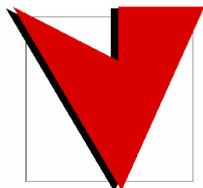


Peter Zwiehner (Hg.)

Aufgaben und Herausforderungen für die Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert

Dokumentation des Zukunftsforums 2009 des
Verbandes Österreichischer Volkshochschulen

24. bis 26. Juni 2009
in Linz



Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle des Verbandes
Österreichischer Volkshochschulen

Wien 2010

Peter Zwieler (Hg.)

Aufgaben und Herausforderungen für die
Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert.
Dokumentation des Zukunftsforums 2009 des Verbandes
Österreichischer Volkshochschulen



Verband Österreichischer
Volkshochschulen

Redaktion und Layout:

Dr. Stefan Vater, Mag. Peter Zwieler

Herausgegeben vom

Verband Österreichischer Volkshochschulen,
Wien 2010

© Verband Österreichischer Volkshochschulen
Weintraubengasse 13, A-1020 Wien

Zukunftsforumsbericht Nummer 1

Inhalt:

Peter Zwieler: Einleitung.....	1
Stefan Vater: Das Zukunftsforum 2009.....	2
Vorträge.....	4
Rudolf Egger: Netzwerke mit unscharfen Rändern. Rahmungen der Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert	5
Regina Egetenmeyer: Europäische Trends in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche Herausforderungen und europäische Anforderungen	18
Workshop.....	21
Sabine Sölkner, Wilfried Hackl: Zukunftsforum 2009	22
Präsentation der Ergebnisse der Arbeitsphase „World Café“	24
Präsentation der zweiten Arbeitsphase.....	32
Brainwriting. Erhebung von Themenideen für weitere Zukunftsforen	37
Anhang	39
Liste der TeilnehmerInnen.....	40
Detailprogramm	42
Impressionen.....	43

Peter Zwielehner

Einleitung

Das vom Verband Österreichischer Volkshochschulen durchgeführte „Zukunftsforum 2009“, welches vom 24. bis 26. Juni in der Volkshochschule im Wissensturm in Linz stattfand, war in seiner Form ein Neustart des internationalen, intellektuellen Austausches in der österreichischen Erwachsenenbildung. Die Veranstaltung trug den Titel Aufgaben und Herausforderungen für die Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert und die TeilnehmerInnen begaben sich unter dieser allgemeinen Vorgabe auf die Suche nach zentralen inhaltlichen Brennpunkten aber auch neuen methodischen Herangehensweisen für zukünftige Auseinandersetzungen.

Als ImpulsgeberInnen und anregende DiskussionspartnerInnen fungierten die beiden Gastvortragenden, Regina Egetenmeyer, die in ihrem Beitrag die Erwachsenenbildung in den Kontext globaler Trends stellte, und Rudolf Egger, der sich in seinem Vortrag mit den zentralen Herausforderungen der Erwachsenenbildung für die Zukunft, insbesondere mit der Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens im nationalen und institutionellen Kontext auseinandersetzte. Die organisatorischen Herausforderungen, auch im Hinblick auf das Selbstverständnis der Volkshochschule und ihrer MitarbeiterInnen, des Nationalen Qualifikationsrahmens bildeten auch einen der inhaltlichen Schwerpunkte der Veranstaltung. Als zweiter inhaltlicher Punkt der Auseinandersetzung kristallisierte sich die Frage neuer Zielgruppen für die Erwachsenenbildung heraus. Über diese, aber auch andere Fragen, tauschten sich die TeilnehmerInnen intensiv in unterschiedlichen Workshops und Diskussionen aus.

Damit ist bereits ein zweites hervorstechendes Merkmal des Zukunftsforums angesprochen. Neben der inhaltlichen Offenheit war es von einer methodischen Neuausrichtung und Suche nach neuen Herangehensweisen zu Themen der Erwachsenenbildung geprägt. Die beiden ModeratorInnen Sabine Sölkner und Wilfried Hackl führten durch unterschiedliche Workshops und stellten damit sicher, dass eine Vielfalt an Fragestellungen, Zugängen und Sichtweisen angesprochen werden konnte, wie sie in klassischen Tagungsformaten üblicherweise keinen Platz finden würde.

Das stellte die vorliegende Berichtserstellung für die Tagung vor neue Herausforderungen. Es musste versucht werden die Vielfalt und Lebendigkeit der einzelnen Diskussionen in den Workshops einzufangen und für die LeserInnen nachvollziehbar zu machen. Es ist zu hoffen, dass es zumindest gelungen ist, die wesentlichen Argumente und Diskussionsstränge festzuhalten und zugänglich zu machen.

Stefan Vater

Das Zukunftsforum 2009



Das Zukunftsforum 2009 markierte eine Neuorientierung der internationalen Arbeit des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) nach dem Ende der langen und erfolgreichen Tradition der „Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung“, die 2007 mit der 50sten Veranstaltung zu Ende ging¹.

Im Jahr 2008 erfolgte in den Gremien des VÖV eine intensive Auseinandersetzung über die Anforderungen an eine internationale Veranstaltung, sowie eine Analyse der Gründe für die sinkende Attraktivität des Formats der „Salzburger Gespräche“, aber auch eine Sammlung der Vorzüge der „Salzburger Gespräche“.

Einstimmig wurde für eine Fortführung und Neuentwicklung der internationalen Netzwerkarbeit und Tagungsorganisation entschieden, wichtig erschien der wissenschaftsbasierte Charakter der Veranstaltung bei gleichzeitiger Praxisrelevanz und Partizipationsmöglichkeit für die TeilnehmerInnen.

Die Veranstaltung – also das Zukunftsforum - soll auch Zeit bieten zu fantasieren, zu denken. Gefordert wurde ein Platz wo „wildes Denken“ (Christine Bitsche) erlaubt ist.

Methodisch wurde eine Mischung aus Inputs von „SpitzenreferentInnen“ und Arbeitsgruppen, Diskussionen und Gesprächen gefordert.

Bezüglich der Zielgruppe wurde eine Öffnung für pädagogische MitarbeiterInnen befürwortet, neben den Zielgruppen des Leitungs- und Managementpersonals der Erwachsenenbildung, sonstiger ExpertInnen und WissenschaftlerInnen, sowie BildungspolitikerInnen.

Mit dem Zukunftsforum wurde 2009 ein partizipativer Neustart der internationalen Arbeit des VÖV eingeleitet. Eingeleitet deshalb, weil das Zukunftsforum 2009 eine deutschsprachige, vorbereitende Veranstaltung darstellte, in der VertreterInnen aller 9 Landesverbände der österreichischen Volkshochschulen mit einigen internationalen KollegInnen Zukunftsfragen für ErwachsenenbildnerInnen oder die Erwachsenenbildung erarbeiteten und diskutierten. Außerdem wurden Fragen einer zukünftigen in internationale Netze eingebundenen Veranstaltung besprochen.

Das Zukunftsforum 2009 wurde mit Inputs ausgewiesener ExpertInnen zu Zukunftsfragen der Erwachsenenbildung und den damit verbundenen Herausforderungen eröffnet. Die Inputs waren an

¹ Vgl. Stefan Vater, Laura Rosinger (Hg.). Eine Konferenz der anderen Art. 50 Jahre „Salzburger Gespräche“ für Erwachsenenbildung, Wien 2010.

Fokusfragen orientiert, die vom Team des Zukunftsforums im Rahmen der Konzeptentwicklung erarbeitet wurden und für die ReferentInnen als Orientierungsrahmen dienten.

Danach startete ein in Ansätzen am Konzept von Zukunftswerkstätten² orientierter intensiver Workshop-Prozess, der von externen ModeratorInnen geleitet wurde, um eine starke inhaltliche Einbringung des Leitungsteams³ des Forums zu ermöglichen.

„Im Rahmen des Zukunftsforums sollen Herausforderungen an die Erwachsenenbildung, Trends und Bruchlinien der künftigen Entwicklung identifiziert werden um so Problemfelder und Zukunftsthemen festzustellen.

Die Veranstaltung soll für weitere internationale Veranstaltungen motivieren und sie inhaltlich ausrichten helfen.

Es ist explizit nicht Ziel, das künftige Format einer internationalen Veranstaltung zu diskutieren, inhaltliche Prioritäten festzustellen oder Entscheidungen zu treffen.“

Auszug aus dem Konzeptpapier zum Workshop im Rahmen des Zukunftsforums 2009

Ergebnis des Zukunftsforums 2009 ist neben einer eindrucksvollen Sammlung von Themen, die aus intensiven Diskussionen entstanden, die Forderung nach einem jährlichen internationalen Seminar/Konferenz-Format, auf dem sich ErwachsenenbildnerInnen aus Europa vernetzen und über aktuelle Themen austauschen können.

Das Zukunftsforum 2010 stellt den Startpunkt dieser internationalen Vernetzungs- und Austauschplattform dar. Informationen finden sich unter <http://www.vhs.or.at/339>.

² Vgl. <http://www.sowi-online.de/methoden/lexikon/zukunftswerkstatt-boettger.htm>

³ Das Leitungsteam des Zukunftsforums setzt sich zusammen aus: Elisabeth Brugger (Wien), Hannes Galter (Graz), Walter Schuster (Wien), Nicole Slupetzky (Salzburg) und Stefan Vater (Wien).

Vorträge

Rudolf Egger

Netzwerke mit unscharfen Rändern

Rahmungen der Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert

Ausgangslage

Es gibt Begriffe, die werden in die Diskussion geworfen wie der höchste Trumpf im Kartenspiel. Die Geste, mit der das geschieht, verbietet dabei meist jede weitere Infragestellung des Vorganges, das Spiel hat mit der Platzierung des Begriffes bereits sein vorrangiges Ziel gefunden. Innovation, Strukturwandel, Performance, Benchmarking oder Wettbewerb sind solche Mobilisierungsvokabel aus der letzten Zeit, andere heißen lebenslanges Lernen, Qualitätsmanagement oder Modularisierung. Über den grundsätzlichen Wert derartiger Begrifflichkeiten wird nicht lange gestritten, dienen sie doch vor allem dem schneidigen Auftritt und dem Angriff gegen „erstarrte Strukturen“. Solche Mobilisierungsworte, meist eingebettet in einen Wortschwall diffuser Phrasen und unscharfer Assoziationen, legen sich dann wie geistige Schlacke über die differenzierte Rede. Ähnliches lässt sich auch immer wieder feststellen, wenn es um die Belange von Bildung geht. Auch hier ist meist unklar, wovon denn überhaupt die Rede ist, aber alle wissen scheinbar, wo es lang zu gehen hat.

Erwachsenenbildung ist nach dieser allgemeinen Einschätzung als gesellschaftliches und als individuelles Projekt von eminenter Bedeutung, ohne dass hier aber meist festgestellt wird, wie widersprüchlich und voraussetzungsvoll erwachsene Lernwege sein können. Es ist einer der merkwürdigsten Widersprüche unserer Zeit, dass man in diesen Prozessen der subjektiven Ermächtigung Bildung immer mehr zu einer Ware trimmt und sie gleichzeitig als Wunderwaffe im Kampf gegen soziale Benachteiligungen betrachtet. So zeigen die forcierten Privatisierungsbestrebungen in allen Sektoren des Bildungssystems, dass Interessierte hier in vielen Fällen nur noch dann auf Interesse stoßen, wenn sie als zahlungskräftige KundInnen firmieren. Wer die hier erwünschten Kapitalsorten nicht aufbringen kann, muss sich anderweitig Wege suchen.

Bildungs-Fitness ist gefragt, und nur diese kann gegen das Bündel von grundlegenden Herausforderungen, die allesamt Kernelemente des Modernisierungsprozesses darstellen, jene Kraft entwickeln, die eine erfolgreiche Bewältigung möglich machen. An großen Herausforderungen für die Erwachsenenbildung werden hier immer wieder folgende genannt:

- Die schnellen Veränderungen in der Arbeitswelt mit ihren neue Arten beruflicher Qualifizierung,
- die Prozesse, die wir Individualisierung nennen und die eine Transformation traditioneller Beziehungen und Kulturen mit sich bringen, sowie
- die unübersehbaren Folgen von sozialer Ausgrenzung und fehlender gesellschaftlicher Bezugnahme aufgrund mangelnder Kompetenzen und Qualifikationen.

Allerorts wird heute in der sogenannten Wissensgesellschaft davon gesprochen, dass das ständig anwachsende Wissen der Kompass für alle Lebensbereiche ist. Nun ist dies zweifellos wichtig, doch wir sollten in dieser Euphorie nicht vergessen, dass Wissen keinen Sinn schafft, es kann ihn höchstens begründen, legitimieren, genauso wie eine Landkarte kein Ziel festlegt, sondern nur die möglichen Routen zu dessen Erreichung. Darüber hinaus sind Wissen und Kenntnisse auch kalte Medien der Vergesellschaftung, sie stiften keine Solidarität, kein Vertrauen und erst recht keine kollektiven Visionen. Je mehr wir wissen, desto mehr müssen wir auch darüber nachdenken, wie uns dieses Wissen das Zutrauen in eine gestaltbare Welt wieder ermöglicht. Der Ton der rein marktförmig organisierten Bildungs- und Beratungsmaschinerien kann dies nicht leisten, im Gegenteil. Er scheint unsere Verantwortungsräume weiter zu entleeren. Was sich hier vor uns eröffnet, ist nicht der

zeitgeistige Gesang der Postmoderne, sondern die uralte Kluft zwischen Leben und Wissen, zwischen der fortwährenden Anreicherung der Zivilisation mit Gedanken und Wissen und der Tendenz zu deren gleichzeitiger Verdinglichung, wie wir das heute sehr schön am Götzen Auto erkennen können. Wir stopfen dieses Gerät immer stärker voll mit „neuen“ Erfindungen, mit technologischen Vorkehrungen, um gegen uns selbst und unseren Fahrstil, gegen den sogenannten Straßenverkehr gewappnet zu sein. Doch bei all diesen Überlegungen, und das ist ihr Manko, handelt es sich ausschließlich um eine Ausstattung, die uns von unserem Handeln unabhängig machen soll. Wenn wir zu schnell, zu rücksichtslos, zu viel fahren, bauen wir eben noch ein ABS ein, einen Airbag, ein neues verbessertes Anti-Schlupf-System. Eine Neuheit jagt die nächste, doch das „Neue“ ist dabei aber oft nur das verfeinerte Blöde von gestern, denn an der Einstellung zu all diesen Dingen ändert sich dadurch nichts. Wer um die sozialen und individuellen Risiken des Autoverkehrs weiß, fährt vorausschauend oder organisiert sein Leben überhaupt anders. Und doch glauben wir an die Kraft dieser Zusatzmaschinen, um uns weiterhin dem schwindelerregenden Erlebnis der „freien Autofahrt“ hingeben zu können. Dass der Rundum-Air-Bag aber letztlich zur Gummizelle unseres eigenen Gestaltungswillens wird, scheint dabei kaum ins Gewicht zu fallen. Nicht der Mangel an Wissen stellt dabei das Hauptproblem dar, sondern die fehlende Bezugnahme auf gesellschaftliche Wertvorstellungen jenseits konsumorientierter Entscheidungsroutrinen. Das sehen wir auch so schön am Beispiel Klimawandel, wo „man“ ja etwas tun müsste, aber was bloß? Es ist dies die allgemeine Schwierigkeit der Übersetzung (natur)wissenschaftlicher oder auch sozialer Evidenz in ein Narrativ, das eine allgemeine Lebenserfahrung und Lebenswelt ansprechen kann.

Gerade hier kommt Bildung, jenseits der vielen Appelle und Sonntagsreden, zum Tragen. Und es sind vor allem die Institutionen der allgemeinen Erwachsenenbildung (wie z. B. die Volkshochschulen), die mit dieser Widersprüchlichkeit stark zu kämpfen haben. Um auf dem Weiterbildungsmarkt als strategisch verlässlicher und wirkungsvoller Partner wahrgenommen zu werden, müssen sie die Brücke zwischen kritisch-selbstreflexiven Angeboten und dem Nachweis nutzbaren Wissens und verwertbarer Kompetenzen auf glaubwürdige Weise schlagen können. Einerseits „bedienen“ sie hier die individuelle Emanzipationslogik der Individuen, indem sie die Orientierungsleistungen der Subjekte in ihrer Suche nach Verständigung über gesellschaftliche Probleme und Fragen der Gegenwart unterstützen. Andererseits müssen sie aber auch affirmativ wirken, um vor allem jene Kompetenzen zu vermitteln, die am Arbeitsmarkt gefragt sind.

Der Erwachsenenbildungsbereich in Österreich und in weiten Teilen Europas ist seit geraumer Zeit dabei u. a. durch folgende Trends gekennzeichnet (vgl. dazu u. a: Egger 2006, Schlögl 2004, Meisel 2006, Küchler 2007):

- Die Erwachsenenbildung ist in den letzten Jahren durch eine voranschreitende Diversifizierung und Spezialisierung gekennzeichnet. Weiterbildung wird dabei zunehmend zu einer ausdifferenzierten und verstärkt selbst regulierenden Dienstleistungsbranche, was zur Folge hat, dass sie als ein etablierter Bildungsbereich immer unverzichtbarer wird, aber zugleich aus dem (ohnein meist recht bescheidenen) „Schutzbereich“ der öffentlichen institutionellen Bedingungen herausgelöst wird. Die derzeit hier tätigen AnbieterInnen sind kaum mehr überschaubar.
- Diese sich verändernde Realität der Weiterbildung, die nun vorwiegend als Dienstleistungsunternehmen auftritt, verwandelt auch das Wesen und die Struktur derselben. Die vorrangigen Ziele werden dabei vor allem im Sinne der Schaffung von „Employability“ gesehen, während andere, gesellschaftlich sensible Richtungspunkte (wie Emanzipation und Mündigkeit, die als klassische Bildungsaufträge gesehen werden können) eher in den Hintergrund treten.
- In dieser Logik der Ausdifferenzierung und des dadurch verstärkten Wettbewerbs zwischen den Bildungsanbieter entstehen „Bildungsmärkte“, die ihre Ausrichtung in steigendem Ausmaß an rein betriebswirtschaftlichen Parametern orientieren. Die hier wirkenden Kräfte in dieser Entwicklung betrachten ihre Klientels vor allem als

„Kunden“, die mit der „Ware Bildung“ versorgt werden sollen. Diese „Kunden“ wiederum bewegen sich derart auf diesem Markt, dass sie sich vor allem an spezifischen Bildungs-Dienstleistungen orientieren, die sich durch ein für sie „günstiges Preis-Leistungsverhältnis“ auszeichnen – wobei aber nicht (nur) der „Billigstbieter“ gemeint ist, da hier vielfache Statuszuweisungseffekte mitspielen.

- Alle diese Prozesse laufen unter dem Mantel der Erweiterung der Selbstbestimmung von Individuen, die in der Lage sein sollen, ihr Leben nach den gängigen Qualifikationsanforderungen immer wieder kurzfristig „upzugraden“. Durch eine verstärkte Modularisierung, durch kurzfristig anberaumte Bildungsphasen sollen Menschen fit für den Arbeitsplatz gemacht werden, wobei in diesen Prozessen der Umgestaltung die Finanzierung der Weiterbildung auch immer stärker auf die Individuen übertragen wird, wodurch sich sozio-ökonomische Chancenungleichheiten weiter verstärken werden.
- Eine gediegene Diskussion über Qualitätsansprüche hat sich in den letzten Jahren zwar etabliert, sodass zwar viele unterschiedliche Qualitätssicherungssysteme mittlerweile damit beschäftigt sind, „Qualität“ zu messen und zu testieren. Dieser Welle an Zertifizierungen kann ihr „papierener Charakter“ aber kaum abgesprochen werden. Zu selten ist wirklich klar, was sich tatsächlich hinter den bescheinigten Qualitäten verbirgt.
- Gleich verhält es sich mit der wissenschaftlichen Profilierung und der europäischen Dimensionierung der Erwachsenenbildung. Diese spielt bislang eine eher geringe Rolle als Benchmark (wichtig ist sie meist nur dort, wo es um Projektförderungen geht). Kleinräumige Lösungen mit angestammten Klientels beherrschen hier das Feld.

Soweit eine kleine Bestandaufnahme. Ich möchte diese Entwicklungen und die Möglichkeiten der Erwachsenenbildung sich hier zu positionieren anhand einer Entwicklung darstellen, die von Seiten der Europäischen Kommission derzeit massiv aufgebaut wird. Es sind die Bereiche des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und eines darauf fußenden Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR). Der Europäische Qualifikationsrahmen soll in diesem Sinne in Österreich (wie in allen anderen beteiligten Staaten) hierbei wie ein Katalysator genutzt werden, um die Absichten und Möglichkeiten der (künftigen) Bildungsstrukturen, deren Inhalte und Funktionen besser aufeinander zu beziehen, zu präzisieren und zu ergänzen. Die hier ausgelösten Debatten sollen parallel dazu zum Anlass genommen werden, einerseits überfällige Reformen des Bildungssystems zu thematisieren und andererseits die Stärken der unterschiedlichen Institutionen in der europäischen Debatte geltend zu machen. Mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und dem Europäischen Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung (ECVET) sind hier großflächige Prozesse zur Schaffung von Synergien und Anschlussmöglichkeiten zur Schaffung eines einheitlichen Bildungsraumes innerhalb der EU entstanden. Die vielen bislang vorgelegten Papiere der Kommission begründen die Schaffung des EQR/ECVET-Systems vor allem mit sieben Zielen:

1. Steigerung der Transparenz, der Bewertung und des Vergleichs der vorhandenen Qualifikationen und Kompetenzen in den unterschiedlichen (formellen und informellen) Lernprozessen in den unübersichtlichen Segmenten des europäischen Bildungssystems
2. Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Bildungssystemen
3. Förderung der Mobilität im Bildungs- und Berufssystem
4. Aufwertung des informellen Lernens
5. Steigerung der Individualisierung von Ausbildungswegen
6. Entwicklung von Vertrauen zwischen den Bildungsanbietern und -nachfragern
7. Erhöhung der Qualität der beruflichen Bildung.

Wie dies konkret geschehen soll, darüber gibt es derzeit kaum verlässliche Auskünfte, wenngleich der Grad der Aktivitäten an Intensität zunimmt.

Die Logik des Rahmens: Puzzle oder Lego?

Jenseits von formalen Ausbildungsgängen sollen dabei spezielle „Units“ (Bündel von Kenntnissen, Fertigkeiten und Verhaltenspotenzialen, die in sich wiederum einzeln vermittelt, begutachtet und bewertet werden können) und Module im Mittelpunkt stehen. Hier sollen auch informelle Lernprozesse (im betrieblichen Arbeitsprozess, im Privatleben und/oder in sozialen Aktivitäten) eingeschätzt und mit anderen Units zu Qualifikationen zusammengesetzt werden, die dann von der nationalen Instanz anerkannt werden müssen. In weiterer Folge sollen die einzelnen Units mit einem Punktesystem bewertet werden, um spezifische Lernleistungen auch entsprechend der gewünschten Ausbildungsstufen zahlenmäßig bündeln und abschließen zu können. Eine spezielle Punktesumme soll dann auch eine entsprechende Einstufung in den EQR ermöglichen. Es geht also nun darum, allfällige Barrieren und Hindernisse, die aus Sicht der EU Großteils aus einem Mangel an Durchsichtigkeit entstanden sind, durch treffende Systeme zur Anerkennung der Lernergebnisse zu minimieren. Vielmehr sollen EQR/NQR und ECVET in gemeinsamer konzertierter Aktion für die arbeitsmarktsspezifische Übertragbarkeit von Lernergebnissen sorgen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008, S. 12).

Diese Überlegungen sind auf den ersten Blick sehr verlockend, versprechen sie doch, dass unsägliche Aneinanderreihen von Qualifikations-Puzzlestücken durch ein flexibleres, freier wählbares Lego-System von Kompetenzen und Fertigkeiten zu ersetzen. Unsere alltägliche Organisation von Lernen, sowohl in den institutionellen Lernprozessen, als auch in der lebens- und berufsweltlichen Umsetzung von Qualifikationen ist noch immer sehr stark durch das Puzzle-Handeln beherrscht. Wir passen Wissens- und Qualifikationselemente in ein Schema ein, fügen uns in die formal festgelegten Strukturen bereits etablierten Wissens und institutioneller Ablaufstrukturen. Während das Puzzle stark zur Zentralisierung, zu binären Codes neigt (hier an dieser Stelle passt das Teil und nirgendwo anders), geht es beim Lego darum, erst einmal die innere Struktur dessen, was ich hier bauen will, zu eruieren. Schütten wir einen Kübel Legosteine vor unsere Füße, so sind die Bausteine zuerst auf einer inhaltlichen Ebene zu vernetzen. Hier haben wir ein höchst komplexes Gebilde vor uns, innerhalb dessen die Verbindungen erst hergestellt werden müssen. Ohne Phantasie (oder auch ohne Plan) haben wir es hier schwer. Auf einer kognitiven Ebene sind hier die Teile zwar noch unverbunden, aber das alles ist ein grundsätzlich offener, vorläufiger Zustand, der sich immer wieder, in verschiedenen Konstellationen, verändern kann. Es gibt hier (im freien Bauen) kein wahr und falsch, obgleich es aber auch gebahnte Wege für das Zusammenbauen gibt. Die Möglichkeiten erschöpfen sich in den vorgegebenen Formen des Zusammensteckens (andere Bausteine, oder gar andere Materialien können nicht verwendet werden). Auch die einmal getroffene Festlegung auf ein zu bauendes Objekt, ein Haus, eine Pyramide oder ein Auto bestimmen das zu erzielende Ergebnis formal.

Diesen Prozess des Zusammensteckens auf Lern- und Lebenslaufdimensionen übertragen bedeutet, dass auch hier Anschlussmöglichkeiten zwischen Menschen, Erfahrungen und Dingen herzustellen sind, sonst bleiben Lern- und Bildungsprozesse im reinen Ablaufen vorgefertigter Wege stecken. Legen wir dieses Bild des Puzzle- und Lego-Handelns auf die biographische Lernstruktur von Individuen um, so ist die Lego-Variante bald immens im Vorteil, da es sich hier (zumindest formal) nicht nur um rein funktionale Lernakte isolierter Qualifikationen handelt. Im „Lego-Modus“ kann es viel stärker zu einem lebensgeschichtlichen und lebensweltlichen (lifewide) Lernen kommen, da lebensnahe Erfahrungen im Zusammenhang mit konkreten Handlungsstrukturen zu Wissen und Kompetenzen führen können. Dieses biographisch ausgerichtete Lernen besitzt dabei eine wesentliche lebensgeschichtliche Perspektive und ist nicht so sehr an bestimmte Formen, Orte oder Zeiten gebunden.

Dies klingt auf den ersten Blick genau nach den Intentionen der europäischen Kreditpunktesysteme, wird doch auch hier die Idee der Akkumulation von Einzelementen weiter vorangetrieben. Besonders die Forcierung einer entsprechenden Modularisierung von Ausbildungsgängen und das hier entwickelte Prinzip der Fragmentierung von Qualifikationen in kurze Module scheint solchen Bestrebungen zu entsprechen. Dieses Vorhaben setzt aus europäischer Sicht eine stichhaltige Einzelzertifizierung der separierten Bereiche voraus, wobei diesen Entwürfen ein Bildungsbegriff zugrunde liegt, der von einer realen Fragmentierung von Qualifikationen ausgeht. Ziel ist es, alle wichtigen Wissensinhalte, Fertigkeiten und Kompetenzen derart voneinander zu lösen, dass sie eben wie Legobausteine isoliert für sich eine „immanente Gestalt“ besitzen, die dann wiederum durch eine exakte Definition der Units im Sinne eines übergeordneten Ganzen anschlussfähig sein sollen. Genau hierin liegt aber auch eine Gefahr, indem bildungsspezifische Sinngestalten sich auflösen. Geschieht hier keine übergreifende Absicherung, so bleiben hier einzelne „Qualifikationsbrösel“ übrig, die aber (auch im Sinne des Arbeitsmarktes) erst wieder keine klar kommunizierbare und nachfragbare Gestalt aufweisen. Menschen und ihre Kompetenzen könnten so zu beliebig steuerbaren Marionetten in der Nachfrageorientierung der „Märkte“ werden, ohne dass sich hier ein übergeordnetes Bewusstsein für Kompetenzen und Fähigkeiten entwickeln kann.

In der beabsichtigten Struktur der Modularisierung von EQR/NQR werden derartige übergeordnete Sichtweisen als vorausgesetzt angesehen. Wie diese Prozesse der inhaltlichen und lebensweltbezogenen Zusammenhangsbildung in der hier vorliegenden Fassung aber tatsächlich abgesichert sein sollen, ohne dass dadurch bloß eine Anhäufung von beliebigen Wissens-elementen ohne übergreifende Zusammenhänge entsteht, scheint derzeit kaum diskutiert zu werden. Das Zauberwort Modularisierung scheint solche Diskussionen überflüssig zu machen. Die Tatsache aber, dass bislang umfangreiche Lerninhalte und Lernprozesse einfach in kleinere Einheiten zerlegt werden, schafft an sich weder eine gezieltere Arbeitsmarkrelevanz noch ein Mehr an biographischen Anschlussfähigkeiten. Im Gegenteil. An ein in der biographischen Konstruktionslogik von Erfahrung und Handeln enthaltenes Bildungspotential knüpfen derartige Bestrebungen und Konzepte des Lifelong Learning eher affirmativ und strategisch aufgesetzt, als analytisch und emanzipatorisch reflektiert an. Diese Gefahr kann auch durch die Betonung der Kompetenzbereiche in der hier vorliegenden Form nicht gebannt werden. Stehen hier zwar prinzipiell „eigensinnige“, subjektive Aneignungsformen von Lernangeboten in einem individuell zugeschnittenen, unabhängigen, zeitlich flexiblen und lebenslang verfügbaren Rahmen im Mittelpunkt, so folgen diese Bestrebungen doch beinahe ausschließlich der Logik eines Qualifikationswarenhouses. Die „KundInnen“ sollen sich hier ihre jeweiligen Qualifikationsbausteine selbst zusammensuchen und an der Kassa den diesbezüglichen Erwerb bestätigen lassen. Die Frage der Selbstorganisation wird dabei derart gelöst, dass die einzelnen Auswahlentscheidungen durch eigene Zuständigkeiten in Gang gesetzt und gestaltet werden sollen. Basis dafür sind die jeweiligen lebensrelevanten Gestaltungsaspekte der KundInnen, das Bildungs- und Arbeitssystem übernimmt für falsche Konsumententscheidungen keinerlei Haftung. Wer aber schon einmal Menschen im Konsummodus in den Warenhäusern und die Shopping-Centers beobachtet hat, der weiß bald, wie der hier eigene Zuständigkeits- und Verfügungsbereich gesteuert werden kann. Wenn Bildungsentscheidungen einzig mehr im Modus von Konsumententscheidungen getroffen werden, bleiben diejenigen wiederum vor allem bildungsfernen Gesellschaftsschichten davon ausgeschlossen, weil sie nicht die notwendigen Eingangskapitalarten aufweisen können. Ob jemand bei einem Diskonter Fastfood kaufen muss oder sich in Luxus-Stores die frischesten und exotischen Zutaten für ein selbst gekochtes Essen leisten kann, ist ein großer Unterschied. Beide Entscheidungen sind prinzipiell aber als Kaufhandlungen an sich gleichwertig, obgleich sie völlig verschiedenen Sphären der Nahrungsaufnahme angehören. Ähnliches wird natürlich auch in der europäischen Rahmenlogik der Qualifikationssysteme prinzipiell nicht aufgebrochen werden können. Allein die Möglichkeit der Verknüpfung unterschiedlichster Lerninputs zu einem definierten Lernergebnis sagt noch nichts darüber aus, welche tatsächlichen Schritte hier von unterschiedlichen sozialen Milieus gesetzt werden können. Die im EQR/ECVET angelegte eher willkürliche Dimensionierung von Lernzielen ist dann von Vorteil, wenn die einzelnen Schritte auch tatsächlich gemacht werden können, um ein bestimmtes Niveau

auch zu vervollständigen. Gleichzeitig dazu werden aber auch die relativ breit strukturierten Berufsprofile zu einem eher schmalen Bündel von Fertigkeiten und Fähigkeiten innerhalb eines Niveaus kumuliert, das wiederum sozioökonomisch vorsortierte Konsequenzen nach sich zieht.

Diese Betrachtungslinien sind von grundlegender Bedeutung für die Aufgaben und Zielstellungen von Erwachsenenbildungsinstitutionen. Sie müssen diese Entwicklungen bewerten und Schlussfolgerungen für die jeweiligen Bildungsprozesse und –angebote in ihren Institutionen treffen. Dabei ist eine qualitätsvolle Einführung des EQR/NQR in Österreich anhand von vier wesentlichen Grundlinien zu diskutieren.

1. Eine vorwiegend gesamteuropäisch ausgerichtete, arbeitsmarktspezifische und unternehmerische Betrachtungsweise, die die Belange der Schaffung eines einheitlichen Qualifikationsrahmens als Basis für die Flexibilisierung von ArbeitskraftunternehmerInnen sieht. Hierbei stehen die Bestrebungen der Angleichung von Qualifikationsniveaus vor allem für den Ausbau eines reibungslosen Dienstleistungs- und Warenverkehrs. Neben den erhofften Effekten der problemlosen Passungsverhältnisse zwischen individuellem Können und arbeitsplatzbezogenen Bedürfnissen, wird hier auch das Element der Akkreditierungen stärker mit der Bildungsdebatte verknüpft. Da informelle und non-formale Bildungselemente der stringenten Bewertung bedürfen, ergeben sich vielfache neue Berufsfelder und –möglichkeiten im Bereich der Anerkennung und Zertifizierung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen. Von diesem wachsenden „Geschäft“ der Bewertung der heterogenen Lernprozesse werden die allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildungsinstitutionen selbst nur peripher (in Form von Beratungstätigkeiten) profitieren. Die stärksten Effekte sind hierbei in privatwirtschaftlich geführten Zertifizierungsstellen zu erwarten.
2. Als zweiter wesentlicher Impuls kann eine bildungspolitisch motivierte Beschäftigung mit veränderten Bedingungen der Arbeits- und Bildungsgesellschaft konstatiert werden. Hier stehen die Maßregeln und Übereinkünfte für die gesellschaftliche Organisation individuellen und kollektiven Lernens im Mittelpunkt. Die neuen Bildungs- und Qualifikationskonzeptionen sollen dabei zur Erschließung ökonomischer und kultureller Ressourcen im Sinne des Empowerments beitragen. Diese Perspektiven beziehen sich dabei vor allem auf die nationalen Bezüge der einzelnen europäischen Mitgliedsstaaten und auf deren bildungsspezifische Reaktionsweisen auf den beschleunigten sozialen Wandel, bzw. die sich daraus ergebenden Veränderungen und Umgestaltungen. Hier stehen Fragen nach den Entwicklungspotenzialen der gesellschaftlichen AkteurInnen im Vordergrund. Es geht darum, wie flexibel und großflächig Kompetenzen und Qualifikationen von Menschen erworben werden können, um im Tempo der sogenannten „Wissensgesellschaft“ mithalten zu können. Die bislang institutionalisierten Formen traditioneller Bildungsprozesse und deren institutionelle und curriculare Rahmenbedingungen für Bildung sollen hier ausgeweitet werden. Neue lernfähige Netzwerke und Lernumwelten stehen in einer solchen „Lerngesellschaft“ im Fokus der Überlegungen. Mit dem EQR/NQR sollen hier erstmals, abseits der bislang vielstrapazierten Leitlinien und Memoranden zum lebenslangen Lernen, gesellschaftsnahe Strukturen und Kontexte geschaffen werden, die die Bildungsprogrammatiken im internationalen Maßstab neu ausbuchstabieren. Jede/r soll hier an allen Stellen ihres/seines Lebensverlaufs Möglichkeiten erhalten, über Bildungsprozesse arbeitsmarktspezifische Absicherungen und Höherqualifizierungen sicherzustellen. Die Trennungen von Leben und Lernen, von Wissen und Tun, aber auch von bildungsarm und bildungsreich sollen solcherart verringert werden.

3. Die dritte Perspektive ist vor allem pädagogisch und aneignungsspezifisch orientiert und schaut auf die tatsächlichen Bedingungen und Möglichkeiten des lebensweltnahen und biographisch-bedeutsamen Lernens von Gesellschaftsmitgliedern. Diese Betrachtungsperspektive setzt, unter Einbeziehung sozio-struktureller Verortungen und subjektorientierter (Weiter-)Bildungsnutzung, an den tatsächlichen Möglichkeiten der Lern- und Bildungsprozesse unterschiedlichster Milieus an. Hier zeigt sich bald, dass die scheinbar so progressive und anerkennungsfreudige Qualifikationslogik des EQR/NQR innerhalb der Lern- und Beschäftigungswege der bislang schon benachteiligten gesellschaftlichen AkteurInnen ohne flankierende ökonomische und soziale Maßnahmen kaum etwas ändern wird. Zwar kann die Aufwertung des Lifelong Learning durch die gesteigerte Aufmerksamkeit für nicht-formales, informelles, nicht institutionalisiertes und selbstorganisiertes Lernen hier ein wichtiges Feld erschließen. Es muss aber auf der Grundlage der bisherigen strukturellen Barrieren davon ausgegangen werden, dass bildungsferne Schichten aufgrund ihrer „minderwertigeren“ Ausgangsbasis weiterhin benachteiligt bleiben. Sollen die Stichworte „Lernen im Alltag“, „Erfahrungslernen“, „Aneignungslernen“, „lebensweltbezogenes“ oder „selbst-gesteuertes Lernen“ auch tatsächlich unter einer lernbiographischen Sichtweise Früchte tragen können, so muss die scheinbar neutrale Logik der Qualifikationsrahmen um das Wissen über die sozialen Rahmenbedingungen der Individuen (und der daraus sich ergebenden Konsequenzen für Bildung und Beruf) erweitert werden.
4. Die institutionenspezifische Seite schließlich gibt Auskunft über die Organisationen von Lehr-Lern-Settings und deren systematisch-konzeptive Entwicklung. Es zeigt sich hier recht schnell, dass viele Bildungsinstitutionen durch die EQR/NQR-Diskussionen erst bemerken, wie weit sie mit ihren Angeboten von derartigen dynamischen und zielbezogenen Qualifikationssystemen entfernt sind. Gewohnt, ein traditionelles Programm anzubieten, das sich vorwiegend an partikular wahrgenommenen Nachfragestrukturen orientiert, stehen sie nun vor der Aufgabe, sich innerhalb der hier anstehenden Entwicklungen zu platzieren. Das bislang meist gängige Konzept der Ansammlung von Einzelkursen kann hier innerhalb der Rahmenlogik kaum mit positiven Effekten in Bezug auf die Steigerung der Durchlässigkeit im Bildungssystem rechnen. Eine schlichte Ausdehnung der bisherigen Angebote ohne eine strategische Veränderung der institutionellen Rahmenbedingungen und der Anschlussfähigkeit der einzelnen Lernprozesse hin auf das gesamte Bildungssystem bzw. auf die vielfältigen lebenslangen Lernbezüge würde die initiierten Absichten ad absurdum führen. Vielmehr geht es hier darum, Profile in den Institutionen zu entwickeln, die die pädagogischen und programmatischen Schwerpunkte der Institutionen hervorheben. Nicht die Fortführung der „eingeschliffenen“ Angebotsstrukturen kann dabei zum Ziel führen, sondern die Entwicklung einer Programmplanungskompetenz ist gefordert, um das eigengesteuerte Weiterlernen von Menschen zu fördern und zu begleiten. Aus diesem Grunde fordert das neue Verständnis von lebensbegleitendem Lernen eine Art Paradigmenwechsel in den Institutionen. Orientierungsziele sind dabei nicht länger nur die reine Nachfragebefriedigung, sondern die tatsächliche Effektivität des Lernens. Diese Ziele wiederum orientieren sich an wirkungsvollen didaktischen Strategien und vor allem an der formalen Konsistenz der Angebote. Die damit einhergehenden Umorientierungen fordern zumal von den „klassischen“ Bildungsinstitutionen ein hohes Maß an institutioneller Selbstreflexivität und inhaltlicher und institutionenübergreifender Vernetzungen. Soll der EQR/NQR als Entwicklungsimpuls genutzt werden können, müssen die theoretisch und praktisch fundierten Qualifikationen in der Programmentwicklung in der Institution

aufgewertet werden. Gerade diese Bereiche der Programmplanung, der konkreten Abstimmungsprozesse zwischen Inhalten und Strukturen, zwischen biographischen Lernwegen und institutionellen Lernpfaden, zwischen formalen und informellen Lernbezügen, zwischen Bildungsangebot, Lehrenden und Lernenden und letztlich auch das Abgleichen von Markt und Institution, von ökonomischem Interesse und gesellschaftspolitischer Relevanz, bedürfen der professionellen MitarbeiterInnen auf allen Ebenen.

Für die Erwachsenenbildungseinrichtungen bedeutet dies, dass sich hier sehr wohl der „Marktwert“, das Sozialprestige und die gesellschaftliche Relevanz der Institution durch ein offensives Engagement in dieser Entwicklung deutlich erhöhen würden. Die Probleme, die es dabei zu bearbeiten gilt, liegen aber auch auf der Hand (vgl. dazu Egger 2008):

- Die österreichischen Erwachsenenbildungseinrichtungen sind in der pädagogischen und auch in der konzeptiven Arbeit noch zu selten berufsförmig im Sinne eines Erst- und Hauptberufs ausgerichtet. Zwar sind in den letzten Jahren hier wichtige Schritte gesetzt worden, doch eine ausreichende Professionalisierung in den pädagogischen Funktionen (planende, leitende und konzeptiv-entwickelnde Tätigkeiten) wird weiterhin vermisst. Wenn es um Weiterbildungsangebote geht, die sich längerfristig und auch lernintensiver auf eine professionelle Systematik und Zielorientierung beziehen, ist eine erweiterte professionelle Entwicklungsarbeit durch hauptberufliche MitarbeiterInnen unumgänglich.
- Auch was die institutionsspezifische Entwicklung eines expliziten Aufgaben- und Leitbildverständnisses betrifft, sind hier noch zu selten geeignete Strukturen für die tatsächliche Etablierung von EQR/NQR gegeben. Vor allem was die Etikettierung der Kernkompetenzen und deren Ausarbeitung innerhalb griffiger Bildungs- und Organisationsformen angeht, ist ein deutlicher Bedarf an Professionalisierung gegeben.
- Der wichtigste Punkt des EQR/NQR in Bezug auf die Erwachsenenbildungseinrichtungen wird derjenige sein, dass die Dynamik dieses Modells in den Institutionen ankommen kann. Es geht dabei in einem ersten Schritt gar nicht darum, um „Levels“ zu kämpfen, die besetzt werden müssen. Vielmehr wird es darauf ankommen, die im österreichischen Bildungssystem noch immer sehr starken sozialen Stereotypisierungen aufzuweichen. Wir haben in Österreich bislang kaum gelernt, mehrdimensionale Zugangskriterien an den verschiedenen Bildungsschnittstellen zu entwickeln. Deswegen kann die Erwachsenenbildung ihre Rolle als zweite oder dritte Chance im Lebensverlauf von bislang schon benachteiligten Menschen kaum wahrnehmen. Gerade für diese bildungsungewohnten Personen sollen und können hier im Sinne von EQR/NQR Anschlussstellen entwickelt werden, die weiterführenden, aufstiegsorientierten und emanzipatorischen Kriterien entsprechen. Hier gilt es eine Programm- und Organisationsstruktur zu gestalten, die Bildungsbestrebungen (egal auf welchen Levels auch immer) unterstützen und anschlussfähig machen. Der Ablauf lautet dabei: Zuerst die anschlussfähige Programmstruktur entwickeln, dann den anderen Bildungsinstitutionen beweisen, welche Wege hier aus welchen Gründen mit weiteren Angeboten kompatibel sind, und dann die Niveau- und Leveldebatte forcieren.
- Daraus ergibt sich eine gesteigerte Verantwortung für den Ausbau von Bildungszugängen auf den zu bestimmenden Lernniveaus. Erreichen die meisten Erwachsenenbildungseinrichtungen derzeit ihr angestammtes Klientel vor allem in den mittleren Lagen der Gesellschaft, so können durch die Etablierung vernetzter Lernstrukturen mit Initiativen, NGOs oder anderen wichtigen Institutionen neue Schichten angesprochen werden. Der bislang schon erfolgreiche niederschwellige Zugang zu Bildungsveranstaltungen könnte hier effizient genutzt und erweitert

werden, indem sich neue Lehrgangs- oder Kurssysteme entwickeln, die bisherig vereinzelte Maßnahmen innerhalb kategorial neu zu definierender „Schlüsselkompetenzen“ zusammenfassen. Diese wiederum sollten in der Logik des EQR/NQR ihre Entsprechung finden.

- Der Ausbau von Übergangsmöglichkeiten und Schnittstellen zu qualifizierter (auch beruflicher) Bildung in den einzelnen Institutionen und innerhalb des gesamten Bildungssystems ist zu verstärken. Hier gilt es Modelle zu entwickeln, wie Bildungsinhalte in spezifizierter Weise an anderen Institutionen anerkannt werden können. Es müssen dazu diejenigen Bereiche in der Institution etikettiert werden, auf die aufbauend weitere Qualifizierungsschritte folgen können. Am Leichtesten wird dies im Bereich Sprachen oder EDV gehen, aber neue Wege (z. B. Geschichte, Pädagogik oder Sport u. dgl.) sollten mit den in Frage kommenden weiterführenden Institutionen verhandelt werden. Hier liegt ein großes Potenzial für die Anschlussfähigkeit von Qualifikationen innerhalb und außerhalb der Volkshochschule.
- Gerade wenn es darum geht, Menschen weiterführend zu unterstützen, sie innerhalb möglicher Bildungsgänge zu begleiten, besitzen Beratungs- und Betreuungsleistungen eine entscheidende Funktion. Lehr-Gänge werden nicht nur einfach auf dem Papier entworfen und deshalb nachgefragt, sondern Wege entstehen im Gehen, wie das Sprichwort sagt. Ich muss Menschen begleiten, ihnen Möglichkeiten zeigen, Angebote machen, damit letztlich eine Bindung zustande kommt.
- Die Übertragung der Kursinhalte auf (weitere qualifikatorische oder berufliche) Anwendungsfelder sollte stärker thematisiert werden. Neue, innovative Zertifizierungssysteme und Kooperationen mit regionalen Betrieben oder Bildungsinstitutionen sollten überlegt werden. Die Ansätze der „Weiterbildungsakademie Österreich“ könnten hierzu wertvolle Dienste nicht nur im Sinne der Höherqualifizierung der MitarbeiterInnen leisten (vgl. Heilinger 2005). Der angestrebte Qualifikationsrahmen kann dabei sowohl vertikal und als auch horizontal die Beschreibung und Systematisierung der Angebote der Volkshochschule vorantreiben helfen. Dabei könnten die oft unklaren relativen Wertigkeiten der einzelnen Bildungselemente sowohl im Gesamtprogramm als auch in ihrem Anschlusscharakter für andere entsprechende Qualifikationen transparenter gemacht werden.
- Die Ausrichtung an konkreten Kompetenzen und Lernniveaus (Wissen, Fertigkeiten, Handeln und die Anwendung des Erlernten auf andere Bereiche) kann die substantiell nachvollziehbaren Ausdifferenzierungstrends in den Erwachsenenbildungseinrichtungen konkret voranbringen. Nur wenn eine Institution in allen Phasen zeigen kann, welche Ziele und Aufgaben sie verfolgt und wie diese auch bewertet werden können, sind die Möglichkeiten des EQR/NQR zu realisieren. Das bedeutet aber nicht, dass alle Angebote innerhalb dieser Logik zu verorten sind. Hier gilt es Entscheidungen zu treffen, mit welchen Maßnahmen ich diesem Rahmen entsprechen kann und will, und welche anderen Ziele hier noch verfolgt werden.
- Alle diese Prozesse müssen auch nach außen hin kommuniziert werden, soll der Weg erfolgreich sein. Eine gesteigerte Sensibilität für die Außenrepräsentanz der Volkshochschule (Öffentlichkeitsarbeit, soziale Einbindung, Vernetzungsoptionen etc.) ist zu erreichen. Derzeit sind diese bildungspolitischen Ziele (und deren intendierte und nicht-intendierte Folgen) z. B. des EQR/NQR noch nicht einmal für ExpertInnen in ihrer Tragweite wirklich abschätzbar. Aber gerade deswegen wäre es wichtig, die Meinungs- und Willensbildung für eine interessierte Öffentlichkeit zu erleichtern.

Es sollte (wie in vielen bisherigen „Reformprojekten“ der EU) nicht übersehen werden, dass neben Geld, Wissen und Waren auch die von den Menschen mitgebrachten Erfahrungen, ihre

Lerngeschichten (und die darin eingeschriebenen lernspezifischen Skripts) darüber bestimmen, ob und wie derartige Neuerungen auch tatsächlich genutzt werden können. Die vielfältigen Angebote der Erwachsenenbildung treffen auf Menschen mit vielfältigen Erfahrungshintergründen, die auf ihre jeweilige Weise das Bildungswesen durchlaufen haben. Die hierbei sich entwickelnden Konstruktionen über das Wesen und die Effekte von Lernprozessen bilden dabei die Motivstränge für die Teilnahme oder auch die Nichtteilnahme an (organisierten) Bildungsprozessen im Erwachsenenalter. Menschen haben dabei gelernt, (organisierte) Bildungsprozesse entweder als Gängelung, Anpassung, Stress und Langeweile oder als reizvoll, interessant, herausfordernd und lebensverbessernd zu erleben. Die hier zugrundeliegende Motivation, die Gefühle und Handlungen von Menschen resultieren in stärkerem Maße daraus, woran sie glauben, wovon sie überzeugt sind, und weniger daraus, was objektiv der Fall ist. Sie sind gewissermaßen wichtiger als objektive Voraussetzungen wie Vorwissen und Intelligenz. Diese Formen der „Selbstwirksamkeit“ (vgl. Bandura 1997), die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können, muss in den Institutionen gefördert werden. Die eingängige Formel der lebensnahen Rahmung von Bildung durch den EQR/NQR verspricht zwar eine bessere Kombination aus lebenslangen Qualifikationselementen und struktureller Steuerung, aber ohne die Schaffung von lebensnahen Lernräumen bleibt dieses Vorhaben hohl. Der derzeit propagierte Slogan: Bring dein Wissen ein und wir machen daraus die Qualifikationen, die wir alle brauchen, der eine absolute „Win-Win-Situation“ suggeriert, übersieht die dahinterliegenden sozioökonomischen Grundbedingungen von Bildungsentscheidungen. Es wäre auch zu schön, wenn jemand dadurch gesund wird, indem man ihm die Arzneikasten aufsperrt. Um solche „Fehlschlüsse“ zu vermeiden, darf diese Rahmendebatte nicht nur instrumentell gedacht und geplant werden. Der damit einhergehende Bildungswandel muss auch ein Kulturwandel und somit ein Wandel der Bildungs-Kultur sein. Hier muss bewusst Aufklärungsarbeit betrieben werden, um die oft durchaus löblichen Absichten im Umbau der Gesellschaft auch biographisch, sozio-strukturell und kulturell einzubetten. Erst dann nämlich, wenn zugleich mit der Entwicklung innovativer Konzepte zur Steigerung von Lern-, Bildungs-, Qualifikations- und Kompetenzprozessen auch den bislang benachteiligten Gruppen als aktive GestalterInnen ihrer Lebenswelt Bildung zugänglich gemacht wird, können derartige Veränderungen in den verschiedenen Milieus, Lebensstilen und Handlungsoptionen realisiert werden.



Eine Liste von acht abstrakten EQR-Stufen entfaltet noch keine Bindungskraft, von Enthusiasmus gar nicht zu reden. Die Geschichten über Lernen und Bildung können und sollen in den einzelnen Einrichtungen unterschiedlich erzählt werden. Es braucht keine Einheitsgrößen-Version unserer Bildungsvorstellungen. Die Verordnung einer einheitlichen Bildungs-Geschichte zum Lobe der Vielfalt wäre ein Widerspruch in sich. Alles hängt von den Entscheidungen in den Institutionen ab, wie diese Wege in eine sinnvolle Bildungs-Geschichte münden. Dieses Bildungs-Narrativ wird von Institution zu Institution unterschiedlich sein. Trotzdem werden, wenn das zugrundeliegende Skelett tragfähig ist, die mit Leben erfüllten Geschichten in der VHS, im WIFI oder in den Bildungshäusern eine starke Familienähnlichkeit haben.

Es bleibt hier nur zu hoffen, dass es uns in der Erwachsenenbildung nicht so geht wie im alten sowjetischen Witz in der Anfrage an Radio Eriwan. "Hat Rabinowitsch bei der Staatslotterie ein neues Auto gewonnen?" - "Im Prinzip ja. Nur war es kein Auto, sondern ein Fahrrad, und es war nicht neu, sondern alt, und er hat es nicht gewonnen, sondern es ist ihm gestohlen worden!"

Literatur:

- Bandura, Albert (1997): Self-efficacy: the exercise of control. New York.
- Egger, Rudolf (Hg.) (2008): Das Image der Volkshochschule in der Steiermark. Eine empirische Untersuchung über die Bedingungen und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens in einer dynamischen Gesellschaft. Reihe: Lern- und Bildungsforschung, Bd. 1, Wien.
- Egger, Rudolf (2009): Die Bedeutung und die Konsequenzen des Europäischen und des Nationalen Qualifikationsrahmens für die Entwicklung der Volkshochschule. Reihe: Lern- und Bildungsforschung, Bd. 3, Wien.
- Egger, Rudolf (2006): Gesellschaft mit beschränkter Bildung. Eine empirische Studie zur sozialen Erreichbarkeit und zum individuellen Nutzen von Lernprozessen. Graz.
- Heilingner, Anneliese (2005): „Weiterbildungsakademie Österreich“. Qualifizierte Erwachsenenbildung. Manuskript (unv.), Wien.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2008: Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). http://www.arqa-vet.at/fileadmin/download_files/ECVET_vorschlag_2008_de.pdf (12.1.2009)
- Küchler, Felicitas v. (Hg.) (2007): Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen. Bielefeld.
- Meisel, Klaus (2006): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen – Von Stolpersteinen und Notwendigkeiten. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Heft 3, S. 198 - 205.
- Schlögl, Peter (2004): Qualitätssicherung und -entwicklung in der österreichischen Erwachsenenbildung. Eine Studie im Rahmen des Projekts „Instrumente zur Sicherung der Qualität und Transparenz in der Erwachsenenbildung in Österreich“ (INSI-QUEB) des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung. Wien.
[http://www.oeibf.at/_TCgi_Images/oeibf/20061206115546_oeibf_0336_Qualit_tssicherung_EB_aktuell.pdf] (12.12. 2008)

Diskussion:

Die an den Vortrag anschließende Diskussion wurde von Udo Witthaus mit dem Hinweis auf die notwendige Hinwendung der Erwachsenenbildung zu den Rändern gesellschaftlicher Entwicklungen eröffnet. Als Beispiel führt er die Situation in benachteiligten Stadtteilen an. Zum Thema des Europäischen Qualifikationsrahmens führt er das chinesische Sprichwort an, wonach die Gegenwart schreit und die Zukunft flüstert. Dem gemäß scheint der EQR der Gegenwart anzugehören. Was wären aber im Gegensatz dazu die Stimmen aus der Zukunft? Ist die Erwachsenenbildung zukunftsfähig, wenn sie sich nur am EQR orientiert?

In seiner Antwort schlägt Rudolf Egger vor, den Europäischen Qualifikationsrahmen als Innovationsfolie zu sehen, anstatt sich in Abwehrkämpfen zu verlieren. Wir müssen solche Programme darauf prüfen, inwieweit wir sie zur Innovation in unserer Arbeit nutzen können. In Wien gibt es bereits solche Versuche. Zu der Frage der Ränder: Die Ränder sind der Ort, an dem Neues entsteht. Wir müssen uns aber gleichzeitig auf unsere Kernkompetenzen konzentrieren, das ist kein Widerspruch. Die Ränder kann man unterschiedlich fassen: sozial, geografisch oder kulturell (z.B. im Sinne von Zielgruppen). Evaluation der Arbeit im Sinne des EQR sollte man nicht zu ernst nehmen. Die wesentlichen Fragen müssen sich immer an den Inhalten orientieren. Orte wie der Wissensturm in Linz können dafür nützlich sein, aber sie sind immer nur produktiv, wenn es Orte sind, an denen sich etwas reibt.

Christine Teuschler kritisiert an dem Vortrag die starke Ausrichtung am EQR, was die wichtige grundsätzliche Frage der Bildung als Teilhabe an der Gesellschaft in den Hintergrund gedrängt hat. Das, was wir früher als politische Bildung verstanden haben, wird heute versucht in Qualifikationen zu passen. Da bleibt oft wenig Kraft sich mit anderen wichtigen Aspekten zu beschäftigen.

Klaus Thien schließt mit seinem Diskussionsbeitrag an diese Kritik an. Der EQR bietet zwar viele Chancen im Prozess seiner Umsetzung, es besteht aber auch die Angst, insbesondere im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung, dass diese funktionalisiert wird. Dem EQR wird ein ökonomisches Bias unterstellt, was so nicht ganz richtig ist. Hier bräuchte es weiteren Aufklärungsbedarf im Rahmen der Umsetzung auf nationaler Ebene.

In seiner Antwort bestätigt Rudolf Egger, dass der EQR einen Bruch in der Erwachsenenbildungsarbeit darstellt. Wir müssen uns aber die Sachen herausuchen, die wir für unsere Herangehensweise nutzbar machen können. Als Stichwort sei hier zum Beispiel die „Schlüsselkompetenz Citizenship“ genannt. Wenn wir für unsere Institutionen Weichen stellen, können wir auch mithilfe von EQR die Aufwertung von Themen der politischen Bildung betreiben. Wichtig ist, dass wir uns nicht außerhalb der Instrumentarien begeben, die der EQR zur Verfügung stellt. Der Einwand ist zwar nachvollziehbar, aber wir müssen die Bedeutung des Vokabulars und die Programmatik des EQR mitgestalten.

Zur Frage der Überfrachtung der Erwachsenenbildung mit ökonomischen Anforderungen ist anzumerken, dass insbesondere die arbeitsmarktpolitische Seite des EQR sehr blauäugig zu sein scheint. Der EQR wird keine ökonomischen Probleme lösen, wird aber dafür unkritisch instrumentalisiert.

Gerhard Bisovsky schließt an die Einleitung an und weist auf die Bedeutung der Koordination oder Governance, wie sie in den europäischen Papieren zu finden ist, hin. Die scheint in Österreich noch zu schwach ausgebildet zu sein. Von den einzelnen Institutionen wird zwar viel unternommen, es fehlt

aber die Koordination der einzelnen Maßnahmen. Hier scheint aber die Erwachsenenbildung weiter zu sein als andere Bereiche wie Universitäten oder Schulen.

In seiner Antwort weist Rudolf Egger darauf hin, dass Steuerung von Prozessen oft als Top-down-Prozess erfahren wird. Das selbe Problem findet sich aber auch auf der Ebene der einzelnen Institutionen. Hier muss acht gegeben werden, dass man sich übergeordneten Institutionen nicht ausliefert und die eigene Energie weiterhin in die eigene Arbeit und die Umsetzung der eigenen Ziele fließen kann.

Regina Egetenmeyer

Europäische Trends in der Erwachsenenbildung

Gesellschaftliche Herausforderungen und europäische Anforderungen⁴

Forschungen zu internationalen Trends in der Erwachsenenbildung erfolgen verstärkt seit circa zehn Jahren. Hierzu dürfte auch die Aufmerksamkeit auf die Erwachsenenbildung durch internationale Organisationen sowie die kontinuierliche Bereitstellung von Bildungsstatistiken beigetragen haben (z.B. OECD 2005, European Association for the Adults 2006, Grale-Report der CONFINTEA). Die Analysen des vorliegenden Papiers basieren auf den Ergebnissen einer internationalen Ringvorlesung zu internationalen Trends in der Erwachsenenbildung (Nuissl/Egetenmeyer/Strauch 2008; Egetenmeyer/Strauch 2008).

In der internationalen Forschung finden sich verschiedene Verwendungen des Begriffs Trend: Während Trend als Alltagsbegriff eine „allgemeine Grundrichtung einer Entwicklung“ bedeutet, konnten wir in der internationalen Ringvorlesung vier Verwendungen herausarbeiten (ebd.): Trend als Entwicklung, Trend als Zukunftseinschätzung, Trend als „Trend-Setting“ bzw. Anforderung, Trend als Herausforderung. Im Folgenden wird der Begriff Trend als Überbegriff für diese Bedeutung verwendet.

Betrachtet man Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen, so können zunächst folgende allgemeine Entwicklungen festgestellt werden:

- Globalisierung breiter gesellschaftlicher Felder
- Europäisierungsprozesse und Einfluss der Europäischen Union auf Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Bildung der Mitgliedsstaaten
- Gesellschaftliche Individualisierungsprozesse

Die OECD (2008) stellt für ihre Mitgliedstaaten in der Studie „Trend Shaping Education“ verschiedene Entwicklungen fest, aus denen auch Konsequenzen für die Erwachsenenbildung abgeleitet werden können. Die wesentlichen Themenfelder, die in der Präsentation vorgestellt werden, sind Entwicklungen in der Demographie, im Arbeitsmarkt, in der Ausbildung/Hochschulbildung, multimediale Entwicklungen und in Fragen der aktiven Staatsbürgerschaft.

In der internationalen Ringvorlesung, in der wir ExpertInnen aus der Europäischen Kommission, Spanien, Dänemark, Finnland, Rumänien, Großbritannien und Deutschland eingeladen haben, konnten wir Trends im Sinne von Entwicklungen, Herausforderungen, Anforderungen zu verschiedenen Bereichen feststellen:

- Lehr- und Lernkulturen: Selbstgesteuerte Lernprozesse, Demokratisierung, Anerkennung und Validierung von Kompetenzen, Medien als Informations- und Wissenstransporteur, individuelle Unterstützung und Beratung, Mobilität
- Lernthemen in der Erwachsenenbildung: Dominanz berufsorientierter Themen, Fremdsprachen, Erwerb von Zertifikaten

⁴ Der folgende Text wurde den schriftlichen Unterlagen zum Vortrag entnommen.

- Institutionen und Weiterbildungsangebot: Institutionalisierung und Qualitätssicherungssysteme, Kooperation und Konkurrenz, kürzere Weiterbildungsangebote, Mobilität im Programm für lebenslanges Lernen
- Teilnehmende: MigrantInnen, Potential für ältere Bevölkerung, Rückgang subventionierter Bildungsbeteiligung
- Personal: Forderung nach Qualitätsstandards, Generationenwechsel und Finanzierungsproblematik
- Finanzierung: Rückgang staatlicher Finanzierung von Weiterbildung

Hier zeigen sich aus europäischer Perspektive sowohl Gemeinsamkeiten als auch Besonderheiten in den einzelnen Ländern. Eine Rahmung erhalten diese Trends durch Anforderungen, die die Europäische Union formuliert.

Erwachsenenbildung in Europa steht vor verschiedenen Herausforderungen. Basierend auf den Ausführungen der ExpertInnen zu den Trends in Europa in der internationalen Ringvorlesung können folgende Herausforderungen formuliert werden:

- Übergänge innerhalb des Bildungssystems und zwischen Bildungssystem und Arbeitswelt gestalten: Frage nach Nationalem und Europäischem Qualifikationsrahmen, Frage nach Anerkennungssystemen
- Qualifizierungsstandards für das Personal in der Erwachsenenbildung: Frage nach einem Qualifizierungs- und Ausbildungssystem
- Inklusion von bildungsbenachteiligten Gruppen: Frage nach dem Beitrag der Erwachsenenbildung zur Inklusion, Fragen nach Kernkompetenzen
- Allgemeine Erwachsenenbildung vs. berufliche Weiterbildung: Frage nach der Verortung allgemeiner Erwachsenenbildung und der Überwindung von Dichotomien

Literatur:

- Egetenmeyer, Regina/Strauch, Anne (2008): What's new in Europe? Trends in Adult and Continuing Education. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. H. 2, 31. Jg. Bielefeld. S 9 – 17.
- European Association for Education of Adults (Ed.) (2006): Adult education trends and issues in Europe. Brussels. URL: www.eaea.org/doc/eaea/AETIstudyfinal.doc (06.09)
- Nuissl, Ekkehard/Egetenmeyer, Regina/Strauch, Anne (Eds.) (2008): Trends in Adult and Continuing Education in Europe. DVD. Essen
- OECD (2005): Promoting Adult Learning. Paris.
- OECD (2008): Trend Shaping Education. 2008 Edition. Paris.

Diskussion:

Gerhard Bisovsky eröffnet die Diskussion zum Vortrag mit der Feststellung, die Schere zwischen Bildungsbenachteiligten und Bildungsnahen vergrößere sich immer weiter. Wäre das Konzept der radikalen Demokratisierung (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Radikaldemokratie>) geeignet um auch Bildungsbenachteiligte anzusprechen?

In ihrer Antwort erläutert Regina Egetenmeyer die Herkunft des Konzepts aus dem spanischsprachigen Raum. Spanien ist zum Beispiel sehr stark mit Immigration aus Afrika konfrontiert, und muss auch im Bereich der Bildung darauf reagieren. Eine allgemeine Antwort auf die Frage, wie wir benachteiligte Menschen einbinden, kann aus so einem Konzept nicht gegeben werden. Die Frage der Befähigung zur Beteiligung an Bildungsprozessen ist aber eine umfassende Frage, der man sich auch insbesondere im schulischen Bereich stellen muss.

Elisabeth Brugger fragt nach einer genaueren Erläuterung der Rede vom „angelsächsischen Bildungsverständnis“. Egetenmeyer geht auf ihre vergleichende Erforschung des Bildungsverständnisses in Großbritannien, Spanien und Deutschland ein. Während in Großbritannien auf die Frage nach der eigenen Bildungsmotivation typischerweise mit dem Hinweis auf das Bildungsinteresse der Firma oder den besseren Verdienstmöglichkeiten argumentiert wird und informelles Lernen als ein effizienter Zugang zu Bildung verstanden wird, dominiert in Deutschland beispielsweise das eigene Interesse zur Rechtfertigung zur Teilnahme an Weiterbildung. In Spanien dagegen dominiert die Aussage: „Das ist mir nahegelegt worden, dadurch kann ich mich besser integrieren“. Inklusion scheint hier das Hauptparadigma der Bildungsmotivation. Im angelsächsischen Bildungsverständnis geht es vor allem um Wettbewerb und Innovation.

Barbara Kreilinger stellt in ihrem Debattenbeitrag zur Diskussion, ob es überhaupt genügend Anreize im Konzept des lebenslangen Lernens für Benachteiligte in Bildungsprozessen gibt. Warum sollen diese sich überhaupt an Bildungsprozessen beteiligen, wenn sie persönlich keinen Profit darin sehen? Auch Egetenmeyer sieht das Problem, dass in den europäischen Bildungsprogrammen, die sich stark an arbeitsmarktpolitischen Fragen orientieren, zu wenig Raum bleibt für Fragen der Interessen von bildungsfernen Schichten.

Den kritischen Einwand von Elisabeth Mayerhofer, wonach die im Vortrag erwähnten Modelle alternativer Wissensproduktion in Spanien wieder eher Eliten und AkademikerInnen ansprechen würden, bestätigt die Vortragende zum Teil. Es muss darüber hinaus aber auch das Bemühen um eine Demokratisierung der Bildung Beachtung finden und bestimmte Konzepte können wir in diesem Sinne als Modelle betrachten.

Workshop

Sabine Sölkner, Wilfried Hackl

Zukunftsforum 2009

Ziel

Im Rahmen des Zukunftsforums sollen Herausforderungen an die Erwachsenenbildung, Trends und Bruchlinien der künftigen Entwicklung identifiziert werden, um so Problemfelder und Zukunftsthemen festzustellen.

Die Veranstaltung soll für weitere, internationale Veranstaltungen motivieren und sie inhaltlich ausrichten helfen.

Es ist explizit nicht Ziel der Veranstaltung, das künftige Format einer internationalen Veranstaltung zu diskutieren, inhaltliche Prioritäten festzustellen oder Entscheidungen zu treffen.

Ergebnis

Dokumentiertes Diskussionsergebnis, das dem Leitungsteam als Grundlage der weiteren inhaltlichen Planung einer künftigen, internationalen Veranstaltung dienen soll (Themenkatalog von Zukunftsfragen).

Herangehens- und Vorgangsweise

Aufbauend auf Vorträgen von Rudolf Egger und Regina Egetenmeyer soll die Gruppe der TeilnehmerInnen in eine inhaltliche Diskussion und Erarbeitung geführt werden. Die ReferentInnen erhalten vom Leitungsteam einen Fragenkatalog, der die Ausrichtung der Vorträge im Sinne des Anliegens der Veranstaltung fokussieren hilft. Die Vorträge eröffnen einen inhaltlichen Rahmen für die weitere Vorgangsweise. Eine erste, kurze Diskussion/Fragenrunde im Anschluss an die Vorträge wird vom Leitungsteam moderiert, anschließend übernimmt das ModeratorInnenteam die Einführung und Moderation der Workshop-Phase, um dem Leitungsteam eine inhaltliche Beteiligung zu ermöglichen.

Im Zentrum steht die inhaltliche Auseinandersetzung, die durchaus widersprüchlich verlaufen kann und unterschiedliche Positionen sichtbar machen soll. Ein gutes Ergebnis besteht nicht in der Einigkeit, sondern in der Vielfalt und im Aufspüren von diskrepanten Einschätzungen, Erfahrungen und Anforderungen an die Erwachsenenbildung.

Das Zukunftsverständnis der Veranstaltung ergibt sich aus mehreren Perspektiven: Für das Leitungsteam bedeutet Zukunft unmittelbar, dass im nächsten Jahr ein neues Veranstaltungsformat stattfinden soll, das inhaltlich aus dem Zukunftsforum 2009 gespeist wird. Doch die Auseinandersetzung der TeilnehmerInnen soll bereits mehrere Jahre darüber hinaus weisen. Es ist nicht das Ziel, langfristige Zukunftsvisionen oder Utopien zu entwerfen, sondern Entwicklungen der nächsten 5 bis 8 Jahre aufgrund festgestellter oder erwarteter Trends zu antizipieren. Überlegungen von TeilnehmerInnen, die über diesen Zeitraum hinausweisen, werden getrennt festgehalten, sollen jedoch nicht zum eigentlichen Diskussionsthema werden.

Ziel der Moderation ist es, eine Kultur der Auseinandersetzung zu unterstützen, die Lust auf Beteiligung macht, Diskussionen ohne Lösungsstress ermöglicht und Unterschiedlichkeit als Ressource begreift. Sich als TeilnehmerIn inhaltlich einzulassen soll etwas werden, woraus gemeinsam etwas Neues entstehen kann. Haltung: Wenn „die richtigen Probleme“ (im Sinne von relevant und treffend) benannt werden, ist mehr geschafft, als wenn die „falschen Antworten“ (im Sinne einer übereilten Bemühung, Lösungen für Zukunftsfragen zu formulieren) gefunden werden.

Bezüglich des Designs soll das „Arbeiten mit/an der Zukunft“ kurz thematisiert und kontextualisiert werden (z.B.: Entwicklung/Regressio, Chance/Krise) und dann auf die Diskussion übergeleitet werden.

Des Weiteren gibt es für die TeilnehmerInnen in kleinen Sozialformen die Möglichkeit anzusprechen, wie sie individuell von den genannten Trends betroffen sind.

Anschließend soll erhoben werden, inwieweit die in den Vorträgen festgestellten Trends wahrgenommen und festgestellt werden. Hierfür wird eine Großgruppenmethode (z.B. Diskussionslawine) zum Einsatz kommen, die zur inhaltlichen Verdichtung führen soll und somit zur Feststellung der Themen für die folgenden Workshops.

Die Weiterarbeit erfolgt in Gruppen nach Schwerpunktthemen, aber auch nach zeitlichen Perspektiven (dringende, mittelfristige, langfristige Fragen). Die Gruppen sollten von innen heraus moderiert werden, die Ergebnisse anschließend präsentiert und vergemeinschaftet. Zum Einsatz kommen Methoden wie zum Beispiel das World Café. Wichtig ist eine gute Vernetzung zwischen den Arbeitsgruppen und dem Plenum, sodass Ergebnisse gut sichtbar werden.

Präsentation der Ergebnisse der Arbeitsphase „World Café“

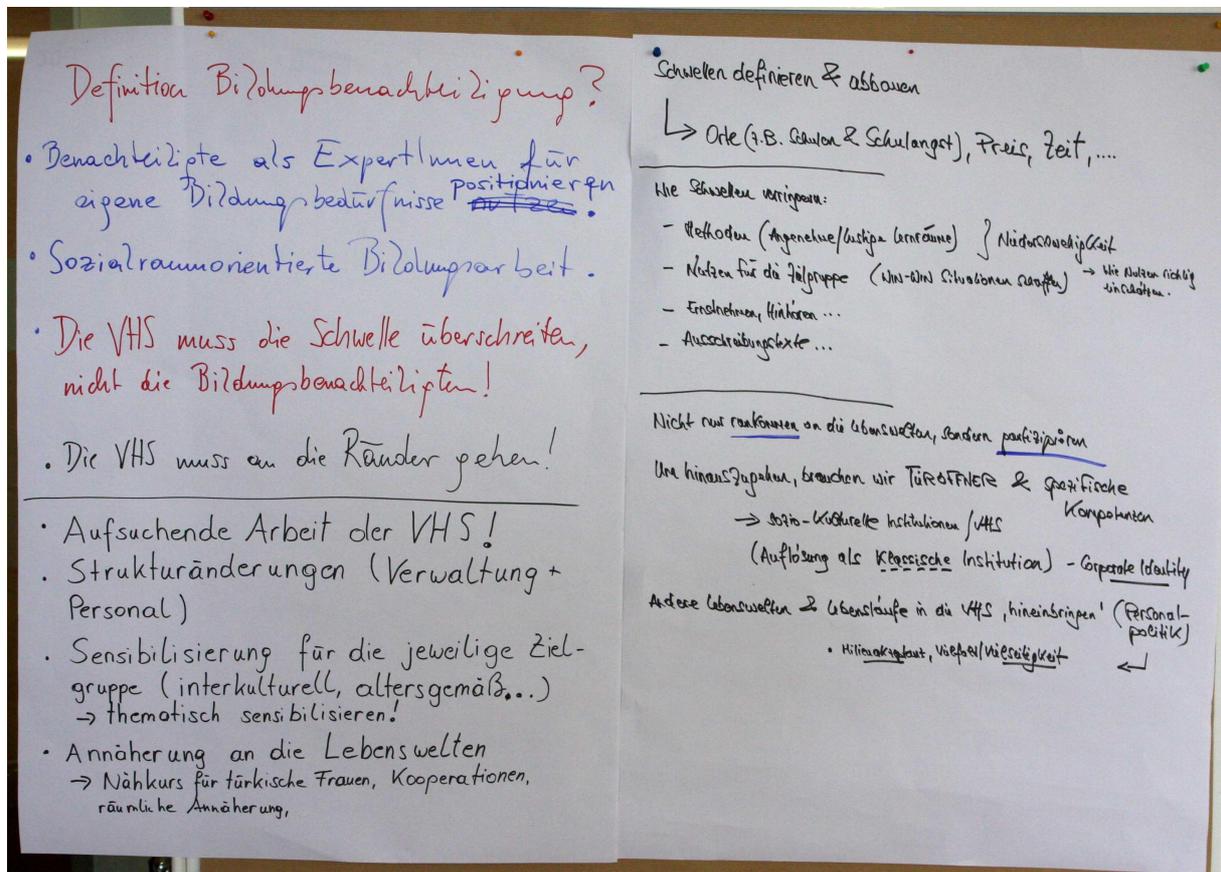
In diesem Worldcafé-Workshop⁵ wurde zu zwei Themengebieten in jeweils drei rotierenden Arbeitsgruppen⁶ in mehreren Durchgängen mit wechselnder Zusammensetzung diskutiert. Die Themen ergaben sich aus der Diskussion am Vorabend nach den Inputs durch Eggenmeyer und Egger:

(A) Migration und Lebenswelt

(B) Nationaler Qualifikationsrahmen

Migration und Lebenswelt (1):

Die VHS muss an die Ränder gehen



Die Gruppendiskussionen drehten sich um das Thema „VHS muss an die Ränder gehen“:

Hier war für die DiskutantInnen die Idee der aufsuchenden Bildungsarbeit von großem Interesse. ExpertInnen müssen einen Zugang zu Menschen suchen, die von sich aus keinen Weg in die

⁵ Zur Methode des Worldcafé, die im Zukunftsforum 2009 in zwei Worldcafégruppen mit drei Untergruppen durchgeführt wurde vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/World-Caf%C3%A9>.

⁶ Jede Arbeitsgruppe hielt in wechselnder Besetzung ihre Ergebnisse auf Postern fest, bei zwei Themen und jeweils 3 Gruppen ergeben sich 6 Poster mit Ergebnissen.

Volkshochschule finden. Hierfür scheint eine genaue Zielgruppenorientierung von großer Bedeutung. ExpertInnen müssen die „Sprache“ der Zielgruppen sprechen.

Es wird allgemein als wichtige Zukunftsaufgabe für die Volkshochschulen gesehen, die Schwelle in Richtung Bildungsbenachteiligte zu überschreiten.

Der Bericht über die Diskussion in der zweiten Diskussionsphase bestätigt im Wesentlichen die Ergebnisse aus der vorangegangenen Plakatpräsentation:

Es wurde der Wunsch nach einer strukturellen Veränderung der Volkshochschulen formuliert. Die VHS, sowohl als Institution als auch auf Ebene des gesamten Personals, müsse sich verändern, wenn sie Zugang zu neuen Zielgruppen erreichen möchte. Bildungsarbeit ist eine Arbeit, die „face to face“ stattfindet, sie muss auf „einer Ebene“ mit Bildungsbenachteiligten passieren und darf nicht bevormunden. Die Bildungsarbeit der VHS muss sich stärker an Zielgruppen anbinden.

Die dritte Diskussionsgruppe setzte sich konkret mit den existierenden Schwellen auseinander, die den Zugang zu den Bildungsangeboten der Volkshochschulen erschweren. Wir dürfen uns nicht davor verschließen, dass es solche Schwellen gibt, und Wege suchen sie abzubauen, wenn wir Menschen mit unseren Angeboten erreichen wollen.

Beispielsweise stellt oft bereits der Kursort eine eigene Hürde dar: Viele Volkshochschulen bieten ihr Programm in Schulräumlichkeiten an. Gleichzeitig wissen wir, dass eine der klassischen Hürden für Weiterbildung als Erwachsene in den schlechten Bildungserfahrungen zu suchen ist, die Menschen im Schulwesen gemacht haben. Ist demgegenüber so etwas wie ein „lustbesetzter“ Lernraum vorstellbar?

Parallel dazu müssen wir auch unsere Methoden überdenken. Ein methodischer und inhaltlicher Austausch auf Augenhöhe mit den TeilnehmerInnen muss möglich werden. So ist es zum Beispiel bei bildungsfernen TeilnehmerInnen besonders wichtig sich gemeinsam über eine Definition des Nutzens von Bildung auseinanderzusetzen. Eine solche Herangehensweise muss bereits bei den Ausschreibungstexten unserer Veranstaltungen beginnen.

Es wird wichtig sein nicht nur Zielgruppen zu erreichen, sondern es muss zu einer „Partizipation in den Lebenswelten“ kommen. Wir brauchen dazu „Türöffner“ für spezielle Gruppen. In der Diskussion wurde über die Auflösung der klassischen Institution der Volkshochschule in bestimmten Bereichen nachgedacht. Das betrifft die „Corporate Identity“ der VHS. Das muss natürlich in Schritten und mit einer neuen Personalpolitik passieren: nicht nur der/die akademisch geschulte TrainerIn sondern auch der/die in der Praxis geschulte TrainerIn hat seinen/ihren Stellenwert. Es geht auch darum in das Milieu einzutauchen.

Migration und Lebenswelt (2)

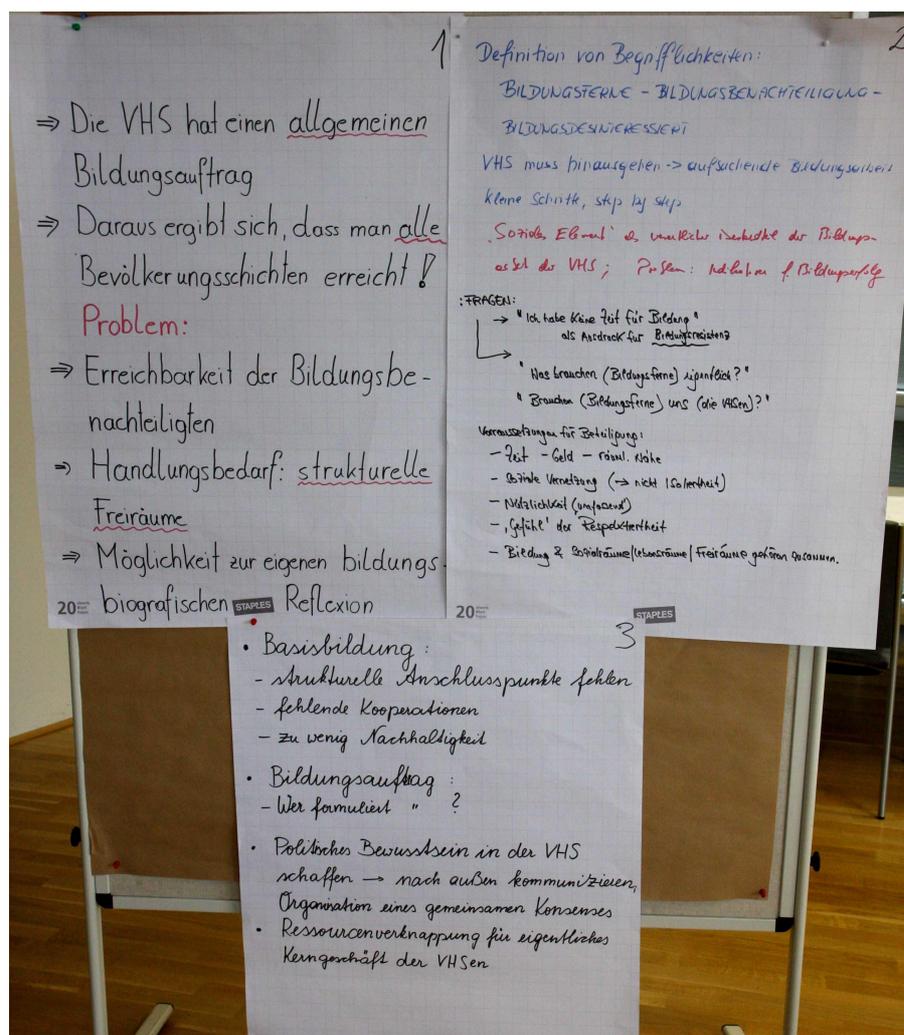
Aufsuchende Bildungsarbeit

Auch die zweite Plakatpräsentation dreht sich um Fragen aufsuchender Bildungsarbeit. Dabei wurden aber auch kritische Anmerkungen zu den damit verbundenen Erwartungen formuliert. Es ist nicht immer eine Frage der Bildungsferne, die eine Schwelle zum Angebot der Erwachsenenbildung aufrichtet. Wir müssen uns auch damit konfrontieren, dass es auch ein Desinteresse an den Lernformen gibt, wie sie in der VHS angeboten werden.

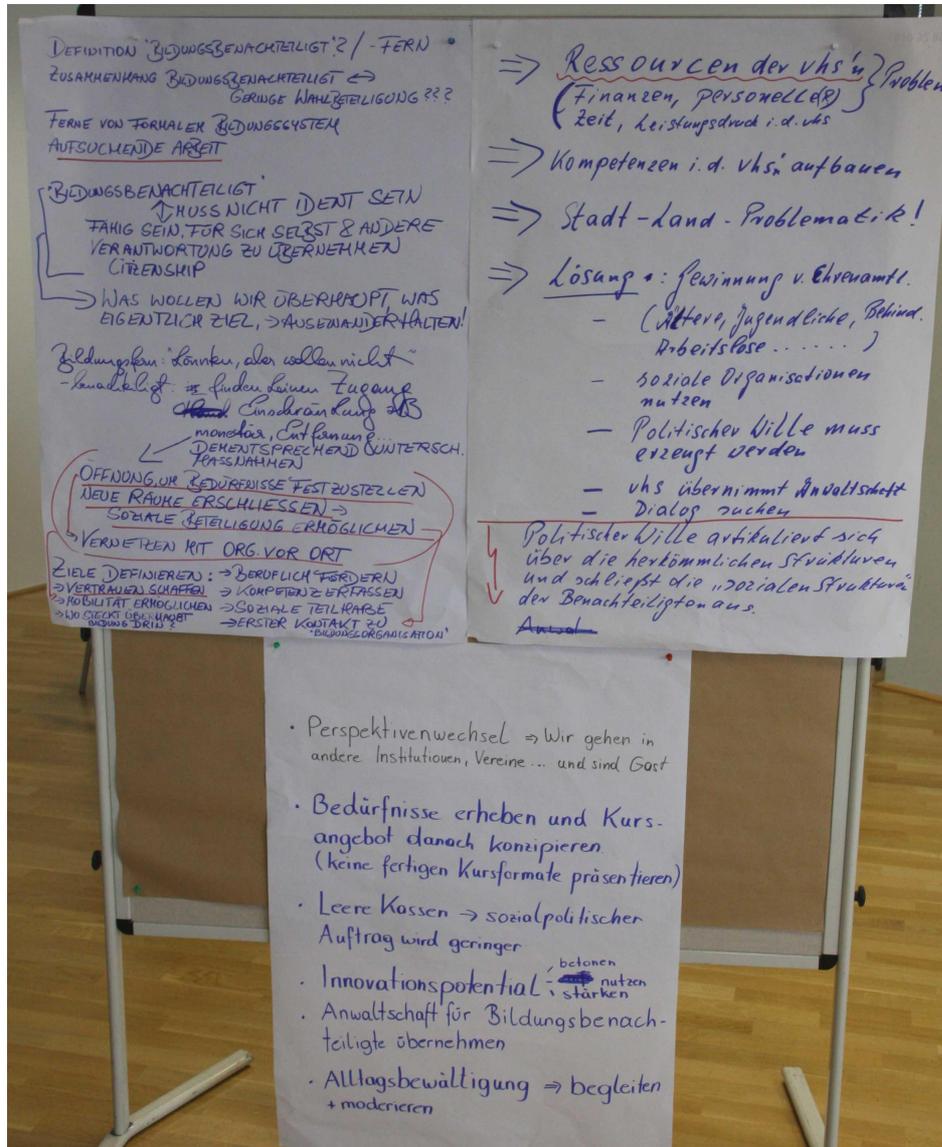
Die sich daraus ergebende reflexive Herangehensweise an das Ziel neue Schichten für die Volkshochschule zu begeistern, braucht Ressourcen. Hier müssen auch Mittel aus anderen Bereichen verlagert werden.

Der eigene Bildungsauftrag muss aber nicht nur nach innen reflektiert werden, sondern auch gegenüber den fördernden Institutionen gerechtfertigt werden.

Das bräuchte allerdings gute Legitimationsstrategien, da mit den herkömmlichen Methoden des Bildungsmonitorings der gesellschaftliche und individuelle Mehrwert der Bildungsarbeit der Volkshochschule nicht in allen Bereichen darstellbar ist. Diese Darstellung nach innen und außen muss gemeinsam mit den MitarbeiterInnen erarbeitet werden.



Migration und Lebenswelt (3):
Bildung und Alltag



Auch in dieser Diskussionsgruppe war die Bedeutung der aufsuchenden Bildungsarbeit unbestritten. Aber auch hier wurden Annahmen, die mit dem Problem der Bildungsdisparitäten verbunden sind, kritisch hinterfragt. Man kann nicht immer nur pauschal von Bildungsbenachteiligung sprechen, sondern muss konkrete Bedürfnisse erkennen und auf konkrete Defizite und Erfahrungen eingehen.

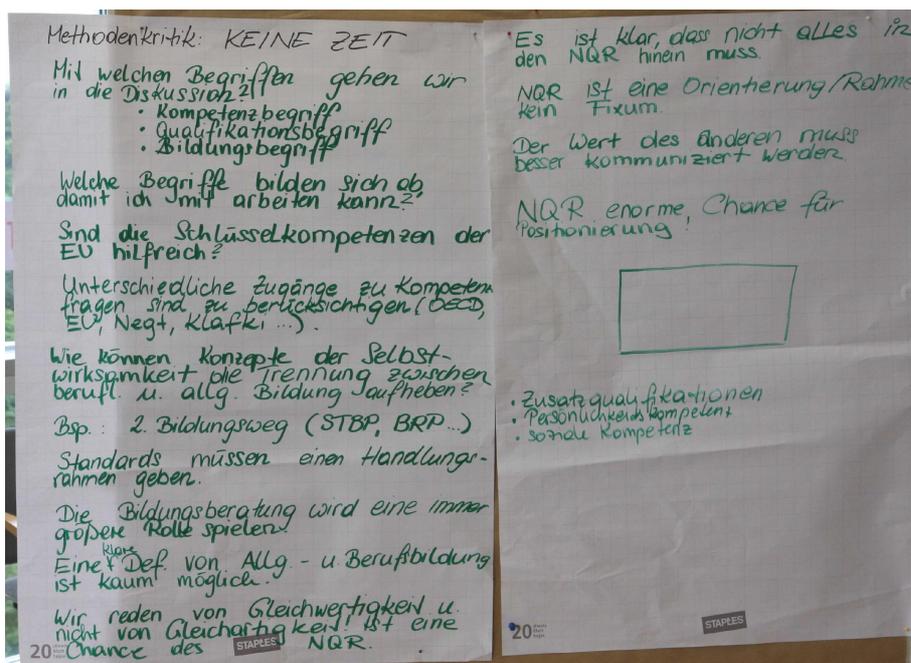
Häufig geht es in der Erwachsenenbildung um Probleme der Alltagsbewältigung, was die Bildungsarbeit der Volkshochschulen wieder zu ihren Ursprüngen zurückführt. Das Aufgreifen dieser Idee könnte in der Volkshochschule zu einem Innovationsschub führen.

In der Diskussion wurde herausgearbeitet, dass es ein starres bildungspolitisches System schwierig macht, Benachteiligte in das Bildungssystem zu integrieren. Hier ist aber auch die Situation in den Volkshochschulen kritisch zu beurteilen. Speziell in der kleinteiligen ländlichen VHS-Struktur, die überwiegend von ehrenamtlicher Tätigkeit getragen ist, ist Integration und damit Innovation schwierig.

Im Sinne der aufsuchenden Bildungsarbeit müssen wir unsere Arbeit als Anwaltschaft verstehen. Wir müssen hinausgehen und uns als kompetenter Partner bei der Lösung lebensweltlicher Probleme etablieren.

Nationaler Qualifikationsrahmen (1)

Allgemeine und berufliche Bildung



Die Diskussionsgruppe widmete sich sehr vielfältigen Fragestellungen, die sich mit der Umsetzung des Qualifikationsrahmens für die Arbeit der Volkshochschulen ergeben. Eine der üblichen, aber zunehmend in Diskussion geratenen Differenzierungen entlang allgemeiner und berufsbildender Erwachsenenbildung war ein Ausgangspunkt solcher Überlegungen. Ist es sinnvoll sich an dieser Unterscheidung zu orientieren? Wie ist es noch möglich diese Bereiche zu definieren? Eine mögliche Alternative wäre es, sich stärker am Kompetenzbegriff zu orientieren, wie es der Nationale Qualifikationsrahmen vorschlägt. Allgemeiner Konsens war, dass die Vermischung der Bereiche der allgemeinen und berufsbildenden Erwachsenenbildung an Bedeutung gewinnt, ob aber die Hinwendung zu Schlüsselkompetenzen der Weisheit letzter Schluss ist, bleibt umstritten.

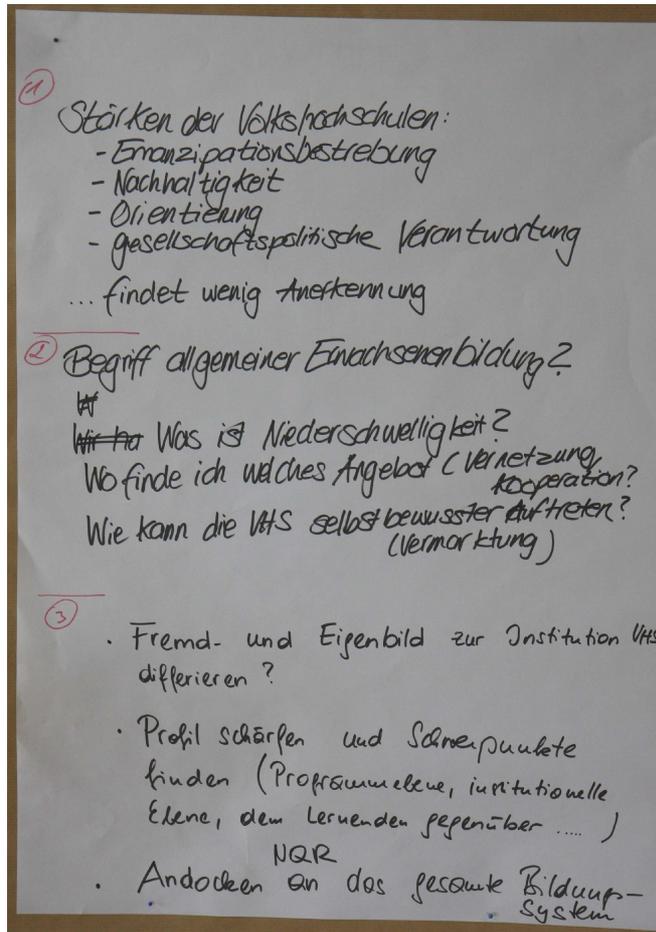
Ein Punkt einer weiteren Diskussionsrunde war etwa die Frage des Fachbereichs „Zweiter Bildungsweg“. Welchem Bereich (allgemeine oder berufsbildende Erwachsenenbildung) dieser zuzuordnen ist, ist nicht zuletzt auch eine Frage, die aus der Perspektive der TeilnehmerInnen zu klären ist.

Im Zusammenhang mit den Herausforderungen des NQR muss von gleichwertigen und nicht von gleichartigen Angeboten ausgegangen werden. In diesem Sinne bietet der NQR die Chance manches klarer zu sehen. Es existiert die Angst, dass das gesamte Programm in dieses Schema gepresst werden muss. Der NQR dient aber in erster Linie der Orientierung und stellt damit kein Fixum dar.

Die fachliche Qualifizierung, die bei der beruflichen Erwachsenenbildung zunächst im Vordergrund zu stehen scheint, tritt insbesondere ab den höheren Qualifizierungen zunehmend in den Hintergrund. Dass in diesem Kontext die zunächst „nichtberufliche“ Bildung immer größere Bedeutung bekommt, müssen wir stärker vermitteln.

Nationaler Qualifikationsrahmen (2)

Das Bildungsverständnis der Volkshochschulen



Der Frage der Unterscheidung zwischen beruflicher und allgemeiner Erwachsenenbildung widmete sich auch diese Diskussionsgruppe. Bei dieser Problemstellung treffen, wie bereits in der vorhergegangenen Präsentation herausgestrichen wurde, unterschiedliche Betrachtungsperspektiven aufeinander. Gegenüber der eher systemischen Perspektive der Institutionen selbst, ist die Sichtweise der Lernenden die entscheidende. Unser Bildungsanspruch ist oft ein idealisierter. Der allgemein und umfassend gebildete Mensch steht für uns im Mittelpunkt, unterschiedliche Zielgruppen haben aber einen viel problemorientierteren Zugang zu den eigenen Bildungsbestrebungen.

Was versammelt sich im Bildungsverständnis der Volkshochschule?

- Emanzipationsbestrebung
- Nachhaltigkeit (im Gegensatz zur schnellen Anwendung und Profit durch Bildung)
- Orientierungswissen
- gesellschaftspolitische Verantwortung

Wo liegen angesichts dessen die Stärken der VHS? Hier erliegen wir oft einer allzu kritischen Selbsteinschätzung. Die Lernenden haben aus ihrer Perspektive vielfach eine viel positivere Sichtweise des Angebotes als wir selbst.

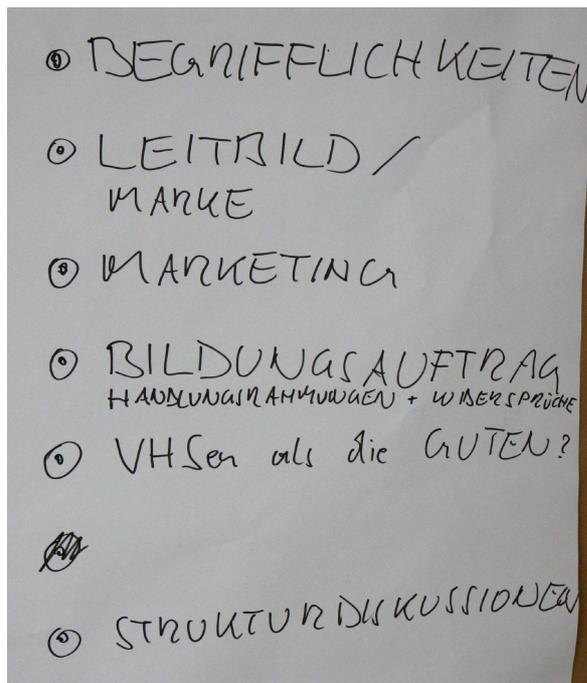
Hier ist es wichtig, dass wir unser Profil noch schärfen, gegenüber den Lernenden ebenso wie gegenüber der Gesellschaft.

Ein weiterer Diskussionspunkt drehte sich um die Frage der Niederschwelligkeit. Wie hoch sind Bildungsbarrieren in der Erwachsenenbildung? Was bedeutet das für die Basisarbeit?

Im Sinne des „an die Ränder gehen“ wird die Vernetzung mit anderen gesellschaftlichen AkteurInnen wichtig um dem Anspruch gesellschaftspolitischer Verantwortung gerecht zu werden. Der NQR bietet hier sowohl Chancen als auch Gefahren in Bezug auf die Öffnung und Integration des Bildungssystems.

Nationaler Qualifikationsrahmen (3)

Der Bildungsauftrag der Volkshochschule



Neben Fragen der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung spielte in dieser Diskussionsgruppe die Frage der gesellschaftlichen Funktion der Erwachsenenbildung und der Volkshochschule eine zentrale Rolle. Welche Leitbilder sind für uns wichtig und welche Bedeutung haben sie für unseren Außenauftritt, für die Profilschärfung und Markenbildung?

In diesem Zusammenhang stellt sich das Problem des Bildungsauftrages. Hier haben wir aus unserer Tradition zwar eine starke Orientierung und in den Satzungen finden wir hier Formulierungen, in der Praxis wird das aber eher ad hoc erfüllt. Eine weitere Frage wäre auch, ob zwischen dem Bildungsauftrag und anderen Zielvorstellungen (zum Beispiel Fragen der Finanzierung) Konflikte auftauchen. Eine Schärfung des Bildungsauftrages würde neue Handlungsoptionen eröffnen.

Der Nationale Qualifikationsrahmen spielte in der Diskussion eine untergeordnete Rolle, allerdings wurde darauf hingewiesen, dass ein Hinausblicken über den Tellerrand - insbesondere zur non-formalen Bildung - ein wichtiger Aspekt ist, der durchaus mit dem Nationalen Qualifikationsrahmen verknüpft werden muss.

Die Diskussion im Plenum zum „World Café“:

Udo Witthaus spricht in Bezug auf die vielfältigen Diskussionen um die allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung von einer Jahrhundertfrage der Erwachsenenbildung. Hier muss man sich allerdings die Frage stellen, ob es sich dabei um eine Problemlage des 20. Jahrhunderts handelt, der wir nicht nachhängen sollten. Um anschlussfähig zu sein, müssen wir uns heute anderen Fragenkomplexen und Begrifflichkeiten zuwenden, die die Diskussion und Entwicklung bestimmen.

Hannes Galter weist in seiner Entgegnung darauf hin, dass das wohl auch an den österreichischen institutionellen Gegebenheiten liegt, dass diese Frage immer noch nicht vom Tisch ist. Es ist auch eine Frage des Selbstverständnisses der Institutionen.

Reinhard Biernath kann dem Argument, die angesprochenen Begriffe seien bereits überholt auch nichts abgewinnen. Aktuell sind in Bayern diese Fragen konkret bei der Neubesetzung des Bildungsministeriums aufgetaucht. Von der Seite des neuen Ministers wurde an die Erwachsenenbildung die Frage nach ihrem Beitrag zur Beschäftigung herangetragen.

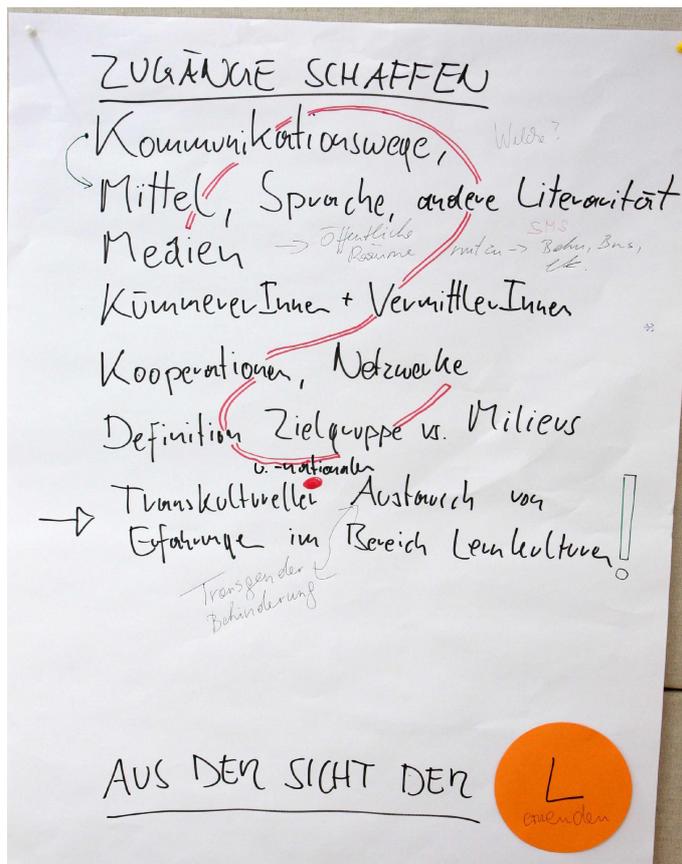
Udo Witthaus sieht darin keinen Widerspruch: Die heutigen Stakeholder sind vom Konzept der Employability geleitet.

Der allgemeine Tenor der Abschlussdiskussion bestand darin, dass den aufgeworfenen Themen hohe Relevanz beschieden ist. Die Herausforderungen, vor denen die Erwachsenenbildung steht, wurden von unterschiedlichen Standpunkten heraus wiederholt und kontrovers diskutiert. In allen drei Gruppen wurden ähnliche Bedürfnisse artikuliert, was die Diskussion gleichzeitig homogen erscheinen ließ. Andere TeilnehmerInnen empfanden die Diskussionen weniger kontrovers dafür umso beherzter, was für ihre Bedeutung für die Identitätssuche in der eigenen Arbeit spricht.

Präsentation der zweiten Arbeitsphase

Ausgehend von den Ergebnissen der beiden Themenkreise des Workshops „World Café“ wurde eine Arbeitsphase eröffnet, in der weitere Fragestellungen und Vertiefungen herausgearbeitet wurden. Die TeilnehmerInnen erarbeiteten Präsentationen der diskutierten Detailfragen und bewerteten diese danach, ob diese Fragen beantwortet werden können, welche dieser Fragen noch offen sind bzw. welche einen blinden Fleck in den Auseinandersetzungen darstellen.

Zugänge schaffen



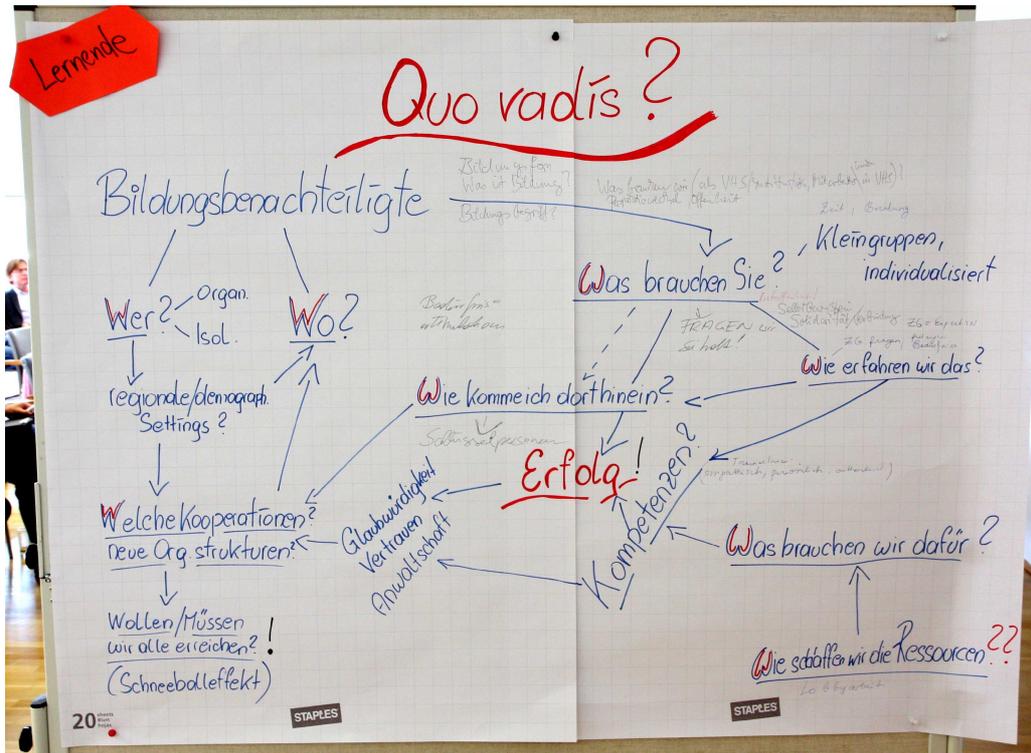
Das Generalthema der Arbeitsphase war der Versuch, sich aus der Perspektive der Lernenden mit Fragen des Zugangs zur Erwachsenenbildung zu beschäftigen. Wir müssen uns der Realität der unterschiedlichen Literarität der Menschen stellen. Insbesondere fällt hier der Umgang junger Menschen mit den unterschiedlichen Medien ins Auge.

Diese Herausforderungen werden für die VermittlerInnen in der Erwachsenenbildung eine zunehmende Rolle spielen. Darüber hinaus wird in diesem Zusammenhang die Öffnung der Institutionen zu anderen AkteurInnen und die Netzwerkarbeit an Bedeutung gewinnen.

Wir bemühen immer wieder den Begriff der Zielgruppen, ohne genauer zu definieren, was wir damit meinen. Hier würde es wichtig sein etwa den Milieubegriff nutzbar zu machen. Die Arbeitsgruppe hat insbesondere die Frage beschäftigt, welche Wege beschritten werden können um bildungsferne Gruppen zu erreichen.

Die Arbeitsgruppe spricht sich bewusst für einen transnationalen und transkulturellen Ansatz aus. Andere „Lernkulturen“ und neue Formate müssen genutzt werden.

Öffnung und Kooperation



Anschließend an die vorangegangenen Diskussionen der Tagung wurde davon ausgegangen, dass sich die Einrichtungen der Erwachsenenbildung öffnen müssen. Aber was bedeutet diese Öffnung konkret? Wohin muss eine Öffnung passieren?

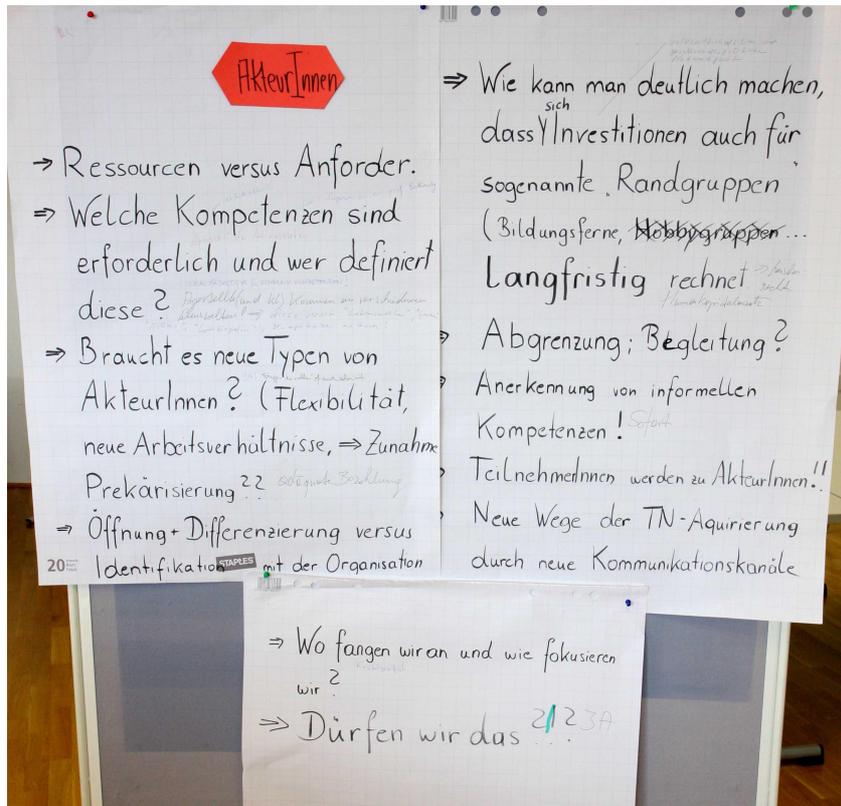
- Zu dieser Problemstellung wurden in der Arbeitsgruppe drei konkrete Fragen formuliert:
- Zu WEM muss sich die Erwachsenenbildung öffnen?
- Welche Kooperationen können eingegangen werden?

Wie kommen wir zu diesen Kooperationen und letztendlich zu den Betroffenen?

Der erste Punkt kreiste um das vielfach bereits angeklungene und in der Erwachsenenbildung häufig bemühte Stichwort der „Zielgruppe“. Hier haben wir oft eingefahrene Denkweisen. Eine Zusammenarbeit mit der Wissenschaft ist hier dringend gefordert, um ein klareres Bild davon zu bekommen, was wir unter den unterschiedlichen Zielgruppen verstehen können. Eine klar verneinende Position wurde in der Arbeitsgruppe in Bezug auf die Frage eingenommen, ob die Erwachsenenbildung alle Menschen erreichen sollte. Es muss aber in Bezug auf konkrete Zielgruppen eine klare und valide Vorstellung davon entwickelt werden, welche Bedürfnisse die Zielgruppen haben, beziehungsweise wie diese Bedarfe erfasst werden können.

Zwei weitere Diskussionspunkte betrafen die notwendigen Kompetenzen der MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung und die als blinder Fleck wahrgenommene Frage der Ressourcen.

Das Rollenverständnis in der Erwachsenenbildung

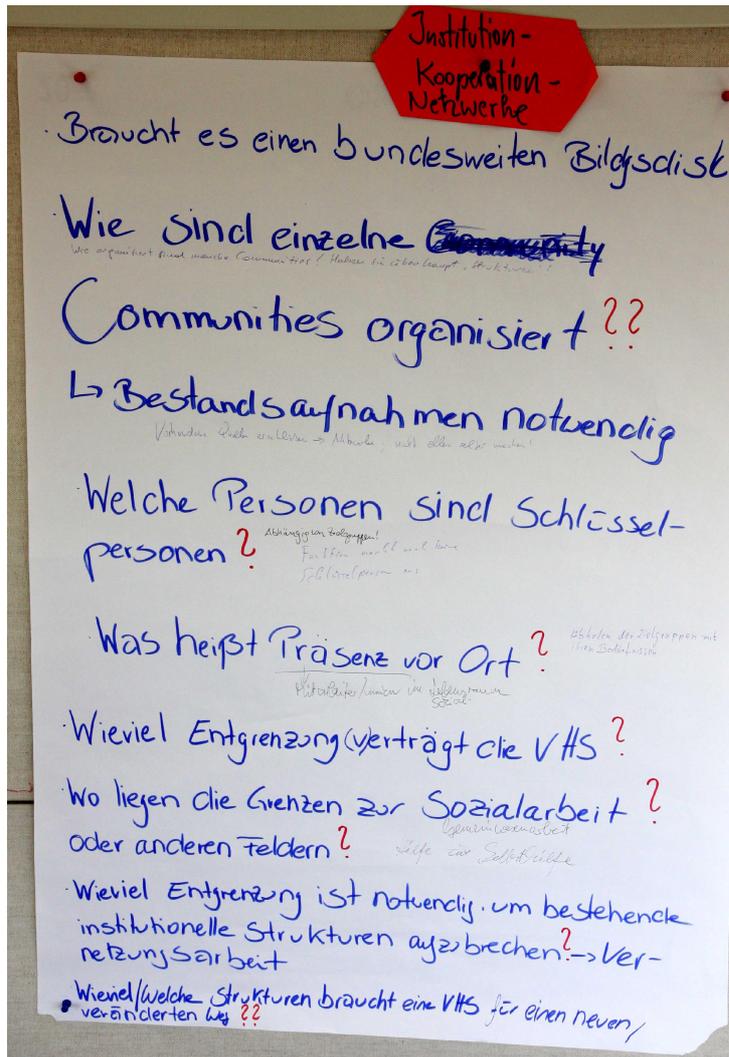


Nach dem Abschluss der vorangegangenen Präsentation, begann diese Arbeitsgruppe mit der Vorstellung der Diskussionsergebnisse um die Frage der MitarbeiterInnenkompetenzen. Konkret sind für die aufsuchende Bildungsarbeit neue Kompetenzen der MitarbeiterInnen von Nöten. Insbesondere weil diese Form der Bildungsarbeit die Rolle der MitarbeiterInnen verändert. Ihre starke Kontextgebundenheit stellt die strikte Rollenverteilung von Lehrenden und Lernenden partiell in Frage. Die Erwachsenenbildung ist zwar vertraut mit der zentralen Stellung der Lernenden in Lernprozessen, in der aufsuchenden Bildungsarbeit verschärft sich aber dieser Anspruch. Neben den Lernenden ist die Öffnung zu anderen AkteurInnen eine wichtige Anforderung.

Zudem wird die Anerkennung von informellen Kompetenzen zentral in dieser Form der kontextgebundenen Bildung.

Das Verwischen von Rollenbildern und die neuen Aufgaben, denen sich die Erwachsenenbildung dabei zu stellen hat, werfen das Problem der Abgrenzung zu Formen der Sozialarbeit auf. Wie weit kann dabei das Selbstverständnis und die Verantwortung der Erwachsenenbildung gehen? Diese Frage muss verantwortungsvoll beantwortet werden.

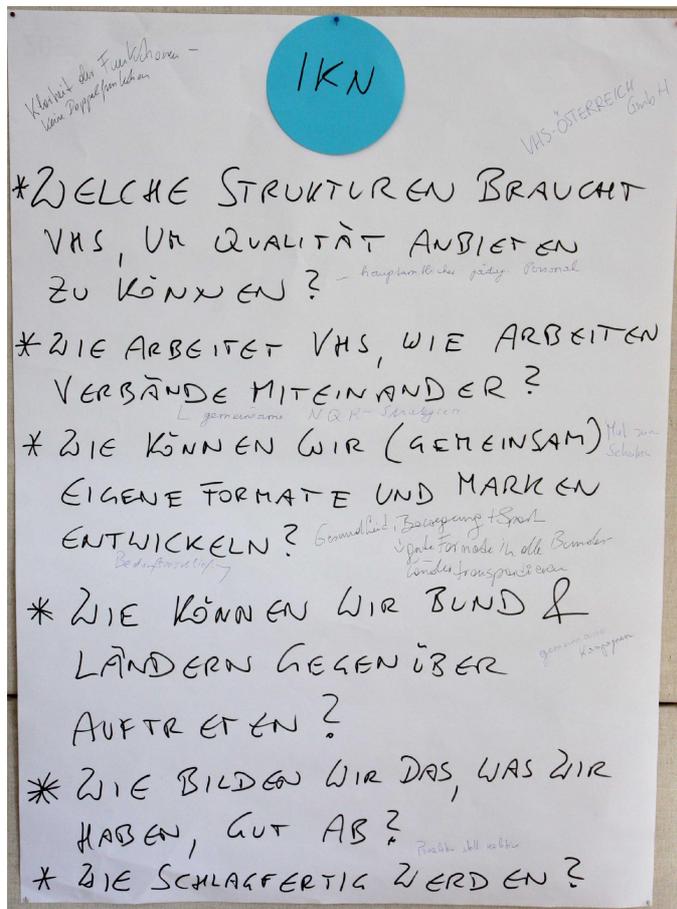
Zielgruppe und Lebenswelt



Diese Arbeitsgruppe formulierte offene Fragen um die Herausforderung der Hinwendung der Erwachsenenbildung zur Lebenswelt:

- Wie sind einzelne Communities organisiert? Wie sind wir an diese anschlussfähig?
- Welche Schlüsselpersonen ermöglichen uns den Zugang?
- Was bedeutet die „Präsenz vor Ort“? Welche Rolle spielen Zweigstellen?
- Wie viel Entgrenzung verträgt die VHS?
- Wo liegen die Grenzen zu Sozialarbeit und anderen Feldern?
- Wie viel Entgrenzung ist notwendig um Strukturen aufzubrechen?
- Welche Strukturen braucht eine neue VHS, die an den Rändern orientiert ist?
- Wie unterscheiden sich die Voraussetzungen und Erfordernisse in städtischen und ländlichen Kontexten?

VHS-Strukturen und NQR



Auch in der Präsentation diese Arbeitsgruppe werden zunächst Fragen aufgeworfen:

Welche Strukturen braucht eine VHS um neue Leistungen anzubieten und für den Nationalen Qualifikationsrahmen gerüstet zu sein? Müssen wir uns vom Kursdenken hin zum Entwickeln von Formaten und Marken bewegen?

Als weiteres Problem wurde die Kompetenzverteilung zwischen VHS, Landesverband und Bund aufgeworfen. Hier wird es notwendig sein, das Verhältnis stärker zu klären. Neben einer strukturellen Klärung braucht es ein funktionierendes Informationsmanagement für die pädagogischen MitarbeiterInnen. Wir dilettieren in vielen Bereichen zu sehr.

Als Element eines neuen Berufsbildes der MitarbeiterInnen in der Erwachsenenbildung wird die Kompetenz des Netzwerkes wichtig.

Brainwriting - Erhebung von Themenideen für das Zukunftsforum

Stellen Sie sich vor, Sie kämen nächstes, übernächstes... Jahr wieder:
Womit würden Sie sich im Rahmen der Nachfolgeveranstaltung des
Zukunftsforums gerne auseinandersetzen?

Kollektives Brainwriting:

- Treten Sie an die Pinnwände und notieren Sie ihren Themenvorschlag
- Ergänzen Sie die Ideen und Vorschläge der anderen, indem Sie einfach weitere Ideen danebenschreiben.

Mit der Methode des Brainwritings wurde den TeilnehmerInnen die Möglichkeit gegeben, ihre Themenvorschläge auf Plakaten zu formulieren und die aufgeworfenen Vorschläge kommentierend zu ergänzen. Im Anschluss wurden die Ergebnisse ausgewertet. Wilfried Hackl und Sabine Sölkner vom ModeratorInnenteam haben die einzelnen Punkte geclustert und unter drei Überschriften (Zukunftstrends, Querschnittsthemen, VHS-Themen) versammelt, den TeilnehmerInnen zur Diskussion gestellt:

Zukunftstrends:

- Bildungsbenachteiligung
- Lernwelten, Lernweltforschung, soziale Milieus
- Lernszenarien
- Lernformate für neue Medien
- Zielgruppe BerufseinsteigerInnen
- Anforderungen an Lehrende (omnipotente/r Trainerin/Trainer)
- Beitrag der Erwachsenenbildung zum Abbau gesellschaftlicher Barrieren
- Zielgruppe. Wie erkenne ich sie? Wie erreiche ich sie?
- Diversity & Gender
- VHS und demografischer Wandel
- Kooperation, Vernetzung
- Die Außenwahrnehmung der Volkshochschule
- KundInnen
- Strukturen der Erwachsenenbildung
- Lobbying
- Fundraising
- Lernende Regionen
- Erwachsenenbildung als Machtraum: denkende vs. lenkbare Menschen
- Kulturelles Wissen
- Sozialraumorientierung

Zukunftsforum 2009

- VHS für wen? EB nur für Wohlhabende oder Bildungsgewohnte?
- Didaktische Konzepte
- Bedarfe und Bedürfnisse verschiedener Zielgruppen

Querschnittsthemen:

- Förderprogramme
- Internationaler Austausch
- Trendthemen
- Muttersprachlicher Unterricht
- Funktionierende Modelle/Best Practise

VHS-Themen:

- Zukunft der VHS
- Bildungsauftrag der VHS

Anhang

Liste der TeilnehmerInnen

Mag.^a Sabine Aschauer-Smolik, Leiterin der Volkshochschule Saalfelden, Geschäftsführerin des Bildungszentrums Saalfelden, Leiterin der öffentlichen Bibliothek, ÖSTERREICH

Reinhard Biernath, Stellvertretender Leiter des Bayerischen Volkshochschulverbandes (bw), DEUTSCHLAND

Dr. Gerhard Bisovsky, Direktor der VHS Meidling, ÖSTERREICH

Mag.^a Christine Bitsche, Stellvertretende Direktorin und leitende pädagogische Mitarbeiterin VHS Tirol, ÖSTERREICH

Ursula Bramböck, pädagogische Mitarbeiterin VHS Innsbruck, ÖSTERREICH

Dir.(i.R.) Armin Brunner, Stv. Obmann und Bereichsleiter VHS Bregenz, ÖSTERREICH

Mag.^a Margareta Dorner, Geschäftsführerin Bildungsnetzwerk Steiermark, ÖSTERREICH

Christine Fercher-Maneth, Leiterin VHS Villach, ÖSTERREICH

Univ.-Doz. Dr. Wilhelm Filla, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH

Mag.^a (FH) Karin Forsthuber, Leiterin VHS Hof, ÖSTERREICH

Susanne Gebhart-Siebert, Leitung Kompetenzzentrum Demokratie & Partizipation, VHS Donaustadt, ÖSTERREICH

OSR Martin Gspandl, Leiter der VHS Bezirk Feldbach, ÖSTERREICH

Ines Holme, Leiterin der VHS Spittal/Drau, ÖSTERREICH

Mag.^a Gudrun Hutegger, Leiterin der Zweigstelle VHS Hallein, ÖSTERREICH

So.Wiss. Helga Klier, freiberufliche Dozentin und Trainerin in der Erwachsenenbildung, DEUTSCHLAND

Dipl. Volkswirt Wolfgang Klier, freiberufliche Tätigkeit in der Ausbildung und Fortbildung von DozentInnen in der Erwachsenenbildung, DEUTSCHLAND

Mag.^a Barbara Kreiling, pädagogisch-wissenschaftliche Mitarbeiterin im Verband Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH

Christina Lehner, Zweigstellenleiterin VHS Ennstal und Linz Land, ÖSTERREICH

Mag.^a Heike Matthes, Pädagogische Mitarbeiterin VHS Innsbruck, ÖSTERREICH

Mag.^a Elisabeth Mayerhofer, pädagogische Mitarbeiterin VHS Brigittenau, ÖSTERREICH

Prof. Adalbert Melichar, Vorstandsmitglied Verband Niederösterreichischer Volkshochschulen, Obmann VHS Fischamend, ÖSTERREICH

Mag. Karl Niederberger, IBE – Institut für Berufs- und Erwachsenenbildung an der Universität Linz, ÖSTERREICH

Mag.^a (FH) Brigitte Pabst, Die Wiener Volkshochschulen GmbH, Stabstelle Strategie und Marketing, ÖSTERREICH

Günter Pfeiffer, Geschäftsführer des Landesverbandes der steirischen Volkshochschulen, Geschäftsführer des Instituts für Strukturforchung und Erwachsenenbildung der Kammer für Arbeiter und Angestellte (ISSAK), ÖSTERREICH

Dr. Oswald Rogger, Präsident des Verbandes der Volkshochschulen Südtirols, Leiter VHS Urania Kaltern, ITALIEN

Gertrud Scheffelmann, Leiterin Volkshochschule Erding, DEUTSCHLAND

Herbert Schweiger MBA, Direktor der VHS Donaustadt, ÖSTERREICH

Dr.ⁱⁿ Christine Teuschler, Geschäftsführerin der Burgenländischen Volkshochschulen – Landesverband,
ÖSTERREICH

Mag. Klaus Thien, Geschäftsführer am Österreichischen Institut für Erwachsenenbildung,
ÖSTERREICH

Mechthild Tillmann, Direktorin der Volkshochschule Rhein-Sieg, DEUTSCHLAND

Dr. Udo Witthaus, Direktor der Bremer Volkshochschule, DEUTSCHLAND

Eröffnungsreferate:

Dr.ⁱⁿ Regina Egetenmeyer-Neher, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Berufs- und
Weiterbildung an der Universität Duisburg-Essen, DEUTSCHLAND

Ao.Univ.-Prof. Mag. Dr. Rudolf Egger, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Karl-
Franzens-Universität Graz, Abt. für Weiterbildung, ÖSTERREICH

Moderation:

Mag. Wilfried Hackl, Moderator und Trainer, Institut Educon, ÖSTERREICH

Mag.^a Sabine Sölkner, Moderatorin und Trainerin, ÖSTERREICH

Begrüßung:

Mag. Hubert Hummer, Direktor der Volkshochschule Linz, Vorsitzender des Verbandes
Oberösterreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH

Tagungsleitung:

Dr.ⁱⁿ Elisabeth Brugger, Leitung Pädagogik der Wiener Volkshochschulen GmbH, ÖSTERREICH

Univ.-Doz. Dr. Hannes D. Galter, Direktor der Österreichischen URANIA für Steiermark, Institut für
Alte Geschichte und Altertumskunde an der Karl-Franzens-Universität Graz, ÖSTERREICH

Mag. Walter Schuster, Direktor der VHS Brigittenau, ÖSTERREICH

Mag.^a Dr. Nicole Slupetzky, pädagogische Leiterin und Direktor-Stellvertreterin VHS Salzburg,
ÖSTERREICH

Dr. Stefan Vater, pädagogisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter im Verband Österreichischer
Volkshochschulen, ÖSTERREICH

Tagungssekretariat:

Ingrid Hammer, Verband Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH

Rita Landauer, Verband Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH

Detailprogramm

Mittwoch, 24.06.2009

13.00 bis 13.30	Führung durch den Wissensturm Linz
13.45	Eröffnung des Zukunftsforums
14.00 bis 16.00	Einleitung. Hubert Hummer (VHS Linz, Wissensturm), Wilhelm Filla (VÖV), Hannes Galter (für das Leitungsteam) Impulsreferate und Diskussion „Trends und Herausforderungen für die Erwachsenenbildung“. Rudolf Egger (Universität Graz), Regina Egetenmeyer-Neher (Universität Duisburg-Essen)
16.00 bis 16.30	Pause
16.30 bis 18.30	Werkstätte Kritikphase. Wilfried Hackl, Sabine Sölkner (TrainerInnen)
18.30	Abendessen
20.00 bis 22.00	Stadtführung – Linz 09

Donnerstag, 25.06.2009

09.00 bis 12.30	Werkstätte Entwicklungsphase 1. Wilfried Hackl, Sabine Sölkner
12.30 bis 15.00	Mittagspause
15.00 bis 18.30	Werkstätte Entwicklungsphase 2. Wilfried Hackl, Sabine Sölkner
18.30	Abendessen

Freitag, 26.06.2009

09.30 bis 12.30	Abschluss – Synthese der Impulse und der Ergebnisse der Werkstätte und Vorschau auf 2010
12.30	Mittagessen

Impressionen



Regina Egetenmeyer und Rudolf Egger bei ihren Vorträgen



TeilnehmerInnen im Wissensturm in Linz, dem Veranstaltungsort des Zukunftsforums 2009



Das Leitungsteam des Zukunftsforums: Stefan Vater, Hannes Galter, Walter Schuster, Nicole Slupetzky, Elisabeth Brugger



Die beiden ModeratorInnen Sabine Sölkner und Wilfried Hackl



Reinhard Biernath, Christina Lehner, Christine Fercher-Maneth, Barbara Kreiling, Armin Brunner und Elisabeth Mayerhofer in einem Workshop



Stefan Vater, Susanne Gebhart-Siebert, Hannes Galter und Elisabeth Mayerhofer



Christine Teuschler, Armin Brunner, Wolfgang Klier, Herbert Schweiger, Susanne Mayerhofer, Udo Witthaus und Grete Dörner



Adalbert Melichar, Mechthild Tillmann, Udo Witthaus und Ines Holme



Elisabeth Brugger und Gerhard Bisovsky



Stefan Vater im Gespräch mit Wolfgang Klier



Im Vordergrund: Hubert Hummer im Gespräch mit Hannes Galter