber ist das Gravitationsgesetz genauso wie es ist? Warum hat die Gravitationskonstante genau den Wert von $6,67384 \cdot 10^{-11} \text{ m}^3/\text{kg} \cdot \text{s}^2$? Wir können auf diese Frage keine Antwort geben – noch nicht.

Das ist auch der Grund, warum sich viele Menschen so schwer mit Physik tun. Es hängt damit zusammen, dass viele Menschen versuchen, einen Grund zu sehen wo es keinen gibt. Man muss ganz klar unterscheiden zwischen Fakten – dem Gravitationsgesetz, für das im Übrigen Galileo Galilei die ersten Grundbausteine legte – und Zusammenhängen. Die moderne Naturwissenschaft kann durch die Fakten Zusammenhänge erklären. So können wir heute erklären warum der Himmel unterm tags blau ist, während er beim Sonnenauf- und -untergang teilweise rot erscheint.

Erkennt man den Unterschied zwischen Fakten und Zusammenhängen kann man

die Welt besser erklären und verstehen. So meinte Galileo Galilei, dass, wenn man Naturwissenschaftler sein will, man ausschließlich Wie-Fragen stellen soll, aber keine Warum-Fragen. Damit begründete Galileo Galilei den Unterschied zwischen der experimentellen und der theoretischen Physik. Lässt man einen Apfel fallen, dann sollte man fragen, wie er fällt. Das heißt, der/die Experimentalphysiker/in bestimmt, wann der Apfel wo genau ist. Dadurch erhalten wir viele Messpunkte. Sich diese zu merken, ist problematisch. Deshalb gibt es die theoretischen Physiker/innen, die versuchen, eine mathematische Gesetzmäßigkeit zu finden. Diese Formel wird dann als physikalisches Gesetz betrachtet. Die Messungen haben, wenn sie korrekt durchgeführt werden, einen ewigen Bestand. Möglicherweise werden sie verfeinert und die Werte genauer gemessen, aber die Messungen von Galileo stimmen heute immer noch. Allerdings können sich die Formeln, welche die einzelnen Messpunkte verbinden, im Laufe der Zeit verändern. Die mathematische Beschreibung ist nur eine Annäherung an die einzelnen Messpunkte.

Mit freiem Auge kann man am Himmel gerade erkennen, dass es ein paar ganz kleine Scheibchen gibt, die sich sehr langsam über das Firmament bewegen, und Sterne, welche sich nicht bewegen. Diese kleinen Scheibchen nennen wir heute Planeten. Lange Zeit glaubte man, dass sich alles um die Erde dreht, denn man glaubte an ein göttliches Prinzip! Es gibt die Erde, mit den irdischen Problemen behaftet, und den göttlichen Kosmos. Im göttlichen Universum ist alles perfekt: die Sonne ist eine perfekte Kugel, alle Sterne haben eine von Gott gegebene Position, auch wenn wir nicht wissen warum. Da die Menschen von Gott auserwählt wurden, müssen sich alle Objekte um den Menschen bewegen. Somit kann es nicht möglich sein, dass sich andere Objekte um andere bewegen.

Galileo war nicht der erste, der ein Fernrohr entwickelte, er war aber der erste, der das Fernrohr in den Himmel richtete. Mit dem Glas aus Murano und einer neuen Schleiftechnik konnte Galileo viel bessere Teleskope bauen als die Niederländer. Er vermarkte auch dieses Konzept und verkaufte dem Dogen von Venedig das alleinige Recht, Teleskope herzustellen und sie zu benutzen. Dieser ging auf den Handel ein, allerdings wurde dem „Schlitzohr“ Galileo ein Jahr später das Gehalt massiv gekürzt. Durch die Verwendung des Fernrohrs zur Himmelsbeobachtung begründete Galileo eine neue Wissenschaftsdisziplin: die Astronomie und er beobachtete erstmals durch das Fernrohr den Jupiter.

Der Jupiter erschien ihm jetzt als größeres Scheibchen. Aber es gab vier kleinere Punkte, die sich um dieses Scheibchen herum befanden. Ein paar Tage später beobachtete Galileo wieder den Jupiter und er erkannte, dass die vier Pünktchen ihren Ort verändert hatten. Durch genauere Untersuchungen dieser kleinen Punkte konnte Galileo zeigen, dass es sich um Monde handelt, welche den Jupiter umkreisen. Damit war das göttliche Prinzip wiederlegt!

Möchte man das Museum tagsüber besuchen, so hat man die Möglichkeit, den Jupiter mit den Monden so zu betrachten, wie ihn Galileo gesehen hat. Wir haben einen Nachbau eines Galileo-Teleskops an der Kuffner-Sternwarte und in einiger Entfernung ist ein Schild mit Jupiter und seinen Monden befestigt, so dass man auch unterm tags diesen Planeten sehen kann. Es gibt aber auch ein Spiegelteleskop mit annähernd den optischen Eigenschaften des Originals von Sir Isaac Newton. Damit ist Jupiter leichter zu erkennen. Zudem wird ein Bild gezeigt, welches das Hubble Space Teleskope aufgenommen hat.

Alles in Allem gibt es viele Experimente, spannende Hintergrundgeschichten – fragen sie nach dem Professorenmantel von Galileo – und auch eine spannende Führung durch das Haus. //

Die historische Kuffner-Sternwarte mit ihren detailgetreu restaurierten Instrumenten bietet ein besonderes Erlebnis:

In Führungen, Vorträgen und Kursen erfahren Sie alles über die Welt der Sterne und Galaxien. Bei Schönwetter steht auch ein Blick durch das Teleskop auf dem Programm.

www.planetarium-wien.at

Geschäftsführerwechsel bei der VHS Bregenz

Mag. Wolfgang Türtscher, erster und hauptberuflicher Geschäftsführer der VHS Bregenz seit 1986, beendet nach 28 Jahren seine doppelte berufliche Tätigkeit als AHS-Lehrer und VHS-Geschäftsführer. Er verlässt mit 1. Mai 2014 die Volkshochschule und widmet sich nun voll seiner Tätigkeit als Lehrer. Türtscher baute die VHS Bregenz erfolgreich aus und begründete die Zweigstellen Bregenzerwald, Lustenau, Höchst, Wolfurt-Hofsteig, Dornbirn und Leiblachtal. Unter seiner Leitung stieg die VHS in den Zweiten Bildungsweg und in die Deutsch-Integrationskurse ein. Seit 1990 bekleidet er (als Gründer) die Funktion des Obmanns der VHS Götzis, seit 1999 ist er Obmann der Vorarlberger Erwachsenenbildung, seit 2007 zudem Mitglied des Vorstands der Österreichischen Volkshochschulen (vöV) und stellvertretender Vorsitzender des Pädagogischen Ausschusses des vöV.

Eine ausführliche Würdigung des Wirkens von Wolfgang Türtscher erfolgt in der nächsten Ausgabe der ÖVH.

„Am 1. Mai 2014 tritt Dr. Michael Grabher die Nachfolge von Wolfgang Türtscher als Geschäftsführer der VHS Bregenz an“, berichtet der VHS-Obmann VzbGm HR Albert Skala vom einstimmigen Vorstandsbeschluss der VHS Bregenz am 14. November 2013. Der Wechsel ist gut vorbereitet und folgt einem Wunsch von Wolfgang Türtscher: „Ich starte den Landeanflug Richtung Pension – und da scheint es mir gerechtfertigt, sich als ersten Schritt auf einen Beruf zu beschränken.“ Mit dem 38-jährigen Michael Grabher „übernimmt ein bereits erfahrener Pädagoge und Erwachsenenbildner das Amt des Geschäftsführers“, stellt Albert Skala den „neuen Chef“ vor. Grabher studierte Deutsch und Geschichte an der Universität Innsbruck und hat

eine Dissertation in Germanistik über Thomas Bernhard verfasst. Er unterrichtete an Höheren Schulen in Vorarlberg und übte von 2008 bis 2014 die Funktion des Direktors der Berufsreifeprüfung aus. Seit 2011 ist er der Vorarlberg-Koordinator des Projekts „Lehre und Matura“. „Er kennt die VHS Bregenz und bringt ideale Voraussetzungen für diese Spitzenposition in der Vorarlberger Erwachsenenbildung mit“, ist Skala überzeugt. Michael Grabher: „Wolfgang Türtscher hat in den letzten Jahrzehnten großartige Arbeit geleistet und mit seinen Mitarbeitern die VHS Bregenz zu einer modernen, kundenzentrierten und qualitätsbewussten Bildungseinrichtung weiterentwickelt. Die VHS Bregenz wird ihrem Auftrag als Non-Profit-Organisation und Bildungsnahversorger weiterhin mit ganzer Kraft nachkommen und auf den zunehmenden Kostendruck die adäquaten Antworten geben. Kontinuität, Qualität und Dynamik werden die Volkshochschule der Zukunft auszeichnen.“ //

Quelle: <http://vhs-bregenz.at/2013/11/geschaeftsfuehrer-wechsel-bei-der-vhs-bregenz/#more-1738> [2014-04-04]

Günther Sidl: Neuer Direktor der Wiener Urania

Seit Dezember 2013 leitet Mag. Günther Sidl die VHS Wiener Urania. Der studierte Politik- und Kommunikationswissenschaftler war bereits von 2004 bis 2007 als Leiter für Marketing & Kommunikation an der Wiener Urania und im Planetarium Wien tätig. Als Büroleiter einer Abgeordneten im Europäischen Parlament konnte er auch internationale Erfahrung sammeln.

Als Leiter der Öffentlichkeitsarbeit der VHS Wiener Urania organisierte er zahlreiche Bildungsveranstaltungen und koordinierte Aktivitäten in mehreren Wissenschaftsnetzwerken.

Als Lehrgangleiter, Lehrbeauftragter sowie Vortragender gibt er aktuell in verschiedenen Institutionen und Bildungseinrichtungen sein Wissen über Öffentlichkeitsarbeit und über die Strukturen bzw. die Abläufe in der Europäischen Union weiter. „Während meiner Zeit als Leiter der Öffentlichkeitsarbeit der VHS Wiener Urania habe ich die VHS Wien, ihr Team und vor allem die wichtige, innovative Bildungsarbeit für diese Stadt sehr zu schätzen gelernt. Umso mehr freue ich mich jetzt, ins Unternehmen zurückzukehren und die neue Aufgabe zu übernehmen“,

betont Sidl zu Beginn seiner neuen Funktion.

Die VHS Wiener Urania – das Haus der Wissenschaft – ist einer der bedeutendsten Erwachsenenbildungsstandorte in Österreich. Spezielle Angebote wie Film-Sondervorstellungen, Kulturwochen, Literatur- und Theaterabende oder Konzerte runden das Bildungsangebot ab. Am Standort befindet sich auch die Urania Sternwarte, das Urania Puppentheater, die „Urania Café Bar Lounge“ und das Urania Kino. Die Volkshochschule Wiener Urania fördert gezielt den Dialog zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit. //

Quelle: Rathauskorrespondenz vom 10.12.2013. Online: <https://www.wien.gv.at/rk/msg/2013/12/10007.html> [2014-03-28]

Leo Faltus: Leiter der VHS Krems

Mit 1. März 2014 hat Mag. Leo Faltus die Position des Leiters der VHS Krems übernommen. Faltus studierte Handelswissenschaften an der Wirtschaftsuniversität Wien. Er war mehrere Jahre an der Wiener Volkshochschule Polycollege tätig und baute anschließend an der VHS Krems den EDV-Bereich auf, war viele Jahre IT-Bereichsleiter an der VHS und leitete zahlreiche IT-Kurse.

Hauptberuflich war Leo Faltus bei Microsoft Österreich tätig, zuletzt als Partner Account Manager und Business Development Manager. Sieben Jahre unterrichtete er an der Fachhochschule Krems IMC.

Faltus' Anliegen ist es, dem Leitbild der VHS Krems folgend, faszinierende Bildungserlebnisse zu einem günstigen Preis zu ermöglichen. Dazu sind neue Verkaufsstrategien notwendig,

eine verbesserte Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien, die Verstärkung der Zukunftsorientierung und die Aufnahme zeitgemäßer Themen, um insbesondere auch ein jugendliches Publikum anzusprechen (z. B. „New World of Work“, „Faszinierende Berufe“, etc.). Weiters setzt Faltus auf eine verstärkte Internationalisierung, beispielsweise in Form einer internationalen Sommerakademie sowie mit europäischen Schwerpunkten im Kursprogramm. //

Quellen: Bildung und Freizeit Nr. 02-2014, Mitteilungsblatt der VHS Krems, LinkedIn.

Rezensionen zu: Erinnerungen und Reflexionen

WERNER LENZ



Joachim Meyerhoff: Wann wird es endlich wieder so, wie es nie war

Köln: Kiepenheuer & Witsch 2013, 351 Seiten.

„Erinnern heißt erfinden“, schreibt Meyerhoff. Nennt er deshalb die Erinnerungen an seine Kindheit einen Roman? Er beschreibt – erinnert oder erfindet? – sich als dritter Sohn des jüngsten Leiters einer psychiatrischen Anstalt im Norden Deutschlands. Mit seinen Eltern und den beiden Brüdern sowie einem Hund wohnt er Anfang der 1970er-Jahre inmitten der geschlossenen Anlage. Die Laute und das Schreien der Patienten begleiten ihn beruhigend in den Schlaf. Tägliche Begegnungen mit ihnen tauchen in seinen Erinnerungen auf. In zwanzig spannenden Episo-

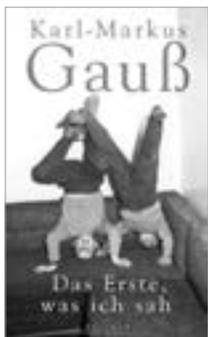
den erfahren wir über den jungen Joachim, wie er mit seinen älteren Brüdern recht und schlecht auskommt, was er spielt, wann er mit dem Hund kuschelt und wie er heranwächst bis zu seinen ersten Liebeserfahrungen.

Als Hauptfigur beherrscht der Vater die Bühne der Erzählungen. Sein Einfluss auf die Familie geht aus verschiedenen Auftritten und Szenen hervor. Er wird in der Nacht bei Notfällen zu Kranken geholt, er liest viel, zieht sich, anstelle sich am Familiengeschehen zu beteiligen, hinter seine Zeitung zurück. Der Vater beweist sich in den Erinnerungen seines

jüngsten Sohnes nicht immer als dominante aber als dominierende Persönlichkeit der Familie. Nach Vaters Wünschen müssen sich alle richten, seine Bedürfnisse und Interessen setzt er diese durch, auch wenn sie skurril ausfallen, wie der Nichterwerb des Segelscheins oder – wegen seiner zahlreichen Affären – zur Flucht der Mutter führen.

Das Heranwachsen eines Jungen wird uns als Abenteuer des Lebens vorgestellt. Lachen und Weinen gehen miteinander, unvorhergesehene Ereignisse stellen stets neue Herausforderungen an Joachim. Meyerhoff zeigt sich uns in seinem Fühlen, Wollen, Scheitern und seinen Erfolgen. Beim Lesen habe ich wieder miterlebt wie vielfältig – schwierig – verführerisch, herausfordernd und zurückstoßend der Weg zum Erwachsenen verläuft. Eine Lektüre zur Selbstreflexion und für die Elternbildung.

Dem inzwischen prominenten Burgschauspieler ist als Autor eine wunderbare Vorstellung gelungen. Wir dürfen an seiner Jugend teilnehmen, unser eigenes Aufwachsen mitempfunden. Das Buch liest sich nicht nur spannend – es berührt. //



Karl-Markus Gauß: Das Erste, was ich sah

Wien: Zsolnay 2013, 112 Seiten.

Ein Beitrag zur politischen Bildung? Aufwachsen im Nachkriegsösterreich ab Mitte der 1950er-Jahre. Karl Markus Gauß sieht sich als ersten gebürtigen Österreicher in seiner Familie. Die Eltern und die drei älteren Geschwister, Donauschwaben am Ende des Krieges nach Salzburg vertrieben, bekamen die Staatsbürgerschaft erst kurz vor seiner Geburt. Zur Begriffswelt des kleinen Karl-Markus gehören – für ihn nicht immer verständlich – Eiserner Vorhang, Kriegsinvaliden, Nazi, Vermisstenmeldung, Kom-

munist, das sind „unsere“ Leute und das sind die „anderen“. Soziale Differenzierungen erfährt er zu Familien, die am Sonntag wandern gehen oder zu Ehepaaren, die nicht wie seine Eltern, zum Ärger der Mutter, Musik im Radio, sondern im Konzertsaal genießen.

Die Erinnerungen umfassen den Lebensabschnitt zwischen etwa vier Jahren und den Anfängen in der Volksschule. Gauß schildert nicht nur die ersten (Radio-)Stimmen, sondern auch die Werte, Gefühle, Einstellungen,

die sich in ihm festigen. Er beschreibt, wie sich oft plötzlich neue Fenster und Türen zur Welt öffnen – vermittelt durch den Tod des Großvaters, die Skepsis der die Kirche besuchenden Eltern gegenüber dem Glauben oder die ansteckende Faszination des Fußballspiels.

Er skizziert eine Welt – den älteren Leser/innen wahrscheinlich vertraut – in der Klopfstangen als Turngerät und Treffpunkt dienten, Kriegsversehrte das Straßenbild mitbestimmten und Autos noch selten waren. Er erinnert sich an die nach berühmten österreichischen Militaristen benannten Straßen und an die Bemerkung seines Vaters: Lauter Sieger und trotzdem hat Österreich den Krieg verloren.

In angenehm überschaubaren Leseportionen erfahren wir vom Leben Erwachsener, deren Kinder heute erwachsen sind und oft schon wieder erwachsene Kinder haben. Ein Buch für Enkel, falls es sie interessiert, wie ihre Großeltern aufgewachsen sind. Eine Brücke zwischen den Generationen, ein literarischer Beitrag zum intergenerationellen Lernen. As time goes by. //

Rezensionen zum Thema Lernen und Lehren

WERNER LENZ



Peter Faulstich: Menschliches Lernen

Bielefeld: Transcript Verlag 2013, 232 Seiten.

Lernen hat in den letzten Jahren einen besonderen Akzent bekommen – es gilt als Garant für ein „besseres“ Leben. Dies hat eine große Bandbreite: z. B. zu lernen, um einen Bildungsweg zu durchlaufen, der aus dem Umfeld der sozialen Herkunft hinausführt und optimale Lebensbedingungen verspricht, zu lernen, um vor Arbeitslosigkeit geschützt und „zukunftsfähig“ zu sein oder zu lernen, um die gesellschaftlichen und kulturellen Bewegungen zu verstehen und an ihnen teilzuhaben. Pointiert gesagt tritt Lernen auf als ein Instrument der Steigerung von Produktivität, als ein Mittel der Selbstoptimierung, als Chance zur

sozialen Partizipation und um sich zu bilden. Seine Analyse menschlichen Lernens bringt Peter Faulstich, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg, letztlich mit Bildung in Verbindung. Lernen ermöglicht nämlich, so der Autor, sich Kultur anzueignen und die eigene Persönlichkeit zu entfalten. Bildung versteht der Autor „[...] als einen lebensgeschichtlichen Vorgang, in dessen Verlauf und Ergebnis die Individuen sich bemühen, Identität herzustellen.“ (S. 214). Bildung ist von Lernchancen abhängig und, gemäß der Überzeugung von Peter Faulstich, auf ein „besseres zukünftig mögliches Leben“ gerichtet.

Auf dem Weg zu diesem Ergebnis analysiert der Autor den komplexen Bereich, der sich beim Fragen nach menschlichem Leben erschließt. Er erörtert reduktionistische Lerntheorien, darunter verhaltenswissenschaftliche, konstruktivistische oder neurophysiologische Konzepte, sowie relationale, z. B. phänomenologische, pragmatische oder subjektwissenschaftliche Lerntheorien. Er bringt Lernen in Beziehung zu Tätigkeit, Erfahrung, Intentionalität und Interesse, beschäftigt sich mit Lernwiderständen, biographischen Aspekten und dem sozialen Lernen, also Lernen mit Anderen, mit Gruppen und in Gesellschaft. Auch dem Lehren wird ein Abschnitt gewidmet. In diesem Zusammenhang betont Faulstich, dass Lernen nicht die passive Aufnahme von Stoff ist. Lehren habe die Aufgabe, das Lernen von Wissen zu vermitteln. Im Lernen, resümiert der Autor, treten Ich und Welt in Beziehung. Dies zielt auf Bildung, indem Lernen Möglichkeiten für Einzelne und für die Gesellschaft öffnet, um sich zu entfalten.

Nicht zuletzt sollten solche Reflexionen und Aussagen die Aufmerksamkeit professioneller Erwachsenenbildner/innen für dieses anspruchsvoll geschriebene Buch gewinnen. //



Andrea Hoffmeier/ Dolores Smith (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und Kulturelle Erwachsenenbildung. Erfahrungsfelder, Möglichkeitsräume, Entwicklungsperspektiven

Bielefeld: W. Bertelsmann 2013, 223 Seiten.

Wie können sich Menschen mit Migrationsgeschichte intensiver als bisher an Weiterbildung beteiligen? Wie können sie als Erwachsenenbildner/innen gewonnen werden? Welche Konzepte unterstützen Lehrende

in der kulturellen Bildung, interkulturelle Kompetenzen zu erwerben?

Solche Fragen beschäftigten vierzehn Einrichtungen der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft zwischen 2010 und 2013

theoretisch und praktisch. Die Projektberichte, lesbar und informativ, didaktisch ansprechend mit zahlreichen Fotos aufbereitet, liegen in einem Sammelband vor. Ergänzend findet sich eine CD, die in fünf kurzen Filmen Einblick in die Projektarbeit gibt.

Ist interkulturelle Kompetenz im Rahmen der Erwachsenenbildung noch relatives Neuland, so gilt dies erst recht in der Verbindung mit kultureller Bildung. Die wissenschaftliche Begleitung des gesamten Projektablaufs ist deshalb sehr aufschlussreich. Sie umfasst Klärungen zu den wichtigsten Begriffen wie z. B. interkulturelle Bildungsarbeit, erläutert den methodischen Aufbau der begleitenden wissenschaftlichen Untersuchung und bietet Einsichten und Erkenntnisse in Form von didaktischen Empfehlungen.

Die Lektüre des Buches ermöglicht einen reichhaltigen Einblick in (und dadurch auch vielfältige Anregungen für) die interkulturelle Bildungsarbeit. Die Publikation zeigt in den einzelnen Kapiteln, wie anfängliche Schwierigkeiten überwunden werden können, weist auf die Notwendigkeit nahe am Milieu zu arbeiten hin, nutzt die Künste als

Mittel von Kommunikation, Beziehungen und Anlässen für Selbstreflexion. Schließlich werden auch Kulturen und Religionen in Verbindung gebracht und nicht zuletzt interkulturelle Kompetenzen in der Erziehung von Kindern erörtert. Jedes Kapitel schließt mit reflektierenden Überlegungen, wozu auch die Hinweise auf häufige Fehler und

Empfehlungen für die praktische Bildungsarbeit mit Migrantinnen und Migranten zu zählen sind.

Neben den vielen didaktischen Anknüpfungspunkten finden sich durchwegs Anregungen zu Reflexion und Bewusstseinsbildung. Dazu gehört die folgende Interpretation von interkultureller Kompetenz:

aus unbekanntem Differenzen bekannte zu machen. Dazu gehört aber auch die aufklärende Einsicht in eine „Normalität“ ungleicher Chancen bezüglich Lebensstandards, Bildung und Entwicklung sowie die daraus entstehende Aufgabe für Menschen mit und ohne „Migrationshintergrund“ daran etwas zu ändern. //



Ekkehard, Nussl/Horst Siebert: Lehren an der VHS. Ein Leitfaden für Kursleitende.

Bielefeld: Bertelsmann 2013, 187 Seiten.

Wer lehrt an Volkshochschulen? Eine sehr heterogene Gruppe. Es sind Lehrende mit fachlichen Kompetenzen, die ihre Kenntnisse, Erfahrungen und Fähigkeiten weitergeben wollen – Lehrende, die in positiver Absicht ihren Mitmenschen und der Gesellschaft etwas zurückgeben wollen. Dem Großteil dieser Lehrenden ist gemeinsam, dass sie keine professionelle Ausbildung als Erwachsenenbildner/innen haben.

Dieser Mangel löst oft das Gefühl bei den Lehrenden aus, es gibt pädagogisches Know-how, das ihnen verborgen ist, und bei dessen Kenntnis sie ihre Lehrtätigkeit optimieren könnten. Um solches Wissen zu vermitteln haben die beiden renommierten Professoren

den vorliegenden „Leitfaden für Kursleitende“ zusammengestellt. Der Aufbau des Buches versucht dem Spektrum der Lehrtätigkeit gerecht zu werden: wissenschaftlich belegtes Wissen und praxisorientierte Tipps finden sich übersichtlich strukturiert.

Das erste Kapitel beschreibt die Lehrenden und ihre Kompetenzprofile. Es gibt Anregungen für Selbstprüfung und Selbstreflexion des eigenen Bedarfs an Weiterbildung. Der nächste Abschnitt widmet sich dem Lernen im Erwachsenenalter, den lernpsychologischen Grundlagen, der Lernberatung sowie der Frage, wie Lernende unterstützt werden können, ihre Lernziele zu erreichen. Didaktik, Methodik, der Einsatz von Medien

und gruppendynamische Aspekte finden im Weiteren Aufmerksamkeit. Die Arbeit mit Zielgruppen wird unter genderspezifischen, demographischen und transkulturellen Schwerpunkten beschrieben. Nicht zuletzt werden verschiedene Facetten der Evaluation – begleitend und ergebnisorientiert – vorgestellt. Das abschließende Kapitel „Voraussetzungen und Regelungen der Kursleitertätigkeit“ umfasst Hinweise auf die Bewerbung als Kursleiter/in, die Vergütung, Versicherung sowie auf einen eventuellen Rentenanspruch.

Bleibt noch der pädagogische Zweifel, ob Lehren aus Büchern zu lernen ist? Wahrscheinlich nicht. Kursleitende wissen schon nach ersten Erfahrungen, dass die Realität des Lehrens von den Beziehungen zu den Lernenden und zwischen den Lernenden beeinflusst wird. Dieser emotionalen Dimension wird das vorliegende Buch weniger gerecht. Doch indem es die Vielfalt von Wissenswerten für praktizierende Erwachsenenbildner/innen zusammenfasst, regt es Lehrende an, für die eigenen Fort- und Weiterbildung auf dem Sektor der erwachsenenbildnerischen Kompetenz selbst Sorge zu tragen. //



Elisabeth Welzig: Durch die gläserne Decke. Frauen in Männerdomänen. Mit einer Einführung von Elke Gruber.

Wien-Köln-Weimar: Böhlau 2011, 327 Seiten.

WILHELM FILLA

Dass Frauen in bisher Männern vorbehalten Bereichen agieren können, bestreiten nur die verbohrtesten Frauengegner. Dass sie allerdings Spitzenpositionen in „Männerdomä-

nen“ einnehmen, ist noch lange nicht selbstverständlich. Wäre es so, dann bräuhete ein Sammelband nicht erscheinen, der sich, von der Publizistin Elisabeth Welzig anregend und

informativ verfasst, unter dem Titel „Durch die gläserne Decke“ mit „Frauen in Männerdomänen“ beschäftigt.

Die Autorin hat mit mehr als dreißig Frauen, darunter viele prominente, Gespräche als Basis für sehr prägnante Porträts geführt. Unter den Porträtierten befinden sich die „Feminismuslegende“ Johanna Dohnal und die frühere „Landeshauptmann“ Waltraud Klasnic, die „Standard“-Chefredakteurin Alexandra Förderl-Schmid, die Politikerin, Geschäftsfrau und Kulturmanagerin Helga Rabl-Stadler, die langjährige Spitzendiplomatin Eva Novotny, herausragende Wissenschaftlerinnen wie die frühere BOKU-Rektorin Ingela Bruner, die Chirurgin Hildegunde Piza-Katzer, die Biochemikerin Renée Schröder sowie mit der Archäologin Sabine Ladstätter die aktuelle „Wissenschaftlerin des Jahres“. „Die Wirtschaft“

ist mit der früheren EZB-Direktorin Gertrude Tumpel-Gugerell und der früheren Staatssekretärin und Siemens-Vorstandsdirektorin Brigitte Ederer vertreten. Direktorinnen großer Museen wie Sabine Haag oder Gabriele Zuna-Kratky werden ebenfalls vorgestellt. Gleichsam als Kontrast dazu werden in der Öffentlichkeit nicht aufscheinende Frauen porträtiert: die Lokomotivführerin Karin Hagermoser, die Flugkapitänin Fanny Dorau, die Forstmeisterin Adelheid Lettner und die Offizierin der Wiener Feuerwehr Viktoria Zechmeister. Die im Buch vertretene Direktorin des Schönbrunner Tiergartens Dagmar Schratzter genießt ebenso hohe Medienpräsenz wie ihr Vorgänger, ist dabei aber keineswegs so penetrant. Dass Frauen in Spitzenpositionen, wie

Männer auch, unverdient „vor der Zeit“ in der Versenkung verschwinden können, zeigt das Beispiel der früheren Superintendentin und Bundespräsidentenskandidatin Gertrud Knoll. Wie schwer es manche Frauen haben, zeigt das Porträt der bedeutenden freischaffenden Komponistin Olga Neuwirth. Leider können in einer kurzen Rezension bei weitem nicht alle Porträtierten auch nur erwähnt werden.

In den brillant geschriebenen Beiträgen über die in vielerlei Hinsicht sehr unterschiedlichen Frauen kommt der journalistische Hintergrund der Autorin im positiven Sinn voll zum Tragen. Erhellend und für größere Zusammenhänge relevant ist die Einleitung durch Universitätsprofessorin Elke Gruber. Sie beschäftigt sich aus einer bildungswissen-

schaftlichen Perspektive mit „Erwerbs- und Bildungsbiografien von Frauen“ und stellt fest: „Obwohl das ‚Drei-Phasen-Modell‘ – Berufstätigkeit, Kinderpause, beruflicher Wiedereinstieg bzw. Halbtagsstätigkeit – für einen überwiegenden Teil der Frauen weiterhin gilt, fanden in den letzten vierzig Jahren doch massive Veränderungen und Umbrüche in den Frauen(erwerbs)biografien statt.“ (S. 14) Das zeigen auch die Porträts.

Frauen, die nach chinesischem Verständnis, „die Hälfte des Himmels tragen“, können in „Männerdomänen“ Spitzenpositionen einnehmen. Bildung ist dabei eine wesentliche, wenngleich nicht hinreichende Voraussetzung. Schwerer als Männer haben sie es in der Regel allemal. //

Gerhard Streminger: ECCE TERRA Zur englischen Gartenkunst

Weitra: Bibliothek der Provinz, 2013, 152 Seiten

WILHELM RICHARD BAIER

Die englische Gartenkunst ist das Generalthema, das Gerhard Streminger in seinem Buch „ECCE TERRA“ aus historischer, philosophischer und ästhetischer Sicht behandelt. Das Buch selbst gliedert sich in drei Abschnitte: Im ersten Teil wird eine abenteuerliche Ballonfahrt geschildert, wobei im Überflug Landschaft und Wetter von England beschrieben werden. Der zweite und umfassendste Teil befasst sich mit der Geschichte der englischen Gartenkunst, wobei philosophische und ästhetische Aspekte nicht ausgespart bleiben. Im letzten Kapitel wird als Quintessenz der historischen Entwicklung, die sich bewusst vom absolutistischen Barockgarten abheben wollte, Abschied vom Theozentrismus genommen, um beim naturnahen Landschaftspark anzukommen.

Nachdem im Eingangskapitel das England der Parklandschaften aus der Vogelperspektive betrachtet und beschrieben wurde, geht es zu den Ursprüngen der englischen Gartenkunst zurück, die sich einerseits als Opposition zum französischen Barockgarten verstand, andererseits Anleihen bei antiken und italienischen Vorbildern nahm. Es ging nun nicht mehr um Symmetrie und absoluten

Herrschaftsanspruch, sondern immer mehr um die Bedürfnisse der Pflanzen und der Natur selbst sowie die des Menschen, der sich darin bewegt. Denn die Aufgabe eines solchen Naturparks ist es auch, zur Kultivierung der menschlichen Natur beizutragen. Der englische Landschaftsgarten verfolgt daher nicht nur einen ästhetischen, sondern auch einen ethischen Anspruch.

Die Idee des Gartens als ideale Welt spiegelt sich ja bereits in den alten Mythen vom verlorenen Paradies wider. In der englischen Gartenarchitektur geht es auch darum, diesen Verlust zumindest in Ansätzen auszugleichen. Dabei dient die Natur selbst als Vorbild. Man will sie verbessern, ohne ihr Zwang anzutun. Licht und Schatten sind dabei die wesentlichen Gestaltungselemente.

Mit der Abwendung vom Theismus in der englischen Aufklärung schwindet auch die Verachtung der Natur, sie tritt nun in ihrer vielschichtigen Beziehung zum Menschen in den Vordergrund. Die Welt ist nicht mehr das, was uns von Gott trennt, sondern man kann nun Gott in der Natur finden. Damit erhält die lebendige Landschaft, in der sich der Mensch bewegt, eine positive Bedeutung, auch für uns



Menschen. Letztendlich gipfelt diese Entwicklung in der Theodizeefrage, die Streminger im letzten Kapitel kurz behandelt: Liest man im Buch der Natur, lässt sich darin nichts Übernatürliches finden. Ganz im Gegenteil: die Natur ruht in sich selbst und bedarf somit keines Schöpfers; eventuell aber eines Gestalters.

Gerhard Streminger hat Philosophie und Mathematik in Graz, Göttingen, Edinburgh und Oxford studiert. 1978 promovierte er in Graz zum Doktor der Philosophie „sub auspiciis Praesidentis“. Nach seiner Lehrtätigkeit an der University of Minnesota in Minneapolis habilitierte er sich 1984 in Graz für das Fach Philosophie. Seit 1995 ist er außerordentlicher Universitätsprofessor an der Universität Graz. Streminger ist als engagierter Naturalist Mitglied des wissenschaftlichen Beirats der Giordano Bruno Stiftung. Mit seinem kleinen Beitrag zur Geistesgeschichte der englischen Gartenkunst versteht es Streminger, den Menschen wieder ins Zentrum des natürlichen Geschehens zu stellen. Der englische Landschaftsgarten ist Ausdruck dieser Kehrtwendung hin zum Natürlichen und somit auch zum Menschen. Die Natur wird dabei inszeniert, aber nicht vergewaltigt. //



Berndt, Annette (Hrsg.): Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens

Frankfurt a. Main: Peter Lang Verlag 2013,
231 Seiten.

ELISABETH FEIGL

Annette Berndt, Professorin für Deutsch als Fremdsprache an der Technischen Universität Dresden, veröffentlicht mit dem vorliegenden Band eine gelungene Sammlung aktueller Diskussionspunkte des zeitgemäßen Fremdsprachenlernens und -lehrens. In den von international bekannten Expert/innen verfassten Beiträgen werden Faktoren wie Motivation oder Alter genauer beleuchtet bzw. Ansätze wie „Autonomes Sprachenlernen“, Mehrsprachigkeit oder das Sprachenportfolio kritisch hinterfragt.

So ist etwa der Hypothese der sprachsensiblen Phasen ein eigener Artikel gewidmet, in dem ausgeführt wird, dass diese zwar von Relevanz sind, jedoch auch immer von vielen zusätzlichen Faktoren abhängen. So spielen die Kompetenz in der Erstsprache, die Qualität des Inputs der Zweitsprache und die Art der Motivation eine entscheidende Rolle. Weiters macht es etwa auch einen gravierenden Unterschied, ob der Zweitspracherwerb unter unterrichtlichen oder ungesteuerten Bedingungen stattfindet, und selbstverständlich ist die Anzahl der Kontaktstunden von Bedeutung.

Während in den 1980er-Jahren der Unterschied zwischen Erstspracherwerb bei Kindern und Zweit- bzw. Fremdsprachenlernen zumeist als fundamental angesehen wurde, gehen die Meinungen der Wissenschaftler/innen diesbezüglich heute zunehmend auseinander. Slabakova (vgl. Slabakova, 2009) meint etwa, dass der Hauptunterschied zwischen zweitsprachlernenden Erwachsenen und erstsprachlernenden Kindern vor allem in der Verarbeitung des Inputs und in der Quantität liegt nicht und weniger in der Qualität. Andere, wie Clahsen (vgl. Clahsen & Felser, 2006) gehen von unterschiedlichen Sprachlernverarbeitungsprozessen zwischen Kindern und Erwachsenen aus und kommen

somit zu teilweise widersprüchlichen Ergebnissen.

Berndt selbst setzt sich auch mit dem Sprachenlernen über längere Zeiträume auseinander und macht deutlich, wie sehr Sprachenlernen und -vergessen in der longitudinalen Perspektive mit den sich immer wieder verändernden Motiven, eine Sprache zu lernen, verbunden sind. Insgesamt ist zu beobachten, dass Phasen der Progression und der Regression auf ganz natürliche Weise einander abwechseln. Auch sie betont, dass besonders im Erwachsenenalter eine stetig wachsende Anzahl von Faktoren den Spracherwerb bestimmt und interindividuelle Varianzen immer stärker werden. Zur Vielzahl der Variablen, die das Lernen beeinflussen können, zählen etwa informelle oder formelle Lernkontexte, soziale und kulturelle Variablen, affektive Variablen wie Motivation, sowie Einstellung, subjektive Theorien, Sprachlernangst oder andere Persönlichkeitsfaktoren. Auch kognitive Variablen wie Intelligenz, Größe des Arbeitsgedächtnisses, Schnelligkeit der Informationsverarbeitung etc. sind nicht zu vernachlässigende Größen. Auch wenn dem Faktor Alter im Kursalltag immer wieder besondere Bedeutung beigemessen wird, so treten, laut Berndt, wesentliche Veränderungen im Sprachlernverhalten erst in hohem Alter auf (etwa die alterskorrelierte Hörleistung). Dem Faktor Alter wird somit häufig ein zu hoher Stellenwert beigemessen.

Doch nicht nur Fragestellungen aus der Spracherwerbsforschung werden in dieser sehr empfehlenswerten Publikation aufgegriffen. Auch politische und gesellschaftliche Aspekte werden thematisiert, wenn es etwa um die Umkehrung des Rechts auf Bildung zur Bildungs-Pflicht und die Entwicklung der acht Schlüsselkompetenzen geht. Sehr

kritisch wird hier die Vereinnahmung der Konzepte des lebenslangen Lernens und der Lerner/innen-Autonomie durch Wirtschaft und Markt hinterfragt.

Diskutiert werden auch Begriffe wie Vielsprachigkeit und Mehrsprachigkeit. Wobei Vielsprachigkeit als die Anwesenheit von vielen Sprachen aufgrund von Migration etc. definiert wird, während es sich bei Mehrsprachigkeit um die individuelle Kompetenz, mehrere Sprachen zu sprechen, handelt. Erstere, die Vielsprachigkeit, ist vielfach negativ besetzt, da darunter v. a. wenig prestigeträchtige Migrant/innen- oder Minderheiten-Sprachen fallen. Zweitere, die Mehrsprachigkeit, wird von den EU-Bürger/innen eingefordert, wobei damit zumeist vielunterrichtete „mächtige“ Sprachen wie Englisch, Französisch oder Spanisch fallen. Erstrebenswert wäre eine lebensweltliche Mehrsprachigkeit, die allen Bürger/innen die Möglichkeit gibt, mit ihren Mitbürger/innen in Kontakt zu treten.

Betrachten wir die Mehrsprachenkompetenzprofile, die Menschen für einen adäquaten Sprachgebrauch benötigen, so ergibt sich ein sehr vielfältiges Bild. Die Verwendung der (unterschiedlichen) Sprachen erfolgt bei den Sprecher/innen in sehr verschiedenen Kontexten, wobei auch unterschiedliche Fertigkeiten, wie in einem Fall etwa mehr mündliche Kommunikation (Sozialkontakte) oder in einem anderen etwa mehr Lesefertigkeit (wissenschaftliche Tätigkeit), zur Anwendung kommen. Als besonders erfolgversprechend wird deshalb die Fähigkeit der Interkomprehension hervorgehoben, die es Sprachenlernenden ermöglicht, auch ein Sprachbewusstsein sowie v. a. rezepptive Fertigkeiten (Hören und Lesen) für andere, bisher nicht gekannte Sprachen aufgrund sprachlicher Ähnlichkeiten zu erwerben. (Dies ist etwa gut möglich bei den romanischen oder slawischen Sprachen.)

Alles in allem kann festgehalten werden, dass Sprachlernkompetenz ein sehr komplexes Thema ist, das auf den unterschiedlichsten Ebenen verschiedenste Aspekte miteinschließt. Lernenden kann jedenfalls nahegelegt werden, sich durch Kenntnis der eigenen Sprachenbiographie eine bessere Einsicht in für sie passende Methoden und Vorgangsweisen zu erwerben. Unterrichten und Institutionen kann empfohlen werden, die Vielfalt der angebotenen Ansätze und Angebote zu erhöhen, da so die Chance steigt, dass der Sprachenunterricht für möglichst viele unterschiedliche Kursteilnehmende Ansprechendes und Aufbauendes beinhaltet und sich somit erfolgreich gestaltet. //



Waltraud Kannonier-Finster/ Meinrad Ziegler (Hrsg.): Ohne Filter. Arbeit und Kultur in der Tabakfabrik Linz

Innsbruck – Wien – Bozen: Studienverlag
2012, 294 Seiten.

STEFAN VATER

Das vorliegende Buch behandelt die Geschichte der Tabakfabrik Linz, die 2009 geschlossen wurde, obwohl der Betrieb profitabel arbeitete.

Die ehemalige Tabakfabrik Linz war der größte Betrieb innerhalb des staatlichen Konzerns Austria Tabak. Das Unternehmen wurde 2001 privatisiert und an den britischen Konzern Gallaher verkauft. Nach der Übernahme von Gallaher durch den japanischen Konzern Japan Tobacco International wurde die Linzer Fabrik im Jahr 2009 geschlossen.

In einer dichten Beschreibung, die Sozialgeschichte, die Lebensgeschichten der ehemaligen Angestellten, die Entwicklung des Tabakmonopols in Österreich, aber auch die Betriebsorganisation (Familienbetrieb, Sport im Betrieb, Frauenarbeit in Industriebetrieben), technische Fragen zur Zigarettenproduktion, architektonische Details des Betriebsgebäudes und auch politische Aspekte miteinschließt, legen Kannonier-Finster und Ziegler eine faszinierende Studie vor, die weit mehr bietet, als es eine Fabrikgeschichte erwarten ließe.

Thematisiert wird die Geschichte des Alltagslebens, die Geschichte der sozialen Organisation, der Organisation von Schichtarbeit und die Vor- und Nachteile verschiedener Schichtmodelle. Nicht zuletzt bietet die Studie auch eine fulminante Kritik neoliberaler Vorstellungen, die zunehmend auch in der Sozialdemokratie Heimat finden: die Vorstellung, dass allein Druck auf die Angestellten, befristete Anstellungen und Kürzungen von Sozialleistungen moderner Wirtschaftskultur entsprechen würden.

Aber gerade in der Sicherheit der Beschäftigung, dem Verständnis in einem Betrieb zu arbeiten, der allen wichtig ist und auch auf die Angestellten „schaut“, liegt ein unglaub-

liches Potenzial der Effizienz und Produktivität und dies zeigen Kannonier-Finster/Ziegler und ihre Mitautor/innen.

Um nur ein Beispiel zu nennen: Die Austria Tabak bevorzugte in einigen Phasen ihrer Betriebstätigkeit Familienmitglieder – „Freunderlwirtschaft“ ruft der/die Neoliberale und übersieht willentlich oder unwillentlich den (auch nicht unproblematischen) Leistungsanreiz, der in familiären Leistungsverpflichtungen und Ehrenkodizes liegt. „Sie habe immer das Gefühl gehabt an den Leistungen des Vaters gemessen zu werden“ (S. 52) meinte beispielsweise Helene Kaiser, eine der im vorliegenden Band Interviewten Ex-Mitarbeiter/innen der Tabakfabrik.

Interessant auch die Darstellung von Karrierevorstellungen am Beispiel von Leopold Steiner (vgl. 79 f.), einem hochqualifizierten Mechaniker der Austria Tabak, der nicht aus Linz fortwollte, um in der Fremde ‚richtig Karriere‘ zu machen. Er bevorzugte, bei seinen Kolleg/innen aus der Arbeiterschicht zu bleiben, mit seiner Familie in Linz gut zu leben und an seinen Maschinen hochqualifizierte Arbeit zu leisten. Er widersetzte sich – mit Zygmunt Baumann gesprochen (vgl. S. 62) – der Vorstellung, Arbeitsplätze wären wie Campingplätze, die nur zeitliche Unterkunft bieten und nicht eigentlich bewohnt werden.

Kannonier-Finster und Ziegler und ihre Mitautor/innen zeigen auch wie dieses Potenzial im Spiel neoliberaler Politik willkürlich zerschlagen wird, und was dies für die Mitarbeiter/innen bedeutet.

Aber am besten beschreibt das vorliegende, wunderbare Buch – das auch durch seine Ausflüge und Anknüpfungen an Theoriediskussion sehr interessant ist – die Einleitung von Meinrad Ziegler, aus der ich hier zum Abschluss zitieren möchte:

„Diese Arbeit bietet eine andere Perspektive. Sie blickt nicht nach vorne auf die zukünftige Nutzung des Gebäudes, sondern zurück und nähert sich der Tabakfabrik unter einer kulturgeschichtlich-soziologischen Perspektive. Im Verhältnis zum Zeitgeist befindet es sich in einer ähnlichen Position wie der „Engel der Geschichte“, den Walter Benjamin in seinen geschichtsphilosophischen Überlegungen beschreibt. Der Vergangenheit zugewendet, sieht der Engel die Geschichte als Katastrophe, die ihm unablässig Trümmer vor die Füße schleudert. Der Engel möchte innehalten, um das Zerschlagene zusammenzufügen, aber ein mächtiger Sturm zerzaust ihm die Haare und bläst ihm ins Gesicht, treibt ihn rücklings in Richtung Zukunft. Der Sturm, so Benjamin, hat einen Namen, wir nennen ihn Fortschritt.“ (S. 10) //

Die nächste Ausgabe der ÖVH erscheint Ende Juni/Anfang Juli und wird mehrere Beiträge von Nachwuchsforscher/innen enthalten. Redaktionsschluss ist Mitte Juni 2014.

Autor/innen

- Martin Bernhofer**, Dr., geb. 1959. Leiter der Hauptabteilung Wissenschaft, Bildung, Gesellschaft im ORF Hörfunk.
Kontakt: martin.bernhofor@orf.at
- Wilhelm Richard Baier**, Dr., geb. 1962. Pädagogischer Mitarbeiter der Österreichischen Urania Graz.
Kontakt: baier@urania.at
- Gerhard Bisovsky**, Dr., geb. 1956. Studium der Politikwissenschaft. ÖVH-Redakteur und Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen.
Kontakt: gerhard.bisovsky@vhs.or.at
- Elisabeth Brugger**, Dr.ⁱⁿ, geb. 1954. Studium der Pädagogik und Psychologie. Leiterin der Abteilung Pädagogik der Wiener Volkshochschulen bis 2013.
Kontakt: m.elisabeth.brugger@gmail.com
- Elke Buzzi-Camus**, Mag.^a, geb. 1973, unterrichtet Englisch und Italienisch an der vHS Wiener Neustadt.
Kontakt: elke.buzzi-camus@gmx.at
- Elisabeth Cenek**, Mag.^a, geb. 1951, unterrichtet Yoga an mehreren Standorten der vHS Wien. Yogalehrerin nach BYO/EYU (Lehrausbildung beim Berufsverband Österr. YogalehrerInnen nach den Kriterien der Europäischen Yoga-Union), seit 2003 selbst Ausbilderin beim BYO, Akadem. Supervisorin
- Barbara Ciampa**, Mag.^a, geb. 1970, unterrichtet Italienisch an der vHS Tirol.
Kontakt: b.ciampa@utanet.at
- Ellen Dambach-Zabranski**, geb. 1956, unterrichtet Qigong an der vHS Horn.
Kontakt: office@vhsborn.at
- Thomas Dostal**, Mag., geb. 1969. Historiker, wissenschaftlicher Mitarbeiter des Österreichischen Volkshochschularchivs.
Kontakt: thomas.dostal@vhs.at
- Thomas Fassl**, Mag., geb. 1980, unterrichtet im Fachbereich Basisbildung bei den Burgenländischen Volkshochschulen.
Kontakt: oberwart@vhs-burgenland.at
- Elisabeth Feigl-Bogenreiter**, Mag.^a, geb. 1963. Sprachenreferentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen – Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle, Wien.
Kontakt: e.feigl-bogenreiter@vhs.or.at
- Wilhelm Filla**, Univ.-Doz., Dr., Soziologe, geb. 1947. Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen von 1984–2012, Wien.
Kontakt: w.filla@gmx.at
- Marietta Galler**, geb. 1962, unterrichtet im Fachbereich Gesundheit und Bewegung bei den Burgenländischen Volkshochschulen.
Kontakt: halbturn@vhs-burgenland.at
- Andrea Gewessler** ist Leiterin und Gründerin von Change that Matters Ltd., ein unabhängiges Unternehmen, das mit Organisationen und Gemeinschaften zusammenarbeitet, um transformative Veränderung durch Dialog, Zusammenarbeit und Innovation herbeizuführen. Zuvor hatte sie einige Führungspositionen im Bereich Weiterbildung inne. Sie ist Sprachlehrerin und Lehrerausbilderin.
www.changethatmatters.co.uk
Twitter: [@andreagewessler](https://twitter.com/andreagewessler)
- Werner Gruber**, Mag., geb. 1970. Physiker, Autor zahlreicher populärwissenschaftlicher Bücher, Science Buster, Direktor des Planetarium Wien, der Kuffner- und Urania-Sternwarte.
Kontakt: werner.gruber@vhs.at
- Edit Hackl**, M.A., geb. 1940, unterrichtet im Fachbereich Grundbildung an der vHS Tirol.
Kontakt: edit.hackl.lienz@gmail.com
- Erika Isser**, Mag.^a, geb. 1962, unterrichtet Bildende Kunst an der vHS Tirol.
Kontakt: erika.isser@gmx.at
- Wolfgang Jütte**, Univ.-Prof., Dr., geb. 1962, Professor für Weiterbildung an der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft.
Kontakt: wolfgang.juette@uni-bielefeld.de
- Márta Kienböck MSc**, geb. 1959, unterrichtet Ungarisch an der vHS Baden.
Kontakt: marta.kienboeck@aon.at
- Kathrin Kupplent**, Dipl.-Päd.ⁱⁿ, geb. 1979. ISSAK vHS Steiermark, Assistenz der Pädagogischen Leitung.
Kontakt: kathrin.kupplent@akstmk.at
- Elke Lantschik**, Mag.^a, geb. 1979, Bildungs- und Berufsberaterin bei der Bildungsberatung in Wien, Volkshochschule 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
- Bettina Novacek**, Mag.^a BA, geb. 1982, Projektleitung und Netzwerkkoordination der Bildungsberatung in Wien, Volkshochschule Meidling.
Kontakt: bettina.novacek@vhs.at
- Matt O'Leary**, Dr. ist Hauptdozent und Forschungsstipendiat der Abteilung Weiterführende Bildung am Centre for Research and Development in Lifelong Education (CRADLE). Er ist renommierter Experte für Unterrichtsbeobachtung.
Twitter: [@drmattoleary](https://twitter.com/drmattoleary)
- Hans Jürgen Rabko**, Mag., geb. 1967, Leiter der Volkshochschule Leoben.
Kontakt: hans-juergen.rabko@akstmk.at
- Iris Ratzenböck-Höllerl**, Mag.^a, geb. 1973. Leitung Produktentwicklung der Volkshochschule Oberösterreich.
Kontakt: Iris.ratzenboeck@vhsooe.at
- Christian Rösner-El-Heliebi**, geb. 1974. Leitender Redakteur, Leiter des Wien-Ressorts bei der Wiener Zeitung.
Kontakt: christian.roesner@wienerzeitung.at
- Nicolas Sadry**, M.A., geb. 1978. Studium der Germanistik und Französisch als Fremdsprache in Frankreich und Deutschland, seit 2008 Sprachtrainer an der vHS, tätig als Weiterbildner für SprachkursleiterInnen (SAPA-Zertifikat).
Kontakt: mailto:nicolassadry@yahoo.fr
- Thomas Stangl**, Mag., geb. 1966. Schriftsteller.
Kontakt: <http://www.thomasstangl.com/>
- Marion Stix**, Mag.^a geb. 1974. Sprachtrainerin für Englisch, Italienisch und DaZ. Tätig als Trainerin bei vHS oö.
Kontakt: MarionStix@gmx.at
- Ursula Strommer-Thier**, Mag.^a, geb. 1971. Studium der Germanistik an der Karl Franzens Universität Graz, Hochstudienlehrgang DaF/DaZ an der Karl Franzens Universität Graz, vöv Lehrgang „Lust auf Sprache“, Kustodin für DaF/DaZ an der vHS Steiermark.
Kontakt: usch_i_thier@hotmail.com
- Ursula Strubinsky**, Mag.^a, geb. 1968. Leiterin der Redaktion Neue Medien im ORF.
Kontakt: ursula.strubinsky@orf.at
- Claudia Teissier de Wanner**, Mag.^a, geb. 1964, unterrichtet Spanisch an der vHS Tirol.
Kontakt: teissier.wanner@aon.at
- Charlotte Toth-Kanyak**, geb. 1972, unterrichtet in den Bereichen Basisbildung und Nachholen des Hauptschulabschlusses bei den Burgenländischen Volkshochschulen.
Kontakt: info@vhs-burgenland.at
- Stefan Vater**, Dr., MMag., geb. 1971. Bildungsforschung und Statistik. Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen.
Kontakt: stefan.vater@vhs.or.at
- Isabella Wachter**, Mag.^a, geb. 1960. Sprachkursleiterin für DaF/DaZ an der vHS Graz, öSD-Prüferin, Univ.-Lektorin für DaF/DaZ an der Karl-Franzens-Universität Graz.
Kontakt: isabella.wachter@gmx.at
- Ronald Zecha**, Mag., geb. 1967. Geschäftsführer der Volkshochschule Tirol, Direktor der Volkshochschule Innsbruck.
Kontakt: r.zecha@vhs-tirol.at
- Christiane Zeiss**, Mag.^a, geb. 1964. vHS polycollege und Programmplanung Zweiter Bildungsweg.
Kontakt: christiane.zeiss@vhs.at

Im Unterricht alles klickbereit!



Ihr Lehrwerk als komplettes
Unterrichtspaket auf DVD-ROM



Impressum

Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH)
Magazin für Erwachsenenbildung
April 2014, Heft 251/65, 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



Beratung: Frau Ellen Zitzmann
klettberatung-austria@klett-sprachen.de

Bestellung: MELO
Tel. 02236.635.35-250 Fax 02236.635.35-243
klett@medien-logistik.at

Veranstaltungstermine

4. Juni 2014

Institut für
Bildungswissenschaften
der Universität Wien

**Jour fix Bildungstheorie: Krise,
Kritik und konkrete Utopie am
Beispiel der Bildungssituation
im gegenwärtigen
Griechenland**

Information und Anmeldung:
iwk@iwk.ac.at

12. Juni 2014

Verband Österreichischer
Volkshochschulen, Wien

**Jour fix Bildungstheorie:
Momente des Utopischen
in historischen Prozessen
der Zerstörung suchen.
Eine Fallstudie über die
Privatisierung der Austria
Tabak.**

Information und Anmeldung:
voev@vhs.or.at

6.-18. Juni 2014

Bundesinstitut für
Erwachsenenbildung St. Wolfgang

**Grundlagen der Pädagogik/
Andragogik**

Information und Anmeldung:
voev@vhs.or.at

2.-4. Juli 2014

Bozen, Kolpinghaus

**6. Zukunftsforum
Erwachsenenbildung 2014
„Volkshochschule. Ready for
the next generation?“
Wer sind die Teilnehmenden
und Lehrenden von Morgen?**

Information und Anmeldung:
voev@vhs.or.at