



Die Österreichische Volkshochschule

Magazin für Erwachsenenbildung

Schwerpunkt

Innovative Lernformen

Augusto Boal
Das „Theater der
Unterdrückten“ in der
Erwachsenenbildung

SEITE 9

Offene
Bildungsressourcen
Materialien für Lehrende
und Lernende im Internet

SEITE 13

Lernbegleitung
Lernberatung
Eine notwendige Maßnahme
der Erwachsenenbildung

SEITE 20

Inhalt

- Editorial**
- 1 Was bedeuten wba, Ö-Cert und Co für die Volkshochschulen?
- Medienpreise**
- 2 Medienpreise der österreichischen Erwachsenenbildung
- Schwerpunkt Innovative Lernformen**
- 3 Lernen bewegt!
- 5 Am Anfang war die Tat. Grundlehrgang „Theater nach Augusto Boal“
- 7 Das „Theater der Unterdrückten“ in der Erwachsenenbildung
- 9 Kooperatives Lernen: Gemeinschaftsgärten als Lernort der Zukunft?
- 11 Ein Weltrekord von A bis Z. Der Alphabetterday
- 13 Offene Bildungsressourcen
- 15 Mathe ist cool. Das Fest der Mathematik an der Volkshochschule Innsbruck
- 16 Frühförderung „Deutsch“ in städtischen Kindergärten
- 18 VHS Jugendcoaching LEB
- 20 Lernbegleitung als notwendige Maßnahme der Erwachsenenbildung
- Bildungsthemen aktuell**
- 23 Der NQR als inklusives Instrument der Bildung?
- 24 Grundversorgung Erwachsenenbildung
- 28 Coaching-Konzepte in der Bildungsberatung
- 31 „Panoptikum Politische Bildung“ – eine Gesprächsreihe
- Geschichte**
- 33 Frühe Volksbildung mit Langzeitwirkungen
- Personalia**
- 34 Werner Lenz – sein Wirken für die Erwachsenenbildung
- 35 Josef-Luitpold-Stern-Preis für Wilhelm Filla
- 36 In Memoriam Ernst Koller, Viktor Wallner und Walter Ender
- Rezensionen**
- 37 Gertrud Wolf: Zur Konstruktion des Erwachsenen
- 38 Werner Lenz: Bildung. Eine Streitschrift
- 39 Tim Zumhof: Pädagogik und Poetik der Befreiung
- 40 Birgit Fritz: InExActArt
- 41 Nadja Madlener: Grüne Lernorte. Gemeinschaftsgärten in Berlin
- 41 P. Arnold/L. Kilian/A. Thillosen/G. Zimmer: Handbuch E-Learning
- 42 Handbuch E-Learning – brauchbar für die Praxis?
- 42 Martin Ebner/Sandra Schön: L3T – Lehrbuch für Lehren und Lernen mit Technologien
- Autor/innen**
- 43 Autor/innenliste
- Jubiläumsveranstaltungen**
- 44 125 Jahre Wiener Volkshochschulen
- 44 5 Jahre Wissensturm
- 45 Impressum

Was bedeuten wba, Ö-Cert und Co für die Volkshochschulen?

GERHARD BISOVSKY

Mit der Weiterbildungsakademie (wba) und Ö-Cert wurden wichtige Anstöße zur Professionalisierung und Qualitätssicherung gegeben. Beide Themen sind wichtige Anliegen der Volkshochschulen, die weiter zu entwickeln sind.

Professionalisierung ist Verberuflichung und sie definiert sich durch anerkannte Ausbildungen. Mit der Weiterbildungsakademie wurden Kompetenzen für Berufe in der Erwachsenenbildung bestimmt, die das professionelle Handeln ausmachen. Für die Berufe Bildungsmanager/in; Lehrende, Trainer/in; Berater/in und Bibliothekar/in wurden auf der Grundlage von Kompetenzen Lernergebnisse definiert und in weiterer Folge Curricula entwickelt. Die Curricula wiederum sind die Basis für die Bewertung und die Anerkennung von Kompetenzen, unabhängig davon, wo und wie sie erworben wurden.

Wandel forciert Professionalisierung

Die Volkshochschulen, wie die Erwachsenenbildung überhaupt, befinden sich in einem Prozess des Wandels. Die Bedeutung der Steuerung nimmt zu und erfordert gut begründete Planung und professionelle pädagogisch/andragogische Kompetenz, um neue Adressatengruppen anzusprechen und zeitgemäße Programme zu entwickeln und umzusetzen. Die reine Agenturfunktion, die auf die Angebote von Unterrichtenden fokussiert, wird durch bedarfsorientierte und lernergebnisorientierte Entwicklung und Planung ergänzt.

Curricula und Lernergebnisse bewegen sich in Rahmen und haben Standards. Wir kennen diese bereits vom „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“, dem Syllabus des Europäischen Computerführerscheines oder dem Wirtschaftsführerschein. Mit der Steuerung nimmt auch die Bedeutung von Rahmen und Standards zu, die Wege zum Weiterlernen zeigen. Und der kommende Nationale Qualifikationsrahmen wird auch Qualifikationen und Teilqualifikationen der Volkshochschulen integrieren.

Viele Angebote sind intransparenter geworden. In der Gesundheitsbildung sind wir mit einer beinahe inflationären Flut an Angeboten konfrontiert, die sich oft der Überprüfbarkeit oder einer wissenschaftlichen Begründung entziehen. In Zukunft werden zusätzliche Kompetenzen notwendig sein, um die verschiedenen Angebote bewerten und begründen zu können.

Die Volkshochschule entwickelt sich immer mehr zu einem Lernort mit einer Expertise zum Lehren und Lernen. Kursleiter/innen wollen in Fragen des Unterrichts beraten werden, Teilnehmer/innen benötigen Beglei-

tung und Beratung beim Lernen und bei ihren Lernprojekten. Lernbegleitung und Lernberatung werden mehr und mehr zu einer bedeutsamen Zusatzqualifikation.

Auf welchem gutem Weg sich die Volkshochschulen befinden, zeigt sich auch daran, dass viele Absolvent/innen der Weiterbildungsakademie aus ihren Reihen kommen. Mitarbeiter/innen und Lehrende bilden sich in einschlägigen Masterstudien weiter, der Masterlehrgang, der auf der Weiterbildungsakademie aufbaut, ist ein Beginn und berufsbegleitende Fernstudien zum Thema Erwachsenenbildung werden attraktiver.

Ö-Cert hat einen wichtigen Schub gebracht. Jede akkreditierte Einrichtung hat nun ihre pädagogische Kompetenz nachzuweisen. Was vielen von uns von öffentlichen Ausschreibungen bekannt ist, ist zur Norm auch in der Erwachsenenbildung geworden. Die gelegentlich zu vernehmende Kritik an der Entwicklung vergisst, dass der Übergang vom Informellen (das weiß doch jeder, dass wir pädagogisch kompetent sind, sonst könnten wir ja nicht Jahr für Jahr so viele Kurse durchführen) zum Formellen, zum Nachweis der pädagogischen Kompetenz, diese objektivierbar und sichtbar macht. Das wiederum stärkt das Vertrauen der Bevölkerung und bringt in weiterer Folge mehr Teilnehmer/innen.

//

Diese Ausgabe der Österreichischen Volkshochschule (ÖVH) befasst sich im Schwerpunkt mit Lernformen und didaktischer Innovation. Das Innovative der Didaktik zeigt sich in der praktischen Umsetzung. Dieser Umsetzung, die auf unterschiedlichen theoretischen Modellen basiert, versucht dieses Heft einigermaßen gerecht zu werden. Bei dem hohen Ausmaß an Innovation und den vielfältigen Lernformen in Volkshochschulen ist das kein leichtes Unterfangen. Gleichzeitig können durch einzelne Beiträge auch Impulse für die Umsetzung gegeben werden.

Die Themen zum Schwerpunkt sind das Lernen und Lehren mit Computern und Internet, Theaterpädagogik, kooperatives Lernen in der Natur, Großaktionen, Frühförderung, Jugendcoaching und Lernberatung. Zum Schwerpunkt passende Rezensionen finden sich ebenfalls in dieser Ausgabe. Das Thema Nationaler Qualifikationsrahmen, das bereits in der letzten Ausgabe Gegenstand eines Beitrages war, wird fortgesetzt, ebenso die Reihe mit Beiträgen zur Geschichte der Volkshochschulen und bildungspolitische Beiträge wie beispielsweise der zur Grundversorgung mit Erwachsenenbildung.

Medienpreise der österreichischen Erwachsenenbildung

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

15. Radiopreis der Erwachsenenbildung - Ausschreibung für 2011/2012

Der Radiopreis umfasst die Sparten Kultur, Information, Bildung, interaktive und experimentelle Produktionen sowie Sendereihen und Themenschwerpunkte.

Kultur: Insbesondere Literatur-Sendungen (Hörspiele usw.) und Musik-Sendungen (Gestaltung)

Information: Sendungen wie Features, Reportagen, Dokumentationen, Interviews und Gespräche, Magazine.

Bildung: Sendungen zu Bildung und Wissenschaft oder über Bildungsveranstaltungen.

Interaktive und experimentelle Produktionen: Sendungen mit interaktivem Charakter (das heißt Beteiligung und Einbeziehung von Hörerinnen und Hörern) oder Sendungen, die mit klassischen Sender- und Empfänger-Mustern experimentieren und somit Radio als Prozess oder „Work in Progress“ präsentieren.

Sendereihen und Themenschwerpunkte – Eduard Ploier-Preis: Der Preis ist nach dem verstorbenen Erwachsenenbildner und langjährigen ORF-Kurator Eduard Ploier benannt.

Bei Bedarf kann die Jury einen Preis für Kurzsendungen (weniger als 10 Minuten) vergeben.

Vorschläge für die Zuerkennung des Preises können von Teilnehmer/innen und Mitarbeiter/innen der genannten Verbände der Erwachsenenbildung, von Kritiker/innen aus Presse und Österreichischem Rundfunk sowie von österreichischen Radiosendern und deren Mitarbeiter/innen **bis spätestens 28. September 2012 (Poststempel)** eingebracht werden. Der Tag und die Sendezeit der Ausstrahlung sind bei der Einreichung anzuführen.

Für die Zuerkennung des Preises kommen nur Eigenproduktionen österreichischer Sender in Betracht, die in der Zeit vom 1. Sep-

tember 2011 bis zum 31. August 2012 in einem österreichischen Sender **erstmalig** gesendet wurden.

Über die Preisvergabe entscheidet im November 2012 eine Jury, der Vertreter/innen der preisverleihenden Verbände der Erwachsenenbildung sowie Journalistinnen und Journalisten österreichischer Printmedien angehören.

45. Fernsehpreis der Erwachsenenbildung

2013 wird der Fernsehpreis der Erwachsenenbildung zum 45. Mal verliehen. Für die Preisvergabe kommen österreichische Produktionen oder Produktionen, bei denen österreichische Sender maßgeblich beteiligt sind, inklusive Auftrags- und Koproduktionen österreichischer Sender in Betracht, die im vergangenen Jahr (2012) **erstmalig** in Österreich gesendet wurden.

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

Vorschläge für die Zuerkennung des Preises können von Teilnehmer/innen und Mitarbeiter/innen der preisverleihenden Verbände der Erwachsenenbildung, von Fernsehkritiker/innen der Presse, von österreichischen Fernsehsendern sowie von Produzent/innen und von den Seher/innen des österreichischen Fernsehens **bis spätestens 1. Februar 2013 (Poststempel)** eingebracht werden. Der Tag und die Sendezeit der Ausstrahlung sind bei der Einreichung anzuführen.

Über die Preisvergabe entscheidet im April 2013 eine Jury, der Vertreter/innen der preisverleihenden Verbände der Erwachsenenbildung sowie Journalistinnen und Journalisten österreichischer Printmedien angehören. //



Radiopreis der Erwachsenenbildung



Fernsehpreis der Erwachsenenbildung



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

Lernen bewegt!

Frauen im ländlichen Raum sind mit Hürden konfrontiert, die nicht selten unüberwindbar scheinen: schlechte öffentliche Verbindungen, kein eigenes Auto, Kurszeiten, die sich nicht mit der Betreuung oder Pflege von Familienmitgliedern vereinbaren lassen, scheinbar wenig Übung im Lernen sowie Zweifel, ob der Computer überhaupt verstanden werden kann. Um diese Frauen erreichen zu können, braucht es ein niederschwelliges, aufsuchendes Bildungsangebot.

MICHAELA
SLAMANIG

BARBARA
KREILINGER

Im Rahmen des Netzwerks „Learn forever“ ist es das Ziel, die Weiterbildungsbeteiligung von bildungsbenachteiligten Frauen zu erhöhen und die genannten Hürden zu überwinden. Frauen mit niedrigem Schulbildungsabschluss, junge Frauen ohne Abschluss, Frauen mit wenig Selbstbewusstsein bezüglich ihres Könnens und Frauen, die wenig an Weiterbildung teilnehmen, werden durch das Netzwerk in verschiedenen Regionen erreicht. Grundlage aller Aktivitäten bildet die Verknüpfung folgender gesellschafts- und bildungspolitischer Anliegen:

- Gleichstellung von Frauen und Männern,
- Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung von bildungsbenachteiligten Frauen,
- gleiche Teilhabe von Frauen und Männern an der Informations- und Wissensgesellschaft.

„Lernen bewegt! – Innovative Lernformen am Computer für Frauen im ländlichen Raum“ basiert auf der „Mobilen IKT-Lernwerkstatt“ (IKT: Internet- und Kommunikationstechnologien), die im Rahmen von „Learn forever“ entwickelt worden ist und in den Jahren 2007 bis 2009 an die Kärntner Volkshochschulen transferiert

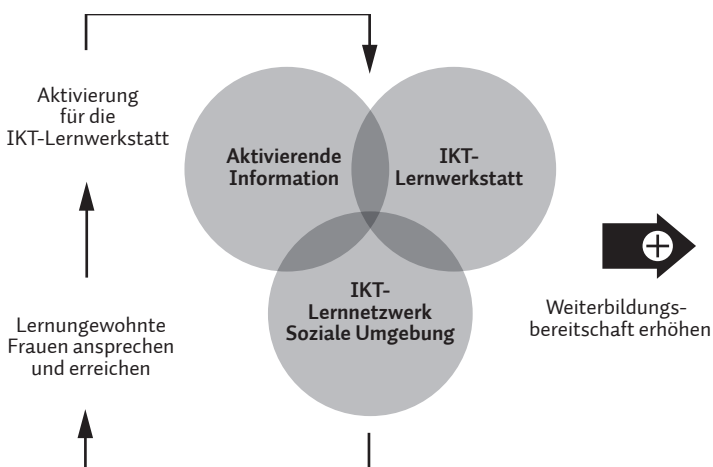


Abb. 1: Didaktisches Modell Mobile IKT-Lernwerkstatt. Leicht adaptiert nach: Dohr/Weiss (2007), S. 40

wurde. Insgesamt besteht das Projekt aus vier Elementen: einer Informationsveranstaltung, dem Modul I IKT-Lernwerkstatt, dem Modul II Lernnetzwerk und einer Abschlussveranstaltung.

Aufsuchende Bildungsarbeit

Zentraler Angelpunkt ist die aufsuchende Bildungsarbeit. Die IKT-Lernwerkstatt wird in insgesamt 31 Kärntner Gemeinden durchgeführt, was eine hohe Unterstützung von Seite der Bürgermeister/innen voraussetzt. Die „Gemeinde“ als vertraute Ansprechpartnerin vor Ort fungiert als „Mittlerin“ zwischen der Volkshochschule und den Frauen. Sie sendet die Einladung zur Informationsveranstaltung aus und nimmt die Anmeldungen entgegen. Die Gemeinde stellt auch die Räumlichkeiten für die Umsetzung zur Verfügung. So machen Frauen dort ihre Lernerfahrungen, wo sie ein vertrautes Umfeld vorfinden. Sie bekommen das Gefühl, dass die Gemeinde für sie etwas tut, was zudem der Abwanderung in ländlichen Gebieten entgegenwirken kann. Außerdem ist beobachtbar, dass sich das soziale Engagement der Frauen in ihren Gemeinden erhöht.

Die IKT-Lernwerkstatt

Die „Mobile IKT-Lernwerkstatt“ hat die Aneignung von IKT-Basiskenntnissen und den Umgang mit E-Government zum Ziel. Im Mittelpunkt stehen die Förderung von Lernkompetenzen sowie die Unterstützung durch geschulte Lernprozessmoderatorinnen beim selbstgesteuerten Lernen. Konzipiert, um bildungsbenachteiligten Frauen einen Zugang zur Informationsgesellschaft zu eröffnen, Lernen mit motivierenden Faktoren zu verknüpfen und erste Schritte für das selbstgesteuerte Lernen zu setzen, leistet „Lernen bewegt!“ einen wichtigen Beitrag zur Förderung der Teilhabe von Frauen an Weiterbildung. Das didaktische Modell zeigt Abb. 1.

Lernprozessmoderatorinnen

Geschulte Frauen unterstützen die Teilnehmerinnen, sich selbstständig Wissen aneignen zu können. Diese Lernprozessmoderatorinnen begleiten individuell bei der Zielerreichung, steuern aber auch die Wissens- und Lernmethodenvermittlung. Sie moderieren individuelle und gemeinschaftliche Lernprozesse und achten darauf, dass selbstgesteuertes Weiterlernen möglich wird.

Selbstgesteuertes Lernen

Die lernende Person steht im Mittelpunkt, sie initiiert und organisiert ihren eigenen Lernprozess. Ziel ist die Förderung der Selbstbestimmung sowie von Selbstständigkeit und Selbstverantwortung im Lernprozess.

Lernende, die ihr eigenes Lernen regulieren, können sich

- realistische Lernziele setzen und
- sind überzeugt, diese auch zu erreichen (Selbstwirksamkeitsprinzip),
- dem Inhalt und dem Ziel angemessene Techniken und Strategien auswählen und einsetzen,
- ihre Motivation aufrecht erhalten,

- können entscheiden, was sie, wann, wo und wie lernen.

Dafür ist es erforderlich, den Lernenden den Umgang mit neuen Lernmethoden und die Nutzung neuer Medien als Werkzeuge bei der Problembearbeitung zu vermitteln und sie mit Strategien zur Bewältigung der Aufgaben und Methoden zur Reflexion des Lernprozesses vertraut zu machen.

Konkret heißt das:

- Vor jeder Einheit definiert jede Teilnehmerin ihr individuelles Lernziel.
- Die Lernprozessmoderatorin bereitet verschiedene Lernthemen vor, z. B. als „Gabentisch“ in Form von Lernleittexten zu verschiedenen Themen, Linklisten etc.
- Die Teilnehmerin sucht sich, je nach Interesse, ein Thema aus und
- erarbeitet sich das Stoffgebiet. Die Bandbreite reicht dabei vom Zehnfinger-System über Word, Internet, E-Government, Excel, PowerPoint bis zu digitaler Bildbearbeitung und Facebook.
- Die Lernprozessmoderatorin nimmt sich zurück und unterstützt nur mehr, wenn alle anderen Möglichkeiten (Lernunterlagen, Internet, Lernpartner/innen) ausgeschöpft sind.
- Jeweils zum Ende einer Kurseinheit findet eine Reflexion über Inhalt und Lernmethode statt. Dies geschieht zum Beispiel über ein Lerntagebuch oder den „Lernschatz“.

Lernnetzwerk – Einbinden des sozialen Umfeldes in den individuellen Lernprozess

Im Lernnetzwerk steht das eigene, individuelle Lernen im Vordergrund. Dies kann einzeln aber auch im Team geschehen. IKT-Kenntnisse werden erweitert, die eigenverantwortliche Definition individueller Lernziele und deren Erreichung sowie die Einbindung des sozialen Umfeldes in den individuellen Lernprozess stehen im Mittelpunkt. Die Einbindung des sozialen Umfeldes erfolgt durch Weitergabe des Wissens an ein Familienmitglied oder z. B. an eine Freundin. Dadurch erkennt die Teilnehmerin, dass sie das Gelernte wirklich verstanden hat, tauscht mit der Person ihr Wissen aus, lernt auf diese Weise dazu, erfährt zusätzlich eine Aufwertung ihrer Person z. B. in der Familie und ihr Selbstwertgefühl steigt.

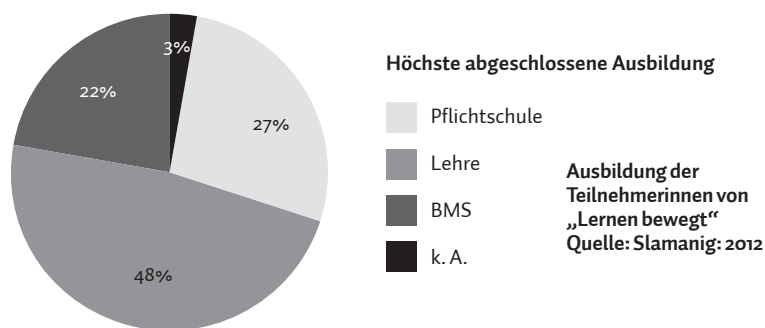
Ein Höhepunkt des Angebotes ist die Präsentation des Gelernten im Rahmen einer öffentlichen Abschlussveranstaltung, bei der Familienmitglieder, Interessierte aber auch regionale Entscheidungsträger/innen und Multiplikatoren teilnehmen.

Ergebnisse der Evaluation

Modul I: IKT-Lernwerkstatt

Mittlerweile liegen erste Zwischenergebnisse vor. Insgesamt nahmen 129 Frauen aus 14 Gemeinden an der IKT-Lernwerkstatt teil. Der Rücklauf der Fragebögen ist mit 89,2% sehr hoch.

Was die Altersstruktur betrifft konnten in erster Linie Frauen zwischen 40 und 60 Jahren erreicht werden



(76%). 16% sind zwischen 60 und 70 Jahren und 7% sind über 70.

42% der Frauen sind Hausfrauen und gehen keiner Beschäftigung nach, 24% der Frauen arbeiten geringfügig oder gehen einer Teilzeitbeschäftigung nach, 9% sind voll beschäftigt. 6% der Frauen sind zum Zeitpunkt der Befragung auf Arbeitssuche, 19% geben Sonstiges an oder machen keine Angaben.

Der Großteil der Frauen (84%) erfährt über die Postwurfsendung von dem Angebot, 12% durch die Zeitung und 4% werden von Bekannten informiert.

Die Zufriedenheit mit dem Angebot der Lehrwerkstatt ist sehr hoch. Besonders hervorgehoben werden Spaß und Freude, die tolle Gemeinschaft und das familiäre Klima. Nur für 7% war das Lerntempo zu schnell oder zu langsam. Auch die Inhalte werden als lehrreich, informativ, interessant wahrgenommen. Es gelingt, das Interesse am lebenslangen Lernen zu wecken. Insgesamt wird der Nutzen der Fortbildung vor allem in der praktischen Anwendung (E-Mail und Textverarbeitung) gesehen. Der Angstabbau ist gut gelungen und alle Frauen haben sich der Herausforderung gestellt. Besonders hervorgehoben wurde die Rolle der Lernprozessmoderatorin, die das Arbeiten in der Gruppe erleichterte und für eine positive Lernatmosphäre sorgte.

Modul II: Lernnetzwerk

Der Rücklauf beträgt 96,9%. Ein Drittel der Frauen liegt in der Gruppe der 50- bis 59-Jährigen, fast eben-



„Aber wenn man dann ohne Hilfe einen Brief schreiben kann oder ins Internet einsteigen kann, dann ist man sehr stolz auf sich selbst.“

Rückmeldung einer Teilnehmerin

Das Projekt „Lernen bewegt!“

Die Mobile IKT-Lernwerkstatt wurde von PRISMA-Zentrum für Ausbildung und Beruf im Rahmen der Entwicklungspartnerschaft „Learn forever“ entwickelt, die aus Mitteln des bm:ukk sowie des ESF gefördert ist. Netzwerkorganisationen von Learn forever sind eb projektmanagement gmbh, abz*austria, agenda. Chancengleichheit in Arbeitswelt und Informationsgesellschaft, akzente – Zentrum für Gleichstellung und regionale Zusammenarbeit, Frauenstiftung Steyr, nowa Training, Beratung, Projektmanagement, Die Kärntner Volkshochschulen, die Volkshochschule Meidling sowie das Bildungs- und Heimatwerk Niederösterreich.

Das Projekt „Lernen bewegt!“ hat eine Laufzeit von drei Jahren und wird in 31 Gemeinden der Regionalkooperation Unterkärnten durchgeführt. Die Finanzierung erfolgt durch Bund, Land und die europäische Union. LEADER (Abt. 3, Abt. 4, Abt. 6). Der Selbstbehalt beläuft sich für nichtberufstätige Frauen auf 50 Euro, für berufstätige auf 80 Euro.

so viele in der Gruppe der 30- bis 49-Jährigen. Bei über 50 % der Teilnehmerinnen ist die höchste abgeschlossene Ausbildung eine Lehre, 23 % haben einen Pflichtschulabschluss, 24 % absolvierten eine berufsbildende mittlere Schule. Knapp die Hälfte der Frauen sind zum Zeitpunkt der Befragung Hausfrauen, 32 % gehen einer Beschäftigung nach. Um allen Frauen die Teilnahme zu ermöglichen, wurden die Kurszeiten auf die unterschiedlichen Bedürfnisse abgestimmt. Besonders positiv beurteilt wird die tolle Lernatmosphäre (89 %) sowie die sehr gute Unterstützung durch die Lernprozessmoderatorin (96 %). Insgesamt wird der Gesamteindruck des Angebots „Lernen bewegt!“ mit 99 % sehr gut oder gut beurteilt.

Durch das Angebot haben 92 % der Frauen Lust aufs Weiterlernen bekommen und 83 % können sich auch vorstellen, dies selbstorganisiert zu tun.

Nachhaltigkeit

Sechs Monate nach Kursende wurden 129 Frauen nochmals mittels Fragebogen befragt. Der Rücklauf betrug immerhin 32,5 %.

Es kann festgestellt werden, dass „Lernen bewegt!“ dazu beigetragen hat, dass Frauen mitreden können und Anregungen zum Weiterdenken bekommen haben. Besonders wertvoll ist die Möglichkeit, neue Kontakte aufzubauen und diese auch nachhaltig zu nutzen. 23,5 % pflegen den Kontakt mit ihren Kurskolleginnen entweder in Form von persönlichen Treffen oder per E-Mail. Die Befragten sehen den inhaltlichen Nutzen vor allem im sicheren und angstfreien Umgang mit dem PC. Sie haben ihre Scheu vor der Technik überwunden und nutzen den Computer in ihrem Alltag. Über 50 % können sowohl die Möglichkeiten des Internets als auch E-Mail und Word gut verwenden, z. B. zum Erledigen von Behördenwegen, zum Versenden von Geburtstageinladungen, zum Chatting etc. „Lernen bewegt!“ trug außerdem zum kritischen Umgang mit neuen Medien und zum besseren Verständnis mit der Jugend bei.“ (S. 25).

Um weitere Kurse zu besuchen, fehlt einigen Frauen ein entsprechendes Angebot vor Ort sowie öffentliche Verkehrsmittel. Die Frauen wünschen sich daher weitere Kurse in den Gemeinden bzw. Kurstage, um das Erlernte wiederholen zu können.

Besonders positiv hervorgehoben werden die Auswirkungen auf das Umfeld. Die Frauen erleben ihre Person in der Familie aufgewertet. Sie haben volle Unterstützung erfahren und können mittlerweile auch bei technischen Themen mitreden. Ihr soziales Netz hat sich durch Internet und E-Mail erweitert und sie erleben eine neue Selbstständigkeit. //

Quellen

Dohr, Andrea/Weiss, Christine (2007): IKT-Lernwerkstatt – das Modell. Lernungewohnte Frauen lernen vor Ort mit Neuen Technologien. Hrsg. v. EP learn forever. Graz (ohne Verlag). www.learnforever.at/uploads/000624.pdf. (2012-09-03)

Slamanig, Michaela (2012): „Lernen bewegt!“ Innovative Lernformen am Computer für Frauen im ländlichen Raum. Zwischenbericht Evaluation, Sept. 2009 – Juli 2011. Völkermarkt: Die Kärntner Volkshochschulen.

Am Anfang war die Tat

Abriss des Grundlehrgangs „Theater nach Augusto Boal“, der in diesem Herbst erfolgreich in seine zehnte Saison an der VHS Meidling startet.

Augusto Boal, das Enfant terrible der lateinamerikanischen Theaterszene der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts hat mit seinen 1979 erstmals auf Englisch erschienenen Büchern „Das Theater der Unterdrückten“ und „Spiele und Übungen für Schauspieler und Nicht-Schauspieler, die mittels Theater etwas sagen wollen“ das Theater von der Bühne gerissen und unter das „revolutionäre“ Volk geworfen, ein Umstand, den ihm heute noch so mancher Theaterkollege vorwirft. Wo kommen wir hin, wenn sich jeder Mensch als Künstler versteht, wenn Schauspielkunst nicht mehr als Teil eines antrainierten Könnens, sondern als ein Erfahrungswissen definiert wird, dass jedem Menschen helfen kann, sein Leben besser zu bewältigen und autonomer zu gestalten, die Gesellschaft zu erforschen und verstehen zu lernen und den Körper als Landkarte der eigenen Sozialisation zu lesen?

Es ist genau diese, in den 1970er-Jahren als „Alphabetisierung durch Theater“ bezeichnete Methodik, die für die Arbeit mit den unterschiedlichen Communities im 21. Jahrhundert besonders hervorsteht und sich als zeitgemäß erweist. Dieses Theater wird sowohl auf der individuellen als auch auf der gemeinschaftlichen Ebene zum Experimentier- und Erfahrungsraum, es wird darüber hinaus zu einer erweiterten Kommunikationsform, die nicht nur das intellektuelle Wissen sondern auch das kollektive Wissen von Gemeinschaften und die Narrative einer Gesellschaft anspricht, verlebendigt und somit als Ressource wieder nutzbar werden lässt, um neuen und alten Problemen mit lebendiger Kreativität zu begegnen und – um mit Paolo Freire zu sprechen – die unerprobte Möglichkeit zu versuchen.

BIRGIT FRITZ

Das Theater als Instrument der Begegnung im Innen (mit sich selbst) als auch im Außen (mit der Gemeinschaft) schafft mit vorsichtigem Umgang, Humor und spielerischer Leichtigkeit und durch die Konfrontation mit überraschenden Situationen einen Kontext, in dem Neugier geweckt und Fragen gestellt werden können – zwei Dinge, die wiederum Dialog und Begegnung als reale Möglichkeiten näherkommen lassen.

Der im deutschsprachigen Raum einzigartige Grundlehrgang zu den Methoden Boals, dem Arsenal des Theaters der Unterdrückten (TdU), wie es in Anlehnung an seine Entstehungszeit immer noch genannt wird, führt in sieben Modulen in die bekanntesten Techniken dieser Arbeit ein und schafft ein sowohl aus Praxis als auch aus Reflexion bestehendes Basiswissen, mit dem eine erfolgreiche Umsetzung im eigenen beruflichen Kontext möglich ist.

Die Module: Grundlagen des Theaters der Unterdrückten (Spiele, Übungen und Bildertheater); Forumtheater; Zeitungstheater und Improvisation; Unsicht-

bares Theater; Legislatives Theater; Jokertraining und Interaktives Theater hautnah! richten sich in Inhalt und Aufbau (obwohl auch einzeln buchbar) nach der gewachsenen Struktur der Entstehungsgeschichte dieses „pädagogischen“ Theaters; zwei weitere Zusatzmodule, die bei Interesse zur Vertiefung angeboten werden, sind der sogenannte Regenbogen der Wünsche (die introspektiven Techniken) und die Ästhetik der Unterdrückten (Fokus auf Visual Arts).

Während die Spiele und Übungen zu einer spielerischen „Entschulung des Körpers“ einladen und sowohl die Beziehung zum Selbst als auch zu den anderen fördern, wird im Forumtheater dezidiert dem Dialog zwischen Gruppen Platz gemacht, es ist ein Theater des Kontexts, bei dem sich die schauspielenden Akteur/innen (bei denen es sich sowohl um Betroffene als auch um Schauspielaktivist/innen verschiedenen Hintergrunds handeln kann) mit einem eingeladenen, „wissenden“ Publikum eines gemeinsamen Themas annehmen, um Lösungsansätze szenisch auszuprobieren und zu reflektieren. Dabei wird der Spielraum (Bühne, Hof eines Gemeindebaus, Schule, öffentliche Parkanlage etc.) zum Dialograum für alle; die Hierarchie des klassischen Theaters wird aufgebrochen und jede/r spielt „eine Rolle“. Dieses das Demokratieverständnis der Teilnehmenden stärkende partizipatorische Theater ist in jenem Ausmaß zielführend, als es auch die Organisation des geplanten Rahmens ist, innerhalb dessen es stattfinden kann – es setzt einen Willen zur Veränderung voraus bzw. kann auch dazu inspirieren.

Die in den weiteren Modulen erlebbaren Techniken und Methoden widmen sich dem kritischen Umgang mit und der Analyse von Massenmedien, der schauspielerischen Ausdruckskraft, der Stärkung der Spiellust, der Intervention im öffentlichen Raum und dem Einsatz des (Forum-)Theaters zur Gesetzesänderung sowie der Moderation von Theaterprozessen. In einer öffentlichen Abschlusspräsentation wird das Erlebte und Erarbeitete mit Publikumsbeteiligung noch einmal erfahren.

Ein Theater, das sowohl diejenigen verändert, die mitmachen als auch diejenigen, die zusehen, hat seinen Ursprung in den Überlegungen Paulo Freires und seiner Pädagogik zur Bewusstwerdung. Anstrengung und Eile sind dem Wahrnehmen entgegengesetzt, sie verdecken Information und somit auch Ressourcen und Möglichkeiten. Spüren, was wir berühren, wahrnehmen, was wir hören, tatsächlich sehen, was wir anschauen, erleben, was wir tun, sind hingegen Kategorien der Spiele und Übungen des Theaters der Unterdrückten.

Eine Übung, die dies repräsentiert, heißt „Feel what you touch – Erspüre, empfinde was du berührst“. Wir stellen sie hier vor:

In dieser Paarübung führt ein/e Partner/in den/die Anderen/e, welcher/e die Augen geschlossen hält, durch die ‚Gegend‘. Dabei führt sie/er die Hand der/des Nicht-Sehenden immer wieder an verschiedene Gegenstände, Dinge, Pflanzen, Stoffe etc., heran. Die „neugierige“ Hand kann selbst entscheiden, wie lange sie etwas erkunden will bzw. wann es genug ist. Dann führt die/der sehende Partner/in sie/ihn an einen anderen Ort. Das

Ziel dieser Übung ist es, Altbekanntes neu zu erleben. Es handelt sich um kein Ratespiel, sondern um ein „Lesen“ mit den Fingern und Händen. Nach einiger Zeit (zehn Minuten oder, wenn man Zeit hat, auch eine Stunde, besonders in der Natur vergeht die Zeit wie im Flug) werden die Rollen getauscht. Erst wenn beide die Erfahrung gemacht haben, sprechen sie über ihre Erlebnisse.

Wenn wir die Augen schließen reagieren wir auf viele Dinge sensibler: Unebenheiten im Boden, Temperaturunterschiede, Licht und Dunkelheit, die Oberflächenbeschaffenheit der Dinge, die wir berühren, ob sie lebendig sind oder nicht, Geräusche etc. Auch wie unsere Füße den Boden berühren und die Informationen das Gleichgewicht betreffend weiterleiten, wird intensiver erfahrbar. Vielleicht kommt es zu einem Anknüpfen an alte Erinnerungen, zu neuen Bildern und Fragen.

Diese und viele andere Übungen sind im Buch „In-ExActArt“ – Ein Handbuch zur Praxis des Theaters der Unterdrückten, (2011) ausführlich beschrieben (siehe dazu die Rezension auf Seite 42).

Stellen die Übungen und Spiele das Alphabet des Theaterarsenals dar, so sind die anschließend erarbeiteten Szenen und Stücke der Text, der „Korpus“ der theatralen Intervention. Im Lehrgang ist beides in ausgewogenem Verhältnis vertreten.

Global gesehen, stellt das Theater Augusto Boals eine weltweit praktizierte Methode dar, es gibt sogenannte TdU-Gruppen und Zentren auf allen Kontinenten und in über 80 Ländern der Welt. Anwendungsbeispiele gibt es aus der Anti-Rassismusbearbeitung, der Friedenspädagogik, in Projekten der Konflikttransformation; TdU findet an Schulen, in unterschiedlichsten Institutionen, von Haftanstalten bis hin zu psychiatrischen Einrichtungen, in Fußballklubs, in der Altenarbeit, in der Umweltpädagogik statt. Zahlreiche regelmäßig stattfindende Festivals sind Orte des Austauschs und der Vernetzung für die „Practitioners“. Der Lehrgang in Wien ist eine Kooperation der Volkshochschule Meidling mit dem Verein TdU-Wien (siehe auch: www.tdu-wien.at). //



//

Grundlehrgang Theater nach Augusto Boal

Beginn: 9. 11. 2012
 Infoabend: 1. 10. 2012, 18 Uhr
 VHS Meidling, 1120 Wien,
 Längenfeldgasse 13–15
 T: +43 1 89 174 112 000
 office.meidling@vhs.at

Das „Theater der Unterdrückten“ in der Erwachsenenbildung

Das „Theater der Unterdrückten“ findet im deutschsprachigen Raum bereits seit geraumer Zeit seinen Platz in verschiedenen Anwendungsfeldern. So war es zunächst der Erfinder der Methoden Augusto Boal selbst, der Workshops zur möglichen Handhabung einzelner Arbeitsweisen anleitete. Im Laufe der Jahre verbreiteten sich die Methoden des „Theaters der Unterdrückten“ (TdU) im europäischen Raum kontinuierlich, z. B. in Form der Entwicklung neuer Forumtheatergruppen, neuer Techniken oder Methoden, die an Boals Methoden anknüpfen oder in Form von Weiterbildungsangeboten für Personen, die Interesse daran haben, mit Boals Techniken zu arbeiten. Seit 2003 gibt es an der VHS Meidling die Möglichkeit, in Wien den Grundlehrgang „Theater nach Augusto Boal“ zu besuchen.

ANNA RIESS

Im Rahmen einer Diplomarbeit wurde eine Evaluation des Grundlehrganges durchgeführt, die ihren Schwerpunkt auf die „Umsetzung seiner Zielsetzungen aus Sicht der ehemaligen Teilnehmer/innen“ legte.¹ Aus den hieraus erlangten Ergebnissen lassen sich verschiedene Schlüsse ziehen, die für die Erwachsenenbildung von Bedeutung sein könnten. Bevor nun allerdings näher auf die Ergebnisse eingegangen wird, erscheint es zunächst erforderlich, das „Theater der Unterdrückten“ in seinen Grundzügen und im Hinblick auf die österreichische Erwachsenenbildungslandschaft genauer unter die Lupe zu nehmen.

Das „Theater der Unterdrückten“

Das Theater der Unterdrückten wurde Anfang der 1960er-Jahre in Brasilien von Augusto Boal im Kontext der lateinamerikanischen Befreiungsbewegung entwickelt. Sein Ansatz bestand darin, mit Hilfe verschiedener darstellerischer Methoden benachteiligte Bevölkerungsgruppen zu unterstützen, indem er ihnen Machtverhältnisse und politische Strukturen aufzeigte, durch die sie unterdrückt und ausgegrenzt wurden. Alle Lebensbereiche sollten demnach grundlegend demokratisiert werden (vgl. Boal: 1989, S. 58). Das „Theater der Unterdrückten“ lehnt sich in seinen Grundzügen an Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten“ an. Begriffe wie „Aktion“ oder „Handeln“ nehmen in beiden Konzepten eine übergeordnete Stellung ein. Grundlage ist die Erkenntnis, dass es dem Menschen nur durch seine forschende und schöpferische Tätigkeit möglich ist, seine „wahre Bestimmung“

zu erlangen (vgl. Freire: 1985, S. 64). In erster Linie geht es sowohl Freire als auch Boal darum, Probleme zu formulieren und nicht nur Wissensvermittlung zu propagieren. Für das „Theater der Unterdrückten“ ist es deshalb grundlegend, dass der Zuschauer in die Bühnenhandlung mit einbezogen und dadurch Teil der Aktion wird. Das heißt er soll selbst handeln und denken und diese essentiellen Aufgaben keiner Bühnenfigur überlassen. Im Endeffekt geht es Boal also darum, den „Unterdrückten“ Werkzeuge zur Verfügung zu stellen, mit deren Hilfe sie ein Bewusstsein für ihre Situation entwickeln sowie die Fähigkeit, ihre Situation aktiv zu ändern (z. B. in Form von politischem Handeln).

Auf der offiziellen Internetseite der ITO (Internationale Theater der Unterdrückten-Organisation) wird beschrieben, dass diese Form von Theater vor allem als Methode der Analyse dienen soll und in den verschiedensten Gebieten Anwendung findet. Genannt werden insbesondere Bereiche wie Bildung, Kunst, Kultur, Sozialarbeit, Psychotherapie, Alphabetisierungsprogramme oder Gesundheitsförderung. Grundlage ist hierbei der humanistische und demokratische Charakter des Konzepts. Das heißt der Lerneffekt setzt nicht durch Belehren ein, sondern er entsteht durch das Offenbaren gesellschaftlicher Wirklichkeiten. Jeder ist Lehrer und Schüler zugleich, d. h. im Sinne von Freire, „es gibt kein Lehren ohne Lernen“ (Freire: 1985, S. 23).

Unterdrückung

In Anlehnung an Freire erklärt Boal, dass überall dort „Unterdrückung“ vorkomme, wo der „Monolog den Dialog ersetzt“ (vgl. Boal: 1989, S. 89). „Unterdrückte sind Einzelpersonen oder Menschengruppen, denen entweder sozial, kulturell, politisch, wirtschaftlich, wegen ihrer Hautfarbe, ihrer sexuellen Orientierung oder sonst in irgendeiner Weise, ihr Recht auf Dialog vorenthalten bzw. dieses beeinträchtigt wird.“ (Theatre of the oppressed: 2011). Ein wichtiger Grundsatz des „Theaters der Unterdrückten“ ist somit, „dass jede menschliche Beziehung dialogischer Natur“ sein sollte (vgl. Theatre of the oppressed: 2011). Hierzulande lassen sich Formen der Unterdrückung beispielweise anhand mangelnder Gleichstellung von Frauen im Beruf oder gesellschaftlicher Randgruppen (wie z. B. Einwanderer oder körperlich Beeinträchtigter) ausmachen.

Boals Definition von Unterdrückung bezieht sich sowohl auf den psychosozialen Bereich, d. h. auf die verinnerlichte Unterdrückung, als auch auf den politischen Bereich, mit dem äußere Formen der Unterdrückung gemeint sind (vgl. Axter: 2001, S. 89).

Potenziale des „Theaters der Unterdrückten“ für die Erwachsenenbildung

Potenziale, die Lehrgangsangebote des „Theaters der Unterdrückten“ für die Erwachsenenbildung haben können, lassen sich besonders aus Bereichen der ästhetischen Bildung oder der Identitäts- bzw. Realitätsarbeit herausfiltern. So stimmt beispielsweise jene Auffassung der ästhetischen Bildung, dass in der Interaktion mit künstlerischen Arbeiten (sei es nun in der bildenden Kunst oder

im darstellenden Spiel) das Potenzial stecke, Lebensumstände, -bedingungen, gesellschaftliche Phänomene oder Unstimmigkeiten zu veranschaulichen und dadurch zu neuen Erkenntnissen zu gelangen (vgl. Mollenhauer in Weitzel: 2012, S. 2), mit Grundforderungen des „Theaters der Unterdrückten“ überein. Auch beim TdU spielt der Forschungscharakter eine wichtige Rolle. Denn laut Boal ist es wesentlich, dass seine Methoden als Werkzeuge der Erkenntnis und Reflexion genutzt werden, so dass Erfahrungs- und Lebenskontexte analysiert werden können (vgl. Weitzel: 2012, S. 4). Ziel von ästhetischer Bildung soll unter anderem sein, das assoziative Denken zu trainieren, indem etwa das analytische Vorgehen durch spielerisches oder exploratives Vorgehen ersetzt bzw. ergänzt wird (vgl. Weitzel, a. a. O.). Hierbei geht es vor allem um das Zwischenergebnis und weniger um das Endergebnis. Weitere Beispiele für Lernansätze von ästhetischer Bildung finden sich im bildnerischen Gestalten, Musizieren oder im darstellenden Spiel.

Theaterarbeit in der Erwachsenenbildung wird zudem als Identitätsarbeit gesehen (vgl. Neuroth: 1994, S. 28). Der Identitätsbegriff kann hier auf zwei verschiedenen „Analyseebenen“ verstanden werden. Auf der einen Seite soll Identitätsarbeit in der Erwachsenenbildung einer Bildung entgegen wirken, die nur auf Qualifizierung abzielt (vgl. Kade: 1992, S. 19). Zudem kann Identitätsarbeit dabei helfen, die Psychologisierung der Erwachsenenbildung² mit einem kritischeren Blick zu betrachten. Auf der zweiten Analyseebene kann der Identitätsbegriff Aufschluss über die lebensweltliche Situation der an den entsprechenden Angeboten Teilnehmenden geben (vgl. Kade: 1992, S. 20). Das „Theater der Unterdrückten“ stellt nun in der Erwachsenenbildung eine Form der „aktiven Identitätsarbeit“ dar (vgl. Neuroth: 1994, S. 26). Das Konzept beinhaltet sowohl Elemente der politischen Bildung als auch der sozialen Praxis und zeigt so einen Bildungsentwurf, der Aspekte des zwischenmenschlichen Alltags ebenso wie gesellschaftlich-politische Elemente miteinbezieht (vgl. Neuroth: 1994, S. 28).

Prinzipiell kann das Theaterspiel als Möglichkeit für die Entwicklung sozialer Kompetenzen oder die Ausbildung von Fähigkeiten wie z. B. Empathie, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz verwendet werden (vgl. Axter: 2001, S. 88). Boals „Theater der Unterdrückten“ greift dieses Entwicklungspotenzial auf, indem es auf eine aktive Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen gesellschaftlichen Rollenanforderungen abzielt, die mit der Erarbeitung einer individuellen Stellungnahme und Handlungsalternative einhergehen sollen (vgl. Axter: 2001, S. 89). Theaterarbeit im Sinne des „Theaters der Unterdrückten“ darf demnach nicht als „funktionalistische Anpassungstechnik“ an die verschiedenen in der Gesellschaft vorherrschenden Rollenerwartungen verstanden werden, sondern sie soll sich aktiv mit den Rollenerwartungen auseinandersetzen und folglich eine individuelle Stellungnahme dazu entwickeln und Handlungsalternativen aufzeigen (vgl. Axter: 2001, S. 89).

So liegt der Schluss nahe, dass besonders in Zeiten, in denen Begriffe wie „Individualisierung“ oder „Pädagogisierung“ in Diskussionen über erwachsenenbildnerische

Möglichkeiten eine bedeutende Rolle spielen, das „Theater der Unterdrückten“ ein Beitrag zur Bewältigung neuer Aufgaben leisten kann, die sich dem Individuum gegenwärtig stellen.

Der Grundlehrgang „Theater nach Augusto Boal“ an der vhs Meidling kann als Beispiel gesehen werden, wie Boals Ansätze verwendet werden und welche Wirkungen sie auf den erwachsenenbildnerischen Bereich haben können. Es handelt sich um einen Methodenlehrgang, dessen Ziel es ist, Grundlagen und Techniken des „Theaters der Unterdrückten“ an Pädagog/innen, Sozialarbeiter/innen, Psycholog/innen oder allgemein Interessierte weiterzugeben. Sein Anspruch ist es, Grundbaustein in einem Bildungsprozess zu sein, d. h. es sollen den Teilnehmer/innen fundamentale Zielsetzungen des „Theaters der Unterdrückten“ vermittelt werden. Eines dieser Ziele ist, bei den Teilnehmern Sensibilisierungsprozesse hinsichtlich Konfliktlösungsstrategien in Bezug auf gesellschaftspolitische Verhältnisse oder körperliche Ausdrucksformen anzuregen. Sie sollen zudem in der Lage sein, die Methoden, die in den besuchten Modulen thematisiert wurden, selbst anzuwenden, d. h. in ihren beruflichen oder privaten Alltag zu integrieren. Das von Freire postulierte wechselseitige Verhältnis von Aktion und Reflexion innerhalb des Lehr- bzw. Lernprozesses spielt nicht nur eine wichtige Rolle im Lehrgangsarrangement, sondern die Bedeutung dieses Prinzips soll auch von den Teilnehmenden in ihrem jeweiligen Arbeitsfeld in den Mittelpunkt treten.

Der Grundlehrgang „Theater nach Augusto Boal“ kann somit als Möglichkeit gesehen werden, den Umgang mit den Methoden des „TdU“ zu erlernen, um sie als Werkzeug für weiterführende Projekte in die individuellen Arbeitsfelder der Teilnehmenden zu integrieren. //

- 1 Riess, Anna (2012): Evaluierung des Grundlehrganges „Theater nach Augusto Boal“ der vhs Meidling. Umsetzungen der Zielsetzungen des Lehrganges aus Sicht der ehemaligen Teilnehmer/innen. Wien: Diplomarbeit, 2012.
- 2 Mit „Psychologisierung der Erwachsenenbildung“ ist hier der in den 1980er-Jahren aufkommende „Psycho Boom“ gemeint der sich in der verstärkten Nachfrage nach Selbsterfahrung und Therapie zeigte (vgl. Neuroth: 1994, S. 23). Viele Bildungseinrichtungen veränderten ihr Angebot dementsprechend und

somit wurden beispielsweise Atemkurse, Yoga oder meditative Selbsterfahrung in das Programm aufgenommen. Kritisiert wurde diese Entwicklung unter anderem, indem die tatsächliche Identitätsentwicklung der Teilnehmer/innen solcher Kursangebote in Frage gestellt wurde. Die Vermutung, dass die Teilnahme möglicherweise eine Fluchtmöglichkeit aus dem Alltag darstelle, mit der eine realitätsferne Gegenwart entstehen könne, wurde immer wieder formuliert (vgl. Axter: 2001, S. 82).

Literatur

- Axter, Melanie (2001):** Das Theater der Unterdrückten Augusto Boals und seine Präsentation in der Gegenwart. Stuttgart: Ibidem
- Boal, Augusto (1989):** Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freire, Paulo (1985):** Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Kade, Jochen (1992):** Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.

- Neuroth, Simone (1994):** Augusto Boals „Theater der Unterdrückten“ in der pädagogischen Praxis. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Theatre of the oppressed (2011):** Declaration of principles. www.theatreoftheoppressed.org/en/index.php?nodeID=23 [2011–12–17].
- Weitzel, Julia (2012):** Forschungstheater: Szenisches Forschen als Reflexions- und Erkenntniswerkzeug in der Erwachsenenbildung. In: Magazin der Erwachsenenbildung. Ausgabe 15. www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-15/meb12-15_07_weitzel.pdf [2012–06–08].



Die Diplomarbeit „Evaluierung des Grundlehrganges ‚Theater nach Augusto Boal‘ der vhs Meidling. Umsetzungen der Zielsetzungen des Lehrganges aus Sicht der ehemaligen Teilnehmer/innen“ wurde im Fachbereich Bildnerischen Gestalten von Anna Riess verfasst und kann Ende 2012 über die Universität Wien entlehnt werden.

Kooperatives Lernen: Gemeinschaftsgärten als Lernort der Zukunft?

Impressionen einer teilnehmenden Beobachtung

ELISABETH FEIGL-
BOGENREITER

Treffpunkt ist das Geschäft Spar bei der U2-Station Hardegasse in Wien. Geplant ist eine Fahrradtour durch zwei Bezirke. Im Fokus liegen die neuesten sozial-pädagogischen Stadt-Agrar-Projekte, der Gemeinschaftsgärten in Wien. Die geplante Route führt vom Permakulturgarten Lobau über den Freihof, die Großfeldsiedlung bis zu den Versuchsgärten der Universität für Bodenkultur (Boku). Organisator der Tour ist das Architekturzentrum Wien.

Dank unerwartet schneller U-Bahn-Direktverbindung treffe ich als eine der ersten am vereinbarten Treffpunkt ein. Die anderen Teilnehmer/innen sind unsicher an ihrer eher sportlich-alternativen Kleidung und dem mitgebrachten Fahrrad zu erkennen. Erstaunlicherweise findet sich innerhalb kürzester Zeit eine Gruppe von etwa 60 Personen unterschiedlichen Alters ein. Auch die Geschlechter sind ziemlich gleich verteilt. Eine Frau mittleren Alters gibt sich als Moderatorin der Veranstaltung zu erkennen: Andrea Seidlinger vom Architekturzentrum Wien wird uns diesen Nachmittag inhaltlich begleiten. Logistisch unterstützt wird sie von zwei männlichen Kollegen, die den zu befahrenden Weg zu kennen scheinen.

Inhaltlich haben vor allem wieder die Frauen das Sagen: eine der Leitfiguren der Community-Gardening-Initiative in Deutschland, Christa Müller, ist mit dabei; unterstützt wird sie von Eva Vesovnik, einer multiaktiven urbanen Gärtnerin und Mitarbeiterin der Boku Wien, aber auch von Manfred Schwaba, einem Landschaftsplaner sowie von Florian Brand, einem Architekten und Freiraumexperten der Gebietsbetreuung 16.

Der Permakulturgarten Lobau

Die Anzahl der Mitfahrenden ist weit größer als von den Veranstaltern erwartet. Diese scheinen ob des enormen Interesses am Gemeinschaftsgärtnern leicht überfordert. Doch in einer disziplinierten, nicht enden wollenden Schlange treten wir die Fahrt zu unserer ersten Destination an.

Dabei handelt es sich um den Permakulturgarten Lobau. Nur für Insider ersichtlich, liegt er versteckt zwischen brachliegenden Feldern, Gestrüpp und Schrebergärten am Rand der Lobauer Aulandschaft. Eva Vesovnik und Christa Müller erwarten uns schon. Vesovnik erzählt von der Entstehung des ersten Wiener Permakulturprojekts, das mittlerweile von einer etwa 20-köpfigen multikulturellen Gruppe auf sehr individualistische Weise bewirtschaftet wird. „Man sieht an der Art und Weise, wie der Boden bearbeitet wird, dass hier verschiedenste kulturelle Welten und Vorstellungen aufeinander prallen“, so Vesovnik. Mittlerweile sei der Wunsch nach dem eigenen bzw. gemeinsamen Garten so gestiegen, dass sie fast täglich Anfragen bezüglich Mitarbeit erhalte. Auch das Interesse an Permakultur (siehe Kasten) wächst laufend.

Müller spannte in ihrem Referat den Bogen zur weltweiten Community-Garden-Bewegung und berichtete „über die Rückkehr der Gärten in die Stadt“¹, die in Deutschland in den 1990er Jahren vor allem in Göttingen und Berlin in Form von interkulturellen Gärten ihren Ausgang nahm.

Eindringlich schilderte die Soziologin und geschäftsführende Gesellschafterin der Stiftungsgemeinschaft „anStiftung & ertomis“, sowie der Stiftung Interkultur in München, wie die gemeinschaftlich organisierten Gemüsegärten dazu beitragen, den Horizont zu erweitern, indem sie den Spielraum des Selbstgestaltens, des Selbermachens und Ausprobierens auf eindrückliche Weise neu abstecken. So liegen sie abseits des täglichen Konsum-

Laut Wikipedia sind „**Gemeinschaftsgärten**“ kollektiv betriebene Gärten in der Tradition der Community gardens. Die Grundstücke befinden sich meistens in der Stadt. Oft sind die Gärten öffentlich zugänglich. Der rechtliche Status ist sehr unterschiedlich. Es kann sich um Besetzungen handeln, es können aber auch Privatgrundstücke sein oder öffentliche Gelände. Die Initiatoren und Träger der Gemeinschaftsgärten können ebenfalls sehr verschieden sein: Nachbarn, politische

Gruppen, Kirchen, Schulen und Guerilla-Gärtner. Dies hängt unmittelbar mit den jeweiligen Zielen sowie den örtlichen und regionalen Bedingungen, Bedürfnissen und den betreibenden Interessengruppen zusammen. Viele Gemeinschaftsgärten haben sich beispielsweise bereits mit dem Ziel des interkulturellen Gärtnerns zusammengefunden. Hier gärtnern Menschen unterschiedlichster nationaler Herkunft miteinander. Die Gemeinschaftsgärten entstanden zum einen aus einem neu er-

wachten Bedürfnis nach der Produktion eigener gesunder Lebensmittel (insbesondere in den Großstädten), aber auch mit dem Ziel des Austausches untereinander, nicht nur über gärtnerisches Alltags- und Fachwissen, und eben der Pflege von Gemeinschaftsleben. Viele Gärten entstanden durch öffentliche Förderung, aber mit dem Ziel der Erhaltung aus eigener Kraft. Nicht alle Gemeinschaftsgärten sind jedoch dauerhaft gesichert.“²

wahns, geprägt von Zeit-, Ressourcen- und Geldknappheit. Für viele Menschen sind die Gärten nicht nur ein grünes Refugium mitten im Großstadtgrau, sondern auch eine Möglichkeit, sich gemeinsam mit anderen Menschen auf das Zusammenarbeiten und -lernen einzulassen. Die Gärten fungieren dadurch als Raum des gemeinsamen Lernens, Aneignens von Wissen, Kompetenzen und Erfahrungen der unterschiedlichsten Art: Hier findet soziales Lernen, Lernen über Pflanzen, Anbaubedingungen und Ernährung statt; aber auch Lernen neuer Sprachen und das Kennenlernen unbekannter Kulturen in der Kommunikation mit Menschen aus anderen Ländern. Gleichzeitig gilt es, Konfliktstrategien zu entwickeln, die bei der Auseinandersetzung mit diversen Spannungen aufgrund des Miteinanders auf engem Raum entstehen; und für manche bedeutet das „Garteln“ auch schlichtweg das Erlernen von Überlebens-techniken in Zeiten der Krise.

Christa Müller und Eva Vesovnik hatten unsere Neugierde für die diversen Fassetten und Möglichkeiten der Gemeinschaftsgärten noch geschürt. Doch für weiterführende Fragen blieb kaum Zeit. Schon wurde zum Aufbruch gerufen.

Unterwegs im 22. Bezirk: Freihof-Siedlung und Boku-Versuchsgärten

Die Radler/innen-Gruppe nahm nun Kurs auf die Freihof-Siedlung im 22. Wiener Gemeindebezirk. Näheres zu dieser innovativen Gemeinschaftsbauidee des frühen 20. Jahrhunderts auszugsweise aus dem Beiblatt des Architekturzentrums Wien: „Die Siedlung Freihof [...] ist die größte geschlossene Siedlungsanlage Wiens. [...] Die Gemeindeverwaltung beauftragte im Jahr 1923 die Planung von zunächst 99 Häusern. [...] Da für diesen Zweck bestehende Gärten aufgelassen werden mussten, kam es zu heftigen Auseinandersetzungen zwischen der Gemeindeverwaltung und dem örtlichen Kleingartenverein, die schließlich in einem Kompromiss endeten: Die aus dem Verein hervorgegangene Genossenschaft ‚Freihof‘, die Gemeinde sowie die gleichfalls bauwillige Genossenschaft ‚Mein Heim‘ bildeten eine Arbeitsgemeinschaft. [...] Die 200 bis 350 Quadratmeter großen Gärten liegen im Inneren der Blöcke und sind durch Wirtschaftswege an das Straßennetz angebunden. [...] In einigen Fällen wurde innerhalb der Gartenzone eine Grünfläche angelegt, sodass sich zusammen mit den Wirtschaftswegen ein vollkommen eigenständiges Fußwegenetz ergibt.“

Der Weg durch das unbekannte gemeinschaftsgrüne Wien führte weiter an der Großfeldsiedlung vorbei zum letzten Punkt unserer Exkursion, den Boku Versuchsgärten, Gerasdorferstraße 105.

Das nur über inoffizielle Zaunübersteigungs-Wege erreichbare, mittlerweile teilweise illegal bewirtschaftete Areal, wurde in den vergangenen Jahren wiederholt Schauplatz diverser Protestaktionen und Besetzungen: Die Fläche soll, so die Forderung, für eine landwirtschaftliche und solidarische Nutzung erhalten und zukunfts-würdig weiterentwickelt werden.

Mit jeder Menge offener Fragen verließen wir die Veranstaltung. Am Heimweg blieb Zeit, die Eindrücke zu

„**Permakultur** ist ein Konzept, das auf die Schaffung von dauerhaft funktionierenden (nachhaltigen), naturnahen Kreisläufen zielt. Ursprünglich für die Landwirtschaft entwickelt, ist sie inzwischen ein Denkprinzip, das auch Bereiche wie Energieversorgung, Landschaftsplanung und die Gestaltung sozialer (Infra-)Strukturen umfasst. Grundprinzip ist ein ökologisch, ökonomisch und sozial nachhaltiges Wirtschaften mit allen Ressourcen.“³

reflektieren und Fragen aufzuwerfen: Was bewegt Menschen in Großstädten, miteinander in der Erde zu graben? Welche Bedingungen benötigt es, damit Gemeinschaftsgärten gelingen kann? Wie geht es Personen mit Migrationsgeschichte und der eingesessenen Bevölkerung beim gemeinsamen Arbeiten? Wie funktioniert die Kommunikation? Was können alle voneinander lernen?

Der interkulturelle Garten in Innsbruck/Wilten

Szenenwechsel: Freitag nachmittags im Innsbrucker Vorort Wilten. Etwas abseits, versteckt hinter den beiden bekannten Kirchen, befindet sich ein Stück Grünland, welches das Stift Wilten einem interkulturellen Projekt zur Verfügung gestellt hat. Seit nunmehr drei Jahren entsteht hier ein Gemeinschaftsgarten, an dem über 100 Menschen aus 26 verschiedenen Nationen aller Kontinente mitarbeiten. „Am stärksten sind die Lateinamerikaner/innen und die Türken/innen vertreten, am wenigsten die Afrikaner/innen“, erzählt Victorine Eberhardt, eine der ehrenamtlichen Mitarbeiter/innen, die mich freundlich empfängt und bereitwillig über die Initiative Auskunft gibt. Vor allem Flüchtlinge und Migranten/innen, die weniger als drei Jahre in Tirol sind, sollten so den Kontakt zu ihren in- und ausländischen Nachbarn finden und sich schneller im Land zurecht und zuhause fühlen. Natürlich, so Victorine, sei die Kommunikation immer wieder eine große Herausforderung. Letztes Jahr sei es ihnen geglückt, Probleme mit der Kompostierung in Form eines Theaterstücks gemeinsam zu bearbeiten. Dabei wurden die wichtigsten Begriffe auch in die Sprachen der meisten Migranten/innen übersetzt. Das Konzept sei aufgegangen, das Kompostieren funktioniere seither problemlos. Schön wäre es, noch weitere derartige Methoden zu kennen, um das konfliktfreie Miteinander noch besser gewährleisten zu können.

Vor zwei Jahren wurde auf Eigeninitiative ein Sprachkurs gestartet. Aufgrund von geringer finanzieller Ressourcen kam er in der Folge nicht mehr zustande. Das Interesse an einem derartigen niederschweligen Angebot ist jedenfalls groß. Vielleicht würde sogar die ältere türkische Gartenaktivistin daran teilnehmen, die im Garten allgemein nur als „Großmutter“ bezeichnet wird. Seit mehr als 30 Jahren lebt sie in Tirol. Mit Hingabe widmet sie sich nun einem immer größer werdenden Stück Boden, das ihre Familie im Garten für sich beansprucht. Wenn es zu Konflikten mit den anderen Gartennutzern/innen kommt, die ihre Beete vor der geschickt expandierenden Türkin verteidigen, müssen die Kinder und Enkelkinder dolmetschen. Sie selbst zieht sich rasch und (scheinbar) sprachlos aus der Affäre.

Was steckt hinter dem Boom?

Durch die komplexe Verschränkung unterschiedlicher Angebote wie Bildung, Kultur, Geselligkeit, Freizeit oder Kulinarik und durch das Zur-Verfügung-Stellen einer entsprechenden räumlichen Infrastruktur ermöglichen Gemeinschaftsgärten ganz unterschiedliche Prozesse des Lernens sowohl in organisierter als auch in informeller und beiläufiger Form.

Sie bieten Vernetzung auf unterschiedlichsten Ebenen: räumlich-inhaltlich, intergenerationell oder interkulturell. Gemeinschaftsgärten werden als Wahrnehmungs- und Handlungsräume mit spezifischer Bedeutung verstanden, die vornehmlich aus den biografischen Erfahrungen und lebensstilspezifischen Anspruchsniveaus der Beteiligten resultieren. Sie erhalten zunehmende Bedeutung aufgrund der vielfältigen inhaltlichen Mischungen aus Lernen, Freizeit, Geselligkeit, Unterhaltung und finanziell-sozialer Grundsicherung, wobei sich alle Beteiligten das herausgreifen, woran sie besonderen Gefallen finden. Böhnisch und Münchmeier⁴ sprechen von der Bedeutung der Lernortpädagogik, wenn sie „produktive und dialektische Konfrontation zwischen Umwelt und Lernenden, zwischen Theorie und Praxis, zwischen Reflexion und Aktion sowie zwischen schulischem und außerschulischem Erfahrungen“ provoziert (Böhnisch/Münchmeier: 1990, S. 34 ff.).

So bewegt sich etwa ein interkultureller Garten auf einem Kontinuum von Geschlossenheit und Offenheit, von abgeschottetem Ghetto und offenem, mit der Umwelt verzahntem System und realisiert so bedeutende Vermittlungsfunktionen. Er erleichtert die Kontaktaufnahme mit der örtlichen Gesellschaft. Durch den Austausch auf unterschiedlichsten Gebieten (wie Anbaumethoden, Pflanzenarten, Verarbeitung von Produkten etc.) hält er spezifisches Wissen zur Bewältigung von Alltagssituationen bereit. Gleichzeitig macht er auf indirekte Weise mit dem Wertekodex, den Bräuchen und Gewohnheiten der Aufnahmegesellschaft vertraut. Er bietet gewissermaßen einen Schutzraum für alle Arten von Lernprozessen, die der gesamten Bevölkerung (Mehrheits- wie Minderheitsbevölkerung) das Miteinander nicht nur erleichtern sondern die gesamte Lebensqualität ein Stück weit verbessert.

Und was haben all diese Beobachtungen und Eindrücke bei mir bewirkt? Werde ich nun in den Gemeinschaftsgarten aufbrechen oder mich doch auch in Zukunft auf den Anbau von Tomaten auf dem eigenen Ein-Meter-Balkon beschränken? Jedenfalls ist die Offenheit für neue kooperative Lernformen gestiegen und mit Interesse werde ich weitere Entwicklungen dieser Bewegung auch in Zukunft verfolgen. //

Ein Weltrekord von A bis Z Der Alphabetterday

600 Schüler/innen formierten sich am Villacher Hauptplatz zum größten menschlichen Alphabet – ein gelungener Rekordversuch, der mit viel Spaß und Freude am Bewegen am 29. Juni 2012 über die Bühne gegangen ist.

BRIGITTE
GRÜNANGER

Der von den Kärntner Volkshochschulen initiierte Aktionstag „Alphabetterday“, soll darauf aufmerksam machen, dass in Kärnten noch immer mehr als 50.000 Menschen Probleme mit Lesen, Schreiben und Rechnen haben. Dafür konnten die besten Botschafter gewonnen werden, um ein sichtbares Zeichen zu setzen – Schüler/innen aller Altersgruppen!

„Wir hoffen, damit das Thema zu enttabuisieren und neue Zielgruppen zu erreichen“, sagt Mag.^a Beate Gfrerer, pädagogische Leiterin der Kärntner Volkshochschulen. „Schon vor zehn Jahren haben die Kärntner Volkshochschulen mit einem Schwerpunkt Grundbildung begonnen – ein wichtiger Schritt, den funktionalen Analphabetismus als gesellschaftliches Problem zu definieren“, so Gfrerer.

Mit diesem großen Aktionstag haben die Kärntner Volkshochschulen zum Ende der von den Vereinten Nationen ausgerufenen Weltdekade der Alphabetisierung auf die Problematik hingewiesen. Gleichzeitig soll der Öffentlichkeit veranschaulicht werden, dass lesen und schreiben zu können kein Privileg, sondern ein Menschenrecht ist. Das riesige menschliche Alphabet, das sie gemeinsam gebildet haben, soll Mut machen und den Analphabetismus enttabuisieren.

Dr. Gerwin Müller, Geschäftsführer der Kärntner Volkshochschulen, weist darauf hin, dass seit 2001 bereits über 2500 Kärntner/innen seit 2001 in über 250 Grundbildungskursen und Lehrgängen ihre Kenntnisse verbessert bzw. den Hauptschulabschluss nachgeholt haben. „Viele haben dadurch mehr Selbstwertgefühl gewonnen und sind im Alltag unabhängiger geworden. Im Sinne von ‚active aging‘ möchten wir auch ältere Menschen ansprechen, die ihre Lebensqualität durch Weiterbildung verbessern wollen.“

Menschliches Alphabet gegen den Analphabetismus

Die 26 Grundbuchstaben des Alphabets wurden von Schüler/innen aus Klagenfurt und Villach entlang des Villacher Hauptplatzes dargestellt. Auf verschiedenfarbigen Teppichflächen mit einer Größe von 30m² und ausgestattet mit T-Shirts in unterschiedlichen Farben entstand

1 „Urban Gardening. Über die Rückkehr der Gärten in die Stadt“ ist zugleich das neueste Buch von Christa Müller, das 2011 im oekom-Verlag in München erschienen ist. Vgl. Rezensionsteil S. 43.

2 Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Gemeinschaftsgarten> [2012-06-25]

3 Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Permakultur> [2012-06-25]

4 Böhnisch, Lothar / Münchmeier, Richard (1990): Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik Weinheim, München: Juventa Verlag.



ein buntes, bewegtes Bild. An der ausgelassenen Stimmung der Teilnehmer/innen konnte man erkennen, dass alle mit Begeisterung bei der Sache waren.

Um die Bedeutung dieses Themas noch zu unterstreichen, ist jedem Buchstaben ein prominente/r Pate oder Patin aus der Wirtschaft und/oder aus dem öffentlichen Leben zur Seite gestellt worden, z. B. Atrio, Infineon, Diakonie de La Tour, Pädagogische Hochschule, Stadtmarketing Villach, Landesschulratspräsident Mag. Ebner, Bank Austria, Bundesheer, Polizei, Arbeiterkammer u.v.m.

Mit diesem „Event der anderen Art“ wollte man auch die wichtige Zielgruppe der Schüler/innen erreichen. In vorbereitenden Workshops wurden sie an das sensible Thema herangeführt.

Im Vorfeld wurden auf der eigens dafür eingerichteten Homepage www.alphabetterday.at alle beteiligten Schulklassen, alle Patenschaften, sämtliche Infos zum Thema selbst und zum Aktionstag vorgestellt.

Auf Facebook wurde eine Fanseite eingerichtet – www.facebook.com/alphabetterday – hier wurden die einzelnen Workshops in den Schulen und die Entwicklung der Veranstaltung dokumentiert und die Werbespots, die vom ORF Kärnten produziert worden sind, präsentiert.

Unterhaltsames Rahmenprogramm

Mit Musik und Tanzeinlagen wurde auch für das Publikum vor Ort Stimmung gemacht. Der kreativste



Fanclub der beteiligten Schulen wurde prämiert und ein Rätselquiz für alle lockerte die Wartezeit bis zum Höhepunkt auf.

Um 11.00 Uhr wurde der Countdown gezählt und die Schüler/innen formierten sich zum Alphabet – der Weltrekord war geschafft. Unterstützt von einem Hubschrauber und über eine von der Feuerwehr zur Verfügung gestellte 30 m hohe Drehleiter wurde die Aktion filmisch und fotografisch festgehalten. //

→ www.alphabetterday.at

Offene Bildungsressourcen

SANDRA SCHÖN

BARBARA
ROSSEGGER

MARTIN EBNER

Was sind offene Bildungsressourcen?

Sofern Erwachsenenbildner/innen über einen Computer mit Internetanschluss verfügen, haben sie mit großer Wahrscheinlichkeit schon einmal zur Vorbereitung der eigenen Veranstaltung im Internet nach brauchbaren Materialien recherchiert: Ein schönes Foto, ein kleiner Test oder Arbeitsblätter wurden so gefunden und dann in der eigenen Veranstaltung genutzt. Trotz Angabe der Internetquelle ist ein solches Vorgehen problematisch, da es in aller Regel die Urheberrechte im deutschsprachigen Europa verletzt. Eine solche Nutzung, z. B. die Abbildung einer Zeichnung aus dem Internet in Seminarunterlagen oder in Präsentationen ist meist nicht zulässig, ganz zu schweigen davon, wenn diese abgeändert und anschließend veröffentlicht werden (Ebner, Schön: 2011).

Unproblematisch ist hingegen die Nutzung „offener Bildungsressourcen“. Diese sind frei zugänglich, frei nutzbar und oft Online-Ressourcen, die dem Lehren und Lernen dienen. Manchmal dürfen sie auch verändert und wiederveröffentlicht werden (Mruck et al.: 2011). Auch im deutschsprachigen Raum wird dafür häufig die englische Bezeichnung „Open Educational Resources“ (OER) verwendet. Der Begriff umfasst Materialien für Lernende und Lehrende, die gratis im Internet zur Verfügung stehen und mit einer Lizenzierung versehen sind, welche die Nutzung der Ressourcen für den Bildungsbereich genehmigt. In manchen Definitionen wird unter anderem auch die Verwendung von „Open-Source-Software“ für offene Bildungsressourcen vorausgesetzt, dies wird jedoch nur sehr selten erfüllt (ebd.).

„Creative Commons“ ist eine Non-Profit-Organisation, die solche vorgefertigten Lizenzverträge zur Verfügung stellt, um die Veröffentlichung und Verbreitung digitaler Inhalte zu erleichtern. „Our vision is nothing less than realizing the full potential of the Internet – universal access to research and education, full participation in culture – to drive a new era of development, growth, and productivity.“ (Creative Commons: o. J.)

Wozu sind offene Bildungsressourcen gut?

Die Verwendung und Verbreitung von offenen Bildungsressourcen geht weltweit vonstatten. Nach Geser

(2007, S. 20) bestehen folgende Potenziale für Lernende:

- Das vielfältigere Angebot von Themengebieten ermöglicht es, daraus auszuwählen und erlaubt mehr Flexibilität bei deren Auswahl. Zum Beispiel können Inhalte einfach modifiziert und in bereits bestehendes Unterrichtsmaterial integriert werden.
- Zeit und Mühe können eingespart werden, da Materialien verwendet werden, bei denen bereits die rechtlichen Bedingungen zu Nutzungsrechte und Urheberrecht abgeklärt sind.
- Offene Bildungsressourcen erlauben es engagierten Lehrer/innen, den Wert der Bildungsmaterialien zu steigern, indem sie ihre eigenen Meinungen, Erfahrungen und Vorschläge für Verbesserungen einbringen können.
- Lerngemeinschaften, wie etwa Gruppen von Lehrer/innen und Lernenden, wird die Möglichkeit geboten, mit einfach zu verwendenden Programmen kollaborative Lernumgebungen aufzubauen, wie beispielsweise Gruppen-Wikis oder Weblogs, soziale Netzwerke, Content Feeds usw.
- Offene Bildungsressourcen fördern benutzerzentrierter Vorgehensweisen in der Bildung und bei lebenslangem Lernen; Benutzer/innen konsumieren nicht nur Bildungsinhalte, sondern entwickeln ihre eigenen E-Portfolios und teilen ihre Lernergebnisse und Erfahrungen mit anderen Kolleg/innen.

Bei all diesen aufgezeigten Möglichkeiten von offenen Bildungsressourcen ist zu betonen, dass diese nur Realität werden können, wenn die bestehenden Projekte entsprechend unterstützt werden. Sie können nur verwirklicht werden, wenn neben didaktischen auch organisatorische Maßnahmen in die Projektplanung einbezogen und mitgedacht werden (Zauchner, Baumgartner: 2007).

Auch für den Einsatz und die Weiterentwicklung von offenen Bildungsressourcen in der Gesellschaft sprechen einige Argumente. Offene Bildungsressourcen ermöglichen es, dass Inhalte ohne große Barrieren zugänglich sind und dadurch viele Wissbegierige und lebenslang Lernende erreicht werden können, die ansonsten keinen Zugang zu den Bildungsmaterialien hätten.

Vor allem auch in politischer Hinsicht könnte es interessant sein, dass durch offene Bildungsressourcen Kostenersparnisse möglich sind. Durch freies Teilen und Wiederverwenden der Materialien, die an öffentlichen Institutionen mithilfe öffentlicher Gelder entwickelt wurden, können auch andere davon profitieren. Zusätzlich ergibt sich die Chance, den Ressourcenpool für innovative Ideen im Bildungsbereich zu vergrößern, indem Ressourcen öffentlicher Bildungseinrichtungen wie Volkshochschulen, Büchereien, Museen oder kulturelle Organisationen einbezogen werden. Nicht zu unterschätzen ist auch der Reputationseffekt, den die Bereitstellung von offenen Bildungsressourcen zur Folge hat. Durch offene Bildungsressourcen machen Bildungseinrichtungen bzw. auch Lehrende auf sich aufmerksam und werben so Kunden an (Hylén: 2006). Eine Befragung von Bildungsexpert/innen in Europa bestätigt unter anderem, dass die Nutzung von offenen Bildungsressourcen beispielsweise den Wandel des Lernenden vom passiven

Rezipienten zum aktiv Beitragenden fördert (64 Prozent Zustimmung, vgl. OPAL: 2011, S. 65).

Offene Bildungsressourcen für die Erwachsenenbildung

Zwar gibt es eine Reihe von Initiativen zu offenen Bildungsressourcen, sie adressieren Lernende jedoch nur selten. Projekte und Initiativen, die sich an Lernende in der Erwachsenenbildung richten, gibt es nur sehr wenige, es handelt sich dabei zumeist um solche aus dem Hochschulbereich.

Das Angebot für Schüler/innen bzw. Lehrer/innen ist deutlich größer. Schaut man jedoch genauer hin, sieht man, dass vieles, was vermeintlich oder sogar ausdrücklich eine offene Bildungsressource ist, rechtlich auf einer nicht entsprechenden Lizenzierung basiert. So wurde bei einer Analyse des Angebots für österreichische Sekundarschul-Lehrer/innen festgestellt, dass nur 12 der 46 analysierten Angebote tatsächlich „offene“ Ressourcen sind (Rossegger: 2012).

Zunächst möchten wir einige allgemeine Sammlungen vorstellen:

- Das größte und wohl auch bekannteste Online-Lexikon Wikipedia (de.wikipedia.org) wurde im Jahr 2001 gegründet. Es gibt hier nicht nur jede Menge zu finden, sondern es kann auch selbst mitgearbeitet werden. Alle Inhalte werden unter Open-Content-Lizenzen, nämlich mit der GNU Free Documentation License und der Creative-Commons-Attribution-ShareAlike-Lizenz (CC-BY-SA), veröffentlicht und sind in der Erwachsenenbildung entsprechend einsetzbar.
- Das Projekt „Austria-Forum“ (www.austria-lexikon.at) ist aus dem Projekt „AEOU“ (Annotierbares Elektronisches Interaktives Österreichisches Universal-Informationssystem) entstanden und bietet freie Inhalte zum Thema Österreich an. Es besteht aus vier Kernbereichen und bietet mehr als 33.000 Einträge über Österreich an. Diese stammen von einem Redaktionsteam, welches sich intensiv um die Nutzungs-

rechte kümmert. Weiters gibt es einen Community-Bereich, der es Nutzer/innen ermöglicht, selber Beiträge zu erstellen.

- Die Initiative „Projekt Gutenberg“ (www.gutenberg.org) bietet über 40.000 E-Books an. Es ist die größte Sammlung von elektronisch frei verfügbaren Büchern, auch auch solche in deutscher Sprache. Diese elektronischen Bücher werden in den USA als „gemeinfrei“ („public domain“) in verschiedensten Formaten, wie beispielsweise EPUB, HTML oder auch anderen Textformaten, angeboten. Allerdings ist nicht gesichert, dass die Werke auch in Österreich bereits ohne urheberrechtliche Einschränkungen verwendet werden dürfen.

Materialien, die konkret als Bildungsressourcen gedacht sind, also entsprechend zum Lernen und Lehren entwickelt wurden lassen sich unter anderem auf folgenden Webseiten finden:

- Die Khan Academy (www.khanacademy.org) ist von Salman Khan 2007 als gemeinnützige Organisation gegründet worden. Entstanden ist das Projekt, als er einen YouTube-Kanal einrichtete, um einem Verwandten Mathematik-Nachhilfe zu geben. Rasch war die Nachfrage so groß, dass eine weltweite Plattform daraus entstand. Es werden über 2500 Lehr- und Lernvideos zur Verfügung gestellt. Größtenteils stammen diese aus dem naturwissenschaftlichen Bereich. 2009 gewann das Projekt den Google-Preis des „Project 10 to the 100“ und erhielt zwei Millionen US-Dollar, um weitere Kurse zu erstellen und die bereits bestehenden in häufig gesprochene Sprachen zu übersetzen.
- Mit iTunes U (www.apple.com/education/itunes-u) hat die Firma Apple Universitäten angeregt, Lehr- und Lernmaterialien, seien es Videos, Audio-Dateien oder andere Materialien, kostenlos ins Internet zu stellen. Ein Vorreiter in Österreich ist hier die Technische Universität Graz, die etliche Vorlesungen und andere Aufzeichnungen zur Verfügung stellt.
- Das Projekt GeoGebra (www.geogebra.org) ist ein Open-Source-Mathematik-Programm, das für sämt-

Empfehlungen zum Weiterlesen

Ebner, Martin/Schön, Sandra (seit 2011): Herausgeber der Reihe „Beiträge zu offenen Bildungsressourcen“, inzwischen drei Bände erschienen, frei zugänglich (und als Printausgabe) via <http://o3r.eu> [2012-07-25]

Ebner, Martin/Schön, Sandra (2011): Offene Bildungsressourcen: Frei zugänglich und einsetzbar. In: Wilbers, Karl/Hohenstein, Andreas (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis – Strategien, Instrumente, Fallstudien. Loseblattwerke (Nr. 7–15, pp. 1–14). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst (Wolters Kluwer Deutschland), 39. Erg.-Lfg. Oktober 2011. www.scribd.com/doc/67768781/Offene-Lernressourcen-Frei-zugänglich-und-einsetzbar [2012-07-25]

Mruck, Katja/Mey, Günter/Purgathofer, Peter/Schön, Sandra/Apostolopoulos, Nicolas (2011): Offener Zugang – Open Access, Open Educational Resources und Urheberrecht. In: Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hrsg.): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner/article/view/62> [2012-07-25]

Literatur

Creative Commons: o.J.

www.creativecommons.org/about [2012-07-25]

Geser, Guntram (2007): Open Educational Practices and Resources. OLCOS Roadmap 2012. Salzburg: Salzburg Research. www.salzburgresearch.at/research/publications.detail.php?pub_id=357 [2012-07-25]

Hylén, Jan (2006): Open Educational Resources: Opportunities and Challenges. OECD's Centre for Educational Research and Innovation. www.oecd.org/document/3/0,3746,en_2649_35845581_37815811_1_1_1_1,00.html [2012-07-25]

OPAL (2011): Beyond OER. Shifting Focus to Open Educational Practices, OPAL Report 2011. www.oer-quality.org [2012-07-25]

Rossegger, Barbara (2012): Konzept für Open Educational Resources im sekundären Bildungsbereich. (Beiträge zu offenen Bildungsressourcen. Bd. 3. Hrsg. v. Ebner, Martin/Schön, Sandra). Books on Demand. Norderstedt. Frei zugänglich unter: o3r.eu [2012-07-25]

Zauchner, Sabine/Baumgartner, Peter (2007): Herausforderung OER (Open Educational Resources). In: Merkt, Marianne et al. (Hrsg.): Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken. Münster: Waxmann Verlag, (S. 244–252).

liche Lehrende und Lernende kostenlos zugänglich ist. Neben der Software werden auch Unterrichtsmaterialien angeboten. Zusätzlich stehen ein Forum zum Austausch mit Kolleg/innen, sowie das GeoGebraTube, das ein Hochladen von eigenem Material ermöglicht, zur Verfügung.

- Die Alpen-Adria-Universität Klagenfurt bietet „Open Courseware“ an, um das Prinzip der öffentlich zugänglichen Lehr- und Lernmaterialien zu unterstützen. Das Projekt „OpenCourseWare Klagenfurt“ (www.uni-klu.ac.at/ocw) stellt freie Lehrmaterialien, die in Kursform aufgebaut sind, für jedermann zur Verfügung.
- Das Lehrbuch „L3T – Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien“ (www.l3t.eu) ist mit Hilfe von 115 Autor/innen und über 80 Gutachter/innen entstanden und seit Februar 2011 online frei verfügbar. Das Lehrbuch besteht aus 48 Kapiteln, die einzeln von der Webseite heruntergeladen werden können. Innerhalb nur eines Jahres fanden über 100.000 Downloads statt. Zusätzlich wird das Lehrbuch durch andere Angebote ergänzt. Es stehen zum Beispiel Videos, Linksammlungen oder auch eine iPad-App zur Verfügung. Hinsichtlich Erstellung, Finanzierung und Marketing ist dieses Projekt ein Vorzeigobjekt für offene Bildungsressourcen, da viele innovative Möglichkeiten erprobt wurden. Mittlerweile wurde das Projekt mehrfach ausgezeichnet.
- Saferinternet.at ist eine Initiative, die Informationen für den sicheren Umgang mit dem Internet bietet. Es werden nicht nur für Schüler/innen, sondern auch Lehrer/innen und für Eltern Materialien angeboten, die Auskünfte über verschiedenste Themengebiete, wie Computersicherheit, Datenschutz, Cyber-Mobbing usw. geben.
- Der Bilderpool des Tiroler Bildungsservers (www.bilderpool.at) bietet unzählige Bilder zu den verschiedensten Themenbereichen an. Alle Bilder wurden mit einer Creative-Commons-Lizenz versehen. Wer frei nutzbare Fotos sucht, kann auch die Suche bei der Fotosammlung Flickr.com einstellen (erweiterte Suche nach Fotos mit Creative-Commons-Lizenz).
- Die „Virtuelle Schule Österreich“ (www.virtuelleschule.at) forciert den nationalen und internationalen Einsatz von Informationstechnologien in der Bildung. Es werden auch freie Lehr- und Lernmaterialien, Lernszenarien und Lernpfade angeboten, sowie mobile Anwendungen.

Mitmachen erwünscht!

Offene Bildungsressourcen sind zwar auf den ersten Blick reichlich vorhanden, allerdings zeigt sich schnell, dass dann doch noch vieles fehlt. Auch zeigt unsere Sammlung, dass insbesondere Projekte, die sich gezielt an Lernende und Lehrende in der Erwachsenenbildung richten, rar sind. Hier weiterzudenken und mitzumachen ist wünschens- und empfehlenswert, bringt es uns alle ein Stück weiter zum Ziel, Bildung erreichbar zu machen und qualitativ hochwertige Angebote der Erwachsenenbildung zu offerieren. //



Mathe ist cool

120 Innsbrucker Kinder von Mathematik an der Volkshochschule begeistert

Kinder lieben Mathematik, wenn diese richtig präsentiert wird. Dies wurde im Juni beim Fest der Mathematik an der Volkshochschule Innsbruck deutlich, bei dem 120 Volksschulkinder so in den Bann der mathematischen Knobelien und Überlegungen gezogen wurden, dass sie nach den vorgesehenen eineinhalb Stunden gerne noch geblieben wären.

Immer wieder wird festgestellt, dass sich in Österreich zu wenige junge Menschen für eine Ausbildung oder ein Studium in den naturwissenschaftlich-technischen Berufen entscheiden. In Innsbruck wird das nicht ohne weiteres hingenommen. „Wir wollen dazu beitragen, dass sich die Einstellung zur Mathematik zum Positiven verändert. Um Kindern die Faszination der Welt der Mathematik zu zeigen, veranstalten Volkshochschule Tirol, Stadt Innsbruck und das Institut für Mathematik der Universität Innsbruck bereits zum vierten Mal das Fest der Mathematik“, erklärte die Vorsitzende der Volkshochschule Tirol, Bürgermeisterin Mag.^a Christine Oppitz-Plörer, die von Anfang an alle Mathematik-Feste besucht hatte, um sich persönlich von der positiven Wirkung die-

RONALD ZECHA



Türme von Hanoi

Ziel ist es, alle Scheiben auf dem rechten Stab zu einem Turm anzuordnen. Es darf immer nur eine Scheibe bewegt werden. Eine größere Scheibe darf nie auf einer kleineren zu liegen kommen. Wer die richtigen „mathematischen“ Regeln entdeckt, kann die Scheiben schneller von links nach rechts transportieren.



Möbius-Band

Das einflächige Papier und seine wunderlichen Verhaltensweisen. Es grenzt fast an Zauberei: Wenn man einen Papierstreifen so wie im Bild zusammenklebt und dann in Längsrichtung in der Mitte des Streifens durchschneidet, erhält man – wieder einen Streifen!



Geheimbotschaften

Mit Hilfe der Verschlüsselungsscheibe können Texte schnell verschlüsselt und entschlüsselt werden – sehr praktisch, wenn man sich Geheimbotschaften schicken will. Man muss sich nur merken, wie man die innen liegende Scheibe verdreht hat. Was wohl RFYMJ – HTTQ heißt? (Mathe – Cool)



Leonardo-Brücke

Bau einer Brücke ohne Leim und Nägel. Mit der von Leonardo da Vinci erdachten Brückenkonstruktion, die aus sich selbst tragenden Hölzchen besteht, können Volksschulkinder ohne weiteres eine beeindruckende Brücke bauen.

ser Initiative zu überzeugen. Angeleitet von Mathematik-Studierenden werden die Schulkinder in kleinen Gruppen motiviert, in verschiedenen Stationen spielerisch Probleme zu lösen, überraschende Phänomene kennen zu lernen und damit ihre Freude an der Mathematik zu entdecken oder zu stärken.

Die Kinder stürzten sich mit Begeisterung in die Welt der Knobeleyen und überraschenden Phänomene. Sie ver- und entschlüsselten „Geheimbotschaften“, verfolgten staunend das sonderbare Verhalten des Möbius-Bandes und knobelten mit den „Türmen von Hanoi“ um die Wette. „Mir hat das Basteln der platonischen Körper am meisten Spaß gemacht“, stellte eines der Volksschulkinder fest und bestätigte damit den Schriftzug „Mathematik macht glücklich“, den ao. Univ.-Prof. Dr. Förg-Rob auf seinem T-Shirt trug.

Der Innsbrucker Bezirksschulinspektor Wolfgang Haslwanger gratulierte zur pädagogisch wertvollen Veranstaltung und wünschte sich eine Fortsetzung im nächsten Jahr. Die Volkshochschule freute sich über das Kompliment und betonte, dass aus Tiroler Sicht Weiterbildung bereits im Kindesalter beginnt. Durch die Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen verschiedener Lebensabschnitte wie Schule, Universität und Erwachsenenbildung können nicht nur Synergien genutzt werden, sondern auch Ziele für jungen Menschen erreicht werden, die für einzelne Institutionen außer Reichweite liegen. Das Fest der Mathematik ist ein gutes Beispiel dafür.

Auch für die Erwachsenen ist ein besserer Zugang zur Mathematik in Aussicht: Ab dem Wintersemester 2012/13 wird im gemeinsam von Universität und Volkshochschule veranstalteten „Studium generale“ das Fach Mathematik angeboten. Bei diesem geht es weniger um das Rechnen, sondern vielmehr um die Beschäftigung mit Rätseln und aktuellen mathematischen Problemen und Herausforderungen. Schließlich bietet die Welt der Mathematik auch für Erwachsene jede Menge spannende Herausforderungen. //

Frühförderung „Deutsch“ in städtischen Kindergärten

Ein Kooperationsprojekt zwischen
der Stadt Salzburg und Volkshochschule Salzburg

Seit 2009 führt die Volkshochschule Salzburg Angebote zur sprachlichen Frühförderung in Kindergärten und Horten durch. Die Nachfrage ist groß, die Frühförderung erspart hohe Folgekosten und trägt zur Verbesserung der Chancen der Kinder bei.

Ziel von Frühförderung ist es im Allgemeinen, Auffälligkeiten und Beeinträchtigungen von Kleinkindern frühzeitig zu erkennen, Entwicklung von Behinderungen zu vermeiden und möglichen Folgen entgegenzuwirken oder diese sogar zu beheben.

Frühförderung ist am wirksamsten in den ersten Lebensjahren. Durch Diagnostik, Therapien, pädagogische Förderung und Unterstützung der Eltern wird versucht, die Kleinkinder bestmöglich zu fördern. Die Kosten müssen nicht von den Eltern selbst getragen werden, hier greift die Krankenkasse ein und entscheidet über die notwendigen Maßnahmen zum Wohle des Kindes.

Ein weiteres Feld der Frühförderung betrifft Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten. Hier sind nicht Kinder gemeint, die Bedarf an logopädischen Maßnahmen aufweisen, sondern Kinder aus Migrant/innenfamilien und sozial benachteiligten Milieus, die über unzureichende Deutschkenntnisse verfügen und denen die Integration in die neue Umgebung dadurch erschwert wird, dass sie sich nicht richtig ausdrücken können. Entgegen land-

SILKE
RINNERTHALER

läufiger Meinungen ist Deutsch-Förderbedarf aber nicht nur ein Thema der Kinder von Migrant/innen: Bei einem Drittel der Kinder mit Deutsch-Förderbedarf handelt es sich um Kinder mit Deutsch als Erstsprache.

Sprache ist der Schlüssel zur Integration. Jugendliche, die weder ihre Muttersprache noch Deutsch gut erlernt haben, sind kaum am Arbeitsmarkt vermittelbar. Das kann durch sprachliche Frühförderung vermieden werden und Frühförderung ist hier im wahrsten Sinne des Wortes im Sinne von „je früher, desto besser“ gemeint.

Laut Sebastian Kurz, Staatssekretär für Integration, leben in Österreich derzeit 75.000 Jugendliche ohne Ausbildung und ohne Job. Jedes Jahr verlassen um die 8000 Jugendliche die Schulen ohne einen Abschluss. Österreich investiert derzeit sehr viel in spätere Reparaturen. Eine Studie des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft belegt den Nutzen frühkindlicher Begleitung und Förderung (Petanovitsch/Schmid: 2012).

Seit 2009 unterstützt die Volkshochschule Salzburg die Kindergärtner/innen bei ihrer Arbeit. Die Pädagog/innen sind arbeitsmäßig so überlastet, dass die sprachliche Frühförderung nicht in den laufenden Arbeitsalltag integriert werden kann. Die von der Volkshochschule Salzburg organisierten Trainer/innen kümmern sich um die „älteren“ Kindergartenkinder, also um jene, die im nächsten Jahr in die Volksschule eintreten. Wer Förderung benötigt, wird von den Kindergartenpädagog/innen bestimmt. Spätestens 15 Wochen vor der Einschulung wird die Sprachkompetenz der Kinder mit den Beobachtungsbögen BESK und BESK-DAZ erfasst und die Zahl der zu fördernden Kinder dem Magistrat gemeldet, der alles Weitere in die Wege leitet.

Kinder, die im Alter zwischen drei und fünf Jahren beginnen, eine zweite Sprache zu lernen, sehen sich vor mehrere Probleme gestellt. Zunächst wird von ihnen erwartet, dass sie neue Laute, den Wortschatz und die Grammatik erlernen sollen, des Weiteren müssen sie sich auf die neue Kultur und die neue Umgebung einlassen. Migrant/innenkinder haben oft andere Probleme als Kinder mit Deutsch als Erstsprache und müssen auch dementsprechend anders gefördert werden. Die Herangehensweise bei der Frühförderung muss individuell geplant werden und die einzelnen Biografien sind zu berücksichtigen. Auf die Bedürfnisse jedes Kindes muss einzeln eingegangen werden, in diesem Betätigungsfeld darf man nicht verallgemeinern oder Richtlinien und Konzepte für alle aufstellen.

Eine Fördergruppe umfasst maximal sieben Kinder, größere Gruppenzahlen würden das Arbeiten mit den Kindern erschweren und die Lernfortschritte bremsen.

Zweimal in der Woche kommen die Volkshochschultrainer/innen in den Kindergarten und arbeiten in der Spielzeit jeweils 50 Minuten mit den zu fördernden Kindern. Dabei ist nicht nur die fachliche Kompetenz der Trainer/innen wichtig, diese müssen auch persönlich mit den Kindern und mit dem Kindergartenpersonal harmonisieren und vor allem auch mit den Eltern kooperieren. Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist ein wesentlicher Bestandteil der Frühförderung, der nicht vernachlässigt werden darf. Diese müssen regelmäßig über die Fort-



schritte ihrer Kinder informiert und so gut wie möglich beraten werden. Je mehr das persönliche Umfeld bei der Förderung mitwirkt, desto wirksamer sind auch die Ergebnisse.

Im Kindergartenjahr 2009/10 wurden 54 Frühförderungsgruppen mit ca. 394 Kindern von der VHS betreut, 2010/11 waren es 360 Kinder und 2011/12 350 Kinder. Man sieht an diesen Zahlen, wie groß die Nachfrage ist. Wesentlich ist jedoch, wie die Abhaltung dieser Kurse finanziert werden kann. Der von 2008 bis 2010 erstmals ausgezahlte Bundeszuschuss war ausgelaufen, das Kindergartenamt, die Kindergärten selbst und die Volkshochschule fürchteten um das Fortbestehen der Finanzierung und konnten sich nicht vorstellen, wie es weitergehen sollte.

Im Jänner 2012 wurde dann jedoch die Verlängerung der sprachlichen Frühförderung in den Kindergärten beschlossen. Somit erhalten die Länder ab heuer bis 2014 jährlich fünf Millionen Euro vom Bund, wenn sie die Kosten entsprechend kofinanzieren. Festgeschrieben wurde die Förderung in einem 15a-Vertrag zwischen Bund und Ländern, der erst vor kurzem ratifiziert wurde. Laut Artikel 4 der genannten Vereinbarung werden die Gelder wie folgt unter den einzelnen Bundesländern aufgeteilt:

Jugendliche, die weder ihre Muttersprache noch Deutsch gut erlernt haben, sind kaum am Arbeitsmarkt vermittelbar. Das kann durch sprachliche Frühförderung vermieden werden und Frühförderung ist hier im wahrsten Sinne des Wortes im Sinne von „je früher, desto besser“ gemeint.

Finanzierung der Maßnahmen zur sprachlichen Frühförderung

(1) Die Gesamtkosten, die in Durchführung der Maßnahmen dieser Vereinbarung entstehen, werden zwischen Bund und Ländern im Verhältnis eins zu eins aufgeteilt, wobei etwaige Beiträge von Gemeinden dem Anteil des jeweiligen Landes zugerechnet werden können. Der Anteil des Bundes beträgt jährlich maximal 5 Millionen Euro. Der Bund leistet an die einzelnen Länder in den Jahren 2012, 2013 und 2014 einen jährlichen Zweckzuschuss im Sinne von §§ 12 und 13 F-VG 1948 in maximal folgender Höhe:

1. Burgenland	170.350 Euro
2. Kärnten	285.200 Euro
3. Niederösterreich	982.500 Euro
4. Oberösterreich	820.600 Euro
5. Salzburg	299.950 Euro
6. Steiermark	559.700 Euro
7. Tirol	411.950 Euro
8. Vorarlberg	246.500 Euro
9. Wien	1.223.250 Euro

Zur Realisierung der sprachlichen Frühförderung wurden im letzten Schuljahr sogar eigene Lehrgänge für die Trainer/innen ins Leben gerufen, die sich jetzt wirklich in diesem Fachgebiet spezialisieren können, und von Jahr zu Jahr werden die Ergebnisse besser. Die Qualitätssicherungsmaßnahmen wurden ausgebaut: Externe Beobachter nehmen am Unterricht teil, die Fortschritte der Kinder werden noch genauer dokumentiert und eine ARGE-Sprachförderung wurde gegründet.

Bei der ARGE handelt es sich um ein offenes Angebot für alle Pädagog/innen und Fachkräfte aus Einrichtungen mit Sprachförderkindern, das die Förderarbeit unterstützen soll. Information, Fachaustausch und Reflexion der Praxis geben Sicherheit, helfen Fehler zu vermeiden und verbessern somit die Förderarbeit. Die unmittelbare Umsetzung der Ziele in die Praxis gelingt so leichter.

Die Frühförderung hat einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Kinder. Zu keinem anderen Zeitpunkt wie im Kindergartenalter kann man mit dem Einsatz von geringen Mitteln so nachhaltige Erfolge erzielen. Die Frühförderung erspart hohe Folgekosten. //



„Mit dem Angebot der sprachlichen Frühförderung, das die Volkshochschule Salzburg in den Kindergärten umsetzt, wird eine wichtige sozial- und bildungspolitische Aufgabe wahrgenommen. Durch die Frühförderung werden die Chancen der Kinder nachhaltig verbessert. Teure Folgekosten können so vermieden werden und der soziale Zusammenhalt in der Stadt wird verbessert. Das Wohlbefinden unserer Kinder ist eine der besten Investitionen in die Zukunft.“

Dr. Heinz Schaden
Bürgermeister der Stadt Salzburg und
Präsident der Volkshochschule Salzburg

Literatur

Petanovitsch, Alexander/Schmid, Kurt (2012): Zum Nutzen frühkindlicher Betreuung und Förderung- Ökonomische, soziale und pädagogische Effekte frühkindlicher Betreuung, Bildung und Erziehung. Wien. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. www.ibw.at/components/com_redshop/assets/document/product/1340601958-nutzen.fruehkindlicher.betreuung.foerderung.pdf [2012-09-03].

VHS Jugend-coaching LEB

Seit Anfang dieses Jahres sind die Wiener Volkshochschulen Träger von Jugendcoaching. Jugendcoaching ist eine bundesweite Maßnahme, durch die die Bildungs- und die beruflichen Chancen von Jugendlichen erhöht werden sollen. Am Beispiel von VHS Jugendcoaching LEB (Lehr-Einstiegsbegleitung) werden Aufgaben und Arbeitsweise des Jugendcoaching beschrieben.

MARIA WIDY

Mit Jänner 2012 wurde das ehemalige Projekt LEB – Träger-Verein BASIS – erfolgreich in die Strukturen der Wiener Volkshochschulen GmbH integriert und unter dem Namen „VHS Jugendcoaching LEB“ neu gestartet. Nach siebzehnjährigem Bestehen des „Vereins zur beruflichen Ausbildung und sozialen Integration (Basis)“ hat sich der ehrenamtliche Verein mit Beginn des Jahres 2012 zurückgezogen und das Projekt LEB an die Wiener Volkshochschulen GmbH übergeben. VHS Jugendcoaching LEB hat an die Zielsetzungen des Projekts LEB angeknüpft und auch dessen Erfahrungen und Strukturen aufgegriffen. Das Team besteht derzeit aus sieben Mitarbeiter/innen

und zeichnet sich durch Multiprofessionalität aus. Durch die unterschiedlichen Arbeitsansätze und den stetigen Austausch untereinander ist es uns möglich, ein vielfältiges Angebot zu setzen und die Jugendlichen optimal zu betreuen.

In der Programmvierfalt, den bestehenden Erfahrungen mit der Zielgruppe und dem damit verbundenen Kompetenzportfolio der Wiener Volkshochschulen GmbH finden sich eine Reihe von Anknüpfungspunkten zu Auftrag und Inhalten des Jugendcoachings.

Ziel des Projektes ist es, Jugendlichen mit sozialer und emotionaler Benachteiligung eine bedarfsgerechte Beratung, Begleitung und Betreuung vor dem Ende der Pflichtschulzeit bis hin zur nachhaltigen Integration in ein weiterführendes (Aus-)Bildungssystem zu geben.

Zielgruppe von VHS Jugendcoaching LEB sind Jugendliche ab dem 9. Schuljahr, die aufgrund ihrer sozial-emotionalen Benachteiligung intensive Unterstützung benötigen. Dazu zählen:

- a) Schüler/innen
 - aus Sonderpädagogischen Zentren für integrative Betreuung und deren Förderklassen,
 - die an einer Hauptschule, Kooperativen Mittelschule, Polytechnischen Schule etc. von Beratungslehrpersonen, Psychagog/innen oder von der Schulsozialarbeit betreut werden;
- b) Jugendliche unter 25 Jahre, die die Pflichtschule beendet haben (mit oder ohne positiven Hauptschulabschluss) und
 - vom Jugendamt betreut werden (z. B. Wohngemeinschaften der MA II),
 - sich in einer Justizanstalt befinden oder Bewährungshilfe erhalten.

Jugendcoaching als Dienstleistung hat das Ziel, Jugendlichen auf ihrem Weg von der Pflichtschule in eine

weiterführende (Berufs-)Ausbildung bzw. den Arbeitsmarkt durch entsprechende Rahmenbedingungen und Angebote zu unterstützen und eine Ausgrenzung zu verhindern. Die Teilnahme ist freiwillig und unentgeltlich.

Im Rahmen der Stufe 1 (Erstgespräche) werden die Jugendlichen und ihre Erziehungsberechtigten zunächst über das Konzept „Jugendcoaching“ informiert. Mögliche Optionen werden besprochen, die Art und Weise der notwendigen Zusammenarbeit geklärt sowie alle für die Anamnese und das Dokumentationssystem notwendigen Daten und Informationen über die Jugendlichen aufgenommen. Die Zielvereinbarung und Einverständniserklärung zur Teilnahme am „Jugendcoaching“ wird von den beteiligten Personen (Jugendliche, Erziehungsberechtigte, Jugendcoach) unterschrieben. Eine Erstberatung kann auch anonym erfolgen.

Im Rahmen der Stufe 2 (Beratung mit „Case-Management-Ansatz“) kommt es durch die Jugendcoaches zu einer vertieften Abklärung der Problemlagen, die einer Ausbildung im Wege stehen. Der Fokus liegt dabei auf den individuellen und familiären Ressourcen. In aktiver Zusammenarbeit werden die Wünsche und Bedürfnisse des/der Jugendlichen erarbeitet, die im Mittelpunkt stehen.

Im Rahmen der Stufe 3 (Begleitung im Sinne des Case Management) wird mit einer Vielzahl an Methoden und Qualitätskriterien auf die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen eingegangen.

Unter Einbeziehung des relevanten Umfeldes wird eine Analyse der Stärken und Fähigkeiten, und mittels praktischer Erfahrung auf dem Arbeitsmarkt, ein Matching mit Anforderungen der Berufswelt durchgeführt. Probleme, die eine nachhaltige Integration in ein weiterführendes (Aus-)Bildungssystem verhindern, werden identifiziert, und es wird gemeinsam mit dem/der Jugendlichen und dessen/deren Umfeld aktiv an einer Problemlösung gearbeitet.

Sozialpädagogik und Outdoor

Jugendcoaching in der Schule gestaltet sich aufgrund der speziellen Problematik von Jugendlichen mit sozialpädagogischem Förderbedarf als individuelle Einzelbetreuung. Die Ressourcen und Nachreisungsbedarfe für die berufliche Integration werden im Rahmen von Outdoor-Gruppenaktivitäten analysiert und trainiert. So haben Jugendcoaches und Lehrer/innen die Möglichkeit, die Schüler/innen außerhalb des Klassenzimmers im Hinblick auf ihre sozialen Beziehungen und ihr Verhalten in der Gruppe zu beobachten bzw. zu erleben. Durch das Verlassen der gewohnten Umgebung (Inselsituation) und die neue Gruppensituation kommt es zur Umstrukturierung des Verhaltensrepertoires. Die wechselseitige Unterstützung (z. B. Sicherung beim Klettern, Übernahme von Aufgaben im Rahmen der Selbstversorgung, Verantwortung übernehmen) führt zu sozialen Lernerfahrungen. Neue Verhaltensstandards werden entwickelt und eintrainiert und die Kooperations-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit der Gruppe gestärkt.

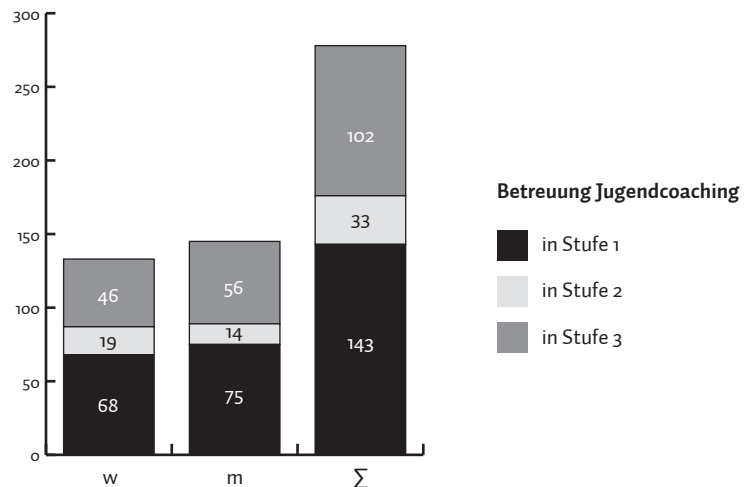
Deshalb bietet vHS Jugendcoaching LEB in Kooperation mit einem diplomierten Outdoor-Pädagogen unterschiedliche, individuell gestaltete Outdoor-Aktivitäten mit spe-

ziellen Zielsetzungen an (Mädchen-Outdoor-Tage, mehrtägige Outdoor-Veranstaltungen für Förderklassen, etc.).

Justizanstalten

Seit 2009 bildet die Kooperation mit Justizanstalten einen zusätzlichen Schwerpunkt in der Betreuungsarbeit von vHS Jugendcoaching LEB. Da wir in den vergangenen Schuljahren die Erfahrung gemacht haben, dass einige der von vHS Jugendcoaching LEB an den Schulen betreuten Jugendlichen in der Phase des Clearings bzw. des Jugendcoachings in Untersuchungshaft kamen und eine Begleitung gerade in dieser Zeit besonders notwendig gewesen wäre, konnten wir mit Unterstützung unserer Partner an den Justizanstalten umsetzen, dass Jugendcoaching auch vor Ort für inhaftierte Jugendliche angeboten werden kann. Dadurch ist auch eine intensivere Begleitung von inhaftierten Jugendlichen in der Übergangsphase der Haftentlassung und der schwierigen Zeit der Reintegration möglich. Wichtig ist es demnach, den potenziell gefährlichen Zeitraum zwischen Entlassung und Arbeits- bzw. Beschäftigungsbeginn, in dem für jugendliche Haftentlassene die große Gefahr eines Rückfalls besteht, durch eine kontinuierliche Betreuung durch eine bereits vertraute Person zu begleiten.

Die Betreuung findet bereits erfolgreich in der Justizanstalt Simmering statt. Außerdem ist im Jahr 2012 der Aufbau einer Kooperation mit den Justizanstalten Schwarza und Gerasdorf gelungen.



Insgesamt wurden im ersten Halbjahr 2012 143 Jugendliche im Jugendcoaching betreut. 104 dieser Jugendlichen wurden direkt vom Clearing in das Jugendcoaching übernommen. 39 Jugendliche wurden im laufenden Halbjahr neu aufgenommen.

Der Großteil der Jugendlichen (143) wurde auf der Stufe 1 im Jugendcoaching betreut und begleitet. Hingegen konnten 33 Jugendliche in eine kurzfristige Betreuung auf Stufe 2 aufgenommen werden.

Dieses Ergebnis spiegelt die Bedürfnisse der Jugendlichen mit sozial-emotionaler Benachteiligung wider, da diese eine intensive Betreuung in regelmäßigen Intervallen

len über das gesamte Schuljahr hinweg benötigen. Auch die Arbeit mit dem Ansatz des Case-Managements ist für diese Zielgruppe unerlässlich.

VHS Jugendarbeitsassistenten JAASS

Im Anschluss an eine Betreuung im Jugendcoaching ist bei Bedarf unter gewissen Voraussetzungen eine Übergabe an die VHS Jugendarbeitsassistenten möglich. Die VHS Jugendarbeitsassistenten verfolgen das Ziel der Vermittlung in ein sozialversicherungspflichtiges Dienstverhältnis mit flankierenden Maßnahmen der Vorbereitung und Vernetzung sowie der Sicherung bestehender Dienstverhältnisse.

Die Arbeitsassistenten beinhalten:

- Beratung und Begleitung zur Erlangung eines Arbeitsplatzes,
- Beratung und Begleitung zur Sicherung eines gefährdeten Arbeitsplatzes,
- Beratung von Dienstgeber/innen und dem betrieblichen Umfeld,
- Zusammenarbeit mit allen am Arbeitsplatz eingebundenen Einrichtungen, Behörden und Institutionen.

Die Erfahrungen der vergangenen Jahre haben gezeigt, dass viele Jugendliche aufgrund ihrer Verhaltensprobleme eine Jugendarbeitsassistenten benötigen bzw. sich nach einigen Wochen, Monaten oder Jahren wieder bei ihren Betreuer/innen melden, wenn im Betrieb oder der Berufsschule Probleme auftreten oder sie ihre Lehrstelle verloren haben.

Wenn sich im Jugendcoaching als Betreuungsziel die Integration in den Arbeitsmarkt ergeben hat, wird der/die Jugendliche an die VHS JAASS übermittelt. Dabei wird großen Wert darauf gelegt, dass durch mehrere persönliche Gespräche im Dreier-Setting (Jugendliche, Jugendcoach und Jugendarbeitsassistenten) eine erfolgreiche Übergabe gewährleistet wird. Diese enge Zusammenarbeit soll die Risiken eines Bildungsabbruches bei den Jugendlichen minimieren und eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt gewährleisten. //

Finanzierung

Das Jugendcoaching wird finanziert vom Bundessozialamt Landesstelle Wien aus Mitteln der Beschäftigungsoffensive der österreichischen Bundesregierung für Menschen mit Behinderung.

Jugendarbeitsassistenten werden finanziert vom Bundessozialamt Landesstelle Wien aus Mitteln der Beschäftigungsoffensive der österreichischen Bundesregierung für Menschen mit Behinderung und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.

Informationen zum Jugendcoaching

→ www.neba.at



Lernbegleitung als notwendige Maßnahme der Erwachsenenbildung

Die Einführung des Diplomlehrgangs Lernberatung/Lernbegleitung zur Weiterbildung von Unterrichtenden im Jahr 2009 war ein sichtbares Zeichen dafür, dass sich das Lernverständnis in der Erwachsenenbildung geändert hat. Dieser Paradigmenwechsel hin zu Begleitung und Beratung verändert das Selbstverständnis der Lehrenden und das Verständnis von Lehre und Unterricht. Kursleiter/innen benötigen zusätzliche Kompetenzen. Der begleitenden Reflexion und dem konstruktiven Umgang mit Anregungen und Kritik kommt ein hoher Stellenwert zu.

Noch vor wenigen Generationen wurde der Spruch „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr“ als Motivation zum Lernen im Kinder- und Jugendalter hoch gehalten. Heute weiß man, dass die Fähigkeit zu lernen bis ins hohe Alter erhalten bleibt, wenn die Voraussetzungen dafür gegeben sind.

ELISABETH
BRUGGER

Die Entwicklung des heutigen Lernverständnisses fußt auf einer Reihe von Lerntheorien, die dem Lernen und den Faktoren für die Lernleistung auf den Grund gehen. In der Pädagogik haben die behavioristischen, die kognitivistischen und die konstruktivistischen Lerntheorien eine besondere Rolle eingenommen. Bei der behavioristischen Lerntheorie galt Lernen als Reaktion auf einen ausgelösten Reiz. Das Hirn wird als Behälter gesehen, in dem das Wissen gelagert wird. Auf Zuruf – also wenn ein „Reiz“ ausgelöst wird – reagiert das Gehirn und das Wissen kann wiedergegeben werden. Die Vorstellung, dass das Wissen gelagert und bei Bedarf auch wieder abgerufen werden kann, hat dazu geführt, dass der Übung, dem Wiederholen und Auswendiglernen ein hoher Stellenwert beigemessen wurde. Die Weiterentwicklung der Persönlichkeit spielte dagegen eine untergeordnete Rolle. Als Weiterentwicklung des Behaviorismus ist die kognitivistische Theorie zu sehen, die in den 1960er-Jahren ihre Blüte hatte. Ergänzend zum äußerlich beobachtbaren Verhalten legt der Kognitivismus auch auf die inneren, geistigen Prozesse der Wahrnehmung Wert. Dieser Theorie zufolge bauen menschliche Lernprozesse auf Erkenntnissen auf, mit denen zukünftige Handlungen zielgerichtet geplant werden können.

Ganz anders sieht das die konstruktivistische Lerntheorie, die den Menschen als Ergebnis („Konstrukt“) seiner Lebensbedingungen und Erfahrungen sieht. Was jemand unter bestimmten Bedingungen lernt, hängt davon ab, was er bzw. sie bereits an Erfahrungen erworben hat. Mit dieser Lerntheorie wird der Blick auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten der einzelnen Individuen gelegt. Das individuelle Lernver-

halten der einzelnen Menschen findet hier Berücksichtigung.

In den 1990er-Jahren entwickelte sich ein Lernverständnis, das die Eigenverantwortlichkeit und das selbstbestimmte Lernen in den Mittelpunkt stellt. Hier zeigt sich also ein Paradigmenwechsel im Lernverständnis und damit verbunden im Lehr- und im Unterrichtsverständnis: Während bisher die Wissensvermittlung im Mittelpunkt der Didaktik stand, rückt nun das selbstbestimmte Lernen stärker in den Fokus. Damit ändert sich auch die Rolle des/der Unterrichtenden. Es geht nicht mehr nur darum, das „richtige“ Wissen zu lehren, also „guten Unterricht“ zu machen, sondern es geht zunehmend mehr um die optimale Betreuung und Unterstützung von Lernenden. Lehren in diesem Sinne heißt, den Lernenden das nötige „Rüstzeug“ zur Lösung von Problemen zur Verfügung zu stellen. Der Unterricht wird dann als erfolgreich gesehen, wenn die Lernenden einen Erfolg für sich verbuchen können. Die Input-Orientierung weicht der Lernergebnis-Orientierung.

Die Verlagerung des Schwerpunktes von der Lehre auf die Lernbegleitung wird von Elke Gruber im vhs-Grundlagenskriptum für Unterrichtende folgendermaßen formuliert: „Grundprämisse in der Erwachsenenbildung ist, nicht zu belehren, sondern Lernen zu unterstützen und zu ermöglichen. Je mehr Verantwortung dem Lernenden für den Lernprozess übertragen wird, desto stärker ändert sich das traditionelle Selbstverständnis der Lehrenden“. Die Vermittlung von vorgegebenem Wissensstoff in frontalen Unterrichtssituationen verringert sich; stattdessen werden Unterrichtende zu Lernbegleiter/innen, die Lernen ermöglichen, fördern, unterstützen, begleiten und beraten (Gruber: 2007, S. 17).

Gelungenes Lernen, Lehren und Lernbegleitung

Dem Paradigmenwechsel im Lernverständnis entspricht auch die Entstehung eines neuen Qualitätsverständnisses, das die Teilnehmer/innen mit ihren Lernpotenzialen in den Mittelpunkt stellt. Das Qualitätsmanagementmodell „Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung“ (LQW) spricht von „gelingenem Lernen“. Damit rücken die Lernenden in den Mittelpunkt des didaktischen Prozesses.

Im Leitbild der Wiener Volkshochschulen wird davon ausgegangen, dass die Lernvoraussetzungen und die Lernbedürfnisse der Teilnehmer/innen unterschiedliche sind. Der Unterricht muss daher auf das Wissen bzw. die Fähigkeiten und Fertigkeiten der einzelnen Teilnehmer/innen Bezug nehmen und diese aufbauen und weiterentwickeln. Erwartet wird, dass die Unterrichtenden über Kompetenzen verfügen, die den aktuellen pädagogischen und didaktischen Standards entsprechen. Zur Erreichung einer kontinuierlichen Optimierung der Arbeitsweise wird Reflexion und konstruktiver Umgang mit Anregungen und Kritik vorausgesetzt.

Bei Lernprozessen, die diesem Lernverständnis folgen, haben Lehrende hauptsächlich die Funktion, Lernende zu unterstützen, sie zu begleiten, ihnen das nötige „Rüstzeug“ zur Lösung von Problemen zur Verfügung zu stellen. Lehrende und Lernbegleiter/innen achten darauf,

Diplomlehrgang Lernbegleitung/Lernberatung „Lernen – die Schlüsselkompetenz der Zukunft“

18. 1. 2013 – 13. 4. 2013, 4 Module, jeweils Freitag bis Sonntag

<p>Modul 1: Wissenschaft und Forschung. Lern- und Gehirnforschung, biologische Grundlagen des Lernens; Diversity Management.</p> <p>Modul 2: Unterstützung von Selbstlernprozessen. Lehr- und Lernmethoden, Lernarrangements und deren Einsatz in individualisierten Lernprozessen; Erwerb von individueller Lernkompetenz, Lerntypentests; Lernbegleitung für bildungs- und lernferne Menschen.</p> <p>Modul 3: Lernprozesse mit Medien effektiv unterstützen. Virtuelle Lerntools; Einsatz von eGames.</p> <p>Modul 4: Reflexion und Evaluation. (Selbst)Reflexion; Evaluations-</p>	<p>und Feedbackformen; Kompetenzerfassung (Profilpass, Kompetenzraster etc.)</p> <p>Abschluss und Prüfung: Durchführung und Dokumentation von Praxisaufgaben, Facharbeit. Die Prüfung selbst ist ein Kolloquium, in dem 3–4 Kursteilnehmer/innen ihre Facharbeiten mit Vertreter/innen der Institution diskutieren.</p> <p>Kosten: € 650,- für alle Module, Handouts und Prüfung, zuzüglich Literatur und Arbeitsblätter € 75,- bis 100,-.</p> <p>Lehrgangsleitung und Rückfragen: Dr.ⁱⁿ Elisabeth Brugger elisabeth.brugger@vhs.at oder Hildegund Heczko, MSc hildegund.heczko@vhs.at</p>
--	---

welche Voraussetzungen, Bedarfe und Vorstellungen die einzelnen Lernenden haben und in welcher Situation sie sich befinden. Erst dann können sie in geeigneter Form einen Lernprozess unterstützen.

Die Volkshochschulen definieren ihre Vorstellungen von Unterrichtsqualität folgendermaßen (vgl. Brugger 2012, S. 119 f.):

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

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

Lernklima und Atmosphäre: Die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden ist durch Wertschätzung, Offenheit und durch einen demokratischen Unterrichtsstil bestimmt. Kursleiter/innen schaffen einen

angstfreien Raum, in dem die Möglichkeit geboten wird, auf das eigene Selbst, auf Lerninhalte und Gesellschaft zu blicken und Handlungen zu setzen.

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

Diplom-Lehrgang Lernbegleitung/Lernerfahrung der Wiener Volkshochschulen

Der Lehrgang Lernberatung/Lernbegleitung wurde von den Wiener Volkshochschulen im Rahmen einer Kooperation mit dem Bildungszentrum Stadt Nürnberg übernommen und für Wien adaptiert¹. Mittlerweile wurden drei Lehrgänge erfolgreich abgeschlossen, ein vierter Lehrgang wird demnächst starten.

Der Lehrgang und die begleitenden Fachbücher beinhalten eine Reihe hochaktueller und versiert aufbereiteter Beiträge zum Thema Lern- und Gehirnforschung inklusive der biologischen Grundlagen des Lernens, zu unterschiedlichen Lerntypen und Lerntypentests, zu Lehr- und Lernmethoden und Lernarrangements, zu Kompetenzfeststellungsverfahren etc.

Der Feststellung von individueller Lernkompetenz kommt im Rahmen der Lernberatung eine besondere Bedeutung zu, da eine Lern-Bilanzierung in der Regel zu einem positiveren Lernergebnis führt, als erwachsene Lernende es üblicherweise erwarten. Die Defizite, die Lernende an sich selbst feststellen, werden meist stärker wahrgenommen als die bereits erfolgten positiven Lernleistungen. Kompetenzfeststellungen dagegen lassen erwachsene Lernende als Gewinner und nicht als Verlierer dastehen. Die Reflexion des eigenen Lernens ist im Zusammenhang mit dem aktuellen Lernverständnis ein positiver Motor zur Weiterentwicklung.

Eigenverantwortliches und selbstbestimmtes Lernen fördert einen Umgang mit Lernen, das in einem dynamischen Prozess weiterentwickelt wird und die Lernenden zu Entdecker/innen und Forscher/innen macht. Lernen ist meist ein längerer und komplexer Prozess, der über verschiedene Phasen läuft. Meistens folgt auf die Aufnahme von neuem Wissen ein Abgleich mit bereits bestehendem Wissen, dann findet eine kritische Überprüfung statt und schließlich eine eigenständige Adaption, die je nach Vorerfahrung und Erfordernis ausfällt. Wichtig ist, dass bei diesem Aneignungsprozess eine kritische und reflektierte Auseinandersetzung mit Wissen erfolgt, die eine spiralenförmige Aufwärtsentwicklung ermöglicht.

Lernunterstützung beginnt mit der Wahrnehmung. Die wichtige Voraussetzung dafür, dass Lernbegleiter/innen wirksam arbeiten können, ist ihre Wahrnehmungskompetenz. Das, was Lernende mitteilen, ist meistens nur ein Teil dessen, was sie beschäftigt und was sie benötigen. Für die Unterstützung des Lernens und der Wissensaneignung ist es wichtig, Lernenden genau und aufmerksam zuzuhören.

Um das, was die Lernenden brauchen, auch bewirken zu können, stehen den Lernbegleitenden verschiedene Methoden zur Verfügung. Dabei ist es nicht so wichtig, welche Methoden gewählt werden, sondern dass sie gezielt und begründet eingesetzt werden. Der Einsatz von Methoden sollte dem jeweiligen Ziel entsprechen. Es gibt eine schier unüberschaubar große Anzahl an Methoden, die je nach Zweck unterschieden werden, wie zum Beispiel darbietende Methoden, stofferschließende Methoden, kommunikative Methoden, gestalterisch oder spielerisch akzentuierte Methoden etc.

Lehrgang Lernbegleitung für Gemeindebau-Bewohner/innen

Im Rahmen eines eigens konzipierten Kurzlehrganges, der im Frühjahr 2012 für ehrenamtlich tätige Bewohner/innen von Wiener Gemeindebauten zur Förderung von Lernberatung bei Kindern und jungen Menschen durchgeführt wurde, wurde eine Reihe von Kompetenzen formuliert, die für eine gute Lernbegleitung wichtig sind:

- Wahrnehmung: Wahrnehmen der Bedürfnisse, Erkennen von Lerntypen, Erkennen von allfälligen Lernstörungen, Blockaden;
- Reflexion/Selbstreflexion: Feststellen von Stärken und Schwächen, Aufbau einer Reflexionskultur, Förderung von Feedback durch die Lernenden;
- Soziale Kompetenz: Geduld, Empathie, Schaffung eines angenehmen, vertrauensvollen Umfeldes; Förderung von Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit; lösungsorientiertes Arbeiten;
- Lernmanagement/Lerngestaltung: Zielorientiertes Handeln, Konzentrationsförderung, Motivationsförderung;
- Methodenkompetenz: Einbeziehen und Anwenden von Hilfsmitteln (Methoden; Auflockerungsübungen; Lernspielen etc.); gezielter und richtiger Einsatz von neuen Medien.

Inhaltlich befasste sich der Lehrgang u. a. mit folgenden Themen: Lehr-Lernkulturen, Lernbedingungen und Lernumwelt; Lehr- und Lernstile, Lernformen, Lernmethoden, Lerntechniken, Umgang mit Medien; Lerntypen und Lerntypentests, Lernleistungen und Lernstörungen, Feststellung von Lernpotenzialen und Kompetenzen (anhand von Modellen); Methoden der Lernbegleitung, Förderung der Kompetenz zum Wahrnehmen von Lernprozessen, zur Dokumentation und vor allem zur Reflexion der eigenen Tätigkeit als Lernbegleiter/in.

Um das aktuelle Lernverständnis in der Erwachsenenbildung weiter zu entwickeln, ist es sinnvoll, am bestehenden Unterricht anzusetzen und die Lernbegleitung zur individuellen Förderung der Lernenden schrittweise einzuführen. Dazu sollen in den kommenden Jahren weitere Maßnahmen zur Weiterbildung der Lehrenden entwickelt werden. Eine ergänzende Lernbegleitung, die neben der gängigen Lehre die Förderung der Lernkompetenz bei den Lernenden bewirken soll, setzt ein neues Verständnis von Professionalität der Unterrichtenden voraus. Das Profil, das hier zu entwickeln ist, setzt stärker als bisher auf Reflexionsfähigkeit, Wahrnehmung und Förderung von Lernprozessen im Unterricht. //



Der Lehrgang wurde mit vielen Einrichtungen gemeinsam konzipiert: Evangelische Fachhochschule Nürnberg; Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl Pädagogik, Psychologie und Psychiatrische Klinik; SRH Hochschule Berlin; Universität Hamburg und Universität Münster.

¹ Ein besonderer Dank gilt Wolfgang Eckert und Eva Maria Singer für die langjährige Unterstützung und die hervorragende Kooperation.

Literatur

- Brödel, Rainer et al. (2010):** Fachprofil. Lernbegleitung; Stuttgart: EduMedia.
- Brugger, Elisabeth (2012):** Qualitätsansprüche an die Unterrichtenden in der Erwachsenenbildung. In: Egger, Rudolf/Gruber, Elke: Anspruch, Einspruch, Widerspruch. Durch lebenslanges Lernen auf dem Weg in eine offene Gesellschaft. Festschrift für Werner Lenz. Wien-Berlin: Lit Verlag, S. 113-127
- Gruber, Elke (2007):** Lernen mit Erwachsenen. Grundlagen für Kursleiter/innen. Wien: Die Wiener Volkshochschulen GmbH – Pädagogik-Institut für Weiterbildung.
- Richtlinien für Lehrende:** online im Internet: www.vhs.at/fileadmin/uploads_vhsat/downloads/pdf/Richtlinien_fuer_Lehrende.pdf [2012-09-06]

Der NQR als inklusives Instrument der Bildung?

Chancen auf mehr Transparenz und Gerechtigkeit im österreichischen Bildungssystem durch das Sichtbarmachen von auf nicht-klassischen Bildungspfaden erworbenen Kompetenzen

Ein wesentliches Merkmal des Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) besteht in der Lernergebnisorientierung – der Fokussierung auf das, was jemand gelernt hat, unabhängig davon, wie und wo dieses Lernen erfolgt ist. Diese starke Lernergebnisorientierung und die Möglichkeit zur Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen eröffnet Menschen mit erschwertem Zugang zu institutionalisierten formalen Bildungsangeboten neue Chancen, ihre Lernergebnisse sichtbar zu machen. In den Projekten „NQF Inclusive“ (National Qualification Frameworks) und KOMKOM (Kompetenzerweiterung durch Kompetenzerfassung) werden Modelle für non-formale Ausbildungen auf NQR-Ebenen 1 und 2 entwickelt, die den Kriterien zur Anerkennung durch den NQR entsprechen. Diese Möglichkeit zur Akkreditierung könnte zu einer erhöhten Chancengleichheit im Bildungssystem, aber auch am Arbeitsmarkt führen.

MARION BOCK

EQR, NQR und die Innovation des österreichischen Bildungssystems

Der österreichische NQR orientiert sich in seiner Struktur stark am Europäischen Qualifikationsrahmen EQR. Beide sind in acht Niveaustufen unterteilt, denen sowohl formal als auch non-formal und informell erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen zugeordnet werden sollen. Auf europäischer Ebene soll dieses System vor allem die Vergleichbarkeit von Qualifikationen zwischen den EU-Ländern und somit berufliche Mobilität erleichtern. Auf nationaler Ebene bietet der NQR die innovative Möglichkeit, auch außerhalb des formalen Bildungssystems Erlerntes in dieser achtstufigen Struktur abzubilden, dadurch sichtbar zu machen und ihm eine Wertigkeit zu geben. Besonders für berufliche Qualifikationen auf einem niedrigeren Niveau als jenem der Lehrausbildung (deren Zuordnung auf NQR-Ebene 4 erfolgt), die bisher im österreichischen Bildungssystem nicht offiziell anerkannt sind, eröffnet dieses Modell neue Chancen: Erstmals könnten diese non-formalen Qualifikationen offiziell akkreditiert werden, was ihre Wertigkeit sichtbar machen und ihren Absolvent/innen einen anerkannten Ausbildungsabschluss ermöglichen würde.

Welche Vorteile ergeben sich daraus?

Die acht Stufen des NQR sind durch Deskriptoren beschrieben, anhand derer die Zuordnung von Qualifi-

kationen erfolgt. Diese Deskriptoren ermöglichen eine Art Standardisierung der zuzuordnenden Ausbildungen, was wiederum zu mehr Transparenz in der Bildungslandschaft und einer besseren Qualität des Qualifizierungsangebotes führt. Für non-formale Bildungsangebote gibt es kaum klar definierte Bildungsstandards, was eine Einschätzung des Ausbildungsniveaus schwierig macht. Eine Zuordnung auch dieser Qualifikationen zu den Niveaustufen des NQR würde diesbezüglich sowohl Lernenden als auch Arbeitgeber/innen mehr Klarheit bieten.

Gerade für Personen mit erschwertem Zugang zu Bildungsangeboten und bildungsbenachteiligte Erwachsene, wie z.B. Menschen mit intellektueller oder Lernbehinderung, mit Migrationshintergrund oder langzeitarbeitslose Personen, ist die Anerkennung von Lernergebnissen besonders wichtig. Einerseits vermittelt ein anerkannter Ausbildungsabschluss nach außen, aber auch den Lernenden selbst, dass diese über nachweisbare Kompetenzen verfügen und eine erfolgreiche Kompetenzerweiterung möglich ist. Das stärkt das Selbstwertgefühl, erhöht das Interesse an und erleichtert den Zugang zu lebenslangem Lernen. Andererseits ermöglicht die Einführung von Standards den Lernenden bessere und klarere Information über das Ausbildungsangebot und erhöht dessen Qualität. Alle drei Faktoren – gesteigerter Selbstwert, anerkanntes Zertifikat und Klarheit bezüglich des Niveaus der erworbenen Lernergebnisse – erhöhen die Chancen am Arbeitsmarkt.

Die Zuordnung dieser Ausbildungen zu den zumindest in ihrer Differenzierung relativ klar definierten Niveaustufen des NQR ermöglicht eine gute Vergleichbarkeit dieser Qualifikationen mit bereits standardisierten Ausbildungen. Dadurch wird für Arbeitgeber/innen leichter einschätzbar, ob Bewerber/innen mit diesem Ausbildungsabschluss die Anforderungen eines bestimmten Arbeitsplatzes erfüllen oder nicht. Gerade im Bereich der integrativen Berufsausbildung, in der auch eine stark individualisierte Teilqualifikation möglich ist, wird von den Wirtschaftsbetrieben oft der Mangel eines klar definierten Ausbildungsstandards kritisiert, da die zu erwartenden Lernergebnisse der Absolvent/innen nicht einschätzbar sind. Ein zusätzliches, besser standardisiertes Ausbildungsangebot könnte diesbezüglich die Transparenz erhöhen und damit den Eintritt in den Arbeitsmarkt für diese Gruppe von Arbeitnehmer/innen erleichtern.

Die im NQR anhand von Deskriptoren definierten Niveaustufen können Schulungsanbietern als Richtlinie für das Schulungsdesign dienen. Die im NQR präferierte Lernergebnisorientierung fokussiert auf die Anwendbarkeit von Gelerntem in der Praxis und erhöht damit den Nutzen von (Weiter-)Bildung für die Lernenden, was – ebenso wie die Anerkennung non-formaler Ausbildungen durch den NQR – zu einem gesteigerten Interesse an diesen Bildungsangeboten führen könnte.

Mögliche Modelle non-formaler Ausbildungen entsprechend NQR-Niveaus 1 und 2

Im Folgenden werden zwei Projekte vorgestellt, in denen unterschiedliche Modelle non-formaler Qualifikati-

onen entwickelt wurden bzw. werden, die auf den NQR Ebenen 1 und 2 zugeordnet werden können:

1. NQF Inclusive

Im Leonardo-da-Vinci-Projekt „NQF Inclusive“ (2009–2011), koordiniert von „Chance B“, einem steirischen Dienstleistungsanbieter für Menschen mit Behinderungen, wurden gemeinsam mit Partnern aus Belgien, Dänemark, Malta, Schweden und Slowenien die Lernergebnisse der Ausbildungen für österreichische Konditor/innen, dänische Köche/innen und maltesische Pflegehelfer/innen auf NQR-Niveau 1 und 2 definiert. Um deren Nutzbarkeit für die Zielgruppe der Lernenden mit intellektueller und Lernbehinderung zu gewährleisten, wurden diese Lernergebnisse in Leichter Sprache verfasst. Dafür wurden die Lernergebnisse der von den Projektpartnern angebotenen Ausbildungen beschrieben und mit dem bestehenden beruflichen Standard des jeweiligen Partnerlandes (in Österreich mit der in der Ausbildungsverordnung für Konditor/innen enthaltenen Berufsbildbeschreibung) verglichen. Lernergebnisse, die im beruflichen Standard aufscheinen, in der jeweiligen Ausbildung aber nicht enthalten waren, wurden ebenfalls auf NQR-Ebenen 1 und 2 formuliert und in die Lernzielkataloge dieser Ausbildungen integriert. Somit decken diese Qualifikationen nun die selben Lehrinhalte ab wie der jeweilige berufliche Standard, allerdings auf Niveaus 1 und 2. Weiters wurde ein Feststellungsverfahren entwickelt und getestet, um die Lernergebnisse in einer der Zielgruppe (Personen mit intellektueller und Lernbehinderung) entsprechenden Prüfungsform zu validieren. Auch ein Zertifikat wurde entworfen, in dem die nachgewiesenen Lernergebnisse und deren Bezug zum NQR und dem beruflichen Standard angeführt sind.

Anbei ein Beispiel für die unterschiedliche Formulierung von Lernzielen/Lernergebnissen anhand des Lerninhaltes „Nahrungsmittelkunde – rechtliche Bestimmungen“ für Konditor/innen:

- a) Rahmenlehrplan Lehrberuf Konditor/in – Lehrstoff: Lebensmittelgesetz; Codex Alimentarius Austriacus; Lebensmittelkennzeichnungsverordnung;
- b) Formulierung als Lernergebnis:
Er/sie kennt die im Umgang mit Lebensmitteln notwendigen rechtlichen Bestimmungen.
Er/sie kennt das Lebensmittelgesetz, den Codex alimentarius Austriacus und die Lebensmittelkennzeichnungsverordnung. Er/sie weiß, welche Tätigkeiten durch diese Bestimmungen geregelt sind und kann dies in der täglichen Arbeitssituation berücksichtigen.
- c) Lernergebnisorientierte Formulierung in Leichter Lesen Version (NQR-Ebene 1):
Über das Lebensmittelrecht werde ich Folgendes wissen: Ich weiß, dass es ein Lebensmittelrecht gibt und welchen Sinn es hat. Ich weiß, was die Lebensmittelkennzeichnung ist, und warum sie auf Lebensmitteln drauf stehen muss.
Das werde ich nach der Ausbildung können: Mit viel Unterstützung kann ich ein paar Sachen erklären, die in der Produktkennzeichnung stehen müssen.
So selbstständig und verantwortungsbewusst werde

ich arbeiten: Ich verstehe, warum es ein Lebensmittelrecht gibt.

Dieses Modell der engen Anlehnung an bestehende berufliche Standards und die Zuordnung zu den NQR-Niveaustufen anhand der NQR-Deskriptoren erleichtert die Vergleichbarkeit der Lernergebnisse dieser Qualifikationen mit bestehenden Ausbildungen in den genannten Berufsbildern, wodurch für Unternehmer/innen leichter abschätzbar wird, was ein/e Absolvent/in kann.

2. KOMKOM

Zielgruppe des Projekts KOMKOM, koordiniert von der Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung, sind Soziale Integrationsunternehmen (SIU) und die von diesen beschäftigten Transitmitarbeiter/innen (TMA). TMA sind langzeitarbeitslose Personen, die – mit dem Ziel der Reintegration am Arbeitsmarkt – in einem konkreten Arbeitssetting sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen erwerben. KOMKOM verfolgt zwei Projektziele:

- a) SIU richten sich überwiegend an Personen mit einer anderen als einer formalen Bildung. SIU verbinden mit dem arbeitsintegrierten Lernen Arbeit und Bildung und bieten also (auch) Bildung auf der Stufe 1 des NQR an. Diese Verbindung von Arbeit und Bildung in SIU ist daher als Grundlage dazu geeignet, exemplarisch für die Stufe 1 des NQR einen Satz von Kompetenzen und Lernergebnissen auszuarbeiten. Da viele SIU in handwerklichen Berufsfeldern tätig sind, werden in KOMKOM eine kompetenzorientierte Grundausbildung für handwerkliche Berufe auf NQR-Ebene 1 und die entsprechenden Lernergebnisse definiert.
- b) Zur Erfassung bereits mitgebrachter und im SIU erweiterter Kompetenzen wird ein flexibles Instrument zur Kompetenzerfassung entwickelt. Durch die Lernergebnisorientierung dieses Instruments ist eine Brückenfunktion zum NQR gewährleistet, wodurch die berufliche Einbindung der Zielgruppe und deren Höherqualifizierung gefördert werden. Auf diese Weise kann ein individualisierter Zugang zum NQR ermöglicht werden, der aber dennoch den durch den NQR definierten Standards entspricht.

Der NQR kann somit im Sinne von Inklusion genutzt werden.

Anders als bei „NQF Inclusive“ wird bei KOMKOM nicht eine bestehende Ausbildung, die als beruflicher Standard anerkannt ist, in der gesamten Bandbreite der Lernergebnisse auf ein niedrigeres NQR-Niveau „hinunter gebrochen“, sondern es wird ein neuer beruflicher Standard auf NQR Ebene 1 definiert und in Form der entsprechenden Lernergebnisse beschrieben. Die Lernergebnisse werden unter dem Aspekt der Fach-/Methodenkompetenz, der sozial-kommunikativen Kompetenz und der personalen Kompetenz dargestellt, wobei auch nicht rein berufsbezogene Kompetenzen, wie z. B. Gesundheitskompetenz, berücksichtigt werden:

- a) Fach-/Methodenkompetenz:
Er/Sie erkennt die mit der Arbeit verbundenen Gefahrenquellen und kennt und versteht die entsprechen-

den Sicherheitsregeln und wendet diese unter direkter Anleitung richtig an.

b) Personale Kompetenz:

Er/Sie erkennt mit Unterstützung, welche Zustände und Bedingungen (z. B. Arbeitstempo, Arbeitsmenge, soziale Rückendeckung, Information, Mitsprache, Entwicklungsmöglichkeiten, Handlungsspielräume) im Alltag und bei der Arbeit gesundheitsförderlich und welche der Gesundheit abträglich sind.

c) Sozial-kommunikative Kompetenz:

Er/Sie kann die Grenzen der eigenen Belastbarkeit auf Nachfrage hin äußern.

Ähnlich wie bei „NQF Inclusive“ soll auch dieses Projekt bildungsbenachteiligten Erwachsenen und Menschen mit erschwertem Zugang zu gängigen, meist formalen Bildungswegen einen NQR-konformen Qualifikationsnachweis ermöglichen, der den Zugang zum Arbeitsmarkt und zu weiterführenden Ausbildungen erleichtert.

Durch die Möglichkeit der Akkreditierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen eröffnet der NQR gerade in Österreich neue Chancen für Menschen mit erschwertem Zugang zu formalen Ausbildungen. Dieses Überwinden von strukturellen Barrieren erfordert ein Überwinden gedanklicher Barrieren, wozu die zwei dargestellten Projekte beitragen können: Sie zeigen auf, dass mit Hilfe des NQR auch auf anderen als den bisher bekannten Bildungswegen erworbene Kompetenzen sichtbar und validierbar gemacht werden können, was die Vergleichbarkeit mit formalen Ausbildungen ermöglicht und die Tatsache anerkennt, dass lebenslanges Lernen in unterschiedlichen Settings stattfindet. //

Informationen zu „NQF Inclusive“ und KOMKOM

Informationen zum Projekt NQF Inclusive und die Projektergebnisse können unter www.nqfinclusive.org herunter geladen oder unter marion.bock@chance.at kostenlos bestellt werden. Das Projekt „NQF Inclusive“ wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission und des bmukk finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein die Verfasserin; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Information über das Projekt KOMKOM sind unter

<http://komkom.bikoo.at> verfügbar. Das Projekt KOMKOM wird mit Unterstützung des bmukk und der Alpen-Adria Universität Klagenfurt finanziert.

Informationen zur Barrierefreiheit

Europäische Vereinigung der ILSMH (Hrsg.) (1998): Sag es einfach!

Europäische Richtlinien für die Erstellung von leicht lesbaren Informationen für Menschen mit geistiger Behinderung für Autoren, Herausgeber, Informationsdienste, Übersetzer und andere interessierte Personen. Europäische Vereinigung der ILSMH, Brüssel. www.webforall.info/downloads/EURichtlinie_sag_es_einfach.pdf [2012-08-30]

Inclusion Europe (Hrsg.) (2009): Informationen für alle. Europäische Regeln, wie man Informationen leicht lesbar und leicht verständlich macht. Inclusion Europe, Brüssel. <http://bidok.uibk.ac.at/download/inclusion-europe---europaeische-reglen-ll.pdf> [2012-08-30]

Leichte Sprache

„Mensch zuerst – People first Deutschland“ gründete 2006 das Netzwerk „Leichte Sprache“. Die Mitglieder dieses Netzwerks setzen sich im deutschen Sprachraum für die verstärkte Verwendung von leichter Sprache ein, um Menschen (mit Lernschwierigkeiten) die Teilhabe am öffentlichen Leben zu erleichtern und soziale Ausgrenzung aufgrund von Sprachbarrieren zu verhindern. www.leichtesprache.org [2012-08-30].

Damit Texte barrierefrei sind, müssen beim Schreiben bestimmte Regeln bezüglich Layout, Sprache und Stil eingehalten werden, wie z. B.: Schriftgröße von mindestens 14 Punkt; Verwendung der selben Schriftart im ganzen Text; kein kursiver Text; kein Blocksatz; nach jedem Satzende Zeilenwechsel; einfache, aktive Sprache, aber keine Kindersprache; keine Fremdwörter, Metaphern, Abkürzungen etc. Die Texte sollten immer unter Berücksichtigung der zukünftigen Leser/innen verfasst werden.

Grundversorgung Erwachsenenbildung

Analyse von Sekundärdaten zum lebenslangen Lernen in der Steiermark

Ausgangslage

Der bildungspolitische Ruf nach lebenslangem Lernen hat zumindest einen zeitlichen und einen räumlichen Aspekt. Genauso wie alle Lebens- und Altersphasen davon betroffen sind, muss hierbei die regionale Verortung (diesseits und jenseits von Institutionen und formalisierten Lernaktivitäten) mitgedacht werden. Aus diesem Grund fordert die Hinwendung zum Lernen im Lebenslauf eine Sicherstellung differenzierter Lernkontexte auch an jenen Lernorten, die aufgrund soziodemographischer Entwicklungen immer stärker benachteiligt werden. Gerade wenn es um soziodemographische Veränderungen oder die derzeit stattfindende „Neuordnung“ staatlicher Interventionen und Bestandsgarantien in der Arbeitswelt, der Rentensicherung, der Gesundheitsvorsorge oder auch der Bildungsförderung geht, werden die bislang gültigen Prozesse von Stuserhalt, Wohlstandssicherung und Deklassierungsvermeidung fundamental verändert (vgl. Egger: 2006). Zonen des ökonomischen und sozialen Wohlstandes stehen hier Landschaften der allmählichen Erosion und Gefährdung der Grundversorgung gegenüber, die auf allen Ebenen des Lebens neue Verwundbarkeiten entstehen lassen. Die dadurch entstehenden unsicheren Vergesellschaftungsformen erzeugen bei den Betroffenen unterschiedliche Formen der Bewältigungsversuche, die von einem „Sich-Einrichten in der Prekarität“ bis hin zur Abwanderung führen. Die hier zu Verfügung stehenden Ressourcen sind in diesen Entwicklungen äußerst ungleich verteilt, weshalb sich die Kluft zwischen den „Speckgürteln“ der Städte und den ausgedünnten Peripherien auch immer stärker ausweitet.

RUDOLF EGGER

KARINA
FERNANDEZ

Das „Leben am Rande“ bleibt gesellschaftlich und medial weitgehend unsichtbar. Robert Castel (2005) macht auf diese neuen unsicheren, fragilen sozialen Lagen und Positionen (bislang abgesicherter) Gesellschaftsschichten aufmerksam und prägt hierfür den Begriff der Vulnerabilität. Damit wird eine fragile Zone in den Blick gerückt, in der es zwar noch nicht um Armut, um Marginalisierung und soziale Ausgrenzung im bedrohlichen Sinne geht, in der der Lebensstandard und die Erringung von beruflichen und sozialen Positionen aber nicht mehr sicher sind. Dabei spielen die schleichenden regionalen Disparitäten eine gewichtige Rolle. Menschen ziehen aus vernachlässigten Regionen weg und damit fehlen sowohl diese konkreten Personen und deren Lebensprojekte, als auch deren Gegenstimmen im Verein mit den sich verschärfenden Ungleichheitsstrukturen.

Soziale Benachteiligung hat in diesem Sinne immer auch eine regionale Dimension, weil sozialregionale und strukturelle Probleme unmittelbar zusammenhängen. Deshalb muss regionale Benachteiligung einerseits sozialstrukturell rückgebunden und andererseits aus biographisch-bewältigungstheoretischer Perspektive analysiert werden. Der Zusammenhang von horizontaler Ungleichheit und sozialer Benachteiligung verschärft sich dabei in dem Maße, wie der technologische Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft die (sozialen) Peripherien vergrößert und die sozialstaatliche Absicherung der Lebensverhältnisse schwächer wird. Dabei treten im Ungleichheitsgefüge ebenfalls traditionelle sozialstrukturelle Ungleichheiten in neuen konsumgesellschaftlich verdeckten und überformten Konfigurationen wieder auf. In diesem Zusammenhang muss das herkömmliche (über Herkunftsfamilie, Einkommen, Bildung und Beruf) geprägte Indikatorengefüge durch eine Vielzahl sozialer Lagen, sozio-regionaler und -kultureller Milieus und Lebensstile erweitert werden, die wiederum durch die Elemente einer notwendigen Grundversorgung im Verhältnis von Zentrum und Peripherie der Gesellschaft aufzuschließen sind.

Grundversorgung als zentrales Element der Weiterbildung

Die theoretische bzw. empirische Fundierung einer derartigen Grundversorgung ist schwierig und bisher nur bruchstückhaft betrieben worden. Das Prinzip der Grundversorgung hängt eng mit dem Begriff der „flächendeckenden Versorgung“ zusammen (vgl. Kuypers/Leydendecker: 1982), wobei jedoch nicht nur regionale sondern auch inhaltliche Kriterien zu berücksichtigen sind. Daher differenziert sich der Begriff der „Grundversorgung“ in einen regional/geographischen und einen inhaltlichen bzw. in einen quantitativen und einen qualitativen Bereich. Die ersten Auseinandersetzungen mit der Forderung nach einer zu gewährleistenden Grundversorgung mit Weiterbildung datieren in die im Umfeld der Reformdiskussionen geführten Debatten der 1960er-Jahre (vgl. Weishaupt/Böhm-Kasper: 2009, S. 791). Auf dieser Grundlage entstanden in Baden-Württemberg und Bayern (vgl. Meister: 1971, Schwerdtfeger/Andräs: 1970) erste umfassende Untersuchungen der regionalen Strukturen der Weiterbildung mit dem Ziel, auf die Be-

nachteiligungen und besonderen Ausbauerfordernisse ländlicher Regionen hinzuweisen. Durch Weiterbildungsgesetze wurden schließlich in den 1970er-Jahren die Träger der Weiterbildung in den meisten deutschen Bundesländer zu einem flächendeckenden und nutzer-nahen Angebot verpflichtet. Allerdings fehlten in allen Weiterbildungsgesetzen konkrete „Vorschriften über die inhaltliche Mindestausgestaltung eines flächendeckend anzubietenden Grundangebots“ (Deutscher Bildungsrat: 1975, S. 373), weswegen vom Deutschen Bildungsrat die Sicherstellung eines flächendeckend verfügbaren Mindestprogramms der Weiterbildung gefordert wurde. Zwar ist die Weiterbildungsdichte in Deutschland seit 1975 gestiegen, jedoch konnte bislang kein Bundesland die mittlere Zielstufe von 300 Unterrichtseinheiten je 1000 Einwohner/innen erreichen. Ein besonders gelungenes Beispiel der Grundversorgung besteht in Südtirol, wo das Gesetz zur Regelung der Weiterbildung und des Bibliothekwesens aus dem Jahr 1983 die zentrale Regelung der Förderung leistet. Als ein Hauptziel dieses Gesetzes kann der Aufbau von stabilen und leistungsfähigen Weiterbildungseinrichtungen, die eine flächendeckende Versorgung der Bevölkerung mit Bildungsangeboten durch dezentrale Bildungsausschüsse in den Gemeinden und die Koordinierung aller Initiativen im Weiterbildungsbereich gewährleisten, gesehen werden. Ein Grund für die Einsetzung des Weiterbildungsgesetzes war der Wunsch nach dem Abbau eines stark ausgeprägten Stadt-Land-Gefälles, das damals bei den Veranstaltungen ein Verhältnis von 6:1 hatte (vgl. Filla: 2008, S. 20).

Neben einer quantitativen Fokussierung ist es auch überaus schwierig, Kriterien einer qualitativen Dimension zu definieren. Diese ergeben sich einerseits aus dem manifesten Bedarf, womit Veranstaltungen gemeint sind, die aus der Erfahrung der örtlichen Institution, aber auch aus den Erfahrungen anderer Einrichtungen als Grundbestand angeboten werden sollten. Hinzu kommt die Erfassung des „latenten Bedarfs“, der durch Bedarfs- und Defizitanalysen gefunden werden sollte. Bezüglich der regionalen Kriterien hält die Österreichische Raumordnungskonferenz (ÖROK) fest, dass die Herstellung, Sicherung und Verbesserung einer gerechten Verteilung von Gütern und Leistungen unter anderem durch räumliche Zugänglichkeit und Erreichbarkeit in einer angemessenen Zeit gewährleistet werden muss. Als angemessen werden für Leistungen des täglichen Bedarfs 15 Minuten, des periodischen Bedarfs 30 Minuten und des unregelmäßigen Bedarfs 60 Minuten definiert (vgl. ÖROK: 2006, S. 13). In Anbetracht der demographischen Entwicklungen im ländlichen Raum müssen sich Überlegungen zu einer Grundversorgung Erwachsenenbildung jedoch auch an den Bedürfnissen der älteren Bevölkerungssegmente orientieren, die, sofern die Prognosen in die richtige Richtung deuten, zukünftig einen sehr großen Anteil an der Bevölkerung vor allem peripherer ländlicher Gebiete stellen werden. Auch zeigte sich in einer oberösterreichischen Studie, dass die maximale als akzeptabel erachtete Entfernung zum Schulungsort für Bildungsferne bei 20 Kilometern und für Niedrigqualifizierte bei 60 Kilometern liegt, während Hochqualifizierte 108 Kilometer

in Kauf nehmen würden (vgl. Mörth: 2004, S. 144). Auch hier müssten dementsprechende zielgruppenspezifische Adaptionen vorgenommen werden.

Grundversorgung Erwachsenenbildung in der Steiermark

Im Ende 2011 erschienenen Grundsatzpapier „Strategie der Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens in der Steiermark: Leitlinien, Schwerpunkte, Visionen und Maßnahmen für die Jahre 2011 bis 2015“ wird deshalb die regional und thematisch ausgewogene Versorgung mit einem Mindestangebot im Bildungsbereich zu den Grundzielen des lebensbegleitenden Lernens und damit der Erwachsenenbildung gezählt. Für die Steiermark wird festgehalten, dass es bereits seit längerem Regionen gibt, in denen eine Grundversorgung nicht mehr gewährleistet ist. Die damit verbundenen verringerten Weiterbildungsmöglichkeiten wirken sich negativ auf die Entwicklung aus und führen damit einhergehend zu Identitätsverlust, Resignation und Abwanderung. Aus diesem Grund wird die Grundversorgung bzw. die Regionalisierung zu den Schwerpunkten der Weiterbildungsstrategie erhoben (vgl. Land Steiermark: 2011, S. 9f.) Auch im Projekt „Lernende Regionen (vgl. Lernende Regionen: 2012) wird die Sicherstellung einer Grundversorgung propagiert, die mithilfe von Instrumenten der Regionalentwicklung erreicht werden soll. Als Vision wird die regional und thematisch ausgewogene Versorgung mit einem Mindestangebot an Weiterbildungsmöglichkeiten festgehalten, die durch Vernetzung und Kooperation der Bildungseinrichtungen erzielt werden soll.

Im explorativen Forschungsprojekt „Grundversorgung Erwachsenenbildung in der Steiermark“ der Universität Graz wurden die verschiedenen Dimensionen von Weiterbildungsprozessen in ihrer räumlichen Differenzierung in der Steiermark einer umfassenden Analyse unterzogen. Es wurde versucht, herauszufinden, ob Indikatoren räumlicher Differenzierung (NUTS-3-Regionen und Siedlungsdichte) einen Einfluss auf die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen und andere Dimensionen von Weiterbildungsprozessen wie Einstellungen zur Weiterbildung/zum lebenslangen Lernen, Bildungsbarrieren oder der Art der besuchten Veranstaltungen haben. Die berichteten Ergebnisse basieren auf einer Sekundärdatenanalyse des Mikrozensus 2003 zum lebenslangen Lernen. Anhand von logistischen Regressionen und Korrespondenzanalysen kann hierbei gezeigt werden, dass die NUTS-3-Regionen auch bei Berücksichtigung anderer Indikatoren wie Geschlecht, Alter und Bildung einen signifikanten Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten besitzen, während der Indikator Siedlungsdichte bei Berücksichtigung des Bildungsgrades lediglich einen sehr schwachen direkten Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme hat. Dies lässt den Schluss zu, dass in den steirischen Regionen komplexere Formen sozialer Differenzierung vorliegen, die zu den unterschiedlichen Teilnahmequoten führen. Daher wurden, an die logistischen Regressionen anschließend, Korrespondenzanalysen durchgeführt, um die Regionen

NUTS – Nomenclature des unités territoriales statistiques

NUTS bezeichnet eine hierarchische Systematik zur eindeutigen Identifizierung und Klassifizierung der räumlichen Bezugseinheiten der Amtlichen Statistik in der Europäischen Union.

Eine NUTS-Ebene entspricht meist einer Verwaltungsebene: NUTS 0 Nationalstaaten, NUTS 1 Größere Regionen/Landesteile, NUTS 2 Mittlere Regionen/Landschaften, NUTS 3 Kleinere Regionen/Großstädte, LAU 1 (Local Administrative Unit) Gemeindeverbände, LAU 2 Gemeinden.

Quelle: <http://de.wikipedia.org/wiki/NUTS>

zu charakterisieren. Die fünf NUTS-3-Regionen können in drei unterschiedliche „Typen“ unterteilt werden. Die Oststeiermark ist als Sonderfall zu sehen, der keiner der Typen zugeordnet werden kann, da sie im Durchschnitt aller Regionen liegt. Die östliche Obersteiermark und die West- und Südsteiermark weisen hinsichtlich der verschiedenen Weiterbildungsdimensionen große Ähnlichkeiten auf und sind überdurchschnittlich durch geringe Weiterbildungsteilnahme, geringes Interesse an Weiterbildung und wenig Wünsche nach Veränderung charakterisiert. Diese beiden Regionen können also einem Typ zugeordnet werden, der von multipler Deprivation betroffen ist. Obwohl im Vergleich zu den anderen Regionen die Weiterbildungsteilnahme auf geringem Niveau stattfindet, ist wenig Interesse an Weiterbildung vorhanden. Und weil die Bewohner/innen dieser Regionen an ihrer Versorgung auch überdurchschnittlich wenig Veränderung wünschen, entweder weil sie mit der Versorgungssituation zufrieden sind oder weil sie ohnehin keinen Bedarf an Erwachsenenbildung haben, wird dieser Typ als „müde Region“ bezeichnet. Der zweite Typ besteht aus Liezen und der westlichen Obersteiermark, die sich ebenfalls ähnlich sind. Dieser Typ ist im Vergleich zu den anderen Regionen durch ein hohes Maß an Weiterbildungsinteresse und Wunsch nach Veränderung charakterisiert. Bezüglich der Ausbildungsbereiche werden in diesen beiden Regionen überdurchschnittlich häufig landwirtschaftliche Kurse besucht. Da dieser Typ trotz relativ durchschnittlicher Weiterbildungsteilnahme einen hohen Wunsch nach Teilnahme aufweist, scheinen die Rahmenbedingungen noch nicht ausreichend zu sein. Dies zeigt sich auch darin, dass überdurchschnittlich häufig Veränderungswünsche geäußert werden. So sollten Weiterbildungsveranstaltungen näher am Wohnort und am Arbeitsort stattfinden, es sollten mehr Abendkurse angeboten werden und es sollten häufiger betriebliche Bildungsfreistellungen erfolgen. Die Regionen dieses Typs werden daher als „bereite Regionen“ bezeichnet. Als letzter Typ lässt sich die Region Graz ausmachen. Sie ist von einer stark überdurchschnittlichen Weiterbildungsteilnahme gekennzeichnet, was sich auch in den vielen unterschiedlichen Ausbildungsbereichen (Allgemeine Erwachsenenbildung, Fremdsprachen, Geisteswissenschaften und Künste, Ingenieurwesen, Gesundheits- und Sozialwesen) widerspiegelt, die mit dieser Region assoziiert sind. Da in Graz die Teilnahmequoten überdurchschnittlich hoch sind und die Versorgung gut zu

sein scheint – so werden kaum Veränderungswünsche geäußert – wird diese Region als „fitte Region“ bezeichnet.

Als Handlungsempfehlung lässt sich aus diesen Ergebnissen ableiten:

- dass in den müden und bereiten Regionen verstärkte Bildungsangebote als soziale und kognitive Ankerpunkte gesetzt werden müssen,
- dass den bereiten Regionen besondere Aufmerksamkeit zukommen muss, da bei Vernachlässigung von Interventionen in bereiten Regionen die Gefahr der Wandlung zu müden Regionen besteht,
- dass Grundversorgung und regionale Entwicklungsanforderungen als Teil der Daseinsvorsorge für Menschen, die vor Ort bleiben, verstanden werden müssen.

Darüber hinaus wäre es überaus sinnvoll, anhand der 2006 definierten Schlüsselkompetenzen der EU die einzelnen Regionen im Sinne eines „Bildungsatlas“ darauf hin zu untersuchen, wo welche Mindestanforderungen sichergestellt oder unterschritten werden. //

Literatur

- Castel, Robert (2005):** Die Stärkung des Sozialen. Leben im neuen Wohlfahrtsstaat. Hamburg: Hamburger Edition.
- Deutscher Bildungsrat. Die Bildungskommission (1975):** Bericht '75. Entwicklungen im Bildungswesen. Bonn: Deutscher Bildungsrat.
- Egger, Rudolf (2006):** Gesellschaft mit beschränkter Bildung. Eine empirische Studie zur sozialen Erreichbarkeit und zum individuellen Nutzen von Lernprozessen. Graz: Leykam.
- Filla, Wilhelm (2009):** Erwachsenenbildung in Europa. Ihre internationale Dimension. Einführung in die europäische Erwachsenenbildung am Beispiel ausgewählter Länder, Diskussionen und Projekte. Skriptum IV: Südtirol. http://files.adulteducation.at/voev_content/222-Erwaechsenenbildung%20in%20Suedtirol.pdf [2012-02-20]
- Kolland, Franz/Ahmadi, Pegah (2010):** Bildung und aktives Altern – Bewegung im Ruhestand. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kuypers, Harald/Leyden-decker, Bernd (1982):** Erwachsenenbildung in der Praxis. Didaktik und Methodik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Land Steiermark (2011):** Strategie der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens in der Steiermark LLL-Strategie 2011-2015. Leitlinien, Schwerpunkte, Visionen und Maßnahmen für die Jahre 2011 bis 2015. www.verwaltung.steiermark.at/cms/dokumente/10645300.18309924/2445ee33/LLL-Strategie_2012.pdf [2012-08-09]
- Lernende Regionen (2012):** Abstimmung und Optimierung regionaler Bildungsangebote. www.lernende-regionen.at/de/page.asp?id=25 [2012-02-20]
- Meister, Johannes-Jürgen (1971):** Erwachsenenbildung in Bayern. Empirisch-statistische Analyse einer kritischen Bestandsaufnahme in Bayern. Stuttgart: Klett.
- Mörth, Ingo (2004):** Niedrigqualifizierte in Oberösterreich. Der Weg in die Weiterbildung. In: www.jku.at/kuwi/content/e100056/e100060/e100216/ [2011-02-20]
- Österreichische Raumordnungskonferenz (ÖROK) (2006):** Aufrechterhaltung der Funktionsfähigkeit ländlicher Räume. Dienstleistungen der Daseinsvorsorge und Regionale Governance. Wien. Schriftenreihe Nr. 171.
- Österreichische Raumordnungskonferenz (ÖROK) (2009):** Neue Handlungsmöglichkeiten für periphere ländliche Räume. Stärkung sozialer Vielfalt, Ausbau der interkommunalen Zusammenarbeit, Gestaltung der Landschaftsvielfalt. Wien. Schriftenreihe Nr. 181.
- Schwerdtfeger, Johannes/András, Hans-Jürgen (1970):** Bestandsaufnahme zur Erwachsenenbildung. Eine empirisch-statistische Untersuchung. Bildung in neuer Sicht. Villingen: Neckar-Verlag. Reihe A, Nr. 22.
- Weishaupt, Horst/Böhm-Kasper, Oliver (2009):** Weiterbildung in der regionalen Differenzierung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 789-799.

Coaching-Konzepte in der Bildungsberatung

Tools für konstruktive Beratungsgespräche

Die Praxis zeigt, dass es in der Bildungsberatung in vielen Fällen nicht um die reine Weitergabe von Informationen bezüglich Weiterbildungen oder Förderungen geht. Meist stellt sich schon am Anfang eines Beratungsgesprächs heraus, dass zunächst das berufliche Ziel an sich abzuklären ist oder Probleme verschiedener Art, die Kund/innen daran hindern, zu klaren Entscheidungen zu kommen. Diese oft sehr persönlichen Fragen sind nicht durch das Erteilen von Auskünften oder Ratschlägen zu beantworten. Verschiedene Beratungskonzepte, die einen konstruktiven Umgang mit diesen Fragen erleichtern, sollen hier kurz vorgestellt werden.

Bildungsberatung versus Coaching?

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die von Christiane Schiersmann und Heinz-Ulrich Thiel als „biographieorientiert“ bezeichnete Beratung (Schiersmann/Thiel: 2004, S.899). Zu dieser kommen Menschen mit dem Gefühl, sich beruflich verändern zu müssen oder zu wollen, ohne noch konkrete Vorstellungen oder Fragen in Bezug auf Berufswahl, Karriereplanung etc. zu haben. Gerade hier „müssen generelle persönliche Lebensperspektiven in Bezug zu Bildungsfragen gebracht werden.“ Folglich gehört „zum Kompetenzprofil des Beraters im Weiterbildungsfeld [...] die situationsspezifische Gestaltung der Schnittstelle zwischen psycho-sozialer Beratung einerseits und nicht-psychologischem Fachwissen andererseits.“ Um zu befriedigenden Ergebnissen zu kommen, müssen die Kund/innen – unterstützt durch die Beratung – selbst Lösungen erarbeiten.

Um die Erarbeitung solcher Lösungen geht es auch im Coaching. Laut Björn Migge ist „Coaching [...] eine individuelle und kontextbezogene Lebensberatung. Dabei werden Probleme, Ziele [...] geklärt, persönliches Feedback gegeben, Bewältigungs- und Umsetzungsstrategien erarbeitet und trainiert.“ (Migge: 2007, S. 28). Das Wort „individuell“ zeigt, dass man sich mit Coaching in einem sehr breit gefächerten Umfeld bewegt. Im Allgemeinen bezieht sich seriöses Coaching als Beratungsform auf den beruflichen Kontext bzw. das Spannungsfeld zwischen Berufs- und Privatleben. Ziel des Coachings ist es, die

CHRISTINE
KANDLER-
ZÖCHMANN

Kund/innen bei der Entwicklung individueller Lösungen zu unterstützen und sie damit zur Selbsthilfe zu ermächtigen. Der Coach trägt die Verantwortung für den Beratungsprozess, die Entscheidung für eine passende Lösung treffen die Ratsuchenden eigenverantwortlich. Somit eignen sich viele Coaching-Tools auch für die „biographieorientierte“ Bildungsberatung.

Die beiden hier in aller Kürze vorgestellten Konzepte sind sehr komplex und scheinen auf den ersten Blick nicht ins Setting einer Bildungsberatung zu passen. Beschäftigt man sich allerdings näher mit diesem, zeigt sich ihr Nutzen gerade auch für Kund/innen, die in der Bildungsberatung einen Weg suchen, ihr berufliches Leben befriedigend zu gestalten.

Das Zürcher Ressourcen Modell (zRM)

Das Zürcher Ressourcen Modell (Storch/Krause: 2010) wurde Anfang der 1990er-Jahre von Maja Storch und Frank Krause entwickelt, zunächst, um Lehrkräfte für die sich verändernden Anforderungen im Lehrbetrieb fit zu machen und sie bei der Bewältigung dieser Aufgaben zu unterstützen. Dabei fiel auf, dass Personen, bei denen das zRM-Training schon einige Monate zurück lag, die dort erarbeiteten positiven Verhaltensweisen wesentlich besser in die Praxis umsetzen konnten als Teilnehmer/innen, die das Training gerade erst absolviert hatten. Im zRM wird deshalb großes Augenmerk auf die sogenannte Transfereffizienz, d. h. das Umsetzen des Gelernten, gelegt. Dafür sind mehrere Faktoren ausschlaggebend. U. a. bedarf es einer entsprechenden Motivation – vernünftige Vorsätze allein genügen oft nicht, es muss auch „Spaß machen“. Des Weiteren führt beständiges „Einüben“ der gewünschten Verhaltensweisen dazu, neue Strukturen in der neuronalen Vernetzung des Gehirns zu bilden und somit dem Gedächtnis einzuprägen.

Von dem sehr umfassenden Konzept möchte ich hier die Arbeit mit den sogenannten somatischen Markern herausgreifen. Sie hat sich für die Bildungsberatung als besonders nutzbringend erwiesen, weil sie den Klient/innen die Möglichkeit gibt, bei Entscheidungen ganz bewusst auch die emotionale Ebene mit einzubeziehen. Das zRM geht hier von der Annahme aus, dass eine individuell „gute“ Entscheidung nicht nur gedanklich „vernünftig“ erscheint, sondern auch als körperliches Wohlbefinden spürbar ist.

Grundlegend für die Arbeit mit den somatischen Markern sind die Untersuchungen des Neurologen António Damásio. Er stellt fest, dass Emotionen einen fixen Bestandteil von Entscheidungsprozessen bilden und ohne sie rationales Verhalten nicht möglich ist. Damásio geht davon aus, dass alle Emotionen, die durch bestimmte Ereignisse ausgelöst werden, in Form eines somatischen Markers gespeichert werden, der die dabei gemachten Erfahrungen positiv oder negativ bewertet. Treten im Lauf des Lebens einander ähnliche Situationen auf, so ermöglichen die somatischen Marker schnell und meist unbewusst eine emotionale Beurteilung noch bevor der Verstand sich einschaltet. Nicht nur real Stattfindendes wird so gefühlsmäßig beurteilt, auch gedanklich vorweggenommene Entscheidungen unterliegen dem Einfluss

der somatischen Marker. So stellt sich schon beim Antizipieren von Handlungen – und auch die Entscheidung für eine bestimmte Berufslaufbahn oder Bildungsmaßnahme ist eine „Handlung“ – ein „Bauchgefühl“ ein, das im Beratungsprozess zu berücksichtigen ist. Ein Ziel, dessen Antizipation auch physisches Wohlbefinden auslöst, ist wesentlich leichter zu erreichen, als eines, das aus rein rationalen Gründen ohne Berücksichtigung der eigenen Emotionen formuliert wird. Deshalb ist es wichtig, im Beratungsprozess auch auf die ausgelösten Gefühle einzugehen und vor allem die positiven im Bewusstsein der Kund/innen zu verankern.

Das zRM bietet ein ganzheitliches Beratungskonzept, das – basierend auf neuesten Erkenntnissen der Hirnforschung – sowohl die mentale als auch die emotionale und körperliche Ebene im Hinblick auf eine nachhaltige Zielerreichung miteinbezieht. Im zRM wird der immer wieder auftretende Konflikt zwischen „vernünftigen“ Entscheidungen und solchen aus dem „Bauch“ heraus aufgelöst und beide Ebenen auf befriedigende Weise miteinander verbunden. Die untrennbare Einheit zwischen Verstand und Gefühl wird hier konstruktiv genutzt, indem beiden Aspekten ganz bewusst Raum gegeben wird.

Lösungsorientierte Kurztherapie – solution-focused brief therapy/SFBT (de Shazer/Dolan: 2008)

Das zweite hier vorgestellte Konzept kommt aus der Familientherapie und wurde von Sonja Radatz für die Beratung außerhalb des psychotherapeutischen Kontextes übernommen (Radatz: 2009, S. 258–283.)

Die SFBT wurde Anfang der 1980er-Jahre von Steve de Shazer und seiner Frau Insoo Kim Berg am Milwaukee Brief Family Therapy Center entwickelt. Sie basiert einerseits auf der Beobachtung zahlreicher Therapiestunden über viele Jahre hinweg, wobei vor allem jene Fragen aufgezeichnet und weiterentwickelt wurden, die den Klient/innen halfen, für sich Lösungen zu entwickeln. Andererseits bilden frühe Forschungen von Paul Watzlawick und seinem Team am Mental Research Institute in Palo Alto, die von Milton Erickson entwickelte Hypnotherapie und die Philosophie Wittgensteins weitere Grundlagen der SFBT.

Die Beratungsgespräche verlaufen immer nach einem bestimmten Schema, dessen Ablauf hier kurz zusammengefasst werden soll. Für das Gespräch stellt de Shazer insgesamt 45 Minuten zur Verfügung, 30 Minuten dauert der erste Teil, dann folgen eine Pause von 10 Minuten und eine Abschlussphase von 5 Minuten. Nach einer kurzen Phase des persönlichen Kennenlernens stellt der/die Berater/in die konkrete Frage: „Was müssen wir hier tun, damit die verbrachte Zeit für Sie nützlich war?“ Das bedeutet, dass das „Problem an sich“ nicht Thema der Beratung ist, also auch nicht nach den Ursachen früheren Scheiterns geforscht werden soll.

Mit der zweiten Frage „Was ist Ihr Ziel?“ beginnt de Shazer dann das sogenannte „Heimatziel“, also das, was nach dem Gespräch umgesetzt werden soll, zu erarbeiten. Ist das Ziel ganz konkret und möglichst detailliert formuliert, wird die sogenannte „Wunderfrage“ gestellt. Sie besteht eigentlich aus einem Komplex mehrerer Fra-

gen, deren Reihenfolge und Wortlaut weitgehend gleich bleiben. Der/die Klient/in wird aufgefordert, sich vorzustellen, das belastende Problem hätte sich über Nacht unbemerkt aufgelöst. An welchen – möglicherweise fast unmerklichen – Anzeichen würde das am nächsten Morgen erkennbar sein? Das führt zu einer Sensibilisierung für kleinste – positive – Veränderungen im eigenen Verhalten. Danach wird die Auswirkung dieser Veränderungen auf das Umfeld beleuchtet. Können die Betroffenen sich auf diese Weise also Indizien vorstellen, die die Lösung ihrer Probleme anzeigen, wird nach solchen positiven Anzeichen in der Vergangenheit geforscht. So wird meist deutlich, dass es bereits Ausnahmen vom Problem gegeben hat und Lösungen real möglich sind. Das Gespräch endet mit einem positivem Feedback und dem Auftrag, ein „Experiment“ durchzuführen, z. B. sich zu bestimmten – selbstgewählten – Zeiten so zu verhalten, als wäre das Wunder bereits geschehen.

Im Kontext der Bildungsberatung erscheinen mir vor allem folgende Punkte hilfreich: Mit der in der SFBT gleich zu Beginn eines Gesprächs gestellten Frage „Was müssen wir hier tun, damit die verbrachte Zeit für Sie nützlich war?“ wird das Augenmerk gleich auf die Zielvereinbarung, die jedem guten Beratungsgespräch zugrunde liegt, gerichtet. Das ursprüngliche Problem rückt in den Hintergrund und macht Platz für konstruktive Lösungsansätze. Die strikte Fokussierung auf dieses Ziel ohne allzu viel Spielraum für Umwege ist gerade auch für die zeitlich beschränkte Beratung von Vorteil.

Von den der SFBT zugrundeliegenden Lehrsätzen halte ich folgende gerade auch für die Bildungsberatung für bedeutsam. Mit dem Ansatz, dass auch „kleine Schritte zu großen Änderungen führen“, können Kund/innen motiviert werden, erste kleine Handlungen zu setzen, ohne überfordert zu sein. Damit geht auch die Ermutigung Hand in Hand, genauer auf ihr Umfeld zu achten und so – möglicherweise nicht sehr auffällige – Reaktionen auf ihr geändertes Verhalten wahrzunehmen. Das Gefühl, in Eigenverantwortung Veränderungen herbeiführen zu können, stärkt wiederum das Selbstbewusstsein und die Motivation, den nächsten Schritt zu wagen. Auf diese Weise können Kund/innen auch für die eigenen, oft unbemerkten, kleinen Fortschritte sensibilisiert werden.

Ebenso führt die Arbeit an der „Ausnahme vom Problem“ zu einer sensibleren Wahrnehmung der Umwelt und des eigenen Verhaltens und vergrößert so schrittweise die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten. Gerade im Bereich der Weiterbildung sind Kund/innen oft mit sich und den vermeintlich geringen Fortschritten (z. B. beim Erwerb einer Fremdsprache) sehr unzufrieden. In solchen Situationen hilft die Sensibilisierung für kleine Veränderungen, um das Durchhaltevermögen zu stärken.

Interessant finde ich auch die sehr weitgehende Ausblendung des Problems und die Konzentration auf die Lösung, also im Fall der Bildungsberatung oft die Antwort auf die Frage, welches Studium, welcher Beruf gewählt werden soll. Es entlastet auch mich als Beraterin, nicht immer nach den Hintergründen vergangener Fehlschläge auf dem zurückgelegten Bildungsweg fragen zu dürfen/müssen.

Fragen mit System

Systemische Fragen bilden die Grundlage jeder Beratung. Sie helfen den Kund/innen, ihre Fragestellungen aus verschiedenen Blickwinkeln zu sehen und so konstruktive Lösungen zu entwickeln. Die Erkundung der eigenen Ressourcen ist für die Klient/innen gerade auch in der Bildungsberatung von zentraler Bedeutung. Unter Ressourcen sind alle persönlichen Kenntnisse und Fähigkeiten, Begabungen, Erfahrungen, Eigenschaften und Einstellungen, die für die Lösung eines Problems herangezogen werden können, zu verstehen. Oft sind sie den Kund/innen gar nicht bewusst oder werden im Zusammenhang mit dem aktuellen Problem nicht als Lösungsmöglichkeit erkannt. So können etwa Strategien zum Lösen privater Probleme auch im Berufsleben eingesetzt werden und umgekehrt.

Wie in jedem anderen Beratungskontext ist es auch in der Bildungsberatung von Vorteil, verschiedene Beratungskonzepte und -methoden zur Verfügung zu haben und sie entsprechend den Bedürfnissen der Ratsuchenden einzusetzen. Neben der Unterstützung durch Sachwissen gehört es auch zu den Aufgaben der Bildungsberatung, diese oft nicht klar kommunizierten, unterschweligen Bedürfnisse zu erkennen und in den Mittelpunkt der Beratung zu stellen, um zu einem für die zu Beratenden befriedigenden Ergebnis zu kommen. //

Literatur

- Migge, Björn (2007):** Handbuch Coaching und Beratung. 2., überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz.
- Radatz, Sonja (2009):** Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen. 6., unveränderte Aufl. Wien: Verlag für systemisches Management.
- Schiersmann, Christiane / Thiel, Heinz-Ulrich (2004):** Beratung in der Weiterbildung. In: Nestmann, Frank / Engel, Frank / Sickendiek, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden, Felder. Tübingen: dgvt-Verlag, S. 891–906.
- de Shazer, Steve / Dolan, Yvonne (2008):** Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurztherapie heute. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Storch, Maja / Krause, Frank (2010):** Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl. Bern: Verlag Hans Huber. Siehe auch www.zrm.ch/publikationen mit weiterführender Literatur [2012-08-26].

„Panoptikum Politische Bildung“ – eine Gesprächsreihe

Im Jahr 2011 wurde – in Kooperation zwischen dem Studiengang Soziale Arbeit der Fachhochschule Kärnten, der Pädagogischen Hochschule Kärnten/ Viktor Frankl Hochschule und der Interessensgemeinschaft Politische Bildung (IGPB) – erstmals eine Gesprächsreihe zur Politischen Bildung konzipiert. Das Ziel war es, unterschiedliche Aspekte von Politischer Bildung kontrovers zu beleuchten und mit dem Publikum zu diskutieren.

MARTIN
KLEMENJAK

Im Zeitraum von April bis Dezember 2011 wurde die Gesprächsreihe „Panoptikum Politische Bildung“ durchgeführt. Bei insgesamt vier Veranstaltungen – in den Monaten April, Mai, Oktober und Dezember – trafen sich Wissenschaftler/innen, Praktiker/innen, Politiker/innen und Studierende, um den Status quo sowie Entwicklungsperspektiven der Politischen Bildung aus der Sicht von Forschung, Lehre und Praxis zu diskutieren. An dieser Stelle sei erwähnt, dass an den einzelnen Veranstaltungen bis zu 100 Personen teilnahmen. Eingeleitet wurde jede Abendveranstaltung durch ein wissenschaftliches Impulsreferat, mit dem Ziel, das betreffende Thema aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten. Darauf aufbauend stand jeweils eine moderierte Podiums- und/oder Publikumsdiskussion auf dem Programm.

Politische Bildung in Österreich

Im Rahmen der Auftaktveranstaltung, welche an der Fachhochschule Kärnten in Feldkirchen stattfand, referierte der Geschichtswissenschaftler Thomas Hellmuth von der Johannes Kepler Universität Linz zum Thema „Politische Bildung in Österreich – lei losn?“ Hellmuth präsentierte eine kritische Bestandsaufnahme der Politischen Bildung in Österreich. Im Detail ging er auf den schulischen Bereich ein, widmete sich aber auch der Aus- und Fortbildung von Lehrenden der Politischen Bildung. „Die vorgegebenen Strukturen, die die politische Bildung in Österreich vorfindet, sind [...] nicht dazu geeignet, eine [...] ‚aktive Bürgerschaft‘ zu garantieren. So ist etwa im Schulbereich die Situation ernüchternd: Ein eigenes Fach Politische Bildung gibt es – mit Ausnahme der Berufsschule – in Österreich nicht. Zumeist wird politische Bildung in Fächerkombinationen unterrichtet. [...] Dazu kommt, dass seit 1978 ohnehin ein Unterrichtsprinzip Politische Bildung existiert, das allerdings aufgrund der großen Konkurrenz durch andere Prinzipien, eines fehlenden Kerncurriculums und der fehlenden Ausbildung zum politischen Bildner bzw. zur politischen Bildnerin kaum greift. Letztlich ist politische Bildung in der Schule noch immer vor allem vom Engagement einzelner Lehrer/innen abhängig bzw. von Leiter/innen, die im Rah-

men der Schulautonomie eventuell über den gesetzlichen Mindeststandard hinausgehende Angebote gestalten.“ (Hellmuth: 2012, S. 21)

Didaktik der Politischen Bildung – quo vadis?

Der Vortrag des Politikdidaktikers Andreas Petrik von der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg – welcher an der Pädagogischen Hochschule Kärnten/Viktor Frankl Hochschule in Klagenfurt stattfand – widmete sich dem Thema „Didaktik der Politischen Bildung – quo vadis?“ Petrik verwies darauf, dass jede Wissenschaft ihre Legitimation daraus zieht, Lösungen für gesellschaftlich relevante Problemlagen bereitzustellen. Lernprobleme im Politikunterricht sind somit der Fokus der Politikdidaktik. In weiterer Folge wurden sechs zentrale politikdidaktische Aufgabenstellungen aus Sicht des genetischen Ansatzes (vgl. Petrik: 2007) erörtert: „Die Frage, wie man Politikdidaktik als Wissenschaft fassen kann und auf welche Lehrerkompetenzen sie abzielen sollte. [...] welcher Politikbegriff didaktisch angemessen ist. [...] wie didaktische Konzeptionen, politische Inhalte und Methoden in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden können. [...] welche Kompetenzen genuin politische sind und in welchen Stufungen sie sich entwickeln. [...] wie sich politische Werturteile operationalisieren lassen. [...] wie sich politische Identitätsentwicklung nachhaltig fördern lässt.“ (Petrik: 2012, S. 28)

Jugend und Politik – weder politisch noch gebildet?

An der Fachhochschule Kärnten in Feldkirchen referierten die Erziehungswissenschaftlerin Cornelia Klepp von der Universität Wien und der Berufsbildungswissenschaftler Martin Klemenjak von der Fachhochschule Kärnten zum Thema „Jugend und Politik – weder politisch noch gebildet?“ Klepp präsentierte ausgewählte Ergebnisse der Pilotstudie „Jugend und Politische Bildung – Einstellungen und Erwartungen von 14- bis 24-Jährigen“ im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BΜUKK) und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BΜWF), durchgeführt vom Department für Politische Kommunikation der Donau-Universität Krems in Kooperation mit der Österreichischen Gesellschaft für Marketing (OMG) (vgl. Filzmaier: 2007). In Summe wurden 700 Jugendliche zwischen 14 und 24 Jahren aus ganz Österreich befragt. „Die Studie hat einige sehr interessante Ergebnisse gebracht und räumt mit dem Vorurteil, dass sich junge Menschen nicht für Politik interessieren, auf. [...] Das Interesse an Politik ist bei jungen Menschen vorhanden, es ist jedoch notwendig, dieses mit nachhaltigen Konzepten weiter zu steigern. [...] Durch die Herstellung einer unmittelbaren Betroffenheit bzw. durch die Analyse eines konkreten Fallbeispiels kann das Interesse gesteigert und somit auch die Vermittlung von Basiswissen rund um den konkreten Anlassfall erleichtert werden. Besonders hervorzuheben ist an dieser Stelle die Bedeutung von Projekten.“ (Klemenjak/Klepp: 2012, S. 57)

Nach diesem empirischen Befund zeigte Martin Klemenjak „[...] anhand eines konkreten Projektes – das mit Studierenden der Sozialen Arbeit an der Fachhochschu-

Kärntner Gesprächsreihe zur demokratiepolitischen Bildung 2012

Donnerstag, 4. Oktober 2012, 18:30 Uhr

Demokratie und lebenslanges Lernen –
Neue Chancen für die Politische Bildung?
Univ.-Prof. in Dr. in Elke Gruber

Veranstaltungsort: Pädagogische Hochschule
Kärnten – Viktor Frankl Hochschule, Klagenfurt

Donnerstag, 6. Dezember 2012, 18:30 Uhr

„Good-Practice Politische Bildung“ in der
Lehrlingsausbildung – mit Podiumsdiskussion.
Mag. (FH) Mag. Martin Klemenjak
Veranstaltungsort: Fachhochschule Kärnten,
Feldkirchen



**Blick ins Plenum
der Veranstaltung
Jugend und Politik**

le Kärnten durchgeführt wurde – (...), wie die politische Partizipation von jungen Menschen gefördert werden kann. In Form einer Zukunftswerkstatt wurden ‚Perspektiven für einen sozialen ländlichen Raum‘ entwickelt. Insbesondere in Kombination mit der Organisation und Durchführung einer Zukunftskonferenz – bei der die eigenen Wünsche und Zukunftsentwürfe vertreten werden mussten – wurde selbstständiges politisches Denken sowie die politische Urteils- und Handlungskompetenz gefördert.“ (vgl. Klemenjak: 2011, S.12 f.; Klemenjak/Klepp: 2012, S.62f.) Der Projektablauf sowie die -ergebnisse können einer Publikation entnommen werden, die gemeinsam mit Studierenden entwickelt wurde und im Herbst 2011 erschienen ist (vgl. Klemenjak [Hrsg.]: 2011).

Populismus und Demokratie

Die vierte und letzte Veranstaltung der Gesprächsreihe „Panoptikum Politische Bildung“ fand wiederum an der Pädagogischen Hochschule/Viktor Frankl Hochschule in Klagenfurt statt. Zum Thema „Populismus und Demokratie“ referierte der Politikwissenschaftler Herbert Dachs von der Universität Salzburg. In einem ersten Schritt standen die Merkmale von Populismus sowie dessen Stil und Kommunikationsmethoden auf dem Programm. Die Wähler/innen, deren Motive sowie das Scheitern bzw. die Erfolge von Rechtspopulist/innen waren weitere zentrale Themen des Vortrages. Herbert Dachs hat auch auf die demokratiepolitischen Gefahren hingewiesen, die Populismus mit sich bringen kann. Ein Ausblick bildete den Abschluss.

Zusammenfassende Betrachtung und Ausblick

Im Rahmen dieser Gesprächsreihe wurde der Versuch unternommen, die Vielschichtigkeit von Politischer Bildung darzustellen und kontrovers zu diskutieren. Um die Beiträge der Referent/innen – sowie die Sichtweisen des Organisationsteams zur Politischen Bildung – einer noch breiteren Fachöffentlichkeit zugänglich zu machen, wurde im Mai 2012 der Sammelband „Politische Bildung – Dokumentation zur Gesprächsreihe – April bis Dezember 2011“ herausgegeben. Dafür konnte eine weitere Kooperationspartnerin – die Kammer für Arbeiter und An-

gestellte für Kärnten – gewonnen werden (vgl. Klemenjak et al. [Hrsg.]: 2012).

Darüber hinaus wurde diese Initiative weiterentwickelt und findet heuer unter dem Titel „Kärntner Gesprächsreihe zur demokratiepolitischen Bildung 2012“ statt. Im Rahmen der ersten Abendveranstaltung im Mai 2012 referierte der Sozialphilosoph Oskar Negt zum Thema „Der politische Mensch – Demokratie als Lebensform“. Im Oktober spricht die Erwachsenenbildungswissenschaftlerin Elke Gruber zu „Demokratie und lebenslanges Lernen – Neue Chancen für die Politische Bildung?“ Den Abschluss bildet ein Vortrag des Berufsbildungswissenschaftlers Martin Klemenjak mit einer Podiumsdiskussion zum Thema „Good-Practice Politische Bildung in der Lehrlingsausbildung“. //

Literatur

- Filzmaier, Peter (2007):** Jugend und Politische Bildung – Einstellungen und Erwartungen von 14- bis 24-Jährigen. Wien. <http://www.donau-uni.ac.at/de/departement/politischekommunikation/news/id/10205/index.php>. (Kurzbericht zur Pilotstudie online im Internet unter: www.donau-uni.ac.at/dpk/studie [2012-04-14].)
- Hellmuth, Thomas (2012):** Innovation in alten Bahnen? – Zur Situation der politischen Bildung in Österreich. In: Klemenjak, Martin/Klepp, Cornelia/Pichler, Heinz/Wucherer, Otto (Hrsg.): Politische Bildung – Dokumentation zur Gesprächsreihe, April bis Dezember 2011. Klagenfurt: AK Kärnten, S.18–27.
- Klemenjak, Martin (2011):** Die Zukunftswerkstatt – (keine) Methode Politischer Bildung? In: Die Österreichische Volkshochschule – Magazin für Erwachsenenbildung, 62. Jg., Dezember, Heft 242, S.11–13.
- Klemenjak, Martin (Hrsg.) (2011):** Perspektiven für einen sozialen ländlichen Raum. Empfehlungen an die kommunale Sozialpolitik, Klagenfurt–Ljubljana–Wien: Verlag Hermagoras.
- Klemenjak, Martin/Klepp, Cornelia (2012):** Jugend und Politik – Vom empirischen Befund bis zum Partizipations-Projekt. In: Klemenjak, Martin et al. (Hrsg.): Politische Bildung, a. a. O., S.56–63.
- Klemenjak, Martin/Klepp, Cornelia/Pichler, Heinz/Wucherer, Otto (Hrsg.) (2012):** Politische Bildung. Dokumentation zur Gesprächsreihe. April bis Dezember 2011. Klagenfurt: AK Kärnten.
- Petrik, Andreas (2007):** Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Opladen u. a.: Budsich (Studien zur Bildungsgangforschung Band 13).
- Petrik, Andreas (2012):** Quo vadis, Politikdidaktik? Sechs Hilfen zur Bewältigung eines widerspenstigen Gegenstands aus Sicht des genetischen Ansatzes. In: Klemenjak, Martin et al. (Hrsg.): Politische Bildung, a. a. O., S.28–55.

Frühe Volksbildung mit Langzeitwirkungen

Zur Frühgeschichte moderner Erwachsenenbildung

Moderne Erwachsenenbildung hat sich in spezifischer Weise entwickelt: „von unten“, aus der Gesellschaft heraus. Eine Folge war ihre vorherrschend lokale Orientierung. Gegenläufig ist es bald zur internationalen Verbreitung einzelner Einrichtungen gekommen. Das gilt für die Volkshochschule, die University Extension und die Urania.

WILHELM FILLA

Entstehungsprozess moderner Erwachsenenbildung

Moderne Erwachsenenbildung hat sich in Europa in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in vielen Ländern in zunehmender Vielfalt entwickelt. Von den anderen Sektoren des Bildungssystems unterscheidet sie sich mit nachhaltigen Folgen bis in die Gegenwart durch ihren spezifischen Entstehungsprozess „von unten“. Eine Folge war ihre lokale Ausrichtung. Eine andere Folge war, dass dieser aus der Gesellschaft heraus vor sich gehende Entstehungsprozess sich nicht auf der Basis von Gesetzen vollzog, wie in den anderen Sektoren des Bildungssystems. Erwachsenenbildung hat sich, von Ausnahmen abgesehen, staatsfern entwickelt. Damit einher ging ihre überwiegend private Finanzierung durch die Teilnehmer/innen und lange Zeit durch Mäzene. Die Staatsferne war auch ein Grund für die große Vielfalt von Erwachsenenbildung – institutionell, inhaltlich und methodisch.

Gegenläufig zur lokalen Verankerung ist es schon im 19. Jahrhundert zur internationalen Verbreitung einzelner Institutionen gekommen. Das gilt besonders für die von Dänemark ausgehende Volkshochschule, die von England kommende University Extension und die aus Berlin kommende Urania.

1. Die Volkshochschule

Dänemark gilt als das Mutterland der Volkshochschule. Üblicherweise wird 1844 als das Gründungsjahr der ersten Volkshochschule in Rødning (Südjylland) genannt. Mit dieser Gründung ist eine Legende verbunden, die sich hartnäckig hält. Nicolaj Frederik Severin Grundtvig (1783–1872), nach dem das nunmehr auslaufende Erwachsenenbildungsprogramm der Europäischen Union be-

nannt ist, wird als Gründer oder „Begründer“ bezeichnet. Dabei hat Grundtvig weder eine Volkshochschule gegründet noch je eine geleitet. Erster Volkshochschulgründer und -leiter war Christian Flor, Professor für dänische Sprache und Literatur an der Universität Kiel.

Von Grundtvig stammt so etwas wie der geistige Überbau der dänischen Volkshochschule, die als Heimvolkshochschule entstand, in der die Besucher/innen, zumeist aus der bäuerlichen Jugend, bis zu sechs Monaten mit den Leiter/innen und den Lehrer/innen zusammenlebten. Auf Grundtvig geht das wichtige pädagogische Konzept „Wechselwirkung“ (Vekselvirkning) zurück. Lehrer sollen ebenso von den Schüler/innen lernen wie diese von ihnen. Damit sollte sich das „Lehrer-Schüler-Verhältnis“ deutlich von dem in öffentlichen Schulen unterscheiden.

Die dänische Heimvolkshochschule (englisch: Folk high school) hat sich noch im 19. Jahrhundert in Nordeuropa verbreitet und dann in vielen anderen europäischen Ländern und ansatzweise auch in anderen Kontinenten Fuß gefasst. In Nordeuropa gibt es gegenwärtig rund 400 Heimvolkshochschulen, von denen nur mehr eine Minderheit sich in der Grundtvig-Tradition versteht.

2. University Extension

In England wurde 1873 mit der Gründung der University Extension an der Universität Cambridge eine bahnbrechende erwachsenenbildnerische Entwicklung eingeschlagen, die mit Unterbrechungen und Veränderungen bis in die Gegenwart führt. Sie hatte einen – heute kaum bekannten – Pionier, den Mathematiker James Stuart (1843–1913), als Gründer.

University Extension (Universitätsausdehnung) hat die Verbreitung universitären

Wissens über die „Mauern der Universität hinaus“ – extramural – zum Ziel. Sie fußt auf dem Gedanken, dass nicht die „Massen“ zur Universität kommen (können), sondern dass diese mit universitären Bildungsangeboten zu den „Massen“ kommt.

Der Anstoß zur Gründung kam aus der weit verbreiteten Unzufriedenheit mit den erstarrten englischen Universitäten. Wichtige Impulse gingen von der bürgerlichen Frauenbewegung, später von der Arbeiterbewegung aus.

Die University Extension basierte auf einem methodisch streng konzipierten Programm, in dessen Mittelpunkt sechs- bis zwölfwöchige Kurse mit Frontalvortrag sowie Anfrage- und Aussprachemöglichkeiten standen. Den Teilnehmer/innen wurden schriftliche Unterlagen, in heutiger Terminologie „Materialien“, zur Verfügung gestellt.

Die neue Einrichtung der Universität Cambridge war so erfolgreich, dass sie sich bald über England hinaus auf Großbritannien ausdehnte. Über Brüssel kam sie auf den Kontinent, wo sie ab 1895 in Wien als „Volkstümliche Universitätsvorträge“ einen quantitativen wie qualitativen Höhepunkt erreichte. Nach und nach etablierte sie sich in weiteren Ländern.

3. Urania

In Berlin wurde 1888 mit der Urania – der Name geht auf die griechische Muse der Sterndeutung zurück – eine Bildungseinrichtung „neuen Typs“ geschaffen, der es in ihrer ursprünglichen Konzeption um die Verbreitung naturwissenschaftlichen Wissens ging. Im Mittelpunkt stand dabei die Astronomie.

Die unmittelbare Gründung geht auf die Kooperation von Wissenschaftlern wie dem Astronomen Wilhelm Förster, Popularisatoren wie Max Wilhelm Meyer, der Großindustrie in der Person von Peter von Siemens und dem preußischen Staat in der Person des Kultusministers Gustav Heinrich von Goßler zurück.

Das Neue an der Urania war, dass sie bereits 1889 ein eigens für sie errichtetes großes Haus zur Verfügung hatte. Damit wurde die für die Erwachsenenbildung seit jeher zentrale Lernortfrage völlig neu beantwortet. Das Haus verfügte über eine vielfältige Bildungsinfrastruktur, mit der – in heutiger Terminologie – selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen ansatzweise möglich wurde.

Über Magdeburg (1894) kam die Urania 1897 nach Wien und dann nach Budapest. Das Urania-Konzept wurde – in zum Teil unterschiedlicher Weise – in verschiedenen Ländern realisiert. In den USA ist die Schaf-

fung einer Urania gescheitert. In Österreich wurde 1919 in Graz die zweite Urania gegründet, die sich schon deutlich von den Ursprüngen in Berlin unterschied.

Drei-Faktoren-Erklärungsmodell für die Entstehung von Institutionen der Erwachsenenbildung

Bei aller Unterschiedlichkeit der über ein halbes Jahrhundert hinweg in drei europäischen Ländern gegründeten Bildungseinrichtungen lassen sich Gemeinsamkeiten im Konstitutionsprozess herausarbeiten, die zu einem Drei-Faktoren-Erklärungsmodell der Entstehung von Institutionen in der Erwach-

senenbildung führen.

- a) Es muss einen ausgeprägten gesellschaftlichen Reformbedarf für Schule und/oder Universitäten geben, der zum Bedarf an institutionellen Ergänzungen oder Alternativen führt. Das war in Dänemark mit der Kritik am öffentlichen Schulsystem und der Notwendigkeit, bäuerliche Demokratie zu forcieren der Fall, das war in England die Kritik an den Universitäten und in Berlin der ungedeckte Bedarf an naturwissenschaftlicher Bildung.
- b) Es muss gesellschaftliche Kräfte geben, die erwachsenbildnerische Innovationen initiieren und tragen. Das waren bäuerliche

Kräfte in Dänemark, das war zunächst die Frauenbewegung in England, die nach Bildung auf universitärem Niveau verlangte und das war das Industriebürgertum in Berlin im Verein mit Wissenschaftlern.

- c) Es müssen Pioniere wie die in diesem Beitrag genannten vorhanden sein, die ihr konzeptionell-innovatorisches Denken in praktisches Handeln umsetzen und für die Ergebnisse die Finanzierung organisieren können.

Wesentlich ist, dass alle drei Faktoren zusammenkommen müssen, damit sich ein qualitativer institutioneller Innovationsschub ergibt. //

Werner Lenz - sein Wirken für die Erwachsenenbildung

Werner Lenz, Universitätsprofessor am Institut für Erziehungswissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz und wichtiger wissenschaftlicher Wegbegleiter der Erwachsenenbildung, emeritiert nach 28 Jahren Tätigkeit in Lehre und Forschung. Dieser Beitrag ist die gekürzte und redigierte Fassung der Laudatio des Autors.

GERHARD BISOVSKY

Am 22. Juni versammelten sich im Wallzentrum in der Grazer Merangasse rund 100 Gäste zu einer Feier, unter ihnen die steirische Landesrätin Kristina Edlinger-Ploder, der ehemalige Rektor der Universität Graz Alfred Gutschelhofer sowie zahlreiche Absolvent/innen und Kooperationspartner/innen aus dem In- und Ausland. Den akademischen Festvortrag hielt Christine Zeuner, Professorin für Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.

Werner Lenz steht für eine Aufbruchsstimmung in der Bildung, die auch die Erwachsenenbildung erfasst hat, und er hat wesentlich dazu beigetragen, die Erwachsenenbildung als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung zu etablieren und sie näher ins Zentrum der Bildungspolitik zu bringen. Die Erwachsenenbildung zu einem Teil des Bildungssystems zu machen und sie in ihrer gesellschaftspolitischen Verantwortung zu unterstützen, das waren und sind die großen Themen, die Werner Lenz verfolgt und von universitärer Seite her gefördert hat.

Die Titel einiger seiner zahlreichen Bücher, die er geschrieben und/oder herausgegeben hat, sprechen eine sehr deutliche Sprache. Zum Beispiel die „Grundlagen der Erwachsenenbildung“ (Stuttgart 1979), oder „Grundbegriffe der Weiterbildung“ (Stuttgart 1982), das „Lehrbuch der Erwachsenenbildung“ (Stuttgart 1987), aber auch „Bildung ohne Aufklärung?“ (Wien 1992) oder „Modernisierung der Erwachsenenbildung“ (Wien 1994), „Weiterbildung als Beruf“ (Wien 2005) oder „Wertvolle Bildung“ (Wien 2011) mit dem Untertitel „Kritisch – skeptisch – sozial“ und zuletzt „Bildung. Eine Streitschrift. Abschied vom lebenslänglichen Lernen“ (Wien 2012).

Wirkungen

Mit der Errichtung des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung an der Karl-Franzens-Universität Graz im Jahre 1984 wurde eine Grundlage geschaffen, die durch ihre langfristige Wirkung bestimmt ist. Zahlreiche Studierende, viele Absolventinnen und Absolventen sind in weiterer Folge in der Er-

wachsenenbildung tätig geworden und in den verschiedensten Bereichen nach wie vor aktiv – sei es forschend, lehrend, als Programmplaner/innen, als Berater/innen, nicht wenige davon sind in leitenden Positionen tätig.

Werner Lenz hat großen Wert auf Wirkung gelegt. Daher hat er Strukturen geschaffen. Und er hat dies strategisch gut durchdacht gemacht. So ist es ihm gelungen, die Erwachsenenbildung in der Wissenschaft gut zu verankern und zu festigen. Wie wirksam diese Strukturen waren und nach wie vor sind, lässt sich auch daran erkennen, dass in weiterer Folge an der Universität Klagenfurt eine Absolventin und Habilitierte aus Graz, Elke Gruber, auf den Lehrstuhl für Erwachsenen- und Berufsbildung berufen wurde. Oder um noch ein Beispiel zu nennen: im Bereich „Angewandte Lernweltforschung“ an der Uni Graz erfolgte mit Rudolf Egger ebenfalls eine Berufung eines Absolventen und Habilitierten vom „Lenz-Institut“.

Netzwerken

Werner Lenz steht für Netzwerken und für eine ausgeprägte internationale Orientierung, davon zeugen auch seine zahlreichen Gastprofessuren an Universitäten auf vielen Kontinenten der Erde, z. B. University of Minnesota – College of Education; Visiting Professor an: University of North Carolina at Chapel Hill, USA; Universität Leeds, England; University of Madison, USA, The Department of Continuing and Vocational Education; University of Oklahoma, USA, The Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education; St. Patrick's College, Maynooth, Ireland; Gastprofessur an der Hiroshima University, Japan; und von Jänner 2000 – Juli 2004: österreichischer Vertreter im OECD/CERI-Governing Board.

Werner Lenz war es auch, der Österreich in den 1990er-Jahren mit der damals gerade erst entstandenen „European Society for Research on the Education of Adults“ vernetzt hat. Heute besteht hier eine intensive Verbindung, Forscher/innen aus Österreich sind in zahlreichen Netzwerken und Konferenzen von ESREA tätig. 1995 ist es mit Unterstützung der Abteilung Erwachsenenbildung im Bundesministerium für Unterricht und Kunst gelungen, die erste europäische Konferenz von ESREA in Österreich am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl durchzuführen. Mehr als 100 Personen aus allen europäischen Ländern und aus Israel nahmen aktiv an der Konferenz teil, hielten Keynotes, präsentierten ihre Papers und Forschungen bzw. fungierten als „Critical Reader“ zu den jeweiligen Präsentationen. Der Anstoß kam von Werner Lenz, seine guten Kontakte in die verschiedenen Institutionen ermöglichten die Durchführung.

Zahlreiche Kontakte zu Wissenschaftler/innen konnten damals geknüpft werden, viele davon sind bis heute aufrecht geblieben. Zudem ergaben sich zeitgleich mit dem Beitritt Österreichs zur Europäischen Union in der Folge viele Möglichkeiten, international an gemeinsamen Projekten zu arbeiten. Über die Projektstätigkeit ist es Werner Lenz gelungen, die Abteilung weiter auszubauen, viele Projekte waren und sind mit relevanten Fragestellungen für die Erwachsenenbildung verbunden.

Bildung als Verschränkung von Individualität und Solidarität

Die internationale Positionierung spiegelt sich auch im Bildungsverständnis von Werner Lenz wider, das immer ein sehr offenes und breites war und – was in unserer nach wie vor sehr versäulten Bildungslandschaft bemerkenswert ist – Lenz hat sich nie ausschließlich nur auf Erwachsenenbildung konzentriert. Schule war und ist ebenso Gegenstand seiner Analysen.

2011 wurde Werner Lenz für sein Lebenswerk mit dem Staatspreis für Erwachsenenbildung ausgezeichnet und von der Jury als die zentrale Figur der universitären Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Österreich gewürdigt, die international bekannt und anerkannt ist.

In der vor kurzem erschienenen Streitschrift für Bildung mit dem Untertitel „Abschied vom lebenslänglichen Lernen“ (Wien: Löcker 2012) stellt Lenz die Frage, ob Bildung dazu beitragen kann, ein friedliches Leben zu führen und er meint damit ein Leben das „den eigenen Bedürfnissen“ entspricht, das



Rektor a.D. Alfred Gutschelhofer, Landesrätin Kristina Edlinger-Ploder, Prof. Werner Lenz und ORF-Moderatorin Claudia Reiterer (v.l.)

aber auch „Rücksicht auf die Interessen anderer Menschen“ nimmt. Lenz bejaht die Frage, meint aber, dass „Bildung aus dem Korsett diverser Gruppeninteressen und ihrer Einflüsse“ zu befreien sei.

Sein Bildungsverständnis skizziert Werner Lenz kurz und prägnant: „Mein Verständnis von Bildung beschreibt nicht die Erlösung aus der realen Welt: sie beschreibt nicht, wodurch ich mich verbessere, vervollkomme oder ‚veredle‘ und somit über meine

Mitmenschen erhebe. Mit Bildung drücke ich den Prozess aus, in dem sich Menschen lernend ihres Daseins vergewissern und sich kommunizierend auf ihre Mitmenschen einlassen“ (S. 196 f.). Und Bildung benötigt Raum sowie Mut: „Wer Bildung fördern will soll Raum geben für Prozesse der Selbstreflexion, für Zweifel und Widerstand, für Analyse und Begründungen, für Fehler, Irrtümer und vor allem für den Mut, immer wieder neu anzufangen“ (S. 201). //

Josef-Luitpold-Stern-Preis für Wilhelm Filla

Am 6. Juni 2012 erhielt der langjährige Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Univ.-Doz. Dr. Wilhelm Filla, den Josef-Luitpold-Stern-Preis des Österreichischen Gewerkschaftsbundes von der Nationalratsabgeordneten Sabine Oberhauser überreicht. In seiner Dankesrede sprach Filla über die „herausragende Persönlichkeit der österreichischen Erwachsenenbildungsgeschichte“.

Josef Luitpold Stern „war Dichter und Schriftsteller und in der Erwachsenenbildung als ‚Grenzgänger‘ zwischen Volkshochschule und Arbeiterbildung in vielfachen Funktionen tätig. Er agierte unter anderem im Wiener Volksheim als Leiter der berühmten ‚Literarischen Fachgruppe‘ und bekleidete Vereinsfunktionen. In der Arbeiterbildung war er unter anderem Rektor der Arbeiterhochschule, die es von ihrem Niveau und von den Qualifikationen ihrer Lehrenden her mit der Wiener Universität aufnehmen konnte und sie im sozialwissenschaftlichen Bereich sogar übertroffen hat. Ich habe selbst zwei Absolventen der Arbeiterhochschule mit Grundschulbildung kennen gelernt, die beide hoch gebildet und zeitlebens politisch sehr bewusst waren: den Abgeordneten zum Nationalrat Ernst Winkler und den Redakteur sozialdemokratischer Medien Alfred Magaziner. Der Preis ist für mich jedenfalls Ansporn, auf dem Gebiet der demokratischen und solidarisch ausgerichteten Bildungsarbeit weiter aktiv zu sein.“ //



Mag. Ernst Koller

In Memoriam Ernst Koller

ANTON DOBART

Es war ein Schock für uns alle, als wir hörten, dass Mag. Ernst Koller am 21. 7. 2012 für immer von uns gegangen ist. Mit ihm haben wir einen warmherzigen Menschen, frei von Egoismus und Eigennutz, der sich stets für faire und gerechte Verhältnisse einsetzte, verloren.

Geboren 1952 in Seeboden am Millstätter See, wo er in einfachen Verhältnissen aufwuchs, konnte er als erster seiner Familie nach dem Besuch des Gymnasiums in Spittal an der Drau ein Studium in Wien absolvieren und schloss mit dem Lehramt für Anglistik und Germanistik ab. Seine Erfahrungen aus dieser Zeit ließen ihn die bildungspolitischen Reformen der 1970er-Jahre, die solche familiären Entscheidungen erleichterten und ein Mehr an Gerechtigkeit brachten, besonders schätzen und motivierten ihn stets dafür, zu kämpfen.

Erste Unterrichtserfahrung sammelte er als Erwachsenenbildner an verschiedenen Wiener Volkshochschulen. Seine Lehrerlaufbahn begann er 1980 im damaligen Versuchsmodell „Integrative Gesamtschule“, daneben arbeitete er auch lange Jahre als Lehreraus- und -fortbildner. In seinem „Gang durch die Institution“ war er als Personalvertreter an einer berufsbildenden höheren Schule in Wien, danach als Pädagogischer Referent für Berufliche Bildung im Stadtschulrat für Wien und ab 1991 im Unterrichtsministerium tätig. Überall überzeugte er durch sein Engagement und seinen Sachverstand. Mag. Koller beeindruckte auch durch sein breites, vielseitiges Wissen, vor allem in Bezug auf Geschichte, Musik, Literatur, Film und Architektur. Er zeigte ein nie endenwollendes Interesse, sich mit Neuem auseinanderzusetzen und kontinuierlich zu lernen. Überall war er ein kompetenter Gesprächspartner. Konsequenter verfolgte er seine Ziele, nie war er verletzend, immer sah er das Positive. Das Wort Resignation kannte er nicht. Er lebte des Prinzip des lebensbegleitenden Lernens sehr früh, sein Hunger nach Einsicht und Bildung war unersättlich – ein Humanist im besten Sinne des Wortes.

1997 wurde Ernst Koller die Leitung der Abteilung für Erwachsenenbildung im Mi-

nisterium übertragen. Er brachte viel Erfahrung aus seiner früheren Zeit als Erwachsenenbildner mit, war schon früh ein Pionier der Fremdsprachendidaktik und engagierte sich für den kommunikativen Ansatz, der auch dem Referenzrahmen für Sprachen in Europa zugrunde liegt. An der Entwicklung und Umsetzung des Projekts „Nachholen von Bildungsabschlüssen“ war er als verantwortlicher Abteilungsleiter im BMUKK maßgeblich beteiligt, im OECD-Report über Österreich setzte er sich dafür ein, dass die Vorzüge der österreichischen Erwachsenenbildung auch international Beachtung fanden. Aufgrund seiner breiten Interessen brachte er sich kundig in den Reformprozess ein, erkannte klar den Veränderungsbedarf und gewann Akzeptanz und Bereitschaft zur Mitarbeit. Zeitgerecht erkannte er die Bedeutung von lebensbegleitendem Lernen; es wurde von ihm vorangetrieben, um den Stellenwert der Erwachsenenbildung im gesamten Bildungssystem Österreichs entsprechend voranzubringen und zu optimieren. Er hatte die nötige Sensibilität, um die Balance zwischen zentraler Steuerung und notwendiger Eigenverantwortlichkeit der Verbände zu halten und so der Pluralität der Erwachsenenbildung entsprechend Rechnung zu tragen. Die Erwachsenenbildung war sein besonderes Anliegen, hier konnte er sein breites Wissen nutzen, zeigte er seine Kooperationsfähigkeit, seinen kontinuierlichen Optimismus und hatte klare Vorstellungen von der Zukunft der Erwachsenenbildung.

In den letzten Jahren, als ihn die Krankheit zunehmend in den Griff nahm, war er noch immer voll Engagement und Tatendrang. Ernst Koller hat zwar den gesundheitlichen Lauf der Dinge akzeptiert, aber aus seinem Leben immer das Beste gemacht. Er hat uns damit ein Vorbild gelebt, das uns stärkt und ermutigt, im Lebensfluss nicht nur Getriebe zu sein, sondern sich – wie er es tat – mit Mut und Engagement aufs Leben einzulassen. Bis zuletzt hatte er Optimismus, Lebensmut und enorme Kraft gezeigt und ein *Vita activa* gelebt. //

In Memoriam Viktor Wallner

Hofrat Prof. Mag. Viktor Wallner, Landtagsabgeordneter a. D. und langjähriger Bürgermeister von Baden, ist im Juli im 90. Lebensjahr verstorben. Für den Verband Österreichischer Volkshochschulen war Hofrat Prof. Mag. Viktor Wallner als Vizepräsident und langjähriges Mitglied im Pädagogischen Ausschuss mit seiner großen Sachkenntnis und mit seinem hohen Lösungsvermögen – selbst in sehr schwierigen Fragen – unschätzbar. Unter anderem hat er maßgeblich zum Verkauf von Haus Rif beigetragen und eine Existenzgefährdung des Verbandes abwenden können. Er prägte als Mitbegründer und Vorstandsmitglied des Verbandes Niederösterreichischer Volkshochschulen und als Gründer der Volkshochschule Baden die Entwicklung der Erwachsenenbildung in Niederösterreich. Sein großes Engagement fand auch im österreichischen Städtebund seinen Niederschlag.

Als führende Persönlichkeit der österreichischen Erwachsenenbildung erhielt Viktor Wallner den Würdigungspreis des damaligen Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, die höchste Auszeichnung für Erwachsenenbildner/innen in Österreich. Auch als Ehrenmitglied des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen hat sich Viktor Wallner beständig für die Erwachsenenbildung eingesetzt. //

In Memoriam Walter Ender

Dr. Walter Ender, Vorsitzender der Volkshochschule Wien-West von 1990–2000, Mitglied des Zentralvorstands des Verbandes Wiener Volksbildung und Träger des Ehrenzeichens des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, ist im August im 72. Lebensjahr verstorben. Dr. Ender war viele Jahre in diversen Gremien des Handels und im Fremdenverkehr tätig und hat sich tatkräftig und konstruktiv dafür eingesetzt, dass Bildungsformate wie Exkursionen und das bekannte Führungsprogramm „Wien für Wiener“ umgesetzt werden konnten. Nach seiner Rückkehr aus Wien war er in Vorarlberg in mehreren Funktionen für den Seniorerundbund tätig. //

Gertrud Wolf: Zur Konstruktion des Erwachsenen

Grundlagen einer erwachsenen-pädagogischen Lerntheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, 154 Seiten.



RUDOLF EGGER

„Der Erwachsene das unbekannte Wesen“ – mit diesen Worten beginnt (die Leiterin der Evangelischen Arbeitsstelle Fernstudium für kirchliche Dienste im Comenius Institut Münster) Gertrud Wolf ihr Buch über den Prozess der Entwicklung eines differenzierungsfähigen Subjekts, das sich mit Fug und Recht „erwachsen“ nennen kann. Eine gewagte Eingangssequenz, die den vielen, in Jahrzehnten entstandenen empirischen und theoretischen Zugängen zum Erwachsenen-Sein noch immer ein Geheimnis abtrotzen will. Das Ziel dieser Bemühungen liegt in der Bestimmung des Erwachsenenenseins und dessen Konsequenzen für andragogische Handlungs- und Professionskonzepte. Gerade die Erwachsenenbildung, also jene Praxis- und Wissen(schaft)sform, die sich zum Ziel gesetzt hat, Lernprozesse und Lebensentwürfe von Subjekten innerhalb biographischer, lebensweltlicher, institutioneller Kontexte zu unterstützen und zu analysieren, bedarf immer wieder einer solchen Überprüfung. Die Autorin bestimmt das Erwachsenenensein in einer nicht Unabgeschlossenheit, die „die Konstruierbarkeit des Erwachsenen-Seins“ zum zentralen Element erhebt. Sie postuliert deshalb ausführlich, dass jede undurchsichtig bleibende materiale Bindung an das Gegebene, den Erwachsenenbildungsauftrag grundlegend in Frage stellt. Erwachsenein wird von ihr an die Grundkategorien der Reife, der Mündigkeit und der Verantwortung gebunden. Im Verlauf des Buches werden infolgedessen die Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie auf der Basis von lebensnahen Differenzierungsprozessen gelegt, um die engen Fesseln der Anpassungsanforderungen (der Adaption im Sinne Piagets) für Erwachsene zu kritisieren. Denn „[...] Bildungshandeln ist aber im Hinblick auf Erwachsene nicht auf Anpassung, sondern zunächst auf Weiterentwicklung und demnach auf Differenzierung ausgerichtet“ (S. 143 f). Im Sinne dieser Weiterentwicklung geht es der Autorin um eine Stärkung der for-

malen Selbstständigkeit, des unabhängigen Denkens und Handelns aus eigener Kraft, die als Grundstruktur von Erwachsenen zu sehen ist. Dabei tritt sie vehement für erwachsenengerechte Lehr- und Lernformen ein, die eine solche Selbstständigkeit und Autonomie des individuellen Urteilens und Handelns forcieren. Die vielfältigen Formen der Erwachsenenbildung müssen hierbei ein differenzierendes Lernen unterstützen. Obgleich dabei auch oft Sach- und Lebenszwänge vorherrschen können, muss die Erwachsenenbildung ein qualitativ bedeutsames und differenzierendes Gegenmodell zum schulischen Lernen darstellen. Nur dadurch wird sie ihrer emanzipatorischen Rolle als tatsächlich gehaltvolle Lernform gerecht.

Diese Forderungen können vorbehaltlos übernommen werden, wenngleich immer wieder staunend zur Kenntnis genommen werden muss, wie Frau Wolf scheinbar mühelos von einer normativen Setzung zur anderen gleitet, ohne dass die tatsächliche Analyse der hier angesprochenen institutionellen, biographischen oder auch gesellschaftlichen Rahmenbedingungen „störend“ nach Erklärungen rufen. So schreibt die Autorin auf S. 65 exemplarisch dazu: „In der Differenzierung arbeitet sich also das Individuum als eigenständiges Subjekt heraus, es erlangt damit zugleich eine immer größere Autonomie zu den anderen, so dass es gleichzeitig immer beziehungsfähiger wird. Denn die Beziehungsfähigkeit unter Erwachsenen kann schließlich auf nichts anderem gründen als auf prinzipiell Nicht-abhängigen-Verhältnissen“. So wichtig die hier festgestellten Bezugnahmen auch sein mögen, so schnell geraten derartige programmatische Setzungen auch zu Gemeinplätzen, wenn es nicht darum geht, aus den vielen hier vorgelegten Querverweisen und Zitaten Kriterien und Kontexte, Begriffe und deren systematische Bezugnahmen aufeinander zu entwickeln. Um die sorgfältige Herleitung und Kontextualisierung von begrifflichen Strukturen und

deren Anbindung an lebensweltliche Vorgaben kümmert sich die Autorin wenig und so bleibt der Clou eines solchen überaus wichtigen prozesshaften Erwachsenenbegriffs in einer Sammlung von Setzungen stecken. Zielführender wäre es vielleicht gewesen, die Konsequenzen für die Erwachsenenbildung anhand bereits vorhandener Konzepte (wie z. B. Peter Alheits Begriff der Biographizität oder Heiner Keupps Boundary-Management-Konzeptionen) auszuformulieren. Dabei wäre es überaus reizvoll, die hier dargelegten Elemente innerhalb der vielfältigen Spannungsverhältnisse von Erwachsenen (den Ansprüchen der Welt und den Antworten der Subjekte, der Beständigkeit der Institutionen und der Beweglichkeit der Sozialformen, dem Anschluss an Überkommenes und dem Vorgriff auf das Unbekannte, dem intuitiven Anpassen und dem bewussten Differenzieren, dem Ausgeliefertsein an, und dem Sich-Abarbeiten an Sozial- und Sachzwängen usw.) weiter zu entwickeln. Unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten ist es notwendig zu spezifizieren, wie dieses differenzierte Agens der erwachsenenspezifischen Aneignung von Welt, vom intuitiven und ohne reflexive Brechung ausgehenden Kindheitsmodus über die Prozesse der Anpassung durch Lern- und Bildungsprozesse hin zu Formen der Differenzierung führen kann. Dadurch könnte das Bemühen der Autorin, das erwachsene Subjekt im Prozess des Erwerbs von Einsichts- und Handlungsfähigkeit jenseits der normativen Kraft des Faktischen zu bestimmen, facettenreich und begrifflich differenziert entwickelt werden, um tatsächlich als Grundlage einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie gelten zu können. Hier gilt es weiter nachzudenken, inwiefern die aus ihnen resultierenden Aporien, Paradoxien und Widersprüche erwachsenenbildnerisch relevant sind, welche Möglichkeiten sie eröffnen und welche sie verschließen. Hierzu kann dieses Buch viele Anstöße bieten. //

Werner Lenz: Bildung. Eine Streitschrift

Abschied vom lebenslänglichen Lernen.
Wien: Löcker Verlag, 2012, 209 Seiten.



WILHELM FILLA

Nach der Zahl seiner von ihm verfassten Bücher gehört Werner Lenz zu einem der produktivsten Autoren in der deutschsprachigen Erwachsenenbildungswissenschaft. Sein jüngstes Buch „Bildung“ nennt er eine „Streitschrift“. Eine solche ist es – auch. Aber vielmehr ist es eine „Denkschrift“, die zum Mit-, Nach- und Weiterdenken einlädt. Eine Streitschrift ist das Buch nur passagenweise, zumal der Autor dafür eine zu feine argumentative Klinge führt, obwohl er auch pointiert zu formulieren versteht. Mit Schaum vor dem Mund, also wütend, formuliert er jedoch nie und den Holzhammer packt er nicht aus.

Der Autor geht auf alle drei großen Bildungssektoren – Erwachsenenbildung, Schule und Universität – gleichermaßen ein. Anders als das häufig der Fall ist, unterscheidet er mit seinen Argumenten zwischen den Sektoren und vermengt sie nicht. Er diskutiert seine Themen, die er in dreizehn in sich gegliederten Blöcken behandelt und legt keine apodiktisch vorgetragenen Thesen vor. Auch insofern unterscheidet sich das Buch von klassischen Streitschriften. Dabei hält er mit seinen Auffassungen und Positionen, obwohl er manches offen lässt, nicht hinter dem Berg. Man ist gut beraten, das auch für Nicht-Pädagog/innen anschaulich und verständlich verfasste Buch genau und vor allem mitdenkend zu lesen.

Eingangs erteilt Lenz Bildungsbestrebungen eine Absage, mit denen „neue Menschen“ geformt werden sollen (S.23), hält aber am Ziel fest, die Entwicklungspotenziale jedes Menschen durch Bildung freizulegen und zu fördern. Genaugenommen zielt das, Lenz nennt es aber nicht so, auf eine anti-totalitäre und realisierbare Form neuer Menschen, auch wenn es ganz anders klingt.

Lenz formuliert eine Bildungsdefinition, die viel über ihn als akademischen Lehrer aus-

sagt: „Bildung kennzeichne ich mit: auseinanderzusetzen, reflektieren, Distanz nehmen, besinnen, etwas aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten und es schließlich bewusst in den Zusammenhang meines Wissens und Denkens integrieren, um es weiter zu verarbeiten.“ (S.31) Obwohl er es vielleicht gar nicht so meint, formuliert er damit ein Verständnis, das der „Halbbildung“ entgegenwirkt, wie sie Adorno, auf den er mit kritischen Anklagen eingeht, in einer berühmten Schrift dialektisch analysiert hat. Lenz versteht Bildung prozesshaft, nicht als abgeschlossenes Konzept und rückt sie nicht ins Unerreichbare. Er plädiert gerade im Kontext von lebenslangem Lernen für „Selbst-Bildung“, hält aber „gesellschaftliches Lernen“ für ebenso notwendig. Daraus resultiert seine Kritik an Bildungsinstitutionen, die er streitbar formuliert: „Unser Bildungssystem bringt dirigierbare Menschen hervor – uns fehlen aber Menschen, die sich selbst regieren“ (S.11). Streitbar ist auch die Kritik an der anmaßenden und wohl auch kurzsichtigen Formulierung „nur die Besten sollen studieren“ (S.26).

Der Universitätslehrer Lenz nimmt sich der Universitäten an und hat konkrete Vorschläge parat, die sonst nicht zu lesen sind. Mit einem „Bildungszug“ könnte ein Ausgleich zwischen hoffnungslos überbelegten Studienrichtungen einer Universität und einer zeitlich nicht allzu aufwendig erreichbaren Universität mit freien Kapazitäten realisiert werden. Da die Auslastung von Professor/innen in Lehre und Betreuung „höchst unterschiedlich“ ist, ließen sich Ausgleiche schaffen, für die Lenz originellerweise sogar konkrete Rechenbeispiele anbietet. Das ist keine Streitschrift mehr, sondern eine Handlungsoption für Bildungspolitiker/innen.

Der Autor geht auch auf die aktuelle Bil-

dungspolitik ein und nimmt sich dabei die – von ihm positiv beurteilte – „LLL-Strategie 2020“ vor, die als „unmittelbare Antwort auf den Bildungsnotstand in Österreich verstanden werden“ (S.170) kann.

Gegen Ende schlägt Lenz ein „neues Bildungskonzept“ vor, mit dem es gilt, „Menschen in der ganzen Lebensspanne die Chance zu geben, ihr bisher erworbenes Kompetenzprofil durch Lern- und Bildungsprozesse zu erweitern und zu verändern“ (S.155), wobei es in der öffentlichen Verantwortung liegt, Organisationsformen zu entwickeln, die formales, nicht-formales und informelles Lernen ermöglichen und anerkennen. Dafür sieht Lenz Aufgaben vor, die er als gleichwertig bezeichnet: Bilden, Qualifizieren, Entwickeln, Vernetzen, Sozialisieren, Engagieren, Kultivieren und Sensibilisieren (vgl. S.155 f.). Für lebenslanges Lernen identifiziert er eine Vielzahl von „Triebkräften“, die zeigen, dass er sich jenseits von allen Vereinseitigungen befindet: humane, ökonomische, subjektive, organisationale, situative, demokratische und demografische.

Sein Buch schließt Lenz mit einem Kapitel über „Menschenbildung“ ab, das in eine Perspektive mündet: „Wer Bildung fördern will, soll Raum geben für Prozesse der Selbstreflexion, für Zweifel und Widerstand, für Analyse und Begründungen, für Fehler, Irrtümer und vor allem für den Mut, immer wieder neu anzufangen.“ (S.201)

Das Buch ist, obwohl es formal in keiner Weise lehrbuchartig ist, ein Lehrbuch. Mit ihm als Grundlage lassen sich diskursive Lehrveranstaltungen zu Lern- und Bildungsfragen bestreiten. Ebenso ist das Buch schon aufgrund seiner verständlichen Sprache bestens geeignet, eine Öffentlichkeit zu erreichen, die über den Bildungsbereich hinausgeht. //

Tim Zumhof: Pädagogik und Poetik der Befreiung

Der Zusammenhang von Paulo Freires Befreiungspädagogik und Augusto Boals „Theater der Unterdrückten“. Münster: Waxmann, 2012, 117 Seiten.



BIRGIT FRITZ

Der studierte Germanist und Pädagoge Zumhof, dessen Lehrgebiete an der Universität Münster die Erziehungswissenschaften und die historische Bildungsforschung sind, besitzt einen ausgeprägten Hang zur Geschichte der Schauspielerei, insbesondere zur Pädagogik der Leiblichkeit in diesem Kontext, ein Glücksfall für die Welt (nicht nur) der Theaterpädagogik.

Der Titel, der auf den ersten Blick als alter Wein in neuen Schläuchen erscheint, ist unauffällig gewählt, so auch die unaufdringliche Herangehensweise Zumhofs an ein durchaus sensibles Thema. Sensibel deshalb, weil es, wie Zumhof anmerkt, es immer schwierig ist, eine kritische Auseinandersetzung mit Protagonisten wie Freire und Boal zu führen, die angesichts grausamer Menschenrechtsverletzungen mittels großem Charisma und persönlichem Einsatz Widerstand leisteten und dadurch zu Hoffnungsträgern und Integrationsfiguren für Menschen weltweit wurden.

Sensibel aber auch, weil die Aktualisierung einer anerkenntnis- und subjekttheoretisch fundierten Pädagogik (vgl. Scherr: 2002) in einer Zeit, in der Bildungssysteme marktwirtschaftlich und outputorientiert sind, während gleichzeitig die Lebensbedingungen und Arbeitsverhältnisse für immer mehr Menschen prekärer werden, nach Freisetzung von „Eigensinn und kritischem Potential“ verlangt. Pädagogik wirkt immer politisch.

Zumhofs kompaktes Buch in drei Teilen legt als Einstieg einen Abriss in die brasilianische Befreiungsbewegung der 1960er- und 1970er-Jahre vor und setzt diese in Zusammenhang mit der Arbeit der europäischen Reformbewegungen der Erziehungsarbeit wie sie etwa durch Klaus Mollenhauer repräsentiert wird. Seine zentrale Aufgabenstellung sieht er darin, den Einfluss von Freires Pädagogik der Unterdrückten (PdU) auf die theaterpädagogische Konzeption des Theaters der Unterdrückten (TdU) zu untersuchen und Berührungspunkte auszumachen.

Obwohl diese schon mancherorts aufgegriffen worden sind, so fehlt es doch an einer Betrachtung vor einem erziehungs- und bildungstheoretischen Hintergrund, der auch für die Theaterpädagogik wertvolle Grundlagen liefert. Freire, der sich in seinen Schriften auf viele deutsche Denker stützt, liegt in der Nähe der deutschen emanzipatorischen Pädagogik, vielleicht auch deshalb sein oft unkritischer Erfolg als „Lichtgestalt“ (besonders im deutschen Sprachraum), wie ihn Stauffer (2007) bezeichnete. Angesichts des unbestrittenen „pädagogischen Pathos“ der beiden Protagonisten Freire und Boal, stellt Zumhof die Frage, inwiefern ihre Beiträge fruchtbare Impulse für die gegenwärtige Praxis und Forschung sein können.

Der Hauptteil des Buches widmet sich der kritischen Betrachtung der Pädagogik der Unterdrückten und dem Theater der Unterdrückten, wobei im Rahmen der PdU besonders dem Umgang mit den Begriffen „Unterdrückung und Befreiung“ nachgegangen wird, sowie der dialogischen und antialogischen Erziehung und der pädagogischen Krisensemantik. Die Betrachtungen des TdU führen Zumhof zur Pädagogisierung und Politisierung des Theaters, der Alphabetisierung des Körpers und zur Kritik der pädagogischen Poetik.

Zumhof bettet den dialogischen Ansatz Freires in den Kontext einer Pädagogik „kommunikativer Anerkennung“ ein und untersucht die Bedeutung der Übertragung des Konzepts der politischen Alphabetisierung auf den Bereich des Theaters und des Körpers. Damit gelingt ihm ein aufschlussreicher Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis, insbesondere des TdU, da vielen Praktizierende selbst der Hintergrund ihres Agierens in manchen Bereichen unklar wird, wenn es um die theoretische Verortung ihrer Arbeit geht. Auf ganz praktischer Ebene vergleicht Zumhof Freires Alphabetisierungsprogramm mit den Phasen der theatralen Alphabetisierung Boals, theoretisch spürt er

ideologische Kritikpunkte sorgfältig auf: die Verklärung des antiautoritären Zustands und das Auslassen des Problems der Legitimierung pädagogischen Handelns bei Freire, das gesellschaftliche „Verwertungsinteresse“ emanzipatorischer Pädagogik hier und heute, die „Disziplinierung“ der Menschen zum lebenslangen Lernen, eine von „Utilitarismus befeuerte“ Pädagogik.

Boal, der aus seinem Theater erst ein pädagogisches Theater und später eine Theaterpädagogik machte, zeichnet sich in der Wichtigkeit, die er der, im Körper eingeschriebenen, Geschichte gibt, aus. In seiner Darstellung des TdU als einer „Pädagogik der Leiblichkeit par excellence“ bezieht Zumhof auch die literarischen Texte Boals mit ein („Mit der Faust ins offene Messer und Geschichten aus unserem Amerika“), was eine Bereicherung darstellt. Zumhof vergleicht Boals Osmosebegriff und Bourdieus Habituskonzept mit den Ideen von Erving Goffman und untersucht die soziologische Bedeutung des theatralen Rollenspiels. Er entlarvt Boals unzulässige Verallgemeinerungen der aristotelischen Poetik, die dieser zu überwinden vorgibt genauso wie dessen Anspruch auf die Überwindung der Brechtschen Poetik.

Und Zumhof wirft zwei Problematiken auf, die im Grunde für eine „Entpädagogisierung des Theaters“ sprechen: Wenn Boals Poetik eine pädagogische ist, läuft sie in Gefahr, für beliebige Ziele eingesetzt zu werden. Die zweite Gefahr, in die TdU-Inszenierungen geraten können, bezieht sich auf die Fraglichkeit ihrer Wirkungshypothese: Wenn der Transfer vom ludischen Raum in die soziale Wirklichkeit nicht gelingt, besteht die Gefahr, bestehende Klischees zu transportieren und abzurufen und sich im Spiel verlieren.

Dabei übersieht er jedoch beispielsweise die nicht institutionsgebundene, prozessorientierte Dimension der angewandten praktischen Theater der Unterdrückten-Arbeit im Kontext von Konflikttransformation und Friedensarbeit. Die Anwendungsmöglichkeit

ten („Nehmt das Theater und gebraucht es!“ – Zitat Boal) des TdU, die nicht output-orientiert sind und auch nicht mit irgendwelchen von „oben“ verordneten Bildungszielen in Zusammenhang stehen, entziehen sich dem Blickfeld der Kritik (obwohl sie natürlich, wie jede andere „Methode“ auch, nicht davor gefeit sind, missbräuchlich verwendet zu werden), die sich vorrangig auf die schriftlichen Grundlagen des TdU bezieht.

Insgesamt stellt das Buch Zumhofs eine erfreuliche Bereicherung der Diskussion um die „emanzipatorische“ Bildungsarbeit dar. Es spricht gekonnt einige Themen an, vor denen sich nicht wenige andere scheuen und verknüpft Kritik konstruktiv mit Kontexten,

die ergebnisreichen und humanisierenden Anwendungen entgegenarbeiten. //

Literatur

- Stauffer, Martin (2007):** Pädagogik zwischen Idealisierung und Ignoranz. Eine Kritik der Theorie, Praxis und Rezeption Paulo Freires. Bern: Peter Lang.
- Ruping, Bernd (Hrsg.) (1991):** Gebraucht das Theater. Die Vorschläge Augusto Boals: Erfahrungen, Varianten, Kritik. Lingen-Remscheid: BKJ.
- Scherr, Albert (2002):** Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe. In: Hafeneeger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen – Konzepte – Praxisfelder. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.



Birgit Fritz: InExActArt

Ein Handbuch zur Praxis des Theaters der Unterdrückten. Stuttgart: Ibidem, 2011, 340 Seiten.

JULIA SCHARINGER

Mit dem Handbuch zur Praxis des Theaters der Unterdrückten (TdU) legt die langjährige TdU-Praktikerin und Feldenkreispädagogin Birgit Fritz ein Werk vor, das sowohl Praktiker/innen als auch Interessierten spannende und informative Zugänge zu den Ideen und Methoden des TdU bietet.

Vor zehn Jahren gründete Birgit Fritz den „Verein des Theaters der Unterdrückten – Wien (TdU-Wien)“ und wurde zu einer präsenten und inspirierenden Figur in der österreichischen und internationalen TdU-Landschaft. Sie war seither in zahlreichen Projekten und Workshops im In- und Ausland tätig (z. B. in Kirgistan oder im Basenland), leitet den Grundlehrgang zu den Methoden Augusto Boals an der Volkshochschule Meidling, war Lektorin am Institut für Internationale Entwicklung, aktiv am Ausbau der Madalena Laboratorien beteiligt und ist bis heute österreichische Kontaktperson für die indische TdU-Bewegung Jana Sanskriti.

Kompakt, mit viel Feingefühl und Begeisterung versteht es Fritz, ihre Erfahrung in zahlreichen Projekten und über 300 Workshops nicht nur zu multiplizieren, sondern zusammen mit den LeserInnen auch zu reflektieren und zu kontextualisieren. Dieser Ansatz findet sich schon in der Einleitung, welche nicht nur den persönlichen Zugang

von Fritz behandelt, sondern auch Leitsätze und Arbeitsprinzipien des TdU darlegt und sich mit für die TdU-Arbeit oftmals herausfordernden Themen, wie den Zugang zu spielen, lernen und anleiten beschäftigt.

Darauf aufbauend folgen zwei sehr praktische Teile, welche Spiele und Übungen erläutern, die es Menschen ermöglichen sollen, Beziehungen zu sich und anderen aufzubauen sowie den Prozess der Erarbeitung eines Forumtheaterstücks beleuchten. Enthalten sind dabei sehr bekannte Spiele, wie „123“ oder die „kolumbianische Hypnose“, aber auch weniger bekannte Übungen. Gerade durch die Reflexion und Kontextualisierung der Spiele erhält das vorliegende Handbuch ein Stück weit seinen politischen und aktivistischen Charakter, da es Fritz versteht, dies mit den Herausforderungen und Handlungsmöglichkeiten unserer Zeit in Beziehung zu setzen.

Diese Haltung spinnt sich auch weiter, wenn zu Beginn ihres zweiten Kapitels zum Forumtheater Julian Boal – Sohn des Begründers der Methode und Bewegung des TdU – über Unterdrückung zu Wort kommt. In der Folge führt Fritz den Leser/die Leserin in den Generierungsprozess des Forumtheaters ein. Dabei erläutert sie nicht nur explizite Techniken zur Erarbeitung und Gestaltung desje-

nigen, sondern legt ihren Fokus auch auf die Rolle des Jokers/der Jokerin, also der Trainer/innen und Anleiter/innen im TdU. Für sie (und zugleich als eine von ihnen) hält Fritz konkrete Handlungswege, sowie Anregungen zur Reflexion der eigenen Arbeitsprinzipien bereit und kontextualisiert dieses Tun in einem Interview mit Sanjoy Ganguly – Mitbegründer der indischen TdU-Bewegung Jana Sanskriti, welche von Augusto Boal als die weltweit zweitgrößte TdU-Bewegung nach Brasilien angesehen wurde.

Im dritten Kapitel beschäftigt sich Fritz dann intensiver mit der Bedeutung von Körperlichkeit und Ästhetik für die Arbeit mit dem TdU. Auch hier finden sich viele verschiedene Spiele, Übungen und Techniken, welche oft auf entschleunigende Art und Weise die Sinne des Individuums ansprechen, zum Bewusstsein über – und zur Sensibilisierung für – das eigene Sein führen und gerade in der Auseinandersetzung mit anderen, mit Identitäten und Menschlichkeit dann wieder auf eine größere, kollektivere Ebene gelenkt werden.

Diese Bewegung setzt sich auch im letzten Teil dieses Handbuchs fort, indem es zu einer Internationalisierung und Kontextualisierung der vorangegangenen Kapitel kommt. In der Auseinandersetzung mit aktuellen Themen wie Globalisierung, Frauenrechten oder politische Unterdrückung beschäftigt sich Fritz mit der Frage, wie das TdU mit seinen Techniken und Methoden darauf reagieren und Handlungsstrategien erarbeiten kann. Indem auch hier TdU-Praktiker/innen wie Serando Camaran Baldé von GTO-Bissau, Bárbara Santos von Kuringa Berlin oder der Therapeut und Aktivist Hector Aristizábal zu Wort kommen und Fritz verschiedene Gruppen und Bewegungen, wie die Madalenas, Jana Sanskriti und ATG Halle beleuchtet, liefert sie erste Antworten und Ansätze. Damit leitet Fritz dann auch gekonnt in das letzte Thema ihrer Auseinandersetzung über und bespricht noch einmal die Herausforderungen und Bereicherungen, welche Arbeit und Leben in einer Theatergruppe mit sich bringen.

Zusammenfassend bietet das vorliegende Handbuch für Anfänger/innen und Interessierte einen inspirierenden Einstieg in die Vielfalt der Arbeit des TdUs, indem nicht nur konkrete Spiele, Übungen und Techniken vorgestellt werden, sondern auch dahinterliegende Prinzipien und Haltungen, während es mehr oder weniger langjährigen TdU-Praktiker/innen ermöglicht, das eigene Tun, Denken und Sein zu beleuchten und zu reflektieren. //



Nadja Madlener: Grüne Lernorte. Gemeinschaftsgärten in Berlin

Würzburg: Ergon Verlag, 2009, 276 Seiten.

ELISABETH FEIGL-BOGENREITER

Mit diesem Buch liegt erstmals nicht nur eine genaue Beschreibung der Gemeinschafts- und interkulturellen Gärten in Berlin vor, sondern eine Analyse der unterschiedlichsten Lernprozesse, die sich durch die Kooperation in den gemeinschaftlich getragenen Gärten ergeben. Die Ursprünge der Bewegung, wie etwa das in den 1970er-Jahren in den USA entstandene Community Gardening Movement aber auch diverse Initiativen in Deutschland (interkulturelle Gärten Göttingen), zeigen, dass derartige Gemeinschaftsprojekte nicht nur die Grundver-

sorgung mit Obst, Gemüse und Kräutern sicherstell(t)en, sondern auch zu einer Belebung der Nachbarschaft führ(t)en.

Im Rahmen von ausschnittsweise zusammengefassten Interviews mit Gärtner/innen werden Beweggründe und Impulse zur Beteiligung an derartigen Projekten eingehend beleuchtet. Das Aushandeln von gemeinsamen Regeln oder Formen der Zusammenarbeit sowie das sich Orientieren an den Gegebenheiten des Gartens werden als wichtige Lernprozesse dargestellt. Natürlich steht auch der Erwerb von Fachwissen zu Pflanzen, Anbau

und zeitlichen Zyklen und Rhythmen immer wieder im Mittelpunkt. Dabei geht es für die Akteur/innen auch laufend darum, sich neue Handlungs- und Sinnerspektiven zu erschließen und das damit verbundene bürgerschaftliche Engagement zu hinterfragen. Es scheint, dass vor allem Migrant/innen die Angebote der Gemeinschaftsgärten sehr gerne nützen. Viele hatten Gärten in ihren Ursprungsländern oder sind in ländlichen Regionen aufgewachsen. Das Miteinander im Grünen ermöglicht so für alle Beteiligten unterschiedlichste Formen der Kontaktaufnahme und des gegenseitigen Kennenlernens, wobei Interesse, Verständnis und Kommunikationsbereitschaft von allen Seiten gefragt sind.

Die interkulturellen Gärten liefern somit einen wertvollen Beitrag zu sozialer und lebensweltlicher Verständigung und zum interkulturellen Austausch. Somit leisten sie auch in dieser Hinsicht einen wichtigen Beitrag, der im vorgestellten Buch auf sehr eingehende Weise angesprochen wird. //



P. Arnold/L. Kilian/A. Thillosen, G. Zimmer: Handbuch E-Learning

Lehren und Lernen mit digitalen Medien.

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2011, 469 Seiten.

WILHELM FILLA

E-Learning, allgemein verstanden als Lernen mit Hilfe von Computern und Internet, verändert Lernen von seinen Voraussetzungen her grundlegend – in Schulen, Universitäten und in der Erwachsenenbildung. E-Learning setzt E-Teaching voraus. Damit wird die Rolle der Lehrenden verändert. Über die Möglichkeiten, Probleme und offenen Fragen, die damit verbunden sind, informiert das „Handbuch E-Learning“ umfassend und beispielgebend. Dem Autor/innen-Team Patricia Arnold, Lars Kilian, Anne Thillosen, Gerhard Zimmer gelingt es, gestützt auf eine vieljährige Evaluation der eigenen Praxis in Bildungsprojekten, die wissenschaftliche Reflexion virtueller Bildungsangebote und zahlreiche Forschungsergebnisse, ein Buch vorzulegen, das, ob seines didaktisch hervorragend aufbereiteten Informationsgehaltes, für mit der Thematik wenig Vertraute ebenso nützlich ist wie für Fachleute, die an umfassender Information interessiert sind. Die Verfasser/innen verlieren sich nie in Nebensächlichkeiten. Ihre Beurteilungen sind

weder euphorisch, noch von Kulturpessimismus getragen, sondern nüchtern, kenntnisreich und differenziert.

Das Buch umfasst zwölf Abschnitte, die die Breite der Thematik zeigen. Es beginnt mit Bildung und reicht über virtuelle Bildungsräume, Didaktik, Ressourcen und Kompetenzen bis zu Prüfungen, Qualitätsmanagement, Evaluation und Standardisierung. Dazu kommen Abschnitte über Rechtsgrundlagen und Nachhaltigkeit. Jeder Abschnitt enthält ein zusammenfassendes „Fazit“, das die Lektüre weiter erleichtert. Die Definition der zahlreichen Begriffe und Abkürzungen, die in ihrer Summe zu einer „Neusprache“ tendieren, erleichtert gleichfalls die Lektüre.

Das Buch erhebt nicht den Anspruch, E-Learning für den gesamten Bildungsbereich zu analysieren, sondern beschränkt sich auf den Universitätssektor. Für Erwachsenenbildung lässt sich trotzdem sehr viel heranziehen. „Teletutoren“ in die Bildungstätigkeit einzubinden, um „gelingendes Lernen“ zu

realisieren, ist für größere Erwachsenenbildungseinrichtungen eine überlegenswerte Anregung. Anders als viele Studien zum computerbasierten Lernen halten die Verfasser/innen an Bildung fest, die „keine Ware und keine gewöhnliche Dienstleistung“ (S. 271), sondern von Lernenden durch die aktive Auseinandersetzung mit Inhalten zu erwerben ist. Gerade dies ermöglicht E-Learning. Kompetenz wird nicht in einen Gegensatz zu Bildung gebracht, sondern als „ein modernes Synonym für den traditionellen Bildungsbegriff gefasst“ (S. 22), wobei Kompetenzentwicklung auch ein „Prozess der Bildung der Persönlichkeit“ (S. 21) ist. Lernen ist „immer eine gegenstandsbezogene Handlung in sozialen Kontexten“ (S. 19) und gerade E-Learning ermöglicht kollaboratives Lernen und Arbeiten in einem noch vor nicht allzu langer Zeit ungeahnten Ausmaß.

Auf Basis des skizzierten bildungstheoretischen Hintergrunds wenden sich die Verfasser/innen Lerntheorien zu und beurteilen die gegenwärtig – noch – vorherrschenden konstruktivistischen Konzepte kritisch. Sie beziehen sich hingegen auf die subjektwissenschaftliche, auf gesellschaftliche und individuelle Verfügungserweiterung zielende Lerntheorie in der Tradition von Klaus Holzkamp, die sie nicht nur kurz erläutern, sondern immer wieder für Interpretationen heranziehen. Theorie wird damit nicht von den überwiegend praxisorientierten Ausführungen abgespalten, sondern mit diesen verwoben. Auch das ist beispielgebend. //

Handbuch E-Learning - brauchbar für die Praxis?

GERHARD BISOVSKY

Die Aufgabe dieser Rezension ist es, der Relevanz des Handbuches E-Learning für die Bildungspraxis in der Erwachsenenbildung nachzugehen. Am Beispiel dreier ausgewählter Themen soll dies kurz erläutert werden.

Das von Zimmer entwickelte Modell einer „aufgabenorientierten Didaktik zur Kompetenzentwicklung“ wird in Bezug auf die dahinterliegenden Dimensionen abstrakt dargestellt, danach geht es um die Bearbeitung der Berufs- und Lernaufgaben anhand von Kompetenzen. Die anschließend dargestellten Planungsphasen und die dann im

Detail dargestellten Phasen mit in Frageform beschriebenen Teilaspekten geben einen guten Rahmen für die didaktische Umsetzung des E-Learning ab und zeugen von der hohen Umsetzungskompetenz des Autors.

Im Kapitel „Bildungsressourcen“ wird auf wichtige Erkenntnisse aus der kognitionspsychologischen Forschung zurückgegriffen, die insbesondere für die verschiedenen medialen Präsentationsformen relevant sind. Die Merkmale, Vorteile und lernförderliche Gestaltung von Präsentationsformen werden sehr übersichtlich dargestellt.

In „Lehren und Lernen mit Web 2.0“ werden verschiedene Werkzeuge beschrieben und auf ihre Einsatzmöglichkeit in Lernprozessen analysiert. Das Thema der offenen Bildungsressourcen (vgl. dazu den Beitrag in dieser ÖVH), die Chancen aber auch die Probleme, die sich heute stellen, werden nach-

vollziehbar analysiert. Mit dem Vorstellen der aktuellen Ansätze der Standards und der Metadaten zeigen die Autor/innen auch konkrete Perspektiven, wie der vorherrschenden Unübersichtlichkeit entgegengewirkt werden kann.

Der multidisziplinäre Ansatz entspricht den Anforderungen, die sich aus dem E-Learning ergeben und er ermöglicht gleichzeitig eine sehr differenzierte Sichtweise. Im Zentrum steht die pädagogische Perspektive, die durch psychologische Erkenntnisse ergänzt wird, weiters sind rechtliche und betriebswirtschaftliche Perspektiven notwendig ebenso wie organisationssoziologische, wenn es um die Implementierung in Organisationen und um die Nachhaltigkeit geht.

Fazit: empfehlenswert auch und gerade im Hinblick auf die praktische Umsetzung in der Erwachsenenbildung. //



Martin Ebner/Sandra Schön (Hrsg.): L3T

Lehrbuch für Lehren und Lernen mit Technologien

Online: L3T.eu

GERHARD BISOVSKY

Das von Martin Ebner, Technische Universität Graz, und Sandra Schön, Salzburg Research, herausgegebene Lehrbuch für Lehren und Lernen mit Technologien ist seit Februar 2011 im Internet frei verfügbar. Es ist nach der „Open Access“-Richtlinie lizenziert, die die freie und öffentliche Verfügbarkeit von Forschung zugunsten eines weltweiten Wissensaustausches fördert. Der Einstieg in das Thema E-Learning ist sehr übersichtlich gestaltet und wird durch eine interaktive Landkarte besonders ansprechend unterstützt. Die 48 Kapitel des Lehrbuchs wurden von 116 renommierten Wissenschaftler/innen aus dem deutschsprachigen Raum verfasst. Die Autor/innen vertreten unterschiedliche Fachrichtungen und gewährleisten so ein interdisziplinäres Grundlagenwerk. 80 Gutachter/innen haben daran gearbeitet, dass die Beiträge erscheinen können.

Im Buch finden sich Lehrtexte zu unterschiedlichen Themen und Perspektiven zum Lernen und Lehren mit Technologien. Basierend auf einführenden Texten und Beiträgen zur Geschichte werden unterschiedliche Anwendungen, Technologien, Einsatzgebiete und disziplinäre Perspektiven aufgegriffen. Einen Schwerpunkt bilden neue Entwick-

lungen wie Educasts, (Micro-)Blogging oder mobiles Lernen. Viele Lehrtexte enthalten Übungsaufgaben und Praxisbeispiele zur Unterstützung. Die Suchfunktionen sind sehr umfangreiche und äußerst komfortabel anzuwenden.

Im Gegensatz zu Printmedien kann dieses Lehrbuch auch laufend aktualisiert werden. Viele Video- und Podcasts ergänzen die schriftlichen Beiträge, zudem gibt es Dis-

kussionen und weiterführende Vorträge von Expert/innen, beispielsweise zum Thema Lehr- und Lernmaterialien der Zukunft. Diese Vorträge sind aufgezeichnet und finden sich mit allen Präsentationsmaterialien und anderen Informationen im „Talk-Archiv“.

In der Publikationsreihe „Open Education Ressources“ sind bereits drei Publikationen erschienen, die kostenfrei als PDF runtergeladen, aber auch als „book on demand“ bestellt werden können. Besonders interessant ist, dass sich jede/r aus den sie/ihn interessierenden Beiträgen ein ganz persönliches L3T-Buch erstellen kann – als „book on demand“. Natürlich gibt es L3T auch als Apps, sowohl für das iPhone als auch für Android-Smartphones.

Fazit: sehr empfehlenswert für alle, die sich mit Lernen und Lehren befassen und besonders für jene, die sich für E-Learning interessieren. //



Die L3T Landkarte
Quelle: Wey-Han Tan

Autor/innenliste

Für diese Ausgabe der Österreichischen Volkshochschule schrieben

- Gerhard Bisovsky**, Dr., geb. 1956.
Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und ÖVH-Redakteur, Wien.
Kontakt: gerhard.bisovsky@vhs.or.at
- Marion Bock**, Mag.^a, geb. 1968.
Studium der Pädagogik und Germanistik. Chance B in Gleisdorf, Projekte zum Thema Anerkennung non-formaler Ausbildungen.
Kontakt: marion.bock@chanceb.at
- Elisabeth Brugger**, Dr.ⁱⁿ, geb. 1954.
Pädagogische Leiterin der Wiener Volkshochschulen, Wien.
Kontakt: elisabeth.brugger@vhs.at
- Anton Dobart**, SC Dr., geb. 1949.
Sektionschef im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Stabstelle Südosteuropa.
Kontakt: anton.dobart@bmukk.gv.at
- Martin Ebner**, Univ.-Doz. DI Dr., geb. 1975.
Leiter der Abteilung Vernetztes Lernen an der Technischen Universität Graz und für sämtliche E-Learning-Belange zuständig. Siehe auch: www.martinebner.at
- Rudolf Egger**, Univ.-Prof. Dr., geb. 1959.
Professur für lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung, Abteilung für Weiterbildung am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Karl-Franzens-Universität Graz. Kontakt: rudolf.egger@uni-graz.at
- Elisabeth Feigl-Bogenreiter**, Mag.^a, geb. 1963. Sprachenreferentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen – Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle, Wien.
Kontakt: e.feigl-bogenreiter@vhs.or.at
- Karina Fernandez**, Mag.^a, geb. 1983.
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Angewandte Lernweltforschung des Instituts für Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Karl-Franzens-Universität Graz.
Kontakt: karina.fernandez@uni-graz.at
- Wilhelm Filla**, Univ.-Doz. Dr., Soziologe, geb. 1947. Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und ÖVH-Redakteur von 1984–2012, Wien.
Kontakt: w.filla@gmx.at
- Birgit Fritz**, Mag.^a, geb. 1966.
Theaterpädagogin, Regisseurin, Lehrerin, Feldenkraispädagogin und Autorin. Transkulturelle Theaterarbeit in verschiedenen universitären Masterprogrammen. Siehe auch: www.tdu-wien.at
- Brigitte Grünanger**, geb. 1969.
Projektmitarbeiterin im Verein „Die Kärntner Volkshochschulen“, zurzeit in Karenz.
- Christine Kandler-Zöchmann**, Dr.ⁱⁿ, geb. 1958. Kund/innenservice in der „Wiener vhs GmbH“, Beraterin bei „Bildungsberatung in Wien“. Kontakt: christine.kandler-zoehmann@vhs.at
- Martin Klemenjak**, Mag. (FH), Mag., geb. 1977. Professur für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Erwachsenenalter und Erwerbsleben an der Fachhochschule Kärnten in Feldkirchen, Leitung des „Kärntner Gemeinde-Lehrlingsnetzwerkes“. Kontakt: m.klemenjak@fb-kaernten.at
- Barbara Kreilinger**, Mag.^a, geb. 1967.
Pädagogisch-wissenschaftliche Mitarbeiterin im Verband Österreichischer Volkshochschulen – Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle, Wien.
Kontakt: barbara.kreilinger@vhs.or.at
- Anna Riess**, geb. 1984.
kurz vor dem Abschluss des Diplomstudiums Bildungswissenschaften an der Universität Wien; Schwerpunkte: Aus- und Weiterbildungsforschung, Psychoanalytische Pädagogik; praktisch im Feld der Erlebnispädagogik tätig.
- Silke Rinnerthaler**, Mag.^a, geb. 1979.
Studium Geschichte und Italienisch Lehramt. Fachbereichsleiterin Sprachen und Fremdsprachentrainerin an der Volkshochschule Salzburg.
Kontakt: rinnerthaler@vhs-sbg.at
- Barbara Rossegger**, Mag.^a rer.nat., geb. 1989.
Studium Lehramt Informatik und Informatikmanagement und Biologie und Umweltkunde an der Technischen Universität und Karl-Franzens-Universität in Graz.
- Julia Scharinger**, Mag.^a, geb. 1987.
Studierte Politikwissenschaft an der Universität Wien. Seit 2012 ist sie stellvertretende Obfrau des TdU-Wien. Sie lebt und arbeitet in Wien und Dili, Timor-Leste. Kontakt: julia.scharinger@tdu-wien.at
- Sandra Schön**, Dr.ⁱⁿ, geb. 1976.
Erziehungswissenschaftlerin, forscht bei der Salzburg Research Forschungsgesellschaft in der Abteilung „Innovation Lab“ zum Lernen und Arbeiten mit dem Web.
Siehe auch: www.sandra-schoen.de
- Michaela Slamanig**, Dr.ⁱⁿ, geb. 1969.
Projektkoordinatorin im Verein „Die Kärntner Volkshochschulen“. Kontakt: m.slamanig@vhs-ktn.at
- Maria Widy**, Mag.^a (FH), geb. 1980.
Pädagogische Leitung und Jugendcoach von vhs Jugendcoaching LEB.
Kontakt: maria.widy@vhs.at
- Ronald Zecha**, Mag., geb. 1967.
Geschäftsführer der Volkshochschule Tirol, Direktor der Volkshochschule Innsbruck.
Kontakt: r.zecha@vhs-tirol.at

125 Jahre Wiener Volkshochschulen

Zusammenhalt, Integration und sozialer Aufstieg als Programm

Das 125-jährige Bestehen der Wiener Volkshochschulen wurde am 14. 9. 2012 in der Wiener Urania gefeiert. 1887 erfolgte, ausgehend vom Niederösterreichischen Volksbildungsverein, die Gründung des Wiener Volksbildungsvereines mit seinem Sitz im fünften Wiener Gemeindebezirk. Bald danach, 1898, wurde der Verein Wien Volksheim gegründet und schon 1905 wurde das erste Haus für Volksbildung in Europa eröffnet, die heutige Volkshochschule Ottakring. 1910 wurde die Wiener Urania eröffnet.

An einer vom Aufsichtsratsvorsitzenden und vöv-Vorstandsvorsitzenden, Stadtrat Dr. Michael Ludwig, moderierten Zeitzeugenrunde nahmen Prof. Karl Hochwarter, einer der Pioniere der Wiener Volkshochschulen in der Zeit nach 1945 und langjähriger Direktor der Volkshochschule Wien Nord (heute: Floridsdorf), Univ.-Doz. Dr. Wilhelm Filla, langjähriger Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (vöv) und Dr.ⁱⁿ Elisabeth Brugger, Pädagogische Referentin des vöv und pädagogische Leiterin der Wiener Volkshochschulen.

Hochwarter berichtete über die Entwicklung in der Nachkriegszeit und wies auf den Plan zur Errichtung der „Gesellschaft der Bildungsfreunde“ hin, in der die Volkshochschulen nach Regionen, kulturelle Einrichtungen und der ORF vertreten sein sollten. Das Vorhaben wurde damals abgelehnt, die Bezirksvolkshochschulen sind in den folgenden Jahrzehnten rasch gewachsen, eine Neustrukturierung erfolgte dann 2008 mit der Gründung der vhs GmbH.

Filla sprach über die herausragende Position, die die Wiener Volkshochschulen in Österreich einnehmen und plädierte insbesondere dafür, die Volkshochschulen auch zu einer Stätte der Forschung über Lehre und Lernen zu machen.

Brugger berichtete über die Entwicklung durch Projekte und über die Professionalisierung. Das vielbeachtete Rahmencurriculum („Weißbuch Programmplanung I“), das auf den acht europäischen Schlüsselkompetenzen für das lebenslange Lernen basiert, ist ein wichtiger Meilenstein in der Entwicklung von Systemen, die kontinuierliches Lernen unterstützen. Drei „W“ sind zu beachten:

„Was“: Inhalt und Themen, „Wie“ im organisatorischen Sinn (Rahmenbedingungen, Administration) und „Wie“ im pädagogischen Sinn: Prozesse, Angebote aufeinander aufbauen, Aufbau eines Kurses, Vorkenntnisse, Methoden, usw. Daher ist viel methodisch-didaktische Kompetenz notwendig und Beratung der Lernenden und der Lehrenden hat eine große Bedeutung.

5 Jahre Wissensturm

Ein Haus für alle und gelebte Chancengleichheit

Ebenfalls am 14. 9. 2012 wurde das fünfjährige Jubiläum des Wissensturm Linz gefeiert. Dieses beispielhafte Modellprojekt, das sowohl architektonisch und von der Lage her als auch konzeptionell Bildung sehr deutlich und sichtbar akzentuiert, vereinigt die Stadtbücherei, die Medienwerkstatt, die Volkshochschule, das Selbstlernzentrum und das Bürgerservice in einem Gebäude.

Mag. Hubert Hummer, Direktor des Wissensturm Linz und vöv-Vorstandsmitglied, wies in seinen einführenden Worten darauf hin, dass in den ersten fünf Jahren rund 17400 Personen durch das Haus geführt wurden. Im In- und im Ausland genießt der Wissensturm eine hohe Aufmerksamkeit und wird auch laufend in Fachzeitschriften rezipiert. Die hohe Zufriedenheit der Kund/innen aber auch die steigenden Teilnahme- und Besucherzahlen sind wichtige Daten für die Akzeptanz in der Linzer Bevölkerung und darüber hinaus. Kennzeichnend für den Wissensturm ist auch der hohe Grad an Innovation. Hummer verwies exemplarisch auf die hohe Expertise im Bereich der Grundbildung, in der Kompetenzbilanzierung und auf den Public Space Server (webspaces für alle Linzer/innen).

Kulturdirektor Dr. Julius Stieber betonte in seiner Rede die Bedeutung einer öffentlichen Bildungseinrichtung, die eine wichtige gesellschaftspolitische Funktion hat, die sich

vhs Wien-Geschäftsführer Mario Rieder betonte die grundsätzliche Ausrichtung der Wiener Volkshochschulen, die zum sozialen Aufstieg, zum sozialen Zusammenhalt und zur sozialen Integration beitragen.

Die Grußadressen und die Anwesenheit zahlreicher kommunaler Spitzenpolitiker wie zum Beispiel Bildungsstadtrat Christian Oxonitsch oder die Integrationsstadträtin Sandra Frauenberger, und Vertreter/innen vieler kooperierender Einrichtungen verdeutlichen den hohen Stellenwert, den die Volkshochschulen in der Stadt Wien haben.

Mit einem in BR-Alpha ausgestrahlten Film über Geschichte und Gegenwart der Wiener Volkshochschulen wurde die Festveranstaltung abgerundet. //

im Angebot aller Einrichtungen widerspiegelt. Die für die vhs zuständige Stadträtin Mag.^a Eva Schobesberger sprach den niederschweligen Zugang, den die vhs ermöglicht, an und sah die große Bedeutung darin, aktuelle gesellschaftspolitische Bedarfe umzusetzen.

Vizebürgermeister Dr. Erich Watzl, der für die Stadtbibliothek zuständig ist, freute sich darüber, dass das Experiment, die Stadtbücherei mit der Volkshochschule zusammenzuführen, so gut gelungen ist und sich beide Einrichtungen sehr positiv entwickelt haben. Der Wissensturm ist ein Haus für alle und lebt die Chancengleichheit.

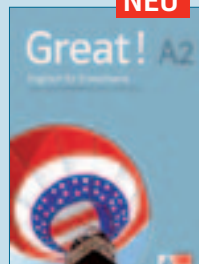
Die Philosophin Dr.ⁱⁿ Isolde Charim sprach anschließend über den Nutzen der „nutzlosen“ Bildung. Die Unterscheidung zwischen Bildung und Ausbildung hält sie für überholt. Sie setzte sich kritisch mit dem heute dominanten Kompetenzbegriff auseinander, der für sie den Zugriff auf die Beherrschbarkeit des Menschen darstelle. Den Kollateralnutzen der Bildung sieht sie in der Fähigkeit zu kritischer Distanz. Die neue Nützlichkeit der „nutzlosen“ Bildung bedeute, dass der Mensch nicht nur ein Homo economicus ist. Notwendig wäre ihrer Meinung nach eine Erziehung zu weniger „Ich“.

Der Festvortrag von Isolde Charim wird in einer der nächsten Ausgaben der Österreichischen Volkshochschule veröffentlicht. //

Aktuelle Lehrwerke für den Unterricht an Volkshochschulen

Englisch

NEU

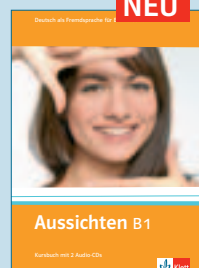


Great!

Das Anfänger-Lehrwerk überrascht mit frischen Ideen und überzeugt auf Anhieb!

DaF

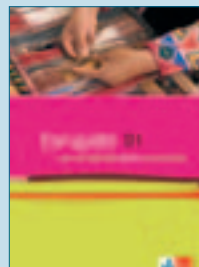
NEU



Aussichten

Mit Niveau B1 ist **Aussichten** jetzt komplett.! Deutsch echt und lebendig unterrichten. Mit spannenden Lektionsgeschichten + DVD.

Spanisch



Con gusto

Un paso más en el aprendizaje del español: Die spanischsprachige Welt mit **Con gusto** erleben. Zeitgemäß lernen und unterrichten.

Italienisch



Con piacere

Frischer Wind für Ihren Italienisch-Unterricht! Mit spritzigen Ideen und kreativen Aktivitäten. Führt in drei Bänden zu B1.

Impressum

Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH)
Magazin für Erwachsenenbildung
September 2012, Heft 245/63. Jg. ISSN 0472-5662

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

Umschlaggestaltung und Layout: Qarante Brand Design
Hersteller: Grasl FairPrint, A-2540 Bad Vöslau, www.grasl.eu
Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich, fallweise als Doppelnummer.
Bezugsgebühren: Abonnement jährlich € 13,-,
Mitgliederabonnement € 7,-, Einzelhefte € 4,50
Zahlungen auf das Konto Nr. 0947-31007/00, Bank Austria, Am Hof 2
Für unverlangte Rezensionen und Beiträge übernimmt die
Redaktion keine Haftung. Namentlich gekennzeichnete Artikel geben
die Meinung der Autor/innen wieder und müssen sich nicht mit jener
der Redaktion decken.

Gefördert durch das Bundesministerium
für Unterricht, Kunst und Kultur

bm:uk

Weitere Informationen zu allen Titeln
finden Sie unter www.klett.de

Ihre Fachberaterin für die Erwachsenenbildung:
Frau Ellen M. Zitzmann, klettberatung-austria@klett.at

Z34/183

Sprachen fürs Leben!

 **Klett**

Veranstaltungstermine

15.-17. Oktober 2012

Strobl/Wolfgangsee

**Dialog Lebenslanges
Lernen: Akkreditieren
und Zertifizieren in der
Erwachsenenbildung**

Informationen und Anmeldung
www.bifeb.at

22.-24. Oktober 2012

Salzburg

**9. Österreichische
Armutskonferenz
„Was allen gehört“**

Informationen und Anmeldung
www.armutskonferenz.at

13. November 2012

Wien

**ESF-Jahrestagung
Generationen in der
Arbeitswelt**

Informationen
www.esf.at/esf/2012/03/28/terminavisio-esf-jahrestagung-2012

17. November 2012

Volkshochschule Graz
11–17 Uhr

Sprachenlernen im Alter

Informationen
Elisabeth Feigl-Bogenreiter
VÖV-Sprachenreferat
01 216 4226-17
e.feigl-bogenreiter@vhs.or.at