



Die Österreichische Volkshochschule

Magazin für Erwachsenenbildung



Lernen Erwachsener

Lerntheorien

**Konzepte und
Paradigmen interaktiv**

SEITE 24

Stop or Stay?

**Faktoren für Verbleib
im Kurs**

SEITE 29

EB-Monitoring

**Bestandsaufnahme
Steiermark**

SEITE 34

Inhalt

Editorial

- 1 Gerhard Bisovsky: Eine Agenda für die Erwachsenenbildung

Schwerpunkt Lernen Erwachsener

- 2 Dennis Walter: Das Lernen Erwachsener in der erwachsenen-pädagogischen Diskussion – Reflexionen zwischen Theorie und Praxis
- 7 Michael Mitterwallner: Über das Lernen
- 13 Elisabeth Brugger: Wahrnehmung und Trugschlüsse: Lernen auf ungesichertem Boden. Ein Plädoyer für die regelmäßige Wartung erwachsenenbildnerischer Lernvorstellungen
- 17 Jana Reissmann: Fehler als Chance
- 19 Philipp Assinger: An Lernergebnissen orientieren? Chancen und Risiken in der Erwachsenenbildung
- 24 Learning Theories

Bildungsthemen

- 26 Konrad Paul Liessmann: Bildung ist ein Lebensprojekt! – Ist Bildung ein Lebensprojekt?
- 29 Elisabeth Feigl: Stop or Stay? Externe und interne Einflussfaktoren für den Verbleib im Kurs
- 34 Marlies Zechner: Monitoring der steirischen Erwachsenenbildung – erste Maßnahmen für eine gesamtheitliche Darstellung
- 37 Julia Weissenböck: Let's Play a Game – Gamification mit QR-Codes
- 40 John Evers: Basisbildung als fester Bestandteil der Bildungspolitik in Europa
- 41 Generalversammlung und Jahreskonferenz 2019 des Europäischen Verbandes für Erwachsenenbildung: Holistischer Ansatz von Erwachsenenbildung wichtiger denn je

Aus den Volkshochschulen

- 43 Burgenland: Volkshochschulen feiern 50 Jahre
- 44 Elisabeth Schwald: 30-Jahr-Jubiläum der VHS Bludenz
- 44 Karl Dworschak: 30 Jahre VHS Donaustadt – eine Erfolgsgeschichte!
- 45 Claudia Endrich: „Der Funke springt über“ – 44 Jubilare der Volkshochschule Innsbruck geehrt
- 46 Elisabeth Halej: Herbsttagung der NÖ Volkshochschulen 2019
- 47 Fußballmannschaft VHS Villach
- 48 Elisabeth Feigl: Die VHS bleibt Sprachenweltmeister. Der Vergleich macht sicher

Geschichte

- 49 Seit wann gibt es eigentlich Volkshochschulen? Fragen zur Geschichtlichkeit, Erinnerungspolitik und Jubiläumskultur einer Bildungseinrichtung

Personalia

- 53 DVV: Mitgliederversammlung wählt neuen Vorsitzenden und Vorstand
- 54 Gerhard Bisovsky: Bastian Kresser – dritter Roman erschienen

Rezensionen

- 55 Werner Lenz: Philipp Blom: Was auf dem Spiel steht.
- 56 Werner Lenz: Mario Klarer: Präsentieren auf Englisch.
- 57 Werner Lenz: Dieter Nittel/Rudolf Tippelt: Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens.
- 58 Werner Lenz: Silvester Popescu-Willigmann/Bernd Remmele (Hrsg.): „Refugees Welcome“ in der Erwachsenenbildung.
- 59 Gerhard Bisovsky: Nikolaus Dimmel/Karl Immervoll, Franz Schandl (Hrsg.): Sinnvoll tätig sein. Wirkungen eines Grundeinkommens.

AutorInnen

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

Eine Agenda für die Erwachsenenbildung

GERHARD BISOVSKY

Im OECD-Report „Bildung, Trends, Zukunft 2019“ des Centre for Educational Research and Innovation der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD)¹ sind Megatrends und die Aufgaben für Bildung beschrieben: Globalisierung, Vernetzung und neue Technologien; Sicherung von Chancengleichheit und Wohlergehen durch den Staat; Sicherheit, Cybersicherheit, nationale Sicherheit, Umweltsicherheit; längeres und besseres Leben und moderne Lebensformen.

Österreich hat eine gut entwickelte Erwachsenenbildung, die mit einer Agenda für die Erwachsenenbildung nachhaltig abgesichert werden soll. Eine Anhebung der Bundesmittel auf zumindest ein Prozent des Bundesbildungsbudgets, wie sie die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ)² fordert, würde dazu beitragen, dass die Erwachsenenbildung ihren Aufgabenstellungen besser nachkommen kann.

Von besonderer Bedeutung ist die Sicherstellung und Ausweitung von öffentlichen Mitteln für die Initiative Erwachsenenbildung, um eine Verbesserung der Grundkompetenzen zu erreichen. Nach dem derzeitigen Stand wird der festgestellte Bedarf erst in ca sechs bis sieben Jahren gedeckt werden können. Dabei ist noch nicht mitgerechnet, dass Jahr für Jahr neue Personen mit Grundbildungsbedarf hinzukommen. Insbesondere Personen mit deutscher Muttersprache sind zum Weiterlernen zu motivieren und das Weiterlernen ist positiv zu besetzen, was vermutlich am besten möglich ist, indem man die Interessen der Menschen stärker fördert.

Bei der Digitalisierung wurden sowohl im schulischen wie auch im hochschulischen Bereich viele Projekte finanziert. Für die Erwachsenenbildung fehlt eine Digitalisierungsoffensive, um die Vorteile der

Digitalisierung umzusetzen. Derzeit erleben wir vielfach Angstmache und Alarmismus, die die schlechtesten Motivatoren für das Weiterlernen sind. Schließlich soll die Bevölkerung unterstützt werden, die Digitalisierung im Sinne eines gelingenden und lebenswerten Lebens zu gestalten.

Die Absicherung der Demokratie, das Zusammenleben und die Sicherung des sozialen Zusammenhalts sind weitere Themen, zu denen die Erwachsenenbildung entscheidende Beiträge leisten kann. Hier wird es auch darum gehen, vor dem Hintergrund einer alternden Gesellschaft die jungen Menschen nicht außen vor zu lassen. Allzu leicht könnte das dazu führen, dass sie ihre Interessen nicht mehr vertreten sehen. Ein demokratiepolitisches Paket für die Erwachsenenbildung ist wichtiger denn je – auch in Hinblick darauf, wie wir in Zukunft unser Zusammenleben gestalten wollen.

Die Verstärkung nimmt zu und ländliche Regionen sind bestrebt, neue Möglichkeiten der Entwicklung zu erschließen. Es ist daher sicherzustellen, dass die ländliche Bevölkerung Zugang zur Erwachsenenbildung hat. Dabei spielt die Erreichbarkeit von Bildungseinrichtungen eine wichtige Rolle.³ Erwachsenenbildung trägt zur Sicherstellung einer zuverlässigen Bildungsinfrastruktur vor Ort bei.⁴

Instrumente wie der Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) und die Validierung von Kompetenzen und Qualifikationen, die nicht im formalen System erworben wurden verbessern die Durchlässigkeit und erhöhen die Transparenz. Daher ist es auch sinnvoll die Zuordnungen von Qualifikationen aus der Erwachsenenbildung und die Validierungsstrategie zügig umzusetzen.

Für die Erwachsenenbildung gibt es genug zu tun, es ist daher höchst an der Zeit nachhaltig wirksame Strategien und Maßnahmen umzusetzen.

//

Der Schwerpunkt dieser Ausgabe widmet sich dem Lernen Erwachsener. Dieses betrachten wir aus verschiedenen Perspektiven und Wissenschaften. Damit wollen wir Lehrende und Programmplanende im professionellen Handeln unterstützen. Zu verschiedenen Lerntheorien bieten wir einen interaktiven Zugang mit der von Richard Millwood erstellten „Learning theories Map“, in der 28 LerntheoretikerInnen und ihre zentralen Lernparadigmen bzw. Sichtweisen vorgestellt werden.

¹ https://www.oecd-ilibrary.org/education/bildung-trends-zukunft-2019_738db6c1-de (kann über diesen Link kostenfrei online gelesen werden)

² Zur Jahrestagung 2019 hat die KEBÖ ihr Forderungsprogramm vorgelegt: https://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/KEBOe_Selbstverstaendnis_Forderungen.2019.pdf?m=1569932502&

³ „Sowohl männliche als auch weibliche PflichtschulabsolventInnen können sich für einen wichtigen Kurs eine Fahrt von nur maximalen 25 km vorstellen.“ Mörth, Ingo; Ortner Susanne; Gusenbauer, Michaela (2005). Niedrigqualifizierte in Oberösterreich – Der Weg in die Weiterbildung, S. 15. Land Oberösterreich, Abteilung Jugend, Bildung & Sport - Servicestelle für Erwachsenenbildung, Weiterbildungssymposium 2005, online: <http://soziologie.soz.uni-linz.ac.at/sozthe/staff/moerthpub/WeiterbildungBuch.pdf>

⁴ Vgl. Egger, Rudolf, Fernandez Karina (2014): Grundversorgung Bildung. Über die Gefährdung sozialer Kohäsion durch die Ausdünnung der Weiterbildungsstruktur. Wiesbaden: Springer

Die Winterausgabe der ÖVH (Die Österreichische Volkshochschule) befasst sich im Schwerpunkt mit der Generation der „Baby Boomer“, von denen viele demnächst in Pension gehen werden. Beiträge senden Sie bitte bis längstens Ende Jänner 2020 an: gerhard.bisovsky@vhs.or.at

Das Lernen Erwachsener in der erwachsenen- pädagogischen Diskussion - Reflexionen zwischen Theorie und Praxis



Gelingendes Lehren und Lernen verkörpern wesentliche Zieldimensionen von Erwachsenenbildung, weshalb beide im Zentrum arbeitsfeldlicher Qualitätsbestrebungen stehen. Auch die Erwachsenenbildungswissenschaft greift die Erforschung dieser grundsätzlichen pädagogischen Handlungsmodi als zentrales Erkenntnismotiv auf.

DENNIS WALTER

Im vorliegenden Beitrag soll der/die LeserIn zunächst in drei zentrale Theoriepositionen der Erwachsenenbildungswissenschaft zum menschlichen Lehren und Lernen eingeführt werden. In gebotener Kürze werden erwachsenpädagogische Rezeptionen des Konstruktivismus und der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie vorgestellt. Beiden ist eine gewisse Dominanz in der Diskurslandschaft zu attestieren (vgl. Nolda: 2008, 86 f.); zumindest gemessen an deren Sichtbarkeit und Präsenz in der innerdisziplinären Diskussion. Daneben soll auch der poststrukturalistische Ansatz referiert werden. Dieser widmet sich in besonderer Weise den institutionalisierten Lehr-Lernprozessen zugrundeliegenden Machtverhältnissen. In Zeiten verpflichtender Weiterbildungsmaßnahmen erscheint dieser Ansatz insofern nicht minder relevant. In einem zweiten Schritt werden die referierten Modelle in Verbindung zum erwachsenendidaktischen Prinzip der Teilnehmendenorientierung gesetzt. Mithilfe des traditionsreichen Didaktikprinzips soll der Frage nachgespürt werden, welche bildungspraktischen Implika-

tionen sich jeweils für eine erwachsenengerechte Kurpraxis ableiten lassen.¹

Der Begriff „Theorie“ stammt aus dem Griechischen und bedeutet in seiner wörtlichen Übersetzung „Betrachtung“. Im Zentrum lehr-lerntheoretischer Diskurse der Erwachsenenbildungswissenschaft stehen damit unterschiedliche Betrachtungsstandpunkte. Diese intendieren immer, spezifisch gewählte Ausschnitte der Realität – hier: pädagogisches Geschehen in Form von Lehr- und Lernhandlungen von Erwachsenen in unterschiedlichsten Rahmungen, Spielarten und Formalisierungsgraden – zu beschreiben. Die mehr oder weniger umfangreichen Gebilde konstituieren sich aus je eigenen Systematiken, Logiken, Zugängen, Hypothesen etc.

Galt das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse ursprünglich primär kindlichen Lernvorgängen, gewann

¹ Der vorliegende Beitrag lehnt sich in Teilen grob an eine in Arbeit befindliche Dissertationsschrift des Autors zur Teilnehmendenorientierung an.

das Lernen Erwachsener spätestens in den 1960er-Jahren an überdisziplinärer Aufmerksamkeit. (Vgl. Faulstich & Grotlüschen: 2003, 152). Lange Zeit wurden die klassischen lernpsychologischen Schulen des Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus als miteinander nicht zu vereinbarende Theoriearchitekturen skizziert. Während der Mensch im mechanistischen Weltbild des Behaviorismus erst als Reaktion auf einen externen Reiz lernend tätig wurde, waren seine Selbstbestimmungsmöglichkeiten im kognitivistischen Paradigma weitaus größer und im Konstruktivismus die Grundlage für das Lernen selbst. (Vgl. Mienert & Pitcher: 2011, 51). Gegenwartsnahe Konzeptionen präferieren hingegen oftmals einen komplementären Blick. (Vgl. Gieseke: 2007, 222). In Anbetracht der Komplexität sozialer Realität verwundert es wenig, dass die Frage nach dem einen, „wahren“ Paradigma überwunden scheint. Zugleich erhalten damit auch kritisch-reflexive Positionen verstärkt Einzug in die wissenschaftlichen Diskursarenen. (Vgl. exemplarisch Faulstich: 2013).

In der erwachsenenpädagogischen Diskussion wird pädagogisches Handeln gewöhnlich als Spannungsverhältnis entworfen: Auf der einen Seite stehen Vermittlungshandlungen der Lehrenden, gegenüberliegend werden Aneignungsoperationen der Lernenden verortet. Beide Prozesse verweisen aufeinander, ohne dass ein Kausalzusammenhang vorliegt. Weder zieht Lehren automatisch Lernen nach sich, noch kann Lernen als mechanische Reaktion auf Lehre gedeutet werden. (Vgl. Kade: 1997). Lehren intendiert Lernen, hingegen vollzieht sich ein Großteil des Lernens in informellen Kontexten. (Vgl. Ludwig: 2018, 258). In dieser Verhältnissetzung klingt bereits an: Aus Lerntheorien lassen sich strenggenommen keine Lehrkonzepte ableiten, da beide Prozesse in unterschiedlichen Referenzsystemen stattfinden und verschiedene Handlungslogiken innehaben. Mit Blick auf eine begründete Erwachsenenbildungspraxis verschiebt sich der Fokus der Betrachtung daher häufig auf das gezielte Arrangement von Lehr-Lernverhältnissen, da Lerntheorien zu letzteren durchaus gestaltungswirksame Anregungen zu generieren vermögen (vgl. ebd., S.260f).

KONSTRUKTIVISTISCHE SICHT AUF DAS LERNEN ERWACHSENER – ERMÖGLICHUNGSDIDAKTIK

In der Erwachsenenpädagogik hat der Konstruktivismus mit dem Deutungsmusteransatz einen prominenten Vorläufer. (Vgl. Pätzold: 2012, 102 f.). Diese auf den Symbolischen Interaktionismus zurückgehende Theorieperspektive proklamiert, dass Menschen Wirklichkeit im „Modus der Auslegung“ subjektiv interpretieren. (Vgl. Arnold: 1985). Das konstruktivistische Paradigma überformt diesen Gedanken weiter: Menschliche Erkenntnis wird allgemein als ein selbstreferentieller, operational geschlossener Prozess unseres Gehirns entworfen, sodass von einer „Relativität und Subjekthaftigkeit allen Erkennens“ (Arnold & Siebert: 2003, 9) ausgegangen werden muss. Einfacher formuliert: Jedes Individuum konstruiert seine je eigene Realität.

Die Ermöglichungsdidaktik (vgl. Arnold & Gómez Tutor: 2007) kann als Kristallisationspunkt konstruktivistischer Didaktikkonzeptionen in der Erwachsenenpädagogik bezeichnet werden. Der Begriff steht stellvertretend für ein gemäßigt konstruktivistisches Lernverständnis und eine dementsprechend angepasste Lehr-Lernkultur. (Vgl. Siebert: 2003, 47). Lernen wird zunächst als ein prinzipiell selbsttätiger Prozess gefasst. Analog dazu können Lernprozesse nicht mehr als Folge pädagogischer Interventionen verstanden werden. Handlungspraktisch mündet diese theoretische Setzung in dem Anspruch, Lernenden einen professionell gestalteten Ermöglichungsraum für selbstgesteuerte Lernprozesse aufzuspannen. (Vgl. Schüller: 2003, 77). Hieraus ergibt sich eine Reihe von Implikationen für die Erwachsenenbildungspraxis. Vier seien hier exemplarisch genannt:

1. Neue Rollenkonfigurationen im Lehr-Lernprozess: Lehrhandeln expliziert sich weniger als Vermittlungsprozess, sondern vielmehr als Lernhilfe, Lernberatung und Gestaltung von Lernarrangements. (Vgl. Arnold & Siebert: 2003, 163).
2. Neue Verantwortlichkeiten im Lehr-Lernprozess: Lehrende sind für die Qualität ihrer „Lehre“, nicht aber für das Lernen der Teilnehmenden verantwortlich.
3. Auswahl von Lerninhalten: Lerninhalte müssen viabel, d. h. lebensdienlich, für das lernende Subjekt sein. Was für einen Molekularbiologen eine viable Theorie der Biologie ist, muss für die meisten Menschen nicht zwangsweise „gangbar“ sein, da sich bereits Alltagstheorien über Biologie für sie bewährt haben. (Vgl. Siebert: 2006, 28).
4. Relativität von Wissen: Die Wissensbestände von Kursleitenden sind – ebenso wie die der Teilnehmenden – Konstrukte und damit Interimswissen. Ihre Vorläufigkeit, Revidierbarkeit und Irrtumswahrscheinlichkeit wird aber dadurch relativiert, dass es sich in der Regel um wissenschaftlich fundiertes Wissen handelt. (Vgl. Siebert: 2001, 303 f.).

SUBJEKTWISSENSCHAFTLICHE LERNTHEORIE – SUBJEKTPERSPEKTIVEN AUF DAS LERNEN

Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie geht ihrem Ursprung nach auf den Begründer der Kritischen Psychologie Klaus Holzkamp zurück. Dabei ist die subjektwissenschaftliche Grundlegung einer Lerntheorie ihrem Selbstverständnis nach nicht als eine „klassische“ Lehr-Lerntheorie zu verstehen. Anstelle eines in sich abgeschlossenen Theoriegebildes verkörpert sie vielmehr ein „vorläufiges Gerüst und einen heuristischen Rahmen für die eigene wissenschaftliche Weiterentwicklung“. (Faulstich & Ludwig: 2008b, 11). Als solche beschreibt sie eine Denkrichtung, welche Lehr-Lernprozesse vom Subjektstandpunkt aus beleuchtet.

Ausgehend vom Menschen als denkendes und handelndes Wesen bildet das „Expansive Lernen“ den begrifflichen Fixpunkt der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. Der Schlüsselbegriff deutet an, dass der

Mensch darauf abzielt, seine Partizipationsmöglichkeiten in widersprüchlichen gesellschaftlichen Verhältnissen zu erweitern. Seine individuelle Entfaltung und Teilhabe werden dabei immer wieder durch den gesellschaftlichen Kontext begrenzt. Die individuellen Interessengemeinge und Handlungsproblematiken der Lernenden bündeln sich im – vom pädagogischen Personal im Sinne einer Verstehensleistung zu ergründendem – Subjektstandpunkt. (Vgl. Faulstich & Ludwig: 2008a, 5).

Unterschieden werden expansive von defensiven Lernbegründungen. „Expansives Lernen“ ist nicht mit dem Konzept der intrinsischen Motivation zu verwechseln. Es meint gerade nicht das „Lernen um seiner selbst willen“, sondern ein Lernen, mit der Absicht der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten angesichts einer zuvor erfahrenden Handlungsproblematik. (Vgl. Holzkamp: 1995, 191). Hingegen wird beim „Defensiven Lernen“ die Abwehr einer Bedrohung angestrebt. Anstelle einer Lernhaltung wird eine Bewältigungshaltung eingenommen. In der als bedrohlich empfundenen Lage geht es dem Subjekt ausschließlich darum – zur Not auch gänzlich ohne Lernen – der Situation, in welcher die Lernanforderung gestellt ist, möglichst umgehend und ohne drohenden Verlust an Verfügung oder Lebensqualität zu entkommen. Entscheidend ist, dass die unmittelbare Bedrohung schnellstmöglich überwunden wird. (Vgl. Ebd., 193).

Einschränkend muss jedoch angemerkt werden, dass das Begriffspaar „expansiv-defensiv“ nicht als ein empirisches Schema genutzt werden kann. Vielmehr verkörpern beide Lernformen komplementäre Denkfiguren, die primär zur Aufschlüsselung von Lern- und Handlungsbegründungen vom Subjektstandpunkt aus konzipiert sind. (Vgl. Ludwig: 2008a, 47). Ihre besondere Funktion liegt darin, die widersprüchlichen Handlungsbegründungen von lernenden Individuen vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Lebensverhältnisse zu eruieren.

Die Leistung, aus der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie eine subjektwissenschaftliche Didaktik abzuleiten ist vor allem auf Joachim Ludwig zurückzuführen. Im Rahmen „Kooperativer Lernverhältnisse“ plädiert er für:

1. Anstatt auf Inhalten oder Curricula gründen kooperative Lernverhältnisse auf gemeinsamen Lerninteressen. Während der Ausgangspunkt des Bildungsprozesses den Lernenden gemeinsam ist, muss das Endergebnis nicht notwendigerweise ein kollektives sein.
2. Lernen ist nicht das Ergebnis eines Vermittlungsprozesses, sondern wird als ein Selbst- und Fremdverständigungsprozess skizziert. Dieser hat für Lernende alltagsnahe Handlungsproblematiken zum Ausgangspunkt, nicht aber vor Veranstaltungsbeginn vom Kursleitenden ausgewählte Inhalte.
3. Kooperative Lernverhältnisse unterstützen aufgrund der Differenzen der individuellen Interpretationen zum jeweiligen Fall die Selbstver-

ständigungsprozesse über die zugrundeliegende Handlungsproblematik der Teilnehmenden.

4. Lernende müssen mit Blick auf die erfolgreiche Realisierung des Lernens die fremden Deutungsangebote nicht nur anerkennen, sondern auch kritisch hinterfragen. (Vgl. Ludwig: 2008b, 119 f.).

POSTSTRUKTURALISTISCHER LERNBEGRIFF – DIDAKTIK DER SELBSTSORGE

In der Erwachsenenbildungswissenschaft geht der poststrukturalistische Lernbegriff und die damit verbundene „Didaktik der Selbstsorge“ hauptsächlich auf Hermann J. Forneck und seine Didaktikkonzeption der Selbstlernarchitekturen zurück. (Vgl. Forneck: 2006). Im Mittelpunkt steht die These, dass institutionalisierte Lehr-Lernprozesse stets von Macht durchzogen sind. Pädagogisches Geschehen vollzieht sich demnach innerhalb gesellschaftlich-kultureller Strukturen und Anforderungen, welche den Bildungsprozessen wiederum inhärent sind. Die besondere Qualität professionell gestalteter Settings der Erwachsenenbildung resultiert dieser Argumentationslogik zufolge aus den absichtsvoll eingesetzten Steuerungsformen der Kursleitenden. Dadurch, dass auf die Wahrscheinlichkeit bestimmter Lernhandlungen abgezielt wird, lässt sich Erwachsenenbildung dann auch nicht als steuerungs- und damit machtfreier Raum denken. (Vgl. Ebd., 13 f.).

Durchaus auch in kritischer Distanz zum konstruktivistischen Paradigma wird eine besondere Form des selbstgesteuerten Lernens anvisiert: Im Zuge des „Selbstsorgenden Lernens“ sollen Teilnehmende von Erwachsenenbildung vor allem auch die den Bildungsprozessen innewohnenden Machtverhältnisse reflexiv einholen. (Vgl. Forneck & Springer: 2005a, 112). Die integrative Verzahnung von Lerninhalten mit metakognitiven Lernpraktiken soll also nicht nur gewährleisten, dass gesellschaftlich eingeforderte Wissensbestände, Fertigkeiten und Kompetenzbündel vermittelt werden. Darüber hinausgehend wird auch „ein Bewusstsein von dieser Aneignung“ (ebd., 108) seitens des Subjekts evoziert. Mit anderen Worten soll die reflexive Offenlegung der dem Bildungsprozess immanenten gesellschaftlichen Machtstrukturen die Individuen dazu befähigen, „sich kognitiv aus dem Kontext zu reißen, um sich der Situation wahr zu werden“. (Ebd., 112). Durch die vermittelten Praktiken des „Selbstsorgenden Lernens“ können sich Lernende schließlich dezentrieren, d. h. sie können in selbstsorgender Weise einer Determination in institutionalisierten Bildungsprozessen entgehen. (Vgl. Forneck: 2006, 116). Dieser Zuwachs an Autonomie lässt sich unter anderem auch daran ablesen, dass sich Teilnehmende den reflexiven Steuerungsmitteln und den damit verfolgten Selbstoptimierung intentionen durchaus auch bewusst entziehen. Dies gilt insbesondere für das Führen von Lernjournalen, was dieses Reflexionsinstrument gleichsam nicht unwirksam macht, sondern auf eigenwillige, z. T. widerständige Nutzungsarten der NutzerInnen hinweist. (Vgl. Wrana: 2006, 246 f.).

Der methodischen Realisierung des „Selbstsorgenden Lernens“ wird mithilfe von sogenannten Selbstlernarchitekturen nachgegangen. Kennzeichnend für die professionelle Gestaltung von diesen stark normierten Arrangements ist ein Steuerungswechsel von der personalen Kursleitenden-Teilnehmenden-Interaktion hin zu apersonalen Selbstlernumgebungen. (Vgl. Forneck: 2006, 6). Mit Blick auf eine erwachsenenbildnerische Praxis sind damit vor allem zwei Handlungsmodi aufgeworfen:

1. Planung und Vorbereitung: Die – durchaus sehr aufwendige – Gestaltung von komplexen Selbstlernarchitekturen zur Vermittlung von spezifisch ausgewählten Lerninhalten. (Vgl. Forneck: 2006, 93).
2. Flankierende Lernberatung: Verpflichtende Lernstandsdiagnostik sowie Unterstützung der Selbstreflexion der Teilnehmenden über den in weiten Teilen fremdgesteuerten Lernprozess. (Vgl. Forneck & Springer: 2005b, 148 f.).

VERMITTLUNG ZWISCHEN THEORIE UND PRAXIS – TEILNEHMENDENORIENTIERUNG ALS „DIDAKTISCHE REFLEXIONSFOLIE“

Bereits dieser holzschnittartige Überblick verdeutlicht: Für gut informierte PraktikerInnen im Feld, die sich auch aus theoretischer Warte für gelingende Lehr-Lernprozesse interessieren, werden differenzierte Perspektiven aufgeworfen. Allerdings – und hier sei der Bogen zum Anfang des Beitrages geschlagen – lassen sich hieraus schwerlich allzu konkrete Lehrhandlungen ableiten.

Dieses Spannungsfeld – so meine These – lässt sich mit Hilfe des Leitprinzips der Teilnehmendenorientierung ein wenig austarieren. Versteht man Teilnehmendenorientierung als eine Art „didaktische Reflexionsfolie“ für das eigene professionelle Handeln, so kann man die theoretischen Impulse der referierten Ansätze wenn auch nicht in handlungsanleitende Rezepte, so zumindest in praxisorientierende Implikationen übersetzen.

Unter konstruktivistischen Vorzeichen ruft Teilnehmendenorientierung dazu auf, das Lernen Erwachsener radikal – nämlich neurophysiologisch manifestiert – als Anschlusslernen aufzufassen. Lernprozesse verkörpern dieser Auffassung nach keine kognitiven Repräsentationen einer vermeintlich objektiven Realität. Lernen expliziert sich vielmehr als individuelle Konstruktion von Wirklichkeit auf der Grundlage einzigartiger biografischer Vorerfahrungen. Ein solches Anschlusslernen ist stets strukturdeterminiert, d. h. es schließt direkt an die vorhandenen kognitiven Strukturen an und nutzt diese zur Konstruktion neuer Wirklichkeit. (Vgl. Siebert: 2010, 150). Gelernt wird schließlich nur solches Wissen, welches viabel und damit anschlussfähig an das jeweilige kognitive und emotionale System ist. Die Bewertung eines Lerngegenstands hinsichtlich seiner Lebensdienlichkeit kann derweil ausschließlich durch den Lernenden selbst geschehen. Aus diesem Grund müssen Lerninhalte mit den Teilnehmenden in einem konsensuellen Dialog

erarbeitet werden. Eine an diesem Verständnis ansetzende teilnehmendenorientierte Erwachsenenbildung hätte dann zum Ziel, dem Subjekt handlungsrelevantes Wissen zur Wiederherstellung der eigenen Viabilität zu unterbreiten sowie gleichzeitig auf die Konstruktivität der zur Verfügung gestellten Deutungsangebote hinzuweisen.

Subjektwissenschaftlich gewendet sensibilisiert Teilnehmendenorientierung für defensiv-behindernde oder expansiv-erweiternde Lernbegründungen von Lernenden. Kursleitendenhandeln geht hier primär in Verstehensleistungen auf, welche die Erörterung und Verständigung über die dem Lernen zugrundeliegenden Handlungsproblematiken – und nicht externe Curricula – zum didaktischen Fixpunkt haben. Diese veranlassen das Subjekt dazu, sich begründet (!) für oder gegen die Lernangebote der Bildungsinstitution oder des Kursleitenden zu entscheiden. Lernerfolge lassen sich bestenfalls pädagogisch unterstützen; allen voran durch das Unterbreiten alternativer Situationsinterpretationen. Vollziehen sich die hierfür notwendigen Selbst- und Fremdverständigungsprozesse zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden frei von Repressionen, pädagogischem Nachdruck oder normativen Bewertungen, kann sich dem idealtypischen „Expansiven Lernen“ im Sinne eines lernenden Weltaufschlusses zumindest angenähert werden.

Schließlich entlarvt eine poststrukturalistisch apotrophierte Teilnehmendenorientierung die ständige Gegenwart von Macht und Steuerungspraktiken im Kontext von Erwachsenenbildung. Ein erwachsenengerechter Umgang mit dieser grundsätzlichen Konstellation besteht darin, die vorherrschenden Einflüsse und Strukturen nicht zu leugnen, sondern kritisch zu bearbeiten. Erst durch die Reflexion der Lehr-Lernverhältnisse und ihrer bildungspolitischen, arbeitsmarktlichen und institutionellen Rahmungen können sich Teilnehmende bewusst zu diesen verhalten und Position beziehen, d. h. an Souveränität gewinnen. Kursleitendenhandeln meint hier auch, Widerstände der Lernenden gegenüber diesen Verhältnissen zu provozieren und sie auf diesem Weg zu ermächtigen (vgl. Ludwig: 2018, 268); einer modernen Lesart folgend könnte man hier durchaus von „Gegensteuerung“ im Sinne von Hans Tietgens sprechen.

ZUR PRAKTIKABILITÄT DER TEILNEHMENDENORIENTIERUNG

Abschließend sei darauf verwiesen, dass didaktische Prinzipien immer eine Reduktion von pädagogischer Wirklichkeit intendieren. Insofern können auch mithilfe der Teilnehmendenorientierung nicht alle Momente des Lehrens und Lernens umfassend beschrieben werden. Die komplexitätsabmildernde Funktion theoretisch modellierter Didaktikprinzipien macht diese gegenüber einer stärker empirisch-analytischen Didaktik – wie sie beispielsweise die videographische Kursforschung anvisiert (vgl. Kade, Nolda, Dinkelaker & Herrle: 2014) – gleichsam nicht überflüssig. Die Leistung didaktischer Prinzipien wie das der Teilnehmenden-

orientierung kann vielmehr darin gesehen werden, dass diese eine ordnungsstiftende Reflexionsfolie für professionelles Denken und Handeln in pädagogischen Kontexten zur Verfügung stellen. (Vgl. Klein: 2011, 29). Damit sind zugleich wichtige Schwerpunkte individueller und kollektiver Professionalitätsbestrebungen des Erwachsenenbildungssektors aufgeworfen, was für die Zeitgemäßheit didaktischer Prinzipien spricht.

Die kognitiv nie vollständig zu durchdringende Realität wird von ihnen in spezifischer Weise strukturiert,

indem einige Phänomene des Lehrens und Lernens – hier: die Lerninteressen, -bedürfnisse und -voraussetzungen Erwachsener – (über-)betont und andere wiederum vernachlässigt werden. Doch selbst mit ihren relativ losen Handlungsorientierungen vermögen Didaktikprinzipien die nahezu unendliche Vielfalt an wahrnehmbaren Informationen im Kursgeschehen auf ein überschaubares Maß zu verringern, wodurch eine absichtsvolle und zielgerichtete Einflussnahme pädagogischer AkteurInnen erst möglich wird. //

Literatur

- Arnold, Rolf & Gómez Tutor, Claudia (2007):** Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg: ZIEL.
- Arnold, Rolf & Siebert, Horst (2003):** Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Faulstich, Peter (2013):** Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie. Bielefeld: Transcript.
- Faulstich, Peter & Grotlüschen, Anke (2003):** Lerntheorie aneignen und vermitteln. In: Peter Dehnpostel, Zorana Dippl, Frank Elster & Thomas Vogel (Hrsg.), Perspektiven moderner Berufsbildung. E-Learning, Didaktische Innovationen, Modellhafte Entwicklungen (S. 151–165). Bielefeld: wbv.
- Faulstich, Peter & Ludwig, Joachim (2008a):** Vorwort und Übersicht zu den Beiträgen. In: Peter Faulstich & Joachim Ludwig (Hrsg.), Expansives Lernen (S. 4–9). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Faulstich, Peter & Ludwig, Joachim (2008b):** Lernen und Lehren – aus „subjektwissenschaftlicher Perspektive“. In: Peter Faulstich & Joachim Ludwig (Hrsg.), Expansives Lernen (S. 10–28). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Forneck, Hermann J. (2006):** Selbstlernarchitekturen. Bd. 1: Lernen und Selbstsorge. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Forneck, Hermann J. & Springer, Angela (2005a):** Gestaltet ist nicht geleitet – Lernentwicklungen in professionell strukturierten Lernarchitekturen. In: Peter Faulstich, Hermann J. Forneck, Petra Grell, Katrin Häßner, Jörg Knoll & Angela Springer (Hrsg.), Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen (S. 94–161). Bielefeld: wbv.
- Forneck, Hermann J. & Springer, Angela (2005b):** Gestaltung von Selbstlernarchitekturen – Eine integrative Konzeption für selbstgesteuertes Lernen. In: Stephan Dietrich & Monika Herr (Hrsg.), Support für Neue Lehr- und Lernkulturen (S. 133–153). Bielefeld: wbv.
- Gieseke, Wiltrud (2007):** Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungs-theoretischer Perspektive. Bielefeld: wbv.
- Holzmann, Klaus (1995):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Kade, Jochen (1997):** Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Dieter Lenzen & Niklas Luhmann (Hrsg.), Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form (S. 30–70). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kade, Jochen, Nolda, Sigrid, Dinkelaker, Jörg & Herrle, Matthias (2014):** Videographische Kursforschung. Empirie des Lehrens und Lernens Erwachsener. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klein, Rosemarie (2011):** Die handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatung – Weiterungen und Konkretisierungen. In: Rosemarie Klein & Gerhard Reutter, (Hrsg.), Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis (S. 29–40). Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung.
- Ludwig, Joachim (2008a):** Bildung und expansives Lernen. In: Peter Faulstich & Joachim Ludwig (Hrsg.), Expansives Lernen (S. 40–53). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ludwig, Joachim (2008b):** Vermitteln – verstehen – beraten. In: Peter Faulstich & Joachim Ludwig (Hrsg.), Expansives Lernen (S. 112–126). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ludwig, Joachim (2018):** Lehr-Lerntheoretische Ansätze der Erwachsenenbildung. In: Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (S. 257–274). 6. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Mienert, Malte & Pitcher, Sabine (2011):** Pädagogische Psychologie. Theorie und Praxis des Lebenslangen Lernens. Wiesbaden: Springer VS.
- Nolda, Sigrid (2008):** Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt: WBG.
- Pätzold, Henning (2012):** Konstruktivismus und Lerntheorie – radikal vereinbar? In: Wiltrud Gieseke, Ekkehard Nuißl & Ingeborg Schüßler (Hrsg.), Reflexionen zur Selbstbildung. Festschrift für Rolf Arnold (S. 102–118). Bielefeld: wbv.
- Schüßler, Ingeborg (2003):** Ermöglichungsdidaktik – eine didaktische Theorie? In: Rolf Arnold & Ingeborg Schüßler (Hrsg.), Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen (S. 76–97). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Siebert, Horst (2001):** Erwachsene – lernfähig, aber unbelehrbar? In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.), Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation (S. 281–333). Münster: Waxmann.
- Siebert, Horst (2003):** Konstruktivistische Aspekte einer Ermöglichungsdidaktik. In: Rolf Arnold, Ingeborg Schüßler (Hrsg.), Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen (S. 37–47). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Siebert, Horst (2006):** Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Augsburg: ZIEL.
- Siebert, Horst (2010):** Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren. 4., aktualisierte u. überarbeitete Auflage. Bielefeld: wbv.
- Wrana, Daniel (2006):** Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Über das Lernen

Was ist „Lernen“? Bedeutet „Lernen“ stets die Aneignung neuer Informationen bzw. neuer Fakten? Wie sieht die moderne Psychologie das Thema „Lernen“? Und: Lernen wir tatsächlich für das Leben oder doch nur für die Schule?

Schwerpunkt

MICHAEL
MITTERWALLNER

Liebe Leserinnen und Leser, gerne möchte ich Ihnen eingangs mitteilen, dass ich mit diesem Artikel zwei Ansätze verfolge, ist der Kenntnisstand der Psychologie zu diesem Themenkomplex doch ein sehr reichhaltiger. Die erste Strategie ist, dass ich den weiten Begriff des Lernens, wie er in der psychologischen Grundlagenliteratur verstanden wird, im ersten Abschnitt darstellen möchte. Natürlich werde ich ebenfalls von Lernen, der Wissensaneignung, wie wir sie im Alltag verstehen, sprechen. Das erfolgt dann im zweiten Teil. Der zweite Ansatz ist, dass ich versuchen werde, zwei Disziplinen der Psychologie, nämlich die Lern- und die Gedächtnisforschung, so zu verknüpfen, dass sich schlussendlich ein grundlegendes Verständnis von Lernmechanismen ergibt.

DEFINITION

Beginnen wir mit etwas zugegebenermaßen sehr Abstrakten: einer psychologischen Definition des Lernens. Haben Sie keine Sorge, ich werde die Definition im Anschluss sogleich erläutern. „Lernen ist eine erfahrungsbedingte, dauerhafte, aber modifizierbare Anpassung von Wahrnehmungen, Vorstellungen, Denkprozessen, Gefühlen, Motivationen oder Verhaltensweisen an Lebensbedingungen“. (Maderthaner: 2017, 165). Ja, Lernen wird in der Psychologie als zentrale Anpassungsleistung gegenüber der Umwelt verstanden. Es ist ein wichtiges Instrument der Lebensbewältigung, wenn es darum geht, sich an verändernde Umweltbedingungen anzupassen.

LERNEN ALS ANPASSUNG

Überlegen Sie: Die Chancen eines Organismus zu überleben sind ungleich höher, wenn er sich entsprechend der Anforderungen der Umwelt flexibel verhalten kann. Psychologinnen würden sagen, dass ein Organismus durch Lernen ein ausdifferenzierteres Anpassungsrepertoire zur Verfügung stehen hat.

Wenn Sie sich jetzt dieselbe Situation abermals vorstellen und dabei mit mir gemeinsam annehmen, dass dieser Organismus nun sogleich alle möglichen Informationen, d.h. alle Wahrnehmungen unserer fünf Sinne speichert (jedes Geräusch, jedes Abbild) dann stellt sich die Frage, ob dieses Vorgehen effizient wäre.

Wird in diesem Fall die Speicherkapazität unseres Gedächtnisses gut genutzt? Sehr wahrscheinlich wird die dauerhafte Einprägung sämtlicher Umweltinformationen nicht effizient sein, die Kosten überwiegen hier den möglichen Nutzen. Vielleicht erinnern Sie sich an sogenannte Wimmelbilder Ihrer Kindheit – würden Sie es als lebensnotwendig bzw. gut angepasst empfinden, wenn Sie sich auch heute noch an jegliches Detail erinnern könnten? Mit großer Wahrscheinlichkeit nicht. Das hat nun aber eine bedeutsame Konsequenz, nämlich, dass es ein Kriterium oder mehrere Kriterien benötigt, damit der menschliche Organismus weiß, welche Erfahrungen es wert sind, gespeichert oder gelernt zu werden.

Kommen wir also zum ersten dieser Lernkriterien. Bei höher entwickelten Lebewesen ist das erste Lernkriterium ein relativ grobes, nämlich die generelle Erregungszunahme im zentralen Nervensystem, welche durch das aufsteigende retikuläre Aktivierungssystem reguliert wird. (Maderthaner: 2017, 168 f.). Warum ist dieses System wichtig? Überraschende, neue oder bedeutsame Ereignisse in unserem Alltag führen zu einer Aktivierungssteigerung. Kann die Situation sodann eingeordnet werden, stellt sie sich als ungefährlich heraus, oder wird sie erfolgreich bewältigt, dann sinkt, und das wird sich die aufmerksame Leserin in diesem Moment gewiss denken, der Aktivierungspegel wieder ab. Die Zunahme und Abnahme zentralnervöser Erregung zeigen dem Organismus die Relevanz des Ereignisses sowie dessen Bewältigung an – es kommt zur Speicherung. Es ist, und das ist sehr bedeutsam, nicht die Erregungszunahme, sondern die Erregungsabnahme, die dem Organismus andeutet, dass hier ein einspeicherungswürdiges Ereignis stattgefunden hat.

Das führt mich sogleich zum nächsten Punkt: Yerkes und Dodson haben bereits im Jahr 1908 (Maderthaner: 2017, 169) beschrieben, dass sich sowohl Unter- (Hypoaktivierung) als auch Überaktivierung (Hyperaktivierung) negativ auf die kognitive Leistung auswirken. Generell ist ein mittleres Erregungsniveau optimal. Unterschiedliche Aufgaben erfordern indes verschiedene Erregungsstufen, um die größtmögliche Leistung zu erzielen. Beispielsweise erfordern schwierige oder intellektuell anstrengende Aufgaben eine geringere Erregung

(um die Konzentration zu fördern), wohingegen Aufgaben, die Ausdauer erfordern, mit einer höheren Erregung (um die Motivation zu steigern) besser ausgeführt werden können. (Diamond, Campbell, Park, Halonen, & Zoladz: 2007).

Das aufsteigende retikuläre Aktivierungssystem ist, wie bereits zuvor beschrieben, ein grober Regulationsmechanismus. Bei Säugetieren gibt es ebenso ein zweites, differenzierteres zentralnervöses Bewertungssystem, das limbische System. Laufend werden hier Vergleiche zwischen Ist- und Sollwerten im psychischen und biologischen Bereich vorgenommen. Der Ist-Wert ist erlernt, er spiegelt die aktuellen Erwartungen im Sinne der eigenen Bedürfnisse gegenüber der aktuellen Situation wider. Diese können sowohl bewusst als auch unbewusst (implizit) entstanden sein. Kommt dieser Vergleich zu einem positiven Ergebnis, entstehen positive Gefühle, ist das Ergebnis dieses Vergleichs eine Abweichung zwischen Ist- und Sollwert, entstehen negative Gefühle. (Grawe: 2000, 289). Positive Erlebnisse sprechen vor allem die Belohnungszentren im limbischen System an, unser, wenn man so möchte, emotionales Gehirn. (Routtenberg: 1968, 51). Ein Beispiel dafür sind Aha-Erlebnisse, wenn wir Inhalte verstanden haben, aber auch andere Formen von Erfolgserlebnissen sowie die Befriedigung von Bedürfnissen, seien es biologische, wie etwa Nahrungsaufnahme und Schlaf, oder psychische Bedürfnisbefriedigung, wie Nähe (Bindung), Kontrolle und Orientierung oder Selbstwerterhöhung. Jene Belohnungszentren hemmen das zuvor genannte Aktivierungssystem, wodurch es, und das haben wir bereits als Lernen definiert, zu einer Reduktion zentralnervöser Erregung kommt. Somit stehen u.a. positive Erlebnisse, dadurch, dass sie Aktivierung reduzieren, mit Lernen in Zusammenhang.

HABITUATION

Die Gewöhnung gegenüber einem Umweltreiz, welcher mehrmals auftritt, ist eine weitere Form des Anpassungslernens, die in der Psychologie als Habituation bekannt ist. (Gerrig: 2015, 201). Nehmen wir etwa Johann Wolfgang von Goethe: Der unter Höhenangst leidende Dichter reiste nach Straßburg, um sich auf dem 142 Meter hohen Kirchturm seiner Angst auszusetzen. Er spürte, wie sein Angstempfinden immer stärker nachließ, bis der Anblick des Abgrunds keine starke negative Emotion mehr hervorrief. (von Goethe: 1812, 389). Goethe hatte sich einer mit Angst besetzten Situation ausgesetzt und sich gegenüber diesen Umweltreizen habituiert, das heißt, er hatte gelernt, sich an diese neue Situation zu gewöhnen. Drei Punkte sind bei der Habituation wichtig. 1. Je häufiger ein Umweltreiz auftritt, desto schneller gewöhnen wir uns daran. 2. Gleichzeitig ist die Gewöhnung zu Beginn am ausgeprägtesten und nimmt dann fortlaufend ab. (Mazur: 2004, 78). 3. Diese Lernform ist für Personen, die unter Ängsten leiden ein erfolgversprechender Ansatz in der Therapie. Indem sie sich unmittelbar mit der Angstsituation oder dem Angstreiz konfrontieren, ist eine Besserung des Leidens wahrscheinlicher. (Maderthaner: 2017, 182.).

KLASSISCHE KONDITIONIERUNG

Sie werden sich an dieser Stelle vielleicht denken: Wo ist denn nun endlich dieser sabbernde Hund und Herr Pawlow, der Nobelpreisträger mit seiner Glocke? Und gewiss, mit dieser Nachfrage haben Sie vollkommen Recht. Soweit ist der Aufbau des Experiments hinlänglich bekannt. Bevor der Hund sein Futter bekommt, ertönt eine Glocke und es kommt zur Speichelsekretion des Hundes, ohne dass der Hund tatsächlich Futter vorgesetzt bekommen hat. Somit kommt es, nach mehrmaligen Durchgängen, allein aufgrund des Glockentons zum Speichelreflex des Hundes. Was für ein außergewöhnlicher Effekt! Kurzzeitig benötige ich nun Ihre gesamte Aufmerksamkeit, denn die Mechanismen des klassischen Konditionierens sind nicht trivial. Der Grundbaustein des klassischen Konditionierens besteht aus biologisch determinierten, d.h. angeborenen Reflexen – Menschen haben eine Vielzahl angeborener Reflexe; man denke hier beispielsweise daran, was mit dem Händchen eines Neugeborenen passiert, wenn man einen Finger in die kleinen Handflächen legt. Genau, das Händchen schließt sich –, die durch biologisch relevante Reize der Umwelt, wie etwa den Anblick von Futter, ausgelöst werden. Der Reiz sowie das darauffolgende Reflexverhalten stehen, wenn man so möchte, in einem natürlichen Zusammenhang: Der Reiz löst das Reflexverhalten aus. Nun ist es aber so, dass dem Futter ein Glockenton vorangeht. Nach mehrmaligen Durchgängen kommt es zu einer assoziativen Verknüpfung des Tons mit dem Futter. Durch diese Verknüpfung löst der Ton allein den Speichelreflex aus. Der Ton ist zu einem Ankündigungsreiz, also einem Signal für das nachfolgende Futter geworden. Deshalb wird klassische Konditionierung auch als Signallernen bezeichnet, da bestimmte Umweltreize das nachfolgende Auftreten wichtiger bzw. lebensrelevanter Situationen signalisiert. (Gerrig: 2015, 203–205).

Für eine gelungene Kopplung zwischen Reiz und Reflexverhalten ist sowohl die sogenannte zeitliche Kontiguität, also das zeitliche Nacheinander von Ton und Futter sowie die von Robert Rescorla (1966, 383–384) erforschte Kontingenz zentral. Damit ein Organismus effizient lernt, sollte, um beim Beispiel zu bleiben, der Ton stets das Futter für den Hund vorhersagen, das heißt, der Ton kündigt jedes Mal korrekterweise das nachfolgende Auftreten des Futters an. Das ist Kontingenz. Bleibt, so höre ich Sie fragen, die gelernte Konditionierung zwischen Reiz und Reflex permanent bestehen? Nein. Verliert ein Reiz, der konditioniert wurde (Ton), seine Vorhersagekraft für den biologisch relevanten Reiz (Futter), kommt es zur sogenannten Löschung. Der Ton hat in diesem Fall seinen Anpassungswert für die Lebensbedingungen verloren. Was aber, wenn der Reiz zu einem späteren Zeitpunkt erneut relevant wird, muss die Assoziation zwischen neutralem Reiz (Ton) und dem biologisch relevanten Reiz (Futter) wieder mühsam erlernt werden? Nein. Dieses Phänomen nennt sich Ersparnis und besagt, dass es weniger Kopplungen zwischen dem neutralen Reiz und dem biologisch relevanten Reiz benötigt, um die Verknüpfung erneut zu erlernen.

Der Versuch einer Zusammenfassung: Je häufiger ein neutraler Reiz in Verbindung mit einem biologisch relevanten Reiz, welcher vorgegebenes Reflexverhalten auslöst, auftritt, desto wahrscheinlicher wird es, dass der ehemals neutrale Reiz allein den Reflex bewirkt.

OPERANTES KONDITIONIEREN

Kommen wir zu einem weiteren Lernmechanismus: dem operanten Konditionieren. Edward Lee Thorndike (1927, 212) beschrieb das sogenannte Gesetz des Effektes, nämlich, dass sich die Auftrittswahrscheinlichkeit eines Verhaltens durch die Konsequenzen, die auf das Verhalten folgen, verändert. Eine persönliche Erfahrung von mir: Stellen Sie sich vor, Sie stehen als Vortragende einem Publikum von etwa 20 Personen gegenüber. Da Sie interaktive Vorträge schätzen, stellen Sie dem Publikum immer wieder kurze Zwischenfragen, auf welche besonders zwei Personen wiederholt antworten. Zu welchen Personen werden Sie blicken, wenn Sie erneut eine Frage stellen. Natürlich, genau zu eben jenen Personen, die schon zuvor wiederholt Ihre Fragen beantwortet haben. Die Beantwortung der Frage (belohnende Konsequenz) führt dazu, dass Sie vermehrt zu diesen Personen blicken werden (Verstärkung der Verhaltenstendenz).

Versuchen wir nun, das Konkrete dieses Beispiels zu etwas Abstraktem zu verallgemeinern. Belohnende Konsequenzen unseres Verhaltens verstärken die Auftrittswahrscheinlichkeit, das bedeutet, dass wir dieses Verhalten in Zukunft häufiger zeigen werden. Deshalb wird hier in der Psychologie auch von Verstärkung gesprochen. Folgen negative Konsequenzen auf unser Verhalten, wird sich in Zukunft die Auftrittswahrscheinlichkeit dieses Verhaltens reduzieren. In der Psychologie ist hierfür die Bezeichnung Bestrafung üblich. Der entscheidende Unterschied zwischen dem zuvor besprochenen klassischen Konditionieren und dem hier besprochenen operanten Konditionieren ist, dass das klassische Konditionieren auf bereits vorhandenes Reflexverhalten aufbaut, während sich beim operanten Konditionieren die Auftrittswahrscheinlichkeit jedes möglichen Verhaltens durch die darauf folgenden Konsequenzen verändern kann. Also hier positive oder negative Konsequenzen, dort die Assoziation von Reizen und Reflexen. (Gerrig: 2017, 217).

Zusätzlich existieren sogenannte diskriminative Hinweisreize, die bestimmte Verhaltensweisen wahrscheinlicher machen oder dieselben hemmen. Dies lässt sich gut am Beispiel von Lehrerinnen festmachen. Manch eine Lehrerin ist insofern ein diskriminativer Hinweisreiz, als dass sie undiszipliniertes Verhalten bei Kindern auslöst, während andere Lehrerinnen den gegenteiligen Effekt haben und dazu führen, dass undiszipliniertes Verhalten gehemmt wird.

Sie haben es schon geahnt, man kann zwischen einzelnen Verstärkern unterscheiden. Es gibt primäre Verstärker, die der unmittelbaren Triebbefriedigung des Menschen dienen, wie etwa Trinken, Essen oder sexuelle Aktivitäten. Die zweite Kategorie besteht aus erlernten Verstärkern, da sie durch Kopplung mit den primären Verstärkern als angenehm erlebt werden.

Hierbei handelt es sich etwa um Geld, ein Lächeln oder Statussymbole.

Um das Thema der operanten Konditionierung abzuschließen: Liebe LeserInnen, es freut mich sehr, wenn Sie bis zu diesem Punkt meinen Ausführungen gefolgt sind.

IMITATIONSLERNEN – MODELLERNEN

Kommen wir zur letzten allgemeinen Lernform, die die generelle Anpassungsleistung eines Menschen gegenüber seiner Umwelt erhöht. Es ist das sogenannte Modelllernen nach Albert Bandura (1965, 589). Da diese Art des Lernens besonders für Kinder eine der wichtigsten Lernformen ist, sind auch die Versuchspersonen des berühmtesten Experiments dieses Forschungsfelds Kinder. Ihnen wurde ein Film gezeigt, in welchem sich ein Erwachsener, in diesem Experiment die Modellperson, aggressiv gegenüber einer Puppe verhielt. Sodann wurde der Erwachsene für sein Verhalten entweder belohnt, bestraft oder es kam zu keiner nennenswerten Konsequenz. Darauf folgte der aktive und relevante Teil des Experiments: Die Kinder wurden in einen Raum geführt, in welchem sich mehrere Spielzeuge und auch eben jene Puppe befanden. Sie wurden durch einen Einwegspiegel beim Spielen beobachtet. Und tatsächlich, die kleinen Versuchspersonen ahmten das zuvor gesehene Verhalten an der Puppe nach. Die Intensität der Aggressivität war dabei abhängig vom Geschlecht – die Jungen verhielten sich insgesamt aggressiver – aber auch davon, welche Konsequenz die erwachsene Modellperson zuvor erfahren hatte. Wurde der Erwachsene für sein Verhalten belohnt, dann zeigten die Kinder mehr Aggression gegenüber der Puppe. Als den Kindern danach eine Belohnung für das aggressive Verhalten in Aussicht gestellt wurde, verhielten sich alle Kinder aggressiv. Alle hatten, und das besitzt die höchste Relevanz, das aggressive Verhalten erlernt, unabhängig davon, welche Konsequenzen der Erwachsene im Video erlebt hatte. Das bedeutet, dass es lediglich günstiger Situationen bedarf, damit das Kind das durch Beobachtung gelernte Verhalten ausagieren kann. Zentral ist somit die Erkenntnis, dass ein Unterschied zwischen dem Erwerb und der Ausführung des beobachteten Verhaltens besteht. Natürlich ist dieser Lernmechanismus noch weiter zu differenzieren. Gefördert wird die Imitation der Verhaltensweisen besonders dann, wenn die Modellperson als (1) positiv und beliebt, (2) mächtig, (3) dominant, (4) seriös und (5) ähnlich gegenüber dem Lernenden eingestuft wird sowie, wenn (6) deren Verhalten belohnt wird. (Mischel: 1971; Bandura: 1977, beide zitiert nach Maderthaner: 2017, 200).

Um es kurz zu machen: Anhand von Modellpersonen, besonders wenn diese positive Kriterien erfüllen, lernen wir Verhaltensweisen durch Beobachtung, die wir zu einem späteren Zeitpunkt nachahmen können.

BIOLOGISCHE GRUNDLAGEN

Eine notwendige Voraussetzung für sämtliche bisher erwähnte Lernmechanismen habe ich Ihnen aber bisher verschwiegen und das Versäumte möchte ich nun nachholen. Damit die, in der anfänglichen Lern-Definition erwähnte Anpassung an Lebensbedingungen von Erfolg

gekrönt sein kann, benötigt es eine zentrale Grundlage: einen Speicher. Stellen Sie sich einen Organismus vor, der keine Möglichkeiten hat, Informationen abzuspeichern. Dieser Organismus hat in einer komplexen und gefährlichen Umgebung geringe Chancen zu überleben. Das heißt, es benötigt einen Speicher, in welchem sämtliche Informationen eingepreßt werden können. Dieser Speicher ist das zentrale Nervensystem (Gehirn und Rückenmark) des Menschen. (Maderthaner: 2017, 201).

Unser Gehirn hat vermutlich 25 Milliarden Nervenzellen. (Birbaumer & Schmidt: 1991, 7). Eine Nervenzelle kann eine Information, einen sogenannten Input, an eine nachgelagerte Nervenzelle elektrochemisch vermitteln. Dies geschieht im synaptischen Spalt, in welchem die Botschaft via Neurotransmitter weitergegeben wird. Einige der Neurotransmitter sind Ihnen wahrscheinlich bekannt, beispielsweise Adrenalin, Dopamin oder Serotonin. Diese Kontakte zwischen den Nervenzellen sind als Folge von Lernprozessen und Anpassungsleistungen gegenüber der Umwelt unterschiedlich stark ausgeprägt. Was geschieht aber, wenn zwei Nervenzellen immer wieder gleichzeitig erregt werden? Diese beiden Nervenzellen verbinden sich besonders stark miteinander. Die Weitergabe des Impulses erfordert sodann einen geringeren Aufwand (Hebb'sche Lernregel; Hebb: 1949, 62) – eine wichtige Grundlage des Lernens.

Komplexe Anpassungen, wie sie beim Lernen vermutet werden, stehen in enger Beziehung mit drei Gehirnarealen (Birbaumer & Schmidt: 2006, 593–638): dem Hirnstamm, dem limbischen System und dem Großhirn. Der Hippocampus, ein Teil des limbischen Systems, bildet die Voraussetzung für die Konsolidierung, also für das dauerhafte Einprägen von Erlebnissen und Wissensinhalten. Neurologische Befunde zeigen dabei, dass viele Informationen und Fertigkeiten nicht an einer einzelnen Stelle des Großhirns lokalisiert sind, sondern Einprägungen an verschiedenen Stellen des Neokortex gespeichert werden.

GEDÄCHTNIS

Bauen wir nun auf dieser biologischen Grundlage auf und befassen uns damit, welche Erkenntnisse die Gedächtnisforschung für uns bereithält. Warum sollten wir uns überhaupt Informationen merken? Ich habe zuvor bereits ausgeführt, dass dies mit einer erhöhten Anpassungsleistung gegenüber der Umwelt einhergeht. Ich möchte diesen Gedanken noch einmal aufgreifen und weiter ausführen. Das Einprägen von Inhalten ermöglicht es, ein inneres Abbild der äußeren Realität zu entwickeln. Noch einmal, denn dieser Satz ist wichtig: Ein organismusinternes Abbild der externen Realität wird gebildet. Dadurch wird die Wirklichkeit besser vorhersag- und kontrollierbar, indem das bestmögliche Abbild der Realität, auf Basis der Erfahrung, geformt wird (Spitzer: 1996, 58) – ein immenser Vorteil. Wie bildet sich die beste Abbildung der Umwelt? Das erinnert stark an die Schätzung von Parametern in der Statistik, wie etwa dem Mittelwert (Durchschnitt); es geht darum, stabile Erfahrungen über die Wirklichkeit als Basis für diese Abbildung zu wählen. (McClelland, McNaughton & O'Reilly: 1995, 436).

Jedoch ist unsere Speicherkapazität begrenzt. Der Großteil der Informationen, die wir potenziell durch unsere Sinne wahrzunehmen vermögen, zerfällt nach Sekunden, etwa nach 0,5 Sekunden bei visuellen Reizen (Sperling: 1960, 26), da sie in der jeweiligen Situation nicht relevant sind, unsere Informationsaufnahme erfolgt nämlich bedürfnisbezogen. (Grawe: 2000, 226). Die Informationen gelangen über das sensorische Gedächtnis, dem Speicher der Sinnesorgane, in das Arbeitsgedächtnis, das ehemals auch als Kurzzeitgedächtnis bezeichnet wurde. Wird die Information hier länger aufrechterhalten, indem wir etwa unsere Aufmerksamkeit auf die Information richten, dann besteht die Chance, dass die Information langfristig gespeichert wird, nämlich, und das kennen Sie gewiss, im Langzeitgedächtnis. (Maderthaner: 2017, 243).

LERNEN UND VERGESSEN

Bevor wir zu den eben erwähnten Prozessen kommen, möchte ich gerne ein generelles Bild von Lern- und Vergessensprozessen skizzieren. Wenn Sie sich an die Gewöhnung zurückerinnern, dann werden Sie auf das Nachfolgende gut vorbereitet sein. Oftmalige Wiederholungen ähnlicher Erfahrungen lösen rasche Lernprozesse aus. Psychologen nennen das auch das Potenzgesetz des Lernens. (Newell & Rosenbloom: 1981, 17). Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass häufige Erfahrungen eine große Lebensrelevanz besitzen. Das bedeutet auch, dass neue Erfahrungen besonders schnell eingepreßt werden. (Pirolli & Anderson: 1985, 136). Was denken Sie, wie es sich mit dem Vergessen verhält? Ja, wer vom Lernen spricht, kann vom Vergessen nicht schweigen. Es verhält sich analog, d.h. wir vergessen anfangs rasch und dann immer langsamer, wobei es auch hier zu einem Ersparnis-Phänomen kommt. Das bedeutet, selbst wenn wir sinnlose Inhalte auswendig lernen, können diese zwar inhaltlich in ihrer Gesamtheit vergessen worden sein, aber: Lernen wir diese sinnlosen Inhalte erneut, benötigen wir weniger Lern-Durchgänge, als bei der ursprünglichen Aneignung. (Ebbinghaus: 1885, 103 f.). Besonders dann kommt es zum Vergessen, zur Löschung von Informationen, wenn diese eine geringe Nützlichkeit für uns haben. Diese Erfahrungen wurden beim Einprägen nicht ausreichend durch Aktivierung oder begleitende Emotionen gestützt. Ihr Durchschnittswert ist, um in der Sprache der inneren Abbildung der Realität zu bleiben, unnütz geworden. Das zentrale Nervensystem, als biologischer Speicher, bringt nämlich die Tendenz mit sich, einen Großteil dessen zu löschen, was nicht kontinuierlich für unser Leben relevant ist. (Anderson: 2000, 233). Ursachen für Vergessensprozesse sind etwa der natürliche Verfall, also die Abnahme der Verbindungsstärke zwischen Nervenzellen sowie Interferenzen. Stellen Sie sich vor, wie viele Informationen wir gleichzeitig oder auch nacheinander abspeichern könnten und wie sehr sich diese Informationen überlappen oder auch widersprechen können. In der Psychologie wird dann davon gesprochen, dass diese Inhalte miteinander interferieren. Dieser Prozess trägt ebenfalls zum Vergessen bei. Wie kann man sich dem entziehen, höre ich sie fragen?

Hier ist es natürlich sinnvoll, nach kurzen Lerneinheiten Pausen einzulegen, sodass sich die neuronalen Verbindungen in Ruhe bilden, konsolidieren, können. (Rohracher, 1968, zit. nach: Maderthaler: 2017, 212).

LANGZEITGEDÄCHTNIS

Kommen wir nun zu dem Abschnitt, welcher meines Erachtens am ausgeprägtesten dem entspricht, was wir im Alltag unter „Lernen“ verstehen, nämlich die Aufnahme, die Festigung sowie den Abruf von Informationen aus dem Langzeitgedächtnis. Hier sind sämtliche persönliche Erlebnisse vorhanden, etwa der erste Schultag, große Erfolge sowie persönliche Verletzungen. Diese Inhalte können ebenso mit relativ geringem Aufwand reproduziert werden, wie beruflich relevante Fertigkeiten, Melodien und Gedichte, Wortbedeutungen, Inhalte der klassischen Allgemeinbildung, sogar chemische, physikalische und mathematische Gesetzmäßigkeiten, wie $a_2 + b_2 = c_2$ haben hier ihren Platz. Natürlich ist das Langzeitgedächtnis, das dürfte mittlerweile aufgrund der beschriebenen Prozesshaftigkeit des neuronalen Geschehens einleuchtend sein, nicht ein definierter Ort im Gehirn. Die aktuelle Forschung zeigt, dass ganze Neuronennetze im Großhirn, Kleinhirn und Zwischenhirn beteiligt sind. Eingeprägte Inhalte sind in ihrer neuronalen Repräsentation stark vernetzt und beeinflussen sich gegenseitig. (Maderthaler: 2017, 219 f.). Generell ist das Gedächtnis nicht als Computer vorzustellen, auf welchem Daten gespeichert und zu einem beliebigen Zeitpunkt wieder abgerufen werden. Vielmehr ist es ein Informationsverarbeitungsprozess, bei dem es darum geht, welche Informationen wahrgenommen, gefestigt und zu einem späteren Zeitpunkt wieder abgerufen werden können. (Gerrig: 2015, 238).

LANGZEITGEDÄCHTNIS – AUFNAHME, FESTIGUNG, ABRUF

Kommen wir zu des Pudels Kern: Der (1) Aufnahme, (2) Festigung und dem (3) Abruf von Informationen aus dem Langzeitgedächtnis. Widmen wir uns zuerst der Aufnahme von Informationen und den Effekten, die diesen Prozess begünstigen oder anders gesagt, den Effekten, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass wir uns Inhalte merken.

Die (1.1) Aktivierung begegnet uns auch hier. Folgt auf Stimulation (erhöhtes Aktivierungsniveau) Entspannung, vielleicht sogar Schlaf, führt dies zu zentralnervöser Erregungsabnahme und somit zu Konsolidierung. (Maderthaler: 2017, 239). Eine günstige Situation, um die Informationen aufzunehmen.

Eine weitere Hilfe bei der Einprägung ist die (1.2) Einmaligkeit bzw. Besonderheit der Informationen („Distinctiveness-Effekt“). Da die Inhalte markant sind, können sie nicht unmittelbar mit anderen Inhalten verwechselt werden, es kommt also zu keiner Interferenz bei der Aneignung. Wir können diesen Effekt, wenn es uns beliebt, aktiv steigern: Indem wir jene markanten Eigenschaften als Merkhilfen selbst erarbeiten, wird die Behaltensleistung verbessert. (Määntylä: 1986, 66).

Der erste Eindruck zählt. Oder doch der Letzte? Die

Psychologie spricht hier von sogenannten (1.3) Positionseffekten, also der Reihenfolge, in welcher Informationen aufgenommen werden. Und tatsächlich, sowohl Inhalte, die zuerst ins Bewusstsein gelangen, werden besser behalten (Primacy-Effekt), also auch diejenigen, die sich am Ende einer Lerneinheit befinden (Recency-Effekt). Erklärt wird das damit, dass diese Informationen besser unterscheidbar sind, es kommt hier zu weniger Interferenzen. (Gerrig: 2015, 254).

Mit dem nächsten Mechanismus sind wir gut vertraut, er wird als (1.4) Gliederungseffekt bezeichnet. Er besagt, dass Inhalte dann besser gespeichert werden und dadurch leichter abrufbar sind, wenn wir diese gliedern, also begrifflich oder assoziativ ordnen bzw. kategorisieren. Deswegen behalten wir Geschichten, Reime und bildliche Vorstellungen von Inhalten besser. (Bevan & Steger: 1971, 597). Überlegen Sie: Womöglich ist das einer der Gründe, warum Epen wie die Odyssee in Versform verfasst sind, da sie anfänglich nur mündlich weitergegeben wurden und der Hexameter, das Versmaß der Odyssee, dem Material eine Ordnung und somit eine zusätzliche Merkhilfe gab.

Auch der nächste Effekt ist Ihnen bekannt. Der (1.5) Elaborationseffekt entfaltet seine Wirkung dann, wenn wir über die anzueignenden Inhalte reflektieren und versuchen, sie mit bereits vorhandenem Wissen zu verknüpfen. Die Wahrscheinlichkeit der Aneignung erhöht sich, je lebendiger die Vorstellungen sind. (Craik & Lockhart: 1972, 671). Eine Sonderform ist hier der persönliche Bezug. Wenn Sie es schaffen, Verbindungen von neuen Inhalten zu Ihrer eigenen Person herzustellen, besteht eine große Chance auf Langzeitspeicherung. (Rogers, Kuiper & Kirker: 1977, 677). Vielleicht können Sie nun erahnen, weshalb ich Sie in diesem Artikel aktiv anspreche. Ich hoffe, ich vermochte es, einen Bezug zu Ihrem eigenen Erleben und Ihren eigenen Erfahrungen herzustellen.

Haben wir nun über die (1) Aufnahme von Informationen gesprochen, möchte ich folglich zur (2) Festigung derselben übergehen. Sind neue Inhalte in unser biologisches Speichersystem gelangt, werden diese in den meisten Fällen weiterverarbeitet und neu strukturiert. Bereits Heinrich von Kleist (1878, 3) schrieb einen Aufsatz „Ueber die allmähliche Verfestigung der Gedanken beim Reden“ – je häufiger wir etwas (2.1) erzählen, desto stärker prägen sich diese Inhalte ein. Ebenso ist es hilfreich, wenn (2.2) Sprachliches in Bilder übergeführt wird, (2.3) logische Verbindungen hergestellt und (2.4) Widersprüche geglättet werden. (Maderthaler: 2017, 232 f.). Die beiden letzten Punkte harmonieren sehr gut mit dem Vergessenseffekt. Sie erinnern sich: Da unnütze Einprägungen mit der Zeit verfallen, bleibt ein kohärentes Bild der Informationen zurück. Natürlich behalten wir Inhalte besonders gut, wenn wir diese oftmals (2.5) wiederholen, der größte Anteil unseres Wissens wird durch Wiederholungen erhalten. Je abstrakter der Lernstoff ist, desto mehr Wiederholungen sind notwendig. (Maderthaler: 2017, 240). Ferner ist massiertes Lernen, d. h. die Aneignung großer Informationsmengen innerhalb kurzer Zeit (z.B. an einem einzelnen Tag), dem ver-

teilten Lernen, also dem mehrmaligen Wiederholen von Inhalten (z.B. über vier Tage) sogar überlegen – jedoch nur für einige Stunden. Beim massierten Lernen kommt es nach diesen Stunden zu einem massiven Abfall und bereits nach einem Tag ist die Behaltensleistung des verteilten Lernens bedeutend besser. Dieser Unterschied wird im Verlauf einer Woche sogar noch größer. (Keppel, 1964, 91).

Kommen wir nun zum letzten Punkt, dem (3) Abruf von Informationen aus dem Langzeitgedächtnis. Der (3.1) Abruf erfolgt besser, wenn die Merkmale der Situation sowie die Stimmung denen ähnlich sind, die Sie in der Situation der Informationsaufnahme erlebt haben. (Gerrig: 2015, 256). Handelt es sich hier womöglich um die bereits zuvor beschriebenen Hinweisreize? Bei dieser Frage taucht immer ein großartiges, psychologisches Experiment auf. Godden und Baddeley (1975, 325) ließen Versuchspersonen Wortlisten entweder an Land oder, und bitte seien Sie hier mit mir gemeinsam vom Einfallsreichtum der beiden Psychologen begeistert, unter Wasser erlernen. Geprüft wurde, ob der Kontext, in welchem die Liste erlernt wurde, einen Einfluss auf die Behaltensleistung hat. Und tatsächlich: Stimmt der Ort des Lernens mit dem Ort des Abprüfens überein, dann war das Ausmaß gemerkter Wörter um zehn bis zwölf Prozent besser. Beim Erwerb neuer Inhalte sollte also stets die zu erwartende Situation des Informationsabrufs in Bezug auf mögliche Hinweisreize mitgedacht werden. (Maderthaner: 2017, 240).

LERNTIPPS

Vom Generellen zum Individuellen: Es bietet sich nach diesem kurzen Abriss der psychologischen Sichtweise des Lernens an, die dargestellte Theorie mit einigen kurzen Lernempfehlungen abzuschließen.

- Achten Sie auf Ihr Aktivierungsniveau beim Lernen. Sind Sie überaus angespannt, etwa durch Stress oder doch gelangweilt? Versuchen Sie, ein mittleres Aktivierungsniveau anzustreben. Atemübungen helfen bei Anspannung, Sport und Musik bei Aktivierungsproblemen.
- Schaffen Sie ein positives Lernumfeld, dass Sie wahrscheinlicher positive als negative Emotionen erleben.
- Sprechen Sie über bzw. erzählen Sie Bekannten und

Freundinnen von Inhalten, die Sie langfristig behalten wollen.

- Überprüfen Sie, ob Sie sich die Inhalte tatsächlich korrekt gemerkt haben, indem Sie sich dieselben laut (!) vortragen. Natürlich können Sie diesen Impulsvortrag auch mit Ihrem Mobiltelefon aufzeichnen.
- Schreiben Sie einen Aufsatz über den Lerninhalt. Sowohl beim Sprechen als auch beim Schreiben zwingt Sie die Struktur der Erzählung zu einer logischen Wenn-Dann-Abfolge. (Przyborski & Wohlrab-Sahr: 2010, 226 f.). Hierdurch ordnen und gliedern sie Informationen nicht nur für sich, sondern auch für Zuhörerinnen oder Leserinnen.
- Natürlich können Sie auch Skizzen oder Mindmaps von den Inhalten erstellen.
- Machen Sie häufig Lernpausen,
 - o damit es zu keinen Interferenzen, keinen negativen Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Inhalten kommt;
 - o damit sich neuronale Verbindungen bilden und festigen können (Konsolidierungsprozesse). Hubert Rohrer meinte: „Das Gehirn lernt länger als das Bewusstsein.“ (Maderthaner: 2017, 234 f.).
- Erarbeiteten Sie sich markante Merkhilfen für die zu lernenden Inhalte.
- Lernen Sie die Inhalte über mehrere Zeitpunkte verteilt.
- Versuchen Sie, Lerninhalte möglichst häufig zu wiederholen, besonders wenn diese abstrakt sind.
- Achten Sie bereits bei der Informationsaufnahme darauf, die Inhalte sowohl mit bereits vorhandenem Wissen zu verknüpfen als auch dahingehend umfassend zu reflektieren, dass Sie für die Zukunft möglichst viele Hinweisreize für den Abruf zur Verfügung haben.
- Versuchen Sie, einen persönlichen Bezug zu den Inhalten herzustellen, je lebendiger die Vorstellungen sind, umso besser.
- Haben Sie es mit abstrakten Inhalten zu tun, versuchen Sie, sich diese bildlich vorzustellen.
- Haben Sie keine Angst davor, zu vergessen! Vergessensprozesse tragen dazu bei, unnütze Einprägungen zu entfernen, Widersprüche zu beseitigen und logische Zusammenhänge beizubehalten. //

Literatur

- Bandura, Albert (1965):** Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. In: Journal of personality and social psychology, 1 (6), 589–595.
- Bevan, William & Steger, Joseph A. (1971):** Free recall and abstractness of stimuli. In: Science, 172 (3983), 597–599.
- Birbaumer, Niels (1975):** Physiologische Psychologie. Berlin: Springer-Verlag.
- Birbaumer, Niels & Schmidt, Robert Franz (2006):** Biologische Psychologie. 6. Aufl. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Craik, Fergus I. M. & Lockhart, Robert S. (1972):** Levels of processing: A framework for memory research. In: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11, 671–684.

- Diamond, David M., Campbell, Adam M., Park, Collin R., Halonen, Joshua & Zoladz, Phillip R. (2007):** The temporal dynamics model of emotional memory processing: a synthesis on the neurobiological basis of stress-induced amnesia, flashbulb and traumatic memories, and the Yerkes-Dodson law. In: Neural Plasticity. Verfügbar unter: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1906714/> [1.11.2019].
- Ebbinghaus, Hermann (1885):** Über das Gedächtnis: Untersuchungen zur experimentellen Psychologie. Duncker & Humblot.
- Gerrig, Richard J. (2015):** Psychologie. 20. akt. Aufl. München: Pearson Studium.

- Grawe, Klaus (2000):** Psychologische Therapie. 2. korr. Aufl. Bern: Göttingen.
- Godden, Duncan R. & Baddeley, Allen D. (1975):** Context-dependent memory in two natural environments: On land and underwater. In: *British Journal of Psychology*, 66 (3), 325–331.
- Hebb, Donald Olding (1949):** *The Organization of Behavior*. New York: Wiley – London: Chapman & Hall.
- Keppel, Geoffrey (1964):** Facilitation in short- and long-term retention of paired associates following distributed practice in learning. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 3 (2), 91–111.
- Rogers, Timothy B., Kuiper, Nicholas A. & Kirker, William S. (1977):** Self-reference and the encoding of personal information. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 35 (9), 677–688.
- Maderthaner, Rainer (2017):** *Psychologie*. 2. Aufl. Wien: Facultas.
- Määntylä, Timo (1986):** Optimizing cue effectiveness: Recall of 500 and 600 incidentally learned words. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 12 (1), 66–71.
- Mazur, James E. (2004):** *Lernen und Gedächtnis*. München: Pearson Studium.
- McClelland, James L., McNaughton, Bruce L., & O'Reilly, Randall C. (1995):** Why there are complementary learning systems in the hippocampus and neocortex: Insights from the successes and failures of connectionist models of learning and memory. In: *Psychological Review*, 102 (3), 419–457.
- Newell, Allen & Rosenbloom, Paul S. (1981):** Mechanisms of skill acquisition and the law of practice. In: *Cognitive skills and their acquisition*, 1, 1–55.
- Pirolli, Peter L., & Anderson, John R. (1985):** The role of practice in fact retrieval. In: *Journal of experimental psychology: Learning, memory, and cognition*, 11 (1), 136–153.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2010):** *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. 3. korr. Aufl. München: Oldenbourg Verlag.
- Rescorla, Robert (1966):** Predictability and number of pairings in Pavlovian fear conditioning. In: *Psychonomic Science*, 4 (11), 383–384.
- Routtenberg, Aryeh (1968):** The two-arousal hypothesis: reticular and limbic system. In: *Psychological Review*, 75, 51–80.
- Sperling, George (1960):** The information available in brief visual presentations. In: *Psychological monographs: General and applied*, 74 (11), 1–29.
- Thorndike, Edward Lee (1927):** The law of effect. In: *The American journal of psychology*, 39 (1/4), 212–222.
- von Goethe, Johann Wolfgang (1812):** *Aus meinem Leben. Dichtungen und Wahrheit*. Tübingen: Cotta. Verfügbar unter: http://www.deutsches-textarchiv.de/book/view/goethe_lebeno2.1812?p=397 [1.11.2019].
- von Kleist, Heinrich (1878):** *Ueber die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden*. Berlin: Georg Stilke. Verfügbar über: <https://gutenberg.spiegel.de/buch/uber-die-allmahliche-verfertigung-der-gedanken-beim-reden-589/1> [1.11.2019].

Wahrnehmung und Trugschlüsse: Lernen auf ungesichertem Boden

Ein Plädoyer für die regelmäßige Wartung erwachsenenbildnerischer Lernvorstellungen¹

Schwerpunkt

ELISABETH
BRUGGER

Lernen ist ein Prozess, der uns das ganze Leben über begleitet, in formalen oder nicht-formalen Lernsettings, im Beruf und im alltäglichen Leben. Lernen bedeutet Weiterentwicklung, Veränderung, Anpassung an neue Entwicklungen, Stärkung etc. Aber in der Erwachsenenbildung treffen wir oft auch auf Menschen mit negativen Lernerfahrungen, mit Enttäuschungen, Unsicherheiten, verhinderten Schullaufbahnen oder entmutigenden Umgebungen. Um lernwillige Erwachsene unabhängig

von ihren Vorgeschichten und Motivationen unterstützen zu können, brauchen ErwachsenenbildnerInnen ein geeignetes Rüstzeug: ein humanistisches Menschenbild, eine zeitgemäße Didaktik mit gut überdachten Lerntheorien und die Bereitschaft, Stolpersteine und eigene Vorurteile wahrzunehmen und auszuräumen.

Die Abfolge beim Lernen ist allgemein bekannt: Aufnahme von Informationen, ihre Verarbeitung und Umsetzung. Wie dieser Vorgang geschieht, ist aber nicht ganz klar und noch immer Thema vieler Theorien, Forschungen und Diskussionen. Wer einen raschen Überblick über einige gängige Lerntheorien sucht, kann sich beim „Holistic Approach to Technology Enhanced Learning“ (vgl. HoTel: o. J.) einige Informationen holen. Dabei handelt es sich um eine von Richard Millwood hypertextmäßig erstellte „Lerntheorie-Mappe“, in der 28 LerntheoretikerInnen und ihre zentralen Lernparadigmen bzw. Sichtweisen vorgestellt werden, die verschiedenen Disziplinen zuzurechnen sind: Erziehungswissenschaft, Psychologie, Philosophie, Sozialanthropologie, Kybernetik, Organisation, Design, Linguistik und Theologie. (Vgl. Millwood: o. J.). Unter den vorgestellten Lerntheorien finden sich zum Beispiel das Erfahrungslernen nach John Dewey und David Kolb, das Entdeckungslernen von Jean Piaget und Jerome Bruner, David Ausubels „Sinnvoll-rezeptives Lernen“, Burrhus F. Skinners radikaler Behaviorismus, Paulo Freires „Kritische Pädagogik“, Neil Flemings Lernstile, Ernst von Glasersfelds Konstruk-

¹ Unter Verwendung von: Brugger, Elisabeth (2019)

tivismus samt den Ausformungen Sozialkonstruktivismus bzw. Konnektivismus etc. Ausgangsbasis sind sogenannte Schlüsselkonzepte, die aus unterschiedlichen Blickwinkeln Aspekte des Lernens fokussieren. Genannt werden hier die „Communities of practise“ (Jean Lave & Étienne Wenger), die Konversationstheorie (Gordon Pask), das „double loop learning“ (Chris Argyris & Donald Schön), die „Interpersonalen Beziehungen“ (David H. Hargreaves), die Wissenschaftliche Pädagogik (Maria Montessori), die „Genetische Epistemologie“ (Jean Piaget), „Scaffolding“ (Lev Vygotsky) und „Lernziele“ (Benjamin Bloom). Die Schlüsselkonzepte und Lern-Sichtweisen sind in „Millwoods map“ stichwortartig beschrieben und durch gemeinsame Ansätze vernetzt. Die Art der Darstellung und die knappe Präsentation der Kernelemente regen zum Weiterdenken, zum Präzisieren, zum Fokussieren, zum Ergänzen oder auch zum Ändern an.

LERNEN BEGINNT MIT WAHRNEHMUNG – DER UMGANG MIT VERZERRUNGEN WÄRE AUCH ZU LERNEN

Der erste Schritt zum Lernen erfolgt über die „Wahrnehmung“. Wie wir Dinge und andere Personen wahrnehmen ist kein passiver, sondern ein aktiver Prozess, der uns dazu führt, Einschätzungen auf der Basis von subjektiv verarbeiteten Beobachtungen zu treffen und daraus Schlussfolgerungen zu ziehen. Das Ergebnis unserer Erkenntnisse ist ganz und gar nicht gesichert und abhängig von unseren Vorerfahrungen und Annahmen, die oft zu falschen Schlussfolgerungen führen, wie wir sie zum Beispiel bei Sinnestäuschungen erleben, die durch viele Experimente den Beweis finden.

Ähnliches erfahren wir auch bei der Wahrnehmung einer Person, die in uns eine Reaktion bewirkt, die uns ermöglicht, das komplexe Verhalten der des/der Anderen soweit zu begreifen, dass wir ihre Absichten, Motivationen, Emotionen und möglichen Verhaltensweisen einschätzen und daraus Schlussfolgerungen ziehen können. Unsere Eindrücke und Schlussfolgerungen haben einen großen Einfluss darauf, wie wir in diesen Situationen reagieren. Besonders wichtig ist der erste Eindruck, weil er einen Bezugsrahmen schafft, mit dem wir in unserer Wahrnehmung die Informationen über die andere Person interpretieren. Wenn Informationen zu dieser Person später dazukommen, werden sie mit diesem Bezugsrahmen verbunden. Gelingt das nicht, weil die späteren Informationen nicht mit dem ersten Eindruck übereinstimmen, neigen wir dazu, sie soweit zu verzerrern, dass sie in den Bezugsrahmen hineinpassen. Da wir bei Begegnungen mit unbekanntem Personen eine rasche Einschätzung brauchen, stellen wir den Bezugsrahmen schnell her und bilden simple Zuordnungs-Kategorien, die oft auf Vorurteilen beruhen.

Ein häufiger Beurteilungsfehler ist der sogenannte „Halo-Effekt“, der schon 1907 von Wells beobachtet wurde und zumindest seit den 1970er-Jahren im Psychologiestudium vermittelt wurde. (Vgl. Ruch-Zimbardo: 1975). Wenn man Eigenschaften einer Person einschätzt, tut man dies gewöhnlich auf der Basis eines allgemeinen

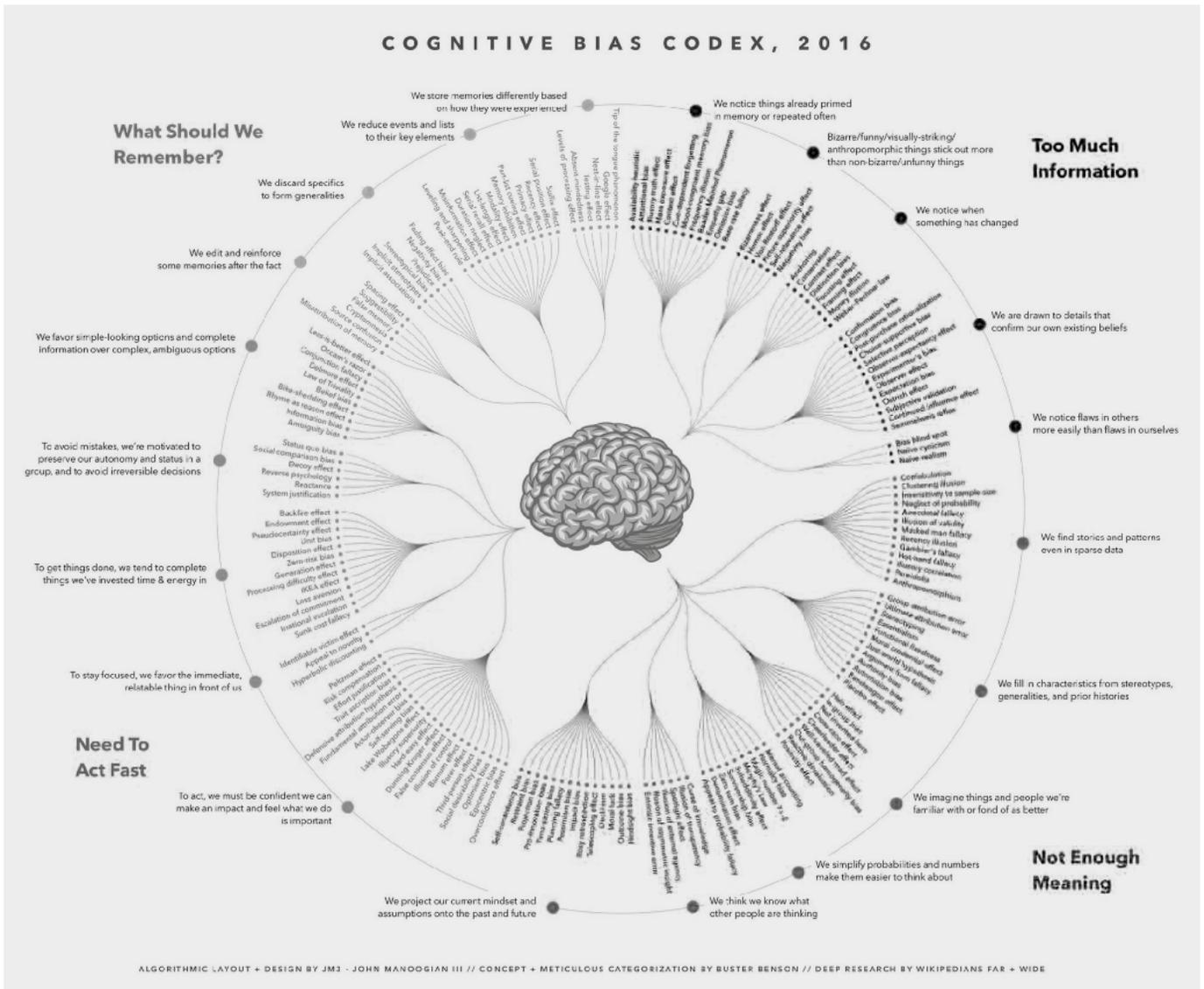
positiven oder negativen Eindrucks, die mit den eigenen Vorlieben und Werthaltungen verglichen werden. Ist z. B. einer Person Höflichkeit sehr wichtig, so neigt sie dazu, Personen, die sich höflich benehmen, auch mit anderen positiven Eigenschaften zu assoziieren, also z. B. mit Freundlichkeit, Intelligenz etc. Hier wird zusätzlich unbewusst ein sogenannter „logischer Fehler“ begangen, indem angenommen wird, dass bestimmte Eigenschaften immer zusammenhängen müssen, auch wenn es dafür kein beobachtetes Verhalten als Beweis gibt.

Ein häufiger Beurteilungsfehler besteht auch darin, dass man die Variabilität der Eigenschaften von Personen unterschätzt und dazu neigt, sie grundsätzlich als gut, mittelmäßig oder durchschnittlich anzunehmen. Auf Grund dieser Fehlannahmen werden Personen meistens als gleichbleibend beurteilt als sie tatsächlich sind, während sich ihr Verhalten bei verschiedenen Situationen völlig verändern kann.

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts erlauben neue Ergebnisse in der Gehirnforschung auch interessante Rückschlüsse darauf, „wie“ und „warum“ wir so wahrnehmen und lernen.

Im Buch „Schnelles Denken, langsames Denken“ legt der Nobelpreisträger Daniel Kahneman dar, wie das Gehirn zu voreiligen Schlussfolgerungen kommt. Diese ergeben sich seiner Auffassung nach aus der Tatsache, dass unser Gehirn in zwei Systemen denkt: Während es im ersten System schnell, automatisch, aktiv, emotional, stereotypisierend und unbewusst denkt, agiert es im zweiten System langsam, anstrengend, selten aktiv, logisch, berechnend und bewusst. Daraus ergeben sich laut Kahnemann verschiedene Effekte, die unsere Entscheidungen beeinflussen. Sie bestimmen unsere Urteilskraft oder fördern im Zuge einer „kognitiven Leichtigkeit“ Verzerrungen und Fehlschlüsse. (Vgl. Kahneman: 2012). Ein besonderes Merkmal ist dabei, dass das Gehirn nur gegenwärtig verfügbare Informationen verarbeitet und andere, die (temporär) nicht aus dem Gedächtnis abgerufen werden können, ausklammert, als würden sie gar nicht existieren. Das erste System konstruiert also rasche „Geschichten“ auf der Basis von verfügbaren Informationen; bei fehlenden Informationen, oder wenn diese nicht ausreichen, verhilft es sich mit „Urteilssprüngen“. Das Motto ist: „What you see is all there is“ oder anderes ausgedrückt: „Nur was man gerade weiß, zählt.“ Diese Gehirn-Funktion führt oft zur Selbstüberschätzung, da die Möglichkeit, dass die Informationen falsch sein könnten, erst gar nicht in Erwägung gezogen wird und Zweifel oder Ambiguität nicht zugelassen werden. (Kahneman: 2012, 112 ff.).

Der US-Internet-Blogger Buster Benson hat anhand einer Analyse der englischen Ausgabe von Wikipedia über 170 unbewusste Fehlschlüsse bzw. Verzerrungen herausgefiltert und diese als „Cognitive Bias Cheat Sheet“ publiziert. (Vgl. Benson: 2016). Sein Kollege John Manoogian III veröffentlichte die Informationen in Form einer Graphik als „Cognitive Bias Kodex 2016“. (Vgl. Manoogian: o. J.). Mittlerweile gibt es dazu auch Kurzfassungen in deutscher Sprache. (Vgl. z. B. Wondrak: 2016).



(MINDESTENS) VIER PROBLEMFELDER BEI KOGNITIVEN VERZERRUNGEN

Das Problemfeld eins bezieht sich auf die „**Informationsflut**“, die täglich auf uns einwirkt, was das Gehirn veranlasst, die wichtigsten Informationsteile herauszufiltern. Dabei ergibt sich, dass unsere Aufmerksamkeit sehr selektiv funktioniert und Informationen, die oft wiederholt werden oder neu ins Gedächtnis kommen, illusorisch als Wahrheiten ansieht und bevorzugt verarbeitet. Der sogenannte „**Anchoring Bias**“ besteht darin, dass wir bereits bekannte Informationen gerne für unsere eigene Entscheidungsfindung nützen. In der Praxis der Erwachsenenbildung erleben wir oft, dass die als erstes genannte Position am Beginn einer Diskussionsrunde als Ausgangspunkt („Anker“) für die nächsten Äußerungen genommen wird, anstatt dass sich die anderen Diskutanten davon unabhängig äußern. Eine weitere Verzerrung entsteht dadurch, dass das Gehirn lustige, bizarre Informationen eher in Erinnerung behält als langweilige oder unspektakuläre („**Bizarrenness-Effect**“). Auch wird

Informationen, die den eigenen Vorstellungen entsprechen, ein höherer Stellenwert zugemessen als anderen, vielleicht sogar gegensätzlichen Informationen, woraus sich eine Bestätigungs-Verzerrung ergibt („**Confirmation-Effect**“). Zum „**Framing Bias**“ wiederum kommt es, wenn wir uns davon beeinflussen lassen, ob Informationen subjektiv gut oder schlecht präsentiert werden. So werden Ideen, die enthusiastisch vorgetragen werden oft wesentlich besser bewertet als Argumente, deren VertreterIn müde, unkonzentriert oder aggressiv wirkt. Eine oft erlebte Wahrnehmungsverzerrung zeigt sich auch daran, dass Fehler bei anderen Menschen leichter erkannt werden als bei sich selbst, wie der „**Blinde-Fleck**“-Effekt zeigt.

Das zweite Problemfeld ergibt sich aus der oft zu **geringen Aussagefähigkeit von Informationen**. Diese Situation erzeugt in uns das Bedürfnis, die Lücken zu schließen, indem fehlende Informationen durch unsere eigenen Erfahrungen ersetzt werden, was die Gefahr von fälschlicher Zuschreibung von Eigenschaften birgt.

Auch werden Menschen und Dinge bevorzugt, die einem ähnlich sind. Im umgekehrten Fall, im sogenannten „Cross-Race-Effect“, werden dagegen Gesichter, die nicht der eigenen Ethnie entsprechen, schlechter wiedererkannt als Gesichter der eigenen Ethnie. Um den sogenannten „Fluch des Wissens“ („Curse of Knowledge Bias“) handelt es sich dann, wenn es gut informierten Personen sehr schwer fällt, sich in den Wissensstand weniger gut informierter Personen hineinzusetzen.

Das dritte Problemfeld entsteht durch den **raschen Handlungsbedarf** auch in unsicheren Situationen. Jede Information wird daher in Sekundenbruchteilen beurteilt, um die Situation einschätzen zu können und den weiteren Verlauf prognostizieren zu können. Allerdings werden dabei die Ergebnisse von geplanten Aktionen oft zu optimistisch eingeschätzt und die eigene Kompetenz überschätzt. Negative Ergebnisse werden dagegen für unwahrscheinlicher gehalten, als sie in Wirklichkeit sind. Um Fehler zu vermeiden, wird gerne der Status quo bevorzugt, sofern kein Änderungszwang besteht. Lösungen, die einfach und vollständig wirken, werden stärker bevorzugt als solche, die kompliziert scheinen. Oft gibt es auch die Tendenz, Aussagen, Einschätzungen oder Informationen anderer Menschen zu viel Bedeutung beizumessen und diese auf die eigene Person zu übertragen. Dieser Bias wird „Barnum-Effekt“ genannt und geht auf den Zirkusgründer Phineas Taylor Barnum zurück, der Besitzer eines Kuriositätenkabinetts war, das „für jeden Geschmack etwas bieten sollte“. Hier neigen wir dazu, aus vagen und allgemeingültigen Aussagen die für uns relevanten Aspekte als gegebene Tatsachen anzuerkennen, auch wenn sie es nicht sind. Das geschieht z. B. bei Horoskopen, wenn allgemeine Aussagen durch die Übertragung auf die eigene Person validiert werden. Eine häufige Verzerrung findet sich auch im sogenannte „Dunning-Kruger-Effekt“, der 1999 von den US-amerikanischen Sozialpsychologen David Dunning und Justin Kruger entdeckt wurde und besagt, dass weniger kompetente Personen oft das eigene Wissen zu hoch einschätzen und das von (kompetenteren) Menschen stark unterschätzen. Es scheint, dass Unwissenheit bei einer Sache meist zu mehr Selbstvertrauen führt als tatsächliches Wissen und wirkliche Kompetenz.

Das vierte Problemfeld umfasst die Frage: „**Was sollen wir uns merken?**“ und bezieht sich auf die vielen Informationen, die oft nicht zu bewältigen sind. Die Reaktion darauf ist, dass man versucht, das zu speichern, von dem man glaubt, dass es hilfreich ist. Generalisierungen werden gebildet, aber Details ignoriert. Die Folgen sind unbewusste Assoziationen, Stereotype und das Herausbilden von Vorurteilen. Da aber Ereignisse und Situationen schwer generalisierbar sind, werden ein paar Details herausgegriffen, die das Ganze repräsentieren sollen. Erinnerungen werden je nach Art des Erlebnisses abgespeichert, aber der Kontext hat oft nichts mit der ursprünglichen Information zu tun („Google-Effekt“). Zu einem interessanten Verzerrungs-Phänomen kommt es auch beim so genannten „Ikea-Effekt“, der auf eine Untersuchung der amerikanischen Wissenschaftler Michael Norton und Daniel Mochon zurückgeht. In einem Experiment wurden die TeilnehmerInnen gebeten, Origami-Figuren herzustellen. Im Anschluss hatten sie anzugeben, wie viel sie bereit waren, für die eigenen Arbeiten und die der anderen Teilnehmenden zu zahlen. Das Ergebnis war eindeutig – alle wollten für ihre eigenen Figuren besonders viel zahlen und fanden darüber hinaus ihre Arbeiten genau so wertvoll wie jene von richtigen Origami-KünstlerInnen. Die Erklärung dafür ist, dass wir das, was uns Mühe macht und was wir selbst herstellen, besonders gerne haben und als gut erachten. Allerdings gilt der Ikea-Effekt nicht immer, denn in Experimenten zeigte sich, dass die Arbeit nur dann höher eingeschätzt wurde, wenn sie von Erfolg gekrönt war.

MÖGLICHE MASSNAHMEN GEGEN LERNHINDERLICHE KOGNITIVE VERZERRUNGEN

Abschließend muss gesagt werden, dass mentale Abkürzungen nicht immer schlecht sind, denn sie helfen uns in vielen Lebenssituationen rasch zu handeln und unkomplizierte Wege zu gehen. Aber wenn es darum geht, dass erwachsene Menschen sich ernsthaft um Lernprozesse und Lernerkenntnisse bemühen, sind die kognitiven Verzerrungen ein Hindernis. Um sie zu minimieren ist eine kontinuierliche Selbstreflexion und die Fähigkeit, Fehler zu erkennen, eine gute Grundlage. Auch Lerncoaching und „critical reading“ mit Hilfe anderer Personen können helfen, Lernhindernisse, die durch kognitive Verzerrungen entstehen, zu erkennen und abzubauen. //

Literatur

- Benson, Buster (2016):** Cognitive Bias Cheat Sheet. Because thinking is hard. Verfügbar unter: <https://medium.com/better-humans/cognitive-bias-cheat-sheet-55a472476b18> [11.11.2019].
- Brugger, Elisabeth (2019):** Selbstverständlich lernen wir, aber wie lernen wir lernen? Einige Überlegungen zum aktuellen Lernverständnis in der Erwachsenenbildung. In: Monika Kastner, Werner Lenz & Peter Schlögl (Hrsg.), *Kritisch sind wir hoffentlich alle. Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Gesellschaft. Eine Festschrift für Elke Gruber zum 60. Geburtstag in kollegialer Verbundenheit* (S. 309–320). Wien: Löcker.
- Kahnemann, Daniel (2012):** *Schnelles Denken. Langsames Denken*. München: Siedler Verlag.

- Ruch, F. L. & Zimbardo, P. G (1975):** *Lehrbuch der Psychologie*. Berlin – Heidelberg – New York: Springer Verlag.
- HoTel (o. J.):** *Holistic Approach to Technology Enhanced Learning. Hosting Innovators, Rooms for Success*. Verfügbar unter: <http://hotel-project.eu/> [11.11.2019].
- Manoogian III, John (2016):** *Cognitive Bias Codex*. Verfügbar unter: <https://dribbble.com/jm3/projects/428163-Cognitive-Bias-Codex> [17.2.2019].
- Millwood, Richard (o. J.):** *Learning theories map*. Verfügbar unter: <https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LNV3H2j9-HWSVMQ-13LH/> [11.11.2019].
- Wondrak, Manfred (2016):** *Anti-Bias. Plattform für den bewussten Umgang mit unbewussten Vorurteilen (Unconscious Biases)*. Verfügbar unter: <https://www.anti-bias.eu/allgemein/cognitive-bias-cheat-sheet-kodex/> [11.11.2019].

Fehler als Chance

„Ich habe Angst zu sprechen, weil ich alles richtig machen will.“

„Ich weiß die Regel theoretisch. Aber wenn ich beim Sprechen die ganze Zeit daran denke, dann spreche ich so langsam, dass ich mich nicht mehr unterhalten kann.“

Schwerpunkt

JANA REISSMANN

Sprachlernende haben oft das Gefühl sich zwischen Kommunikation und Korrektheit entscheiden zu müssen. Wie kann man als Lehrende/r mit Fehlern im Sprachunterricht umgehen? Können wir Fehler anstatt als Hindernis als Chance sehen?

Um dies zu beantworten, stellt sich zunächst einmal die Frage: Was ist überhaupt ein Fehler?

WAS IST EIN FEHLER?

Fehler sind eine natürliche Begleiterscheinung des Spracherwerbs und lassen sich als eine Abweichung von einer Norm definieren. Was eine solche linguistische Normabweichung ist, hängt vom Kontext ab. (Vgl. Klemm: 2017, 17 ff.; Rieder: 2001, 9 ff.; Kleppin: 1998, 19 ff.; Krumm: 1990, 100). Ob „das E-Mail“ oder „die E-Mail“ als korrekt empfunden wird, hat regionale Ursachen. Wird „ik“ oder „isch“ anstatt „ich“ gesagt, ist das im Rahmen des bisher gewohnten Lautalphabets des/r LernerIn durchaus korrekt. Und haben wir „wegen des Wetters“ oder „wegen dem Wetter“ schlechte Laune? Sprache wandelt sich. Ist „Ich geh Kino kommst auch?“ auch dann falsch, wenn alle im WhatsApp-Chat „Kurzdeutsch“ verwenden? (Vgl. Marossek: 2016). „Richtig“ ist letztlich, was von den ZuhörerInnen oder LeserInnen im jeweiligen Kontext als richtig empfunden wird.

Sprache ist keine Naturwissenschaft. Die (präskriptiven) Regeln, die wir in Grammatik- und Wörterbüchern finden, basieren auf dem (deskriptiven) Versuch, die Regelmäßigkeiten zu beschreiben und Strukturen zu ergründen, auf denen die Sprache basiert, die eine Sprachgemeinschaft verwendet. Das Ziel von Sprachlehrenden ist es, ihre Lernenden dabei zu unterstützen, im jeweiligen Kontext als kompetente SprecherInnen der Zielsprache wahrgenommen zu werden. Mit einer Aussage wie „Mach ich Pause geh ich Billa“ wird man von den ArbeitskollegInnen vielleicht nicht ernst genommen, auch wenn die kommunikative Absicht völlig klar ist.

URSACHEN VON FEHLERN

Wir nähern uns Neuem auf Basis von Bekanntem an. Im einen Fall hilft der Transfer von Strukturen oder Ausspracheregeln von einer bekannten in eine neue Sprache, im andern Fall leider nicht. Nicht alle Fehler sind allerdings auf einen Transfer zwischen unterschiedlichen Sprachen zurückzuführen, viel findet auch innerhalb der Zielsprache statt. Es kann passieren, dass Lernende den Wirren der sprachlichen Strukturen gleich aus dem Weg gehen, indem sie simplifizieren und zum Beispiel nur im Infinitiv sprechen. Es können auch soziokulturelle Faktoren oder persönliche Störfaktoren eine Rolle spielen.

„Fehler erst zeigen an, daß Lernen im Sinne eines aktiven und kreativen Regelerwerbs und nicht als bloße Imitation stattfindet.“ (Kohn: 1990, 7). Die meisten Fehler sind keine „dummen“ Fehler, sondern drücken vielmehr bereits Gewusstes aus:

Manchmal wird eine neue Regel gelernt, die Lernen dann auch für Strukturen anwenden, auf die sie nicht zutrifft. Diese Übergeneralisierung kann für den Moment auch Strukturen treffen, die zuvor bereits richtig verwendet wurden. Das kann vor allem dann passieren, wenn ein Phänomen im Unterricht gerade besonders präsent ist. Es ist leicht ein Verb im Perfekt korrekt mit „haben“ zu bilden – bis man erfährt, dass das Perfekt auch mit „sein“ gebildet werden kann.

Besonders frustrierend kann es sich für LernerInnen anfühlen, wenn eine verstandene Regel richtig angewendet wird, das Ergebnis aber trotzdem falsch ist, da im konkreten Fall eine Ausnahme vorliegt: aus „kennen“ wird „du kennst“ aber aus „sprechen“ nicht „du sprichst“. Das Gegenteil einer solchen Übergeneralisierung ist eine Regularisierung, also wenn ein unregelmäßiges Phänomen wiederum zu einem regelmäßigen gemacht wird. Es heißt zwar „du sprichst“, aber nicht „du kinnst“. (Vgl. Kleppin: 1998, 29 ff.; Krumm: 1990, 100).

Mit diesem Wissen sollten wir die „Fehler“ von Lernenden unter einem anderen Blickwinkel betrachten. Anstatt nur auf das Defizit zu schauen, kann die erste Überlegung sein: Welches Wissen zeigt sich hier?

Doch warum machen Lernende nun Fehler, auch wenn die angestrebte Norm im Unterricht gerade erst erarbeitet wurde? Haben sie nicht aufgepasst?

Der Input ist nicht identisch mit dem Intake. Was im Unterricht vermittelt wird, ist also nicht gleich dem, was die Lernenden aufnehmen. Wenn der Satz eines/r LernerIn nicht der Norm entspricht, ist es eine Möglichkeit, dass er/sie die Regel hinter dieser Norm noch nicht verstanden hat. In diesem Fall ist das Sprachwissen noch nicht vorhanden und es handelt sich um einen Kompetenzfehler.

Aber zeigt das, was ein/e Lernende/r sagt und schreibt wirklich genau was er/sie weiß? Wenn ein/e LernerIn eine Struktur in einem Texten erkennen und ihre Bedeutung richtig deuten kann und wenn er/sie eine entsprechende Einsetzübung (zumindest mit Hilfe einer Tabelle) korrekt ergänzen kann, dann zeigt

das, dass die Regel verstanden wurde. Doch das heißt noch nicht, dass die gleiche Regel in einer konkreten Situation auch korrekt angewendet wird. Ein solcher Performanzfehler kann verschiedene Gründe haben: Die Struktur ist zwar bekannt, hat sich aber noch nicht im Sprachkönnen manifestiert. Es kann sich auch bereits eine inkorrekte Struktur automatisiert haben. Es braucht Zeit, gelernte Regeln auch spontan korrekt anzuwenden. Um eine Struktur zu können, reicht es also nicht, wenn sie im Unterricht nur erklärt wird. Es braucht auch genug Gelegenheiten, diese Struktur zu festigen. (Vgl. Kohn: 1990, 61 ff.; Klemm: 2017, 49 ff.; Rieder: 2007, 18).

Und eines darf dabei nicht vergessen werden: Wenn ein/e LernerIn kaum Fehler macht, kann das auch daran liegen, dass er/sie bestimmte komplexe Strukturen erst gar nicht verwendet. Eine solche Vermeidungsstrategie kann auf den ersten Blick erfolgreich sein: Wer erst gar nicht ins Wasser geht, kann auch nicht untergehen – lernt aber auch nicht schwimmen. Die hemmendsten Fehler sind die, die wir nicht machen – Risiken einzugehen gibt uns hingegen die Möglichkeit zu wachsen. (Vgl. Schewe: 1993, 405).

UMGANG MIT SCHRIFTLICHEN UND MÜNDLICHEN FEHLERN

Schreiben hat den Vorteil, dass man sich dafür Zeit nehmen kann. Wie langsam man schreibt oder wie oft man noch etwas verändert hat vielleicht einen Einfluss auf das Schriftbild, aber nicht auf den Text selbst. Schreiben bietet die Möglichkeit, in Ruhe Regelwissen abzurufen – oder nachzuschlagen – und dann möglichst korrekt anzuwenden. Beim Sprechen hat man hingegen nur wenig Zeit dafür, über Regeln nachzudenken. Schließlich ist es schon kompliziert genug gleichzeitig zu sprechen und darüber nachzudenken, was man eigentlich sagen will.

Schreiben oder sprechen Lernende nun besser, wenn man sie korrigiert? Es kommt auf das Wie und auf das Wann an. Wie kann man also als Lehrende/r vorgehen?

Der erste Schritt ist, zu entscheiden, wann überhaupt etwas korrigiert werden soll. Im Allgemeinen gilt, dass hinter jeder Übung ein bewusstes Lernziel stehen sollte. (Vgl. Kleppin: 1998: 85 ff.). Ist das Ziel die Verwendung der Adjektivdeklinations in einer Personenbeschreibung, ist es auch wichtig, darauf hinzuweisen, falls diese nicht richtig angewendet wird. Es kann aber zu viel werden, sich auf alles gleichzeitig zu konzentrieren: So hilft es bei Übungen, einen Fokus zu setzen. Wenn das Ziel der Sprechübung ist, zu automatisieren, dass das Verb im Hauptsatz auf der 2. Position ist, darf bei der Verwendung der Präpositionen für den Moment ein Auge zugezückt werden. Geht es um kreatives Schreiben oder das Erreichen einer kommunikativen Absicht in einer freien Unterhaltung, mag es sinnvoller sein, gar nicht zu korrigieren und nicht zu unterbrechen.

Der zweite Schritt ist, unseren Blickwinkel zu verändern: Schauen wir auf das Positive! Was hat der/die Lernende

gut gemacht? Was ist die inhaltliche Aussage? Erfüllt der Text die Kriterien der Textsorte? Ist er kohärent aufgebaut? Waren die Aussagen sozial angemessen? Wurde das kommunikative Ziel erreicht? Wurde ein passender, umfangreicher Wortschatz verwendet? Wurden erarbeitete Redemittel verwendet? Wurden auch komplexere Strukturen gewagt? Unter schriftlichen Texten kann man zunächst ein positives Feedback über die Stärken des Textes schreiben. (Vgl. Feld-Knapp: 2008; Kleppin: 1998, 55).

Bei mündlichen Übungen im Unterricht, zum Beispiel einer freien Gruppendiskussion, kann der/die Lehrende im Hintergrund Notizen in einem Redemittelmonitor machen. Im Anschluss kann er/sie dann statt einer Korrektur aufzählen, welche Bandbreite an Formulierungen, Ausdrücken oder grammatischen Strukturen positiv aufgefallen sind. (Vgl. Feld-Knapp: 2008; Kleppin: 1998, 55; Krumm: 1990, 102 f.).

Der dritte Schritt ist es schließlich, gemachte Fehler für den Lernprozess zu nutzen. Das Schöne ist, dass Lernende ihre Fehler infolge eines kleinen Hinweises meist selbst korrigieren können. Diese Chance sollte nicht verschenkt werden! Ein Text kann also nur „indirekt“ korrigiert werden, indem die Fehler zwar markiert werden, der/die SchreiberIn den Fehler aber selbst ausbessert. (Vgl. Klemm: 2017, 43 ff.; Kleppin: 1998, 60). Beim Sprechen können nonverbale Zeichen helfen. Dies kann die Mimik der Lehrperson sein, oder auch bestimmte Gesten. Statt den Redefluss zu unterbrechen, kann zum Beispiel als Erinnerung für ein trennbares Verb mit der Hand eine Schere geformt werden. Gerade beim Trainieren von Regeln, die die Lernenden wissen, aber oft noch nicht automatisch anwenden, kann eine gemeinsame, gegenseitige Korrektur sinnvoll sein. (Vgl. Kleppin: 1998, 86 ff.). Ausgewählte typische Fehler aus den Texten der Lernenden können in Gruppen selbst korrigiert werden und wertvolle gemeinsame Reflexionen und Diskussionen über die zugrundeliegenden Strukturen auslösen. Wenn Lernende sich gegenseitig Regeln erklären oder an diese erinnern, festigen sich diese für alle. Die gegenseitige Korrektur kann bei einem klaren Fokus auch mündlich funktionieren: Während ein/e KursteilnehmerIn etwas erzählt, kann sich der/die ZuhörerIn auf die Einhaltung einer bestimmten Struktur konzentrieren und bei Nichteinhaltung (um die Selbstkorrektur zu ermöglichen) ein Klopfzeichen geben – und bald wird der/die SprecherIn schon kurz bevor der Fehler überhaupt gemacht wird, von einem warnenden Klopfen im Geiste erinnert.

Bei all dem ist es wichtig, mit den Fehlern positiv umzugehen: Fehler sind nicht dumm, sie sind normal auf dem Weg des Sprachenlernens. Sie sind dazu da, dass wir aus ihnen lernen und an ihnen wachsen.

AUSBLICK

Wenn wir uns trotz aller Widrigkeiten sicher fühlen, bleiben wir motiviert. Wenn der Kursraum ein geschützter Ort ist, dann können Lernende dort zusammen austesten, trainieren und gemeinsam am Sprachenlernen Spaß haben. (Vgl. Tselikas: 1999, 42).

Wenn meine KursteilnehmerInnen sich im Unterricht wohl fühlen, bin ich davon überzeugt, dass sie auch am besten lernen. Zum Abschluss also noch ein paar zuverlässigere Aussagen von LernerInnen:

„Ich war immer schüchtern, aber jetzt kann ich die Dinge laut sagen.“

„Ich glaube es ist sehr wichtig, die Fehler zusammen herauszufinden und so alles Mögliche zu verbessern“

„In der Theorie wissen wir das ja wirklich alles, es war super einen Fokus zu haben.“

„Es ist ermutigend, dass man auf Deutsch auch Spaß machen kann.“

Wenn Lernende Mut zum Fehler machen haben, dann sind Fehler kein Hindernis, sondern eine Chance. //

An Lernergebnissen orientieren?

Chancen und Risiken in der Erwachsenenbildung

Schwerpunkt

Quellen

- Feld-Knapp, Ilona (2008):** Schülertexte differenziert beurteilen. Überlegungen zu einer veränderten Lehr- und Lernkultur. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 39, 45–50.
- Klemm, Albrecht (2017):** Zur Rolle von Fehlerkorrekturen im L2-Schreiberwerb. Eine empirische Untersuchung in DaF-Kursen. Tübingen: Stauffenberg Verlag. (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Schriften des Herder-Instituts, Bd. 12).
- Kleppin, Karin (1998):** Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. Fernstudienprojekt „Deutsch als Fremdsprache und Germanistik“ des DIFF, der GhK Kassel und des Goethe Instituts. Berlin – München: Langenscheidt.
- Kohn, Kurt (1990):** Dimensionen lernersprachlicher Performanz. Theoretische und empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Tübingen: Narr. (Ergebnisse und Methoden moderner Sprachwissenschaft; Bd. 24).
- Krumm, Hans-Jürgen (1990):** Ein Glück, daß Schüler Fehler machen! In: Eynar Leupold & Yvonne Petter (Hrsg.), Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch zum 60. Geburtstag (S. 99–105). Tübingen: Narr.
- Marossek, Tina (2016):** Kommst du Bahnhof oder hast du Auto? Warum wir reden, wie wir neuerdings reden. München: Hanser Berlin.
- Rieder, Karl (2001):** Fehler in Schülertexten analysieren. Wien: Öbv & Hpt.
- Schewe, Manfred (1993):** Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Tselikas, Elektra I. (1999):** Dramapädagogik im Sprachunterricht. Zürich: Orell Fuessli.

PHILIPP ASSINGER

Wer in der Erwachsenenbildung tätig ist, hat sich mit sehr großer Wahrscheinlichkeit schon damit auseinandergesetzt, wie ein Seminar, ein Lehrgang oder das Programm der Bildungseinrichtung lernergebnisorientiert ausgerichtet werden können. Ganz besonders kann die Orientierung didaktischen Handelns an den Ergebnissen von Lernprozessen als Schlüssel zu qualitativem, lerntransfersicheren und Qualifikationsstandards zurechenbaren Bildungsangeboten fungieren. Dementsprechend große Aufmerksamkeit kommt der Lernergebnisorientierung in bildungspolitischen Forderungen und in bildungspraktischem Handeln zu. Ein reflektierter Umgang mit Lernergebnisorientierung ist ein wichtiger Bestandteil professionellen Handelns und eröffnet vielfältige Möglichkeiten für die Erwachsenenbildung.

In diesem Beitrag werde ich die Lernergebnisorientierung aus mehreren Blickwinkeln betrachten. Zu Beginn geht es um Lernen als Teil der alltäglichen Lebenspraxis und um unterschiedliche Formen des Lernens. Dann werde ich fragen, wo die Unterschiede zwischen Lernergebnissen und Lernzielen liegen sowie einige Beispiele aus der Geschichte und aus aktuellen bildungspolitischen Initiativen geben. Schließlich werde ich Chancen und Risiken in Bezug auf die vier Bereiche didaktisches Handeln, politische Steuerung, Lernergebnisanerkennung und Vergleichbarkeit von Lernergebnissen nennen. Ich schließe mit einem Ausblick. Für eine weiterführende Lektüre zum Thema empfehle ich die Studie von Peter Schlögl (2012).

LERNEN ALS ALLTÄGLICHE LEBENSPRAXIS

Bereits ein kurzer Blick in die wissenschaftliche Literatur und in politische Dokumente der letzten Jahre zeigt, dass der ‚Lernbegriff‘ den ‚Bildungsbegriff‘ als Hintergrundfolie und Horizont für die Erwachsenenbildung abgelöst hat. Es handelt sich dabei in vielerlei Hinsicht

um eine tendenziell funktionale Ausrichtung des Lernbegriffs. Die Tendenz zum funktionalen Lernbegriff wird unterstützt durch die Überschneidung unterschiedlicher Faktoren, die allesamt in Zusammenhang stehen mit Internationalisierung, Ökonomisierung, Empirisierung und Individualisierung. Diese Entwicklungen durchziehen Politik, Bildungspraxis und Wissenschaft. Im Gegensatz zu Bildung, die als schwer zu fassendes Konzept bestehen bleibt, wird Lernen als beobachtbare, kontrollierbare und steuerbare Variable vor dem Hintergrund eines liberal-pragmatischen Gesellschaftsbildes positioniert.

Fasst man Lernen ganzheitlich, kommt man nicht umhin, zu erkennen, dass Menschen ständig lernend tätig sind und sich die Welt lernend aneignen. Dabei spielt es keine Rolle, ob die Aneignung der Welt innerhalb oder außerhalb von organisierten Lernsettings passiert, ob wir von lebenslang oder lebensweit, von formal, non-formal oder informell sprechen, ob die Aneignung explizit oder implizit, in Bildungseinrichtungen, am Arbeitsplatz oder in der Freizeit geschieht: Lernen ist Lebensgrundlage, ganz besonders in einer Welt, die als ein ständig veränderter Problemzusammenhang wahrgenommen wird. In diesem fundamentalen Sinne ist Lernen, wie das z. B. auch Etienne Wenger (2008) argumentiert hat, ein integraler Bestandteil der alltäglichen, sozial eingebundenen Lebenspraxis.

Lernen, integriert in die Lebenspraxis, verläuft laut Bernd Hackl (2017) entlang von drei miteinander in Verbindung stehenden Funktionsaspekten: dem Probieren eines Handlungsvollzugs, dem Imitieren eines Handlungsverlaufs und dem Reflektieren einer Handlungsproblematik. Zusammengenommen charakterisieren diese drei Funktionsaspekte Lernen als ein Handeln. Nicht nur das Lernen an sich, sondern auch die beiden grundlegendsten Ergebnisse des Lernens – ‚etwas wissen‘ und ‚etwas können‘ – verweisen auf ein Handeln. Können meint, dass wir fähig sind, zielgerichtete Handlungen auszuführen und wissen meint, dass wir fähig sind Sinnzusammenhänge denkend zu vergegenwärtigen. (Vgl. Hackl: 2017, 18).

ERWEITERUNG DER HANDLUNGSFÄHIGKEIT

Lernen baut auf vorhandenen gemeinschaftlichen und individuellen Erfahrungsbeständen auf. Jedes Lernen markiert die Fortführung von in der Vergangenheit bereits Gelerntem und die Grundlage für in Zukunft zu Lernendes. Damit hat es eine kulturelle und biographische Vergangenheit und einen kulturellen und biographischen Horizont. Menschen partizipieren an einer gemeinschaftlichen Praxis, indem sie Kultur schaffen, konservieren und verändern. Das in die Lebenspraxis integrierte Lernen führt dazu, dass die individuelle Handlungsfähigkeit in Bezug auf die eigene Lebensgestaltung und die gemeinschaftliche Praxis (privat, beruflich wie politisch) erweitert und die Identität im Wechselspiel von Individualisierung und sozialer Integration geformt wird.

Unterschiedliche Formen des Lernens bringen unterschiedliche Lernergebnisse. Dies will ich mit den

folgenden Beispielen aufzeigen. Horst Rumpf unterscheidet zwischen Lernen als Erledigung oder Lernen als Vollzug. Bei Ersterem versuchen Lernende „den Reibungswiderstand durch die Herausforderung des Neuen und Unbekannten [zu] minimieren [...]“ und greifen „kaum, dass etwas Nichtpassendes ihm in den Weg tritt – sofort zu Instrumenten, um den Bruch unspürbar oder unkenntlich zu machen, um möglichst ungestört und ohne Zeitverzug voranzukommen [...]“ (Rumpf: 2008, 23). Im Gegensatz zum Lernen als Erledigung meint Lernen als Vollzug ein tiefgehendes Lernen, bei dem man sich „auf die Unbekanntheiten, die Unstimmigkeiten, die auch bedrohlichen Offenheiten“ einlässt. Diese Art des Lernens „nimmt Risiken des Probierens auf eigene Faust hin, es vertraut nicht der Autorität, die Instrumente zum Zeitgewinn und Wegabkürzung bereit hält [sic].“ (Ebd.). Ohne konkrete Beispiele zu nennen, zeigen schon die abstrakten Beschreibungen, dass die Ergebnisse der jeweiligen Lernformen unterschiedliche Qualitäten haben werden.

Eine etwas verkürzte Darstellung findet man in den Definitionen von Lernen und von Lernen durch Praxis, wie sie von CEDEFOP, der Berufsbildungsagentur der Europäischen Union vorgeschlagen werden. Im aktuellen bildungspolitischen Glossar wird Lernen definiert als ein „Prozess, in dem eine Person Informationen, Ideen und Werte aufnimmt und sich auf diese Weise Wissen, Know-how, Fähigkeiten und/oder Kompetenzen aneignet. Anmerkung: der Lernprozess entsteht durch selbstständiges Reflektieren, Rekonstruieren sowie durch soziale Interaktion [...]“ in formalen, non-formalen und informellen Settings. (CEDEFOP: 2014, 155). Mit Lernen durch Praxis verweist das Glossar dann auf „Lernen mit oder ohne vorherige Anleitung durch wiederholtes Durchführen einer bestimmten Arbeitsaufgabe. Oder:] Lernen durch Veränderung der geistigen Ressourcen, die aus der Konfrontation mit der Realität herrührt und zu neuen Kenntnissen und Fertigkeiten führt.“ (Ebd., 157).

Um die bisherige Argumentation zusammen zu fassen, sei gesagt, dass das Lernen als Erledigung oder das Lernen, wie es von CEDEFOP definiert wird, in vielen Bereichen des Lebens wichtig ist. Jedoch handelt es sich in diesen beiden Fällen um Lernen, das eine Anpassungsleistung darstellt. Ich möchte hervorheben, dass aber gerade der Umgang mit Offenheit, Irritationen oder Konfrontationen – wie es im Lernen als Vollzug bzw. im Lernen durch Praxis aufgegriffen wird – ein zentraler Bestandteil eines Lernens ist, das Veränderungen hervorbringen kann. Die Erwachsenenbildung als Feld hat eine lange Tradition darin, besonders offen zu sein für jenes Lernen, das Veränderung hervorbringt und ist damit gewissermaßen prädestiniert dafür, dieses tiefgehende Lernen zu fördern.

LERNERGEBNISSE ODER LERNZIELE?

Der Lernergebnisdiskurs in der Erwachsenenbildung erhält durch bildungs- und arbeitsmarktpolitische Vorstellungen der Europäischen Union (EU) eine starke Prägung. Die EU fungiert als Katalysator und Koordinator unterschiedlichster Perspektiven auf Lernen und

Bildung und versucht dabei, den kleinsten gemeinsamen Nenner unter den politisch beteiligten AkteurInnen zu finden. Die vom Parlament und dem Rat der Europäischen Union ausgegebene Empfehlung zum Europäischen Qualifikationsrahmen versteht unter Lernergebnissen ganz allgemein und unspezifisch „Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat.“ (Zit. nach: CEDEFOP: 2014, 165).

Lernergebnisse manifestieren sich, dem weit verbreiteten Verständnis der EU nach, als Kenntnisse, Fertigkeiten oder Kompetenzen. Damit ist im Großen und Ganzen gemeint, was eine Person an theoretischem oder faktischem Wissen („Kenntnisse“), an Problemlösungsstrategien („Fertigkeiten“), ergänzt durch Verantwortungsbewusstsein und Selbstständigkeit („Kompetenzen“) am Arbeitsplatz oder in die Gesellschaft einbringen kann. Diese drei Arten von Lernergebnissen beanspruchen für sich, kategorisiert, operationalisiert, überprüft, gemessen sowie validiert und anerkannt werden zu können. Damit ist impliziert, dass die Lernergebniserreichung – sprich: Wissensaneignung, Fertigkeitstraining, Kompetenzentwicklung – und insbesondere deren Rückbindung an didaktisch-methodisches Handeln einer verstärkten planenden Steuerung unterworfen werden kann.

Zürcher (vgl. 2012, 10) weist darauf hin, dass Lernergebnisse den Gegenpol zu Lernzielen bilden. Wie erwähnt, beziehen sich Lernergebnisse auf Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die sich Personen im Laufe eines Lernprozesses aneignen. Bei der didaktischen Planung muss man davon ausgehen, dass Lernergebnisse nicht oder nur sehr bedingt vorausgesagt oder vorausgeplant werden können, da sie nicht einer kausalen Logik folgen, sondern vielmehr emergente Phänomene sind. An Lernergebnissen ausgerichtetes Handeln folgt daher der Frage: Wie kann Lernen optimal unterstützt und ermöglicht werden?

Auf der anderen Seite beziehen sich Lernziele auf die Intentionen der Lehrenden (intentional fremdgesteuertes Lernen) oder Lernenden (intentional selbstgesteuertes Lernen) und die im Anschluss daran gewählten Inhalte oder dementsprechend gestalteten methodischen Vorgehensweisen. Lernzielerreichung ist leichter steuerbar, da Lernziele operationalisiert und in kleinere Schritte unterteilt werden können. Es steht die Vorgabe von Ergebnissen, formuliert als Ziele und operationalisiert im inhaltlich-methodischen Handeln im Zentrum. Man folgt den Fragen: Was soll erreicht werden und wie kann es erreicht werden?

Vereinfacht ausgedrückt bedeutet die Gegenüberstellung von Lernergebnis und Lernziel für didaktisches Handeln: Lehrende können einen Rahmen schaffen, offen bleiben für alle möglichen Ergebnisse bleiben und auf die Lernenden vertrauen, oder normativ agieren und mit adäquaten Methoden auf ein bestimmtes Ziel hinwirken. Lernergebniserreichung steuern zu wollen scheint mir nach dieser Gegenüberstellung nicht ganz vereinbar mit den dahinterstehenden Annahmen – zumindest soweit es die Verwendung der Begriffe betrifft.

BILDUNG UND LERNEN AM LEBEN ORIENTIERT

Historisch gesehen hat die Forderung, Bildungsangebote an Lernergebnissen auszurichten eine lange Tradition. Bereits Ende des 19. Jahrhunderts forderten Bildungsreformer, von inhaltsbasierten zu lernergebnisbasierten Pflichtschul- und Ausbildungslehrplänen überzugehen. Diese Forderung entsprach sowohl einer aus dem Scientific-Management kommenden, funktional-beruflichen Sichtweise, in der das Schlagwort „Lernergebnisse“ dominierte (z. B. Franklin Bobbitt, 1876–1956), als auch einer aus der Reformpädagogik kommenden, humanistischen Sichtweise, in der das Schlagwort „Kind-/Lernendenzentriertheit“ dominierte (z. B. John Dewey, 1859–1952). Was beide Sichtweisen gemeinsam hatten, war die Fixierung darauf, die Erfordernisse der Praxis (Arbeitswelt bzw. Lebenswelt) als Ausgangspunkt für die Organisation bzw. Reform von Bildungssystemen und die Erstellung von Lehrplänen heranzuziehen und nicht abstrakte Inhalte und Vorstellungen von Lehrenden. (Vgl. Allais: 2014, 29–36). Die geforderte Lernergebnisorientierung dieser Zeit kann sehr schön am Beispiel von Franklin Bobbitt aufgezeigt werden. Er war ein Verfechter der Idee, dass man in die Welt hinausgehen müsse, um zu entdecken, was eigentlich gelernt werden sollte. Bildungseinrichtungen hätten seiner Ansicht nach genau diese Situationen der Lebens- und Berufspraxis als Ausgangspunkt für Lehrpläne heranzuziehen.

Zum Beispiel benannte Bobbitt zehn Lernbereiche, nachdem er mehr als 2.500 Erwachsene nach ihren täglichen Aktivitäten befragt hatte. Die zehn Bereiche waren Sprachen, physische Gesundheit, Bürgerkunde, allgemeine gesellschaftliche Aktivitäten, Freizeitaktivitäten, mentale Gesundheit, Religion, Elternschaft, unspezifische bzw. nicht-berufliche Aktivitäten und Arbeit seiner Wahl („the labor of one’s calling“). Von diesen zehn Bereichen ausgehend formulierte er 160 (!) Lernergebnisse. Inkludiert waren dabei u. a. die Fähigkeit, Sprache effektiv einsetzen zu können, um am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben oder die Fähigkeit, den eigenen Schlaf so zu gestalten, dass er zur Aufrechterhaltung physischer Vitalität beiträgt. (Vgl. Eisner: 1967, 33 f.).

Bobbitt befürwortete überdies, dass PraktikerInnen in die Bestimmung von Lernzielen massiv eingebunden werden und Lehrende ihre Aufgaben darauf reduzieren, Lernprozesse zu begleiten. Die Bildungsforschung reklamierte er als empirische Sozialforschung, mit der Aufgabe, Evidenzen für weitere Entscheidungen zu liefern. (Vgl. Ebd., 35 f.). Aus heutiger Perspektive gesprochen waren Bobbitts Vorstellungen sehr modern und nahmen vieles vorweg, was in den letzten Jahren besonders im Bereich der Zusammenarbeit von Politik, Praxis und Wissenschaft umgesetzt wurde.

BILDUNGSPOLITISCHE REVOLUTION?

In den letzten Jahrzehnten haben sich zwei weiterführende Themenbereiche der Lernergebnisorientierung aufgetan, nämlich die Objektivierung und die Nachweisbarkeit von Lernergebnissen. Die beiden Themenbereiche weisen große Schnittmengen auf und drehen sich im Wesentlichen um die Frage, wie Lernergebnisse aus

unterschiedlichsten Bereichen der Lebenspraxis – zu meist begrifflich gefasst als Ergebnisse bzw. Kompetenzen formalen, non-formalen und informellen Lernens – explizit und sichtbar gemacht werden können. Ziele, die dabei verfolgt werden, individuelle Lernaktivitäten zu stärken und wertzuschätzen, Transparenz und die Vergleichbarkeit von Lernergebnissen sicherzustellen und damit die Kommunikation über die Handlungsfähigkeit einer Person zu verbessern.

Objektivierung und Nachweisbarkeit von Lernergebnissen sind in erster Linie Forderungen, die aus dem Kontext nationaler und internationaler Arbeitsmarktpolitik hervorgehen. Sie manifestieren sich in Qualifikationsrahmen wie dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), Leistungspunktesystemen wie dem Europäischen Punktesystem für die berufliche Aus- und Weiterbildung (ECVET) oder Maßnahmen der Validierung und Anerkennung von Lernergebnissen bzw. Kompetenzen.

Ein Blick auf bildungspolitische und bildungspraktische Aktivitäten der letzten zehn Jahre zeigt, dass sowohl Qualifikationsrahmen als auch Kompetenzvalidierung und -anerkennung regen Zuspruch finden, der schon zur Umsetzung konkreter Maßnahmen geführt hat. Zwei erfolgreiche Beispiele aus Österreich seien hervorgehoben: Der aus einer Empfehlung der Europäischen Union hervorgegangene Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) entwickelt seine Wirkung auf struktureller Ebene, und die im Bereich der Erwachsenenbildung agierende Weiterbildungsakademie Österreich (wba) führt zur Erweiterung individueller Handlungsfähigkeit.

Wie auf der Website des Österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) zu lesen ist, soll der Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) „Systematik in der komplexen österreichischen Bildungslandschaft schaffen, anhand derer nationale Qualifikationen zueinander in Verbindung gestellt und miteinander verglichen werden können. Ziel ist es, [...] für Klarheit und Verständlichkeit über die verschiedensten Bildungsabschlüsse zu sorgen.“ (BMBWF). Der NQR-Umsetzungsprozess ist angelaufen, denn seit September 2018 sind die Vergleichbarkeit der Lernergebnisse und damit die Gleichwertigkeit des Meistergrades der Lehrausbildung und des Bachelorgrades der Hochschulbildung möglich. Für die Wirtschaftskammer Österreich (WKO) verbirgt sich hinter dem NQR daher „eine bildungspolitische Revolution“ (WKO).

Die Forschung von Petra Steiner (2018) hebt hervor, dass das lernergebnisorientierte Anerkennungsmodell der wba positive Effekte hat, die vor allem auf Ebene der individuellen Professionalisierung der zertifizierten Personen zu erkennen sind. Personen, die das Verfahren durchlaufen haben, geben an, eine besser reflektierte Perspektive auf ihre eigene berufliche Tätigkeit und ihre individuellen Kompetenzen entwickelt sowie eine bessere Anbindung an die Profession Erwachsenenbildung gefunden zu haben. Auf struktureller Ebene gibt es allerdings noch Potenzial, was die Akzeptanz der Abschlüsse am Arbeitsmarkt betrifft. (Vgl. Steiner: 2018, o. S.). Die bessere Verwertbarkeit der Abschlüsse, im Sinne von

Ein-, Auf- oder Umstiegsmöglichkeiten im Berufsfeld ist ein Ziel, auf das es in Zukunft hinzuarbeiten gilt.

PARADIGMENWECHSEL

In der Bildungsgemeinschaft wird davon gesprochen, dass die Orientierung pädagogischen Handelns an Lernergebnissen statt an Lernzielen einen Übergang vom Lehren zum Lernen und damit einen Paradigmenwechsel im gesamtpädagogischen Feld anzeigt. Mit diesem Übergang sind vielfältige Implikationen verbunden, die sowohl in bildungspolitischer als auch in bildungsorganisatorischer Hinsicht zum Tragen kommen, wie die folgenden Beispiele andeuten sollen.

Die Aufmerksamkeit pädagogischen Handelns wird stärker auf die Lernenden und deren individuelle Bedürfnislagen, auf ihre Selbsttätigkeit, ihre biografische Situationsgebundenheit oder auf ihre individuelle Leistungsfähigkeit gelegt. Daran anschließend wird eine Abkehr von traditioneller Inhaltsvermittlung eingeleitet, da diese nicht die Bedürfnisse der Lernenden, sondern die Vorstellungen der Lehrenden widerspiegelt. Räumlich-zeitliche Kontexte und Interaktionsrahmen werden zunehmend entformalisiert, d. h. die Bedeutung informellen, selbstgesteuerten Lernens steigt gegenüber der Bedeutung formalen oder non-formalen, fremdgesteuerten Lernens. All das führt zu einer durchaus bemerkenswerten Veränderung der Rolle von pädagogisch Tätigen und der Aufgaben von Bildungsorganisationen. Der Aktualität halber sei noch erwähnt, dass auch die fortschreitende technologische Transformation die Lernenden in den Mittelpunkt stellt und den Aspekt des Lehrens – trotz aller Bemühungen um eine durchdachte didaktisch-methodische Aufbereitung von E-Learning Angeboten – tendenziell marginalisiert.

Zusammenfassend ergibt sich für mich bei genauerem Studium ein Bild, in dem deutlich wird, dass die Lernergebnisorientierung in der Erwachsenenbildung großen Nutzen stiftet, aber auch Probleme mit sich bringt. Eine ausführliche Liste dazu findet man bei Zürcher. (Zürcher: 2012, 19–22). Ich konzentriere mich auf Chancen und Risiken, die ich im Hinblick auf didaktisches Handeln, politische Steuerung, Lernergebnisanerkennung und Vergleichbarkeit sehe. Vorweg möchte ich festhalten, dass die Erwachsenenbildung politisch, organisatorisch bzw. didaktisch beide weiter oben angesprochenen Lernformen – das Lernen als Erledigung bzw. Lernen und das Lernen als Vollzug bzw. Lernen durch Praxis – anerkennen, anbieten bzw. ermöglichen sollte. Auch wenn unter dem Trend der Qualitäts- und Effizienzsteigerung das funktionale Lernen als Erledigung und Anpassung vorgezogen wird, darf nicht darauf vergessen werden, dass tiefgehende Lernprozesse, die durch Irritationen ausgelöst werden und nicht steuerbar sind, das Potenzial in sich tragen, vielschichtige individuelle und gesellschaftliche Veränderungen anzuregen.

CHANCEN UND RISIKEN

1. **Didaktisches Handeln:** Eine Chance für didaktisches Handeln bestünde darin, Lernangebote nach der Lernform und den dadurch ermöglichten Lernergeb-

nissen auszurichten, und nicht umgekehrt danach, welche Lernziele/Lernergebnisse durch Standards empfohlen oder selbst vorformuliert werden, und die Lernform, die dadurch impliziert wird. Meines Erachtens bietet Ersteres die Möglichkeit, durch das Wissen um die Lernform Raum für Selbsttätigkeit, Kreativität oder Innovation zu schaffen. Zweiteres birgt das Risiko, durch das weitgehende Ausblenden der Lernprozesse einen Methodenfetischismus zu begünstigen, der sich einzig darum bemühen muss, die erhofften Ergebnisse zu ermöglichen. Ausgangspunkt einer an Lernformen orientierten Didaktik könnte ein Ansatz sein, in dem Lernen – wie oben beschrieben – als Handeln, d. h. durch das Zusammenspiel von Probieren, Imitieren und Reflektieren ermöglicht wird.

2. Politische Steuerung: Neue Ansätze der bildungspolitischen Steuerung sehen eine stärkere Mitsprache von AkteurInnen aus der Praxis vor. Ziel ist es, die Bedarfe des Arbeitsmarktes oder der Zivilgesellschaft verstärkt aufzunehmen und damit gleichzeitig eine höhere Selbstbindung und Selbstverpflichtung der AkteurInnen gegenüber politischen Initiativen zu schaffen. Die Chancen bestehen darin, durch eine stärkere Bindung und Abstimmung die Relevanz und Akzeptanz von Bildung in unterschiedlichsten Bereichen der Arbeitswelt und der Zivilgesellschaft zu stärken. Da politische Prozesse aber immer von Ressourcen und Macht abhängig sind, besteht das Risiko wohl darin, Bedarfen einzelner AkteurInnen bzw. AkteurInnengruppen mehr Gewicht beizumessen und andere abzuwerten. Geht die Definitionsmacht der als ‚wichtig‘ und ‚richtig‘ angesehenen Lernergebnisse zu sehr in eine Richtung, ist das ein Risiko, dessen man sich bewusst sein sollte.

3. Validierung und Anerkennung: Auch in der Lernergebnisanerkennung sehe ich Chancen, nämlich ganz besonders dann, wenn es der Erwachsenenbildung gelingen sollte, die Validierung von non-formalen und informellen Lernergebnissen als Tätigkeitsfeld für sich zu beanspruchen. Personen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind, sind meines Erachtens adäquat sensibilisiert, um Validierungs- und Anerkennungshandeln den Feinheiten unterschiedlicher Lernergebnisse entsprechend durchzuführen. Was mir risikobehaftet erscheint, ist die Formalisierung und konsequenterweise die Standardisierung von Lernergebnissen, die sich in ihrer Anhäufung als ständig entwickelnde individuelle und einmalige Biographie eigentlich einer Formalisierung und Standardisierung entziehen sollten.

4. Vergleichbarkeit: Die Vergleichbarkeit von Lernergebnissen und Qualifikationen ist ein wichtiger Teil bildungspolitischer Initiativen und impliziert große Chancen besonders für die Durchlässigkeit des Bildungssystems und den Umgang mit dem Angebot-Nachfrage-Problem am Arbeitsmarkt. Ob es aber gelingt, Modelle zu schaffen, die eine auf Standards

basierende Vergleichbarkeit forcieren und damit dem Risiko zu entgehen, eine Vereinheitlichung von Bildungsanforderungen zu verstärken, ist eine Frage, die aus meiner Perspektive erst in Zukunft geklärt werden kann.

AUSBLICK

Ich denke, die Lernergebnisorientierung stellt eine wichtige Aufgabe der Erwachsenenbildung dar. Sie hat das Potenzial, professionelles Handeln im Feld zu stärken, gerade auch weil die Erwachsenenbildung im Vergleich zu anderen Bildungsbereichen von ihrer Grundausrichtung her offener ist für unterschiedliche Zugänge zu Lernen und Bildung. In diesem Sinne ist die Erwachsenenbildung sensibilisiert dafür, Bedarfe der alltäglichen Praxis zu erkennen und als Handlungsimpulse für die Gestaltung von Lerngelegenheiten heranzuziehen. Doch die Lernergebnisorientierung darf nicht zur Leerformel werden. Sie bedarf eines reflektierten Umgangs, der Erkenntnisse wissenschaftlicher Theoriebildung und empirischer Forschung genauso wie Praxiserfahrungen und politische Zielstellungen gleichermaßen berücksichtigt. //

Literatur

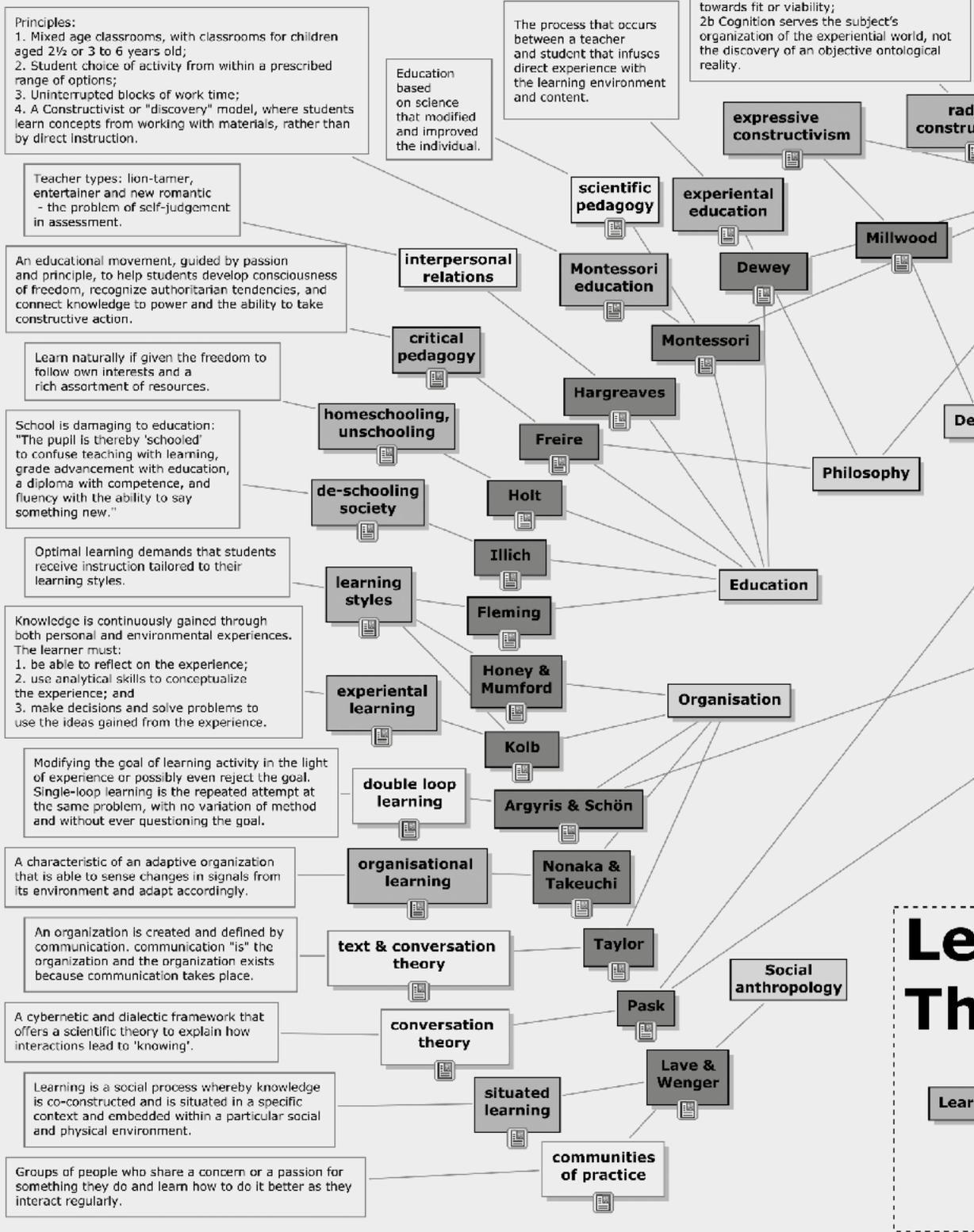
- Allais, Stephanie (2014):** Selling Out Education. National Qualifications Frameworks and the Neglect of Knowledge. Rotterdam: Sense.
- BMBWF/Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o. J.):** „Bildung ohne Sackgassen“ – Die Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich. Online verfügbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/euint/eubildung_nqr/index.html [26.04.2019].
- CEDEFOP (2014):** Terminology of European education and training policy. A selection of 130 key terms. 2nd Ed. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online verfügbar unter: http://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf [26.04.2019].
- Eisner, Elliot W. (1967):** Franklin Bobbitt and the “Science” of Curriculum Making. In: *The School Review*, 75 (1), 29–47. Online verfügbar unter: <http://ulveland.com/wp-content/uploads/2014/11/Bobbitt.pdf> [26.04.2019].
- Hackl, Bernd (2017):** Lernen. Wie wir werden, was wir sind. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. [utb Studientexte Bildungswissenschaft].
- Rumpf, Horst (2008):** Lernen als Vollzug und als Erledigung. Sich einlassen auf Befremdliches oder: Über Lernvollzüge ohne Erledigungsdruck. In: Konstantin Mitgusch, Elisabeth Sattler, Kristin Westphal, Ines Maria Breinbauer (Hrsg.), *Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive* (S. 21–32). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schlögl, Peter (2012):** Lernergebnisorientierung in der Erwachsenenbildung. Leitfaden zur Lernergebnisorientierten Curriculumentwicklung. Unter Mitarbeit von Judith Proinger und Christina Mogg. Wien: BMUK. Online verfügbar unter: https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/Lernergebnisorientierung_Leitfaden_web.pdf?m=1494705408& [26.04.2019].
- Steiner, Petra H. (2019):** Die individuelle Nutzenwahrnehmung aus dem summativen Validierungsverfahren der Weiterbildungsakademie Österreich im Spiegel struktureller und individueller Professionalisierung. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 42 (1), 95–113. Online verfügbar unter: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40955-019-0125-0> [26.04.2019].
- Wenger, Etienne (2008):** *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WKO/Wirtschaftskammer Österreich (2018):** „Bachelor“ und „Meister“ auf einem Level. Online verfügbar unter: <https://news.wko.at/news/steiermark/meister-auf-bachelor-niveau.html> [26.04.2019].
- Zürcher, Reinhard (2012):** Lernergebnisorientierung in der Erwachsenenbildung. Begriffe, Konzepte, Fragestellungen. Wien: BMUK. Online verfügbar unter: https://www.qualifikationsregister.at/wp-content/uploads/2018/11/Lernergebnisorientierung.BegriffeKonzepteFragestellungen_web.pdf [26.04.2019].



HoTEL Holistic Approach to Technology Enhanced Learning

Innovators – Opinions – Perspectives

Knowledge as mental representation:
 1a. Knowledge is not passively received either through the senses or by way of communication;
 1b. Knowledge is actively built up by the cognising subject;
 2a. The function of cognition is adaptive, in the biological sense of the term, tending towards fit or viability;
 2b. Cognition serves the subject's organization of the experiential world, not the discovery of an objective ontological reality.



Bildung ist ein Lebensprojekt! - Ist Bildung ein Lebensprojekt?¹

KONRAD PAUL LIESSMANN

Bildung, so hört und liest man es immer wieder, ist nichts, was mit der Absolvierung einer Schule, Hochschule oder Universität abgeschlossen wäre, nichts, was mit einigen Kursen erledigt, nichts, was nur eine kurze Phase des Lebens bestimmt, nichts, was durch einige Zertifikate belegt und damit abgelegt werden könnte. Begriffe wie „lebenslanges“ oder „lebensbegleitendes“ Lernen, die permanente Aufforderung, sich beruflich weiterzubilden, der durch die Veränderung der Arbeitswelt notwendig gewordene ständige Erwerb zusätzlicher oder überhaupt neuer Qualifikationen lassen es zunehmend fragwürdiger erscheinen, Bildung auf die Kindheit und Jugend sowie auf die klassischen Einrichtungen wie Schulen und Universitäten zu beschränken. Diesem Gedanken folgte wohl auch die Europäische Kommission, als sie im Jahre 2000 ein richtungsweisendes Memorandum zum „lebenslangen Lernen“ veröffentlichte, das allerdings – wie könnte es anders sein – die Normierung und Standardisierung beruflicher Fort- und Weiterbildung in den Fokus rückte.

Wohl stimmt es, dass bei Kindern und Jugendlichen das Lernen in all seinen Formen dominiert: Sie müssen erst in eine Welt hineinwachsen, deren Regeln und Kulturtechniken, deren Wissen und Traditionen kennenlernen. Aber dass auch „Erwachsenenbildung“ möglich und nötig ist, erscheint nicht nur in einer Welt der technologischen Umbrüche vonnöten, sondern gehört auch insofern zur humanistischen Bildungsidee, als diese Bildung als jenen Prozess der Welterschließung und Weltdeutung begriff, durch den sich auch die Persönlichkeit eines Menschen wandelt und formt. Solche Prozesse sind prinzipiell unabschließbar, der Mensch ist ein lernendes Wesen vom ersten bis zum letzten Atemzug. Und dennoch variieren die Vorstellungen, was Bildung für den erwachsenen Menschen bedeuten kann, in welchem Maße er sich weiterbilden sollte, welche Motive – von der ungerichteten Neugier bis zum zielorientierten Qualitätsdruck der Arbeitsmärkte – dafür maßgeblich und ausschlaggebend sein könnten.

Die Veränderungen unserer Vorstellungen von Erwachsenenbildung lassen sich überraschend gut an einer eher ephemeren Einrichtung wie dem Österreichischen Staatspreis für Erwachsenenbildung ablesen. Verliehen wird dieser Staatspreis in der aktuellen Form erst seit dem Jahre 2008, und das mutet doch seltsam an. Doch trägt der Schein auch hier. Der Staatspreis für Erwachsenenbildung gehört in Wirklichkeit zu den ältesten staatlichen Auszeichnungen der Zweiten Republik, allerdings präsentierte sich diese unter wechselnden Bezeichnungen und mit unterschiedlichen Zielsetzungen, sodass sich schon allein aus der Geschichte dieses Preises eine kleine Theorie der Erwachsenenbildung in Österreich ableiten ließe.

Am Beginn stand der „Förderungspreis für Volksbildung“, der erstmals im Jahre 1956 an Viktor Frankl vergeben wurde. Diese Auszeichnung war Auftakt und Programm. Prämiert wurden die Bemühungen eines Neurologen und Psychotherapeuten, der nicht zuletzt seine Erfahrungen aus den Konzentrationslagern verarbeitete, um sich der Frage nach dem Sinn des Lebens und der Verantwortung des Einzelnen radikal zu stellen: „Trotzdem Ja zum Leben sagen“. In der Denomination des Preises schwingt aber auch die bildungspolitische Situation dieser Jahre mit. Der Riss verlief nicht, wie heute gerne konstatiert, zwischen bildungsnahen und bildungsfernen Schichten, sondern schlicht zwischen den (vermeintlich) Gebildeten und dem Volk. Gleichzeitig – und dieser Gedanke reicht weit zurück, bis in die Gründerzeit der Volkshochschulen und die Anfänge der Arbeiterbildungsvereine – war es stets ein Anliegen engagierter Menschen gewesen, das „Volk“ an der „höheren“ Bildung und den damit verbundenen Einsichten und Möglichkeiten auch dann zu beteiligen, wenn dies in den offiziellen Bildungslaufbahnen nicht vorgesehen war.

Volksbildung meinte immer zweierlei: Kompensation der durch vorenthaltene Bildungschancen bedingten

¹ Vortrag anlässlich des 30-jährigen Jubiläums der VHS Bludenz, gehalten am 24. September 2019 in Bludenz.

Defizite und Teilhabe an den Erkenntnissen der modernen Wissenschaften. Über weite Strecken verstanden sich diese Bemühungen auch als sozialpolitische Anstrengungen mit emanzipatorischem, aufklärerischem Anspruch. Berufen konnte man sich da gut und gern nicht nur auf die Bildungskonzepte der Arbeiterbewegung, sondern auch auf Wilhelm von Humboldt, der Bildung als ein Projekt zur Selbstgestaltung durch Weltaneignung gesehen hatte, von dem kein Mensch ausgeschlossen werden dürfe. Bildung, nach Humboldt der letzte Zweck unseres Daseins, war so immer auch als das entscheidende Lebensprojekt erwachsener Menschen gedacht gewesen.

1974 war es mit der Volksbildung dann vorbei, der Förderungspreis wurde nun für Erwachsenenbildung vergeben. Die Umbenennung war Programm. Die Öffnung der tradierten Bildungseinrichtungen für breite Teile der Bevölkerung in den ersten Jahren der Ära Kreisky ließ die alte Trennung zwischen Volk und Bildungsbürgertum zumindest programmatisch obsolet erscheinen. Allmählich setzte sich die Einsicht durch, dass die klassische Vorstellung, dass es im Leben eines Menschen aufeinanderfolgende Phasen der Ausbildung und Bildung, der beruflichen Tätigkeit und des Ruhestandes gäbe, den gesellschaftlichen Wirklichkeiten immer weniger entsprach. Erwachsenenbildung war schon damals durchdrungen von dem Imperativ, dass man nie aufhören könne, Neues zu lernen. Die betriebliche und die berufliche Weiterbildung, die Konzepte von Umschulung und der Erwerb von Zusatzqualifikationen bestimmten dieses Konzept, und prämiert wurden Personen und Institutionen, die diese Vorgaben realisieren konnten.

Die Entdeckung, genauer: Wiederentdeckung des Erwachsenen als lernendes und bildungsfähiges Wesen führte im Jahre 1984 zur Transformation des Förderungspreises in einen Staatspreis, der allerdings wenig später in einen „Staatspreis für Erwachsenenbildung, Büchereiwesen und Volkskultur“ umbenannt und bis zum Jahre 1998 in dieser Form vergeben wurde. Das ganze Dilemma der Erwachsenenbildung ließe sich an dieser Bezeichnung demonstrieren. Oszillierend zwischen einem humanistisch-emanzipatorischen Anspruch auf „Bildung für alle“, Förderung einer Bildungsinfrastruktur, die sich noch um das Medium „Buch“ zentrieren konnte, und einer sanft angedeuteten Opposition von Hochkultur und Volkskultur spiegelte sich darin eine Unentschlossenheit wider, die dem Bildungsbegriff selbst inhärent zu sein scheint. Denn dieser schwankt immer zwischen Exklusion und Inklusion, Entfaltung und Kompensation, Förderung und Forderung, Freiheit und Verpflichtung. Bildung hat darüber hinaus aber auch immer mit dem Widerspruch zwischen einer legitimen Kultur und diversen Sub- und Volkskulturen, zwischen innovativ-avantgardistischen Konzepten von Kunst und traditionellen Formen lebensnaher, ästhetischer Praktiken zu tun, der sich in dieser schwammigen Bezeichnung gespiegelt sieht.

Nach 1999 verschwanden das Buch und die Volkskultur in dem Nichts, aus dem sie aufgetaucht waren, die Erwachsenenbildung aber blieb. Nun allerdings wurde sie

dem nun neoliberalen Geist der Zeit erneut anverwandelt. Globalisierung, Rankings und Wettbewerb waren angesagt, und so konnte es nicht ausbleiben, dass nun in Österreich „Bildungschampions“ gekürt und prämiert wurden. Auch die Bildung der Erwachsenen war nun etwas, bei dem man in erster Linie besser zu sein hatte als andere, der Slogan, der diese Neufassung des Staatspreises begleitete, lautete dann auch „Lernen bringt's“. Das entsprach ganz den Vorstellungen der Europäischen Kommission, die „lebenslanges Lernen“ nahezu ausschließlich als Qualifizierungsprogramm sah, das vor allem die Wettbewerbsfähigkeit des Europäischen Wirtschaftsraumes und die berufliche Flexibilität, Mobilität und Anpassungsfähigkeit der Einzelnen an den Arbeitsmarkt steigern sollte: optimale Nutzung von Humankapital. Bildung degenerierte zu einem mentalen Fitnessprogramm, das die Menschen zunehmend in einen Wettlauf um Zusatzqualifikationen, Zertifikate, Abschlüsse und Investitionen in die Ich-AG hetzte. Gleichzeitig nahm die Sorge um Randgruppen und Bildungsverlierer zu, Programme und Projekte, die deren Defizite ausgleichen und ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöhen sollten, wurden zunehmend wichtiger. Seitdem gilt Bildung nicht mehr als Ausdruck der *conditio humana*, sondern als Ressource, und wer diese nicht ausschöpft, handelt verantwortungslos.

2008 wurde die Vergabe des Staatspreises für Erwachsenenbildung – der Name blieb – dann erneut modifiziert und in seine bis heute gültige Form überführt. Er wird seitdem in Sparten vergeben, neben dem Erwachsenenbildner oder der Erwachsenenbildnerin des Jahres wird auch eine Auszeichnung für einen wechselnden Themenschwerpunkt vergeben sowie ein Preis für Wissenschaft und Forschung. Vor allem letzterer knüpft an ein Konzept der Erwachsenenbildung an, das untrennbar mit den Ideen und Forderungen der Aufklärung verbunden ist und damit an eine der Wurzeln der modernen Erwachsenenbildung überhaupt rührt. Es lohnt sich, diese auch einmal genauer unter dem Aspekt von Wissenschaft und Öffentlichkeit zu betrachten.

Einer Erwachsenenbildung, die sich als Beitrag zu diesem Verhältnis von Wissenschaft und Öffentlichkeit versteht, geht weniger um Kompensation sozial oder biografisch bedingter Bildungsdefizite, auch nicht um Fortbildung im Sinne von Qualifikationszuwachsen, sondern schlicht um die alte und stets neue Vorstellung, dass das Streben nach Bildung an sich ein Kennzeichen eines erwachsenen, mündigen Bürgers ist. Das Interesse und Engagement für die Wissenschaften, für das Gemeinwohl und die Entwicklung der Gesellschaft, für die Fragen der Zeit, für Kunst und Kultur kennzeichnen diesen Typus. Aufklärung bedeutet so immer – und dies seit Immanuel Kant – den öffentlichen Gebrauch der Vernunft, die Interaktion von Wissenschaft und Gesellschaft.

Das Verhältnis von Wissenschaft und Öffentlichkeit heute ist ja durchaus widersprüchlich. Einerseits genießen die Wissenschaften öffentliche Aufmerksamkeit in einem bislang kaum gekannten Ausmaß. Wissenschaftsmagazine boomen, neue TV-Formate zur Propagierung

wissenschaftlicher Erkenntnisse und technischer Innovationen werden erfunden, manche Wissenschaftler mutieren zu Medienstars, lange Nächte der Forschung werden inszeniert, Wissenschaftsförderung gilt als nationale Herausforderung, und die öffentlichkeitswirksame Jagd nach wissenschaftlichen Begabungen, Talenten und potenziellen Nobelpreisträgern ist voll im Gange. Aber auch darüber hinaus nehmen die Bedeutung und der Einfluss von Wissenschaften und Wissenschaftern im öffentlichen und politischen Diskurs zu. Von der Krise der Finanzmärkte bis zu den Verheißungen der Genetik, von der Klimafrage bis zur Psychopathologie des sexuellen Missbrauchs, von den Problemen der Migration bis zum Generationenkonflikt, vom Zusammenprall der Kulturen bis zur Digitalisierung und dem Einsatz neuer Medien im Unterricht: Kaum ein Thema von allgemeinem Interesse, das nicht die Expertise, den Rat, einen Kommentar oder eine Handlungsempfehlung von Wissenschaftlern benötigt und erhält. Die Aufforderung der Klimabewegung „Fridays for Future“ an die Politik, doch endlich auf die Wissenschaft zu hören, unterstreicht diesen Befund nachdrücklich. Wissenschaft wird selbst zu einem Faktor der Politik, die wissenschaftliche Argumentation soll auch ein sicheres Fundament für schwerwiegende politische Entscheidungen abgeben. Und nicht zuletzt gelten jene Disziplinen, die eine rasche technische und ökonomische Verwertung ihrer Erkenntnisse versprechen, als Garanten für profitable Unternehmen und eine prosperierende Zukunft.

Auf der anderen Seite allerdings wird Wissenschaft zunehmend wieder zu einem esoterischen Unternehmen, das sich von der Öffentlichkeit entfernt. Die Professionalisierung des Wissenschaftsbetriebs führt dazu, dass Wissenschaft ein selbstreferentielles System wird, in dem sich Experten an Experten wenden. Die Internationalisierung der Wissenschaften ist auch ein weltweiter sozialer Segregationsprozess, in dem sich eine schmale Schicht herauskristallisiert, deren Mitglieder in der Regel nur mehr mit ihresgleichen kommunizieren, sich nur von ihresgleichen bewerten lassen und mit ihresgleichen durch Rituale, Verbindungen und wechselseitige Hilfestellungen bei aller Konkurrenz eine verschworene Gemeinschaft bilden. Wohl wird wissenschaftliche Forschung nach wie vor in hohem Ausmaß von der öffentlichen Hand finanziert, aber über Drittmittelgeber, Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Evaluierungsagenturen gewinnen nichtöffentliche Interessen deutlich an Einfluss. Und das gegenwärtig überall propagierte Konzept der Wissensebenen nimmt den seit der Moderne zum Programm erhobenen exoterischen Charakter der Wissenschaften, ihre Öffentlichkeit und ihren Anspruch, selbst an der Aufklärung mitzuwirken und diese mitzutragen, in einem rasanten Tempo zurück.

Angeichts dieser Entwicklung ist Folgendes in Erinnerung zu rufen: Wissenschaft ist in erster Linie eine mühsame Arbeit der Vernunft an der Erkenntnis der Welt und des Menschen. Ihr Motiv ist die Neugier, ihr Ausgangspunkt ist der Zweifel, ihre Methode das Riskieren des Irrtums und ihre Ergebnisse sind prinzipiell vorläufig. Die Verwechslung von Wissenschaft mit ihrer

technischen Anwendung und ökonomischen Verwertbarkeit könnte mittelfristig nicht nur den Prozess der Forschung selbst sabotieren, sondern auch zu verhängnisvollen gesellschaftspolitischen Fehleinschätzungen führen, was die Möglichkeiten und Grenzen von Wissenschaft betrifft. Notwendig sind deshalb öffentliche Diskurse, die sich nicht auf die Vermittlung spektakulärer Forschungsergebnisse beschränken, sondern am Konzept von Wissenschaft als Aufklärung prinzipiell festhalten.

Dahinter steht der Gedanke, dass - entgegen einer heute vielfach vertretenen Meinung - Wissenschaft nicht nur etwas ist, das sich in spezialisierten „Journals“ ereignet und deren Qualität bibliometrisch erfasst und über Impact-Faktoren ermittelt wird, sondern ein Unternehmen, das selbst einen öffentlichen und damit bildenden Charakter hat. Es geht also nicht um eine didaktisch konzipierte Wissenschaftsvermittlung, sondern um die Verpflichtung der Wissenschaften, selbst eine tragende und kritische Rolle in den öffentlichen Diskursen zu übernehmen. Die Bürger, die sich über den Klimawandel und Mobilitätskonzepte, über Entwicklungen in den Naturwissenschaften und der Ökonomie, über Historikerdebatten und philosophische Zeitdiagnosen, über Bioethik und Kunstraub informieren wollen, möchten weder ein Leben lang beschult werden noch ihre Wettbewerbschancen erhöhen, sondern schlicht jenem Bildungsanspruch folgen, der sich aus dem Status des Erwachsenen selbst ergibt. Denn nur mündige, informierte, wissende und reflektierende Bürger verleihen der Demokratie jenes Leben und jene Kraft, die diese benötigt, um ihre Aufgaben erfüllen zu können.

Wo Erwachsenenbildung emphatisch gelingt, orientiert sie sich an diesen Ansprüchen. Sie ist dann frei von allen Gesten der Bevormundung, Nachschulung und Kompensation. In einer Zeit, die von Meinungsjournalismus, Verschwörungstheorien und „Fake News“ geprägt ist, gewinnen solche Modelle von Erwachsenenbildung ungeahnte politische Aktualität und können auch entscheidende Beiträge für die Diskurse der Vernunft in der nahen Zukunft bilden. //

Stop or Stay?

Externe und interne Einflussfaktoren für den Verbleib im Kurs

ELISABETH FEIGL

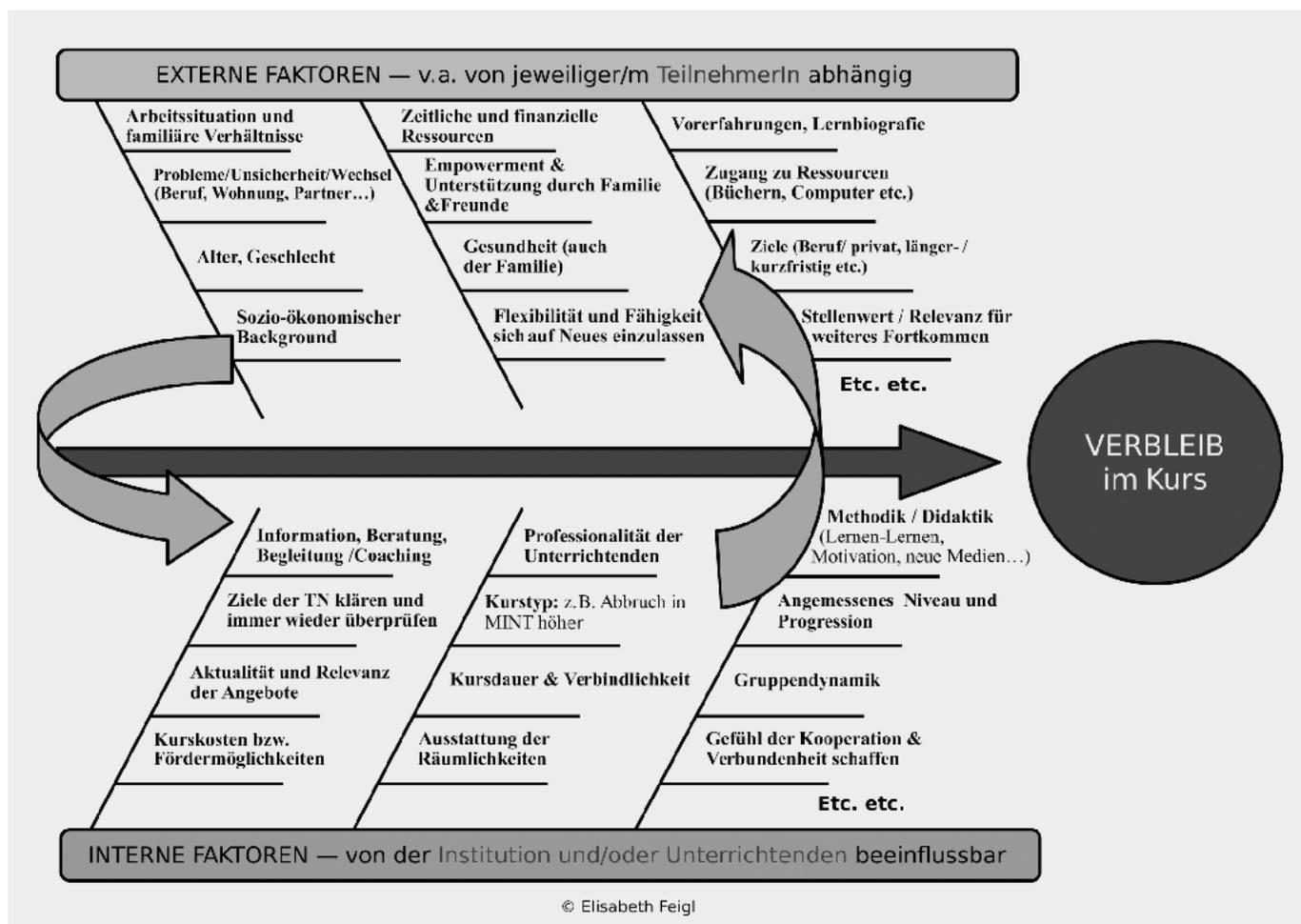
Was sind die unterschiedlichen Faktoren, die den Kursverbleib beeinflussen, und wie kann es Institutionen und Unterrichtenden gelingen, ein klareres Bild von der Thematik zu erhalten? Wo ist institutionelles oder pädagogisches Veränderungspotenzial gefragt, und wo kann eine Entlastung der Institution und/oder der Unterrichtenden stattfinden, da der Abbruch primär aufgrund sozialer oder teilnehmerInnenabhängiger Motive erfolgt?

Der folgende Artikel widmet sich diesen bisher weder empirisch noch theoretisch ausreichend erforschten Fragestellungen. Er zeigt mögliche Hintergründe und deren komplexes Zusammenspiel auf und hinterfragt, inwieweit in der Erwachsenenbildung überhaupt von Drop-out gesprochen werden kann.

Als Unterrichtende oder Kurs-PlanerInnen stellen wir uns häufig die Frage: „Was ist aus Teilnehmerin X geworden?“, „Warum kommt Teilnehmer Z nicht mehr in den Kurs? oder „War die Kursprogression zu schnell für Herrn Y?“

Trotz seiner Brisanz für den Kursalltag zählt der vorzeitige Kursabbruch zu den am wenigsten beforschten Themen der Erwachsenenbildung. Häufig liegen keine vergleichbaren Zahlen vor und weder Institutionen noch Unterrichtende wissen, warum Personen dem Unterricht (plötzlich) fern bleiben. Diese Ungewissheit verunsichert sowohl hauptberufliche MitarbeiterInnen als auch die Lehrenden, da das eigene (Mit-)Verursachen nicht auszuschließen ist.

Im Rahmen der Qualitätssicherung beschäftigen sich Institutionen umfassend mit den möglichen Bedürfnissen und Bedarfen (potenzieller) neuer TeilnehmerInnen. Und auch in der Statistik wird das Augenmerk vor allem auf die Teilnahmen, jedoch kaum auf den frühzeitigen Kursabbruch und mögliche Beweggründe



gerichtet, obgleich diese auch für das Entwickeln neuer Angebote und Kursformate von Relevanz wären.

Für den Professionalisierungsdiskurs der Unterrichtenden wären Rückmeldungen von KursabbrecherInnen förderlich, um den Unterricht entsprechend zu adaptieren. Kritische Momente könnten bereits in der Planung berücksichtigt und rechtzeitig angesprochen werden. Außerdem könnten Unterrichtende (und Hauptamtliche) emotional entlastet werden, wenn zum Beispiel abgeklärt werden kann, dass ein Abbruch durch eine Veränderung der persönlichen Lebenssituation oder eine Interessensverschiebung motiviert war.

Das Thema präsentiert sich nicht zuletzt sperrig, weil die Erwachsenenbildung keine einheitliche Definition des Begriffs „Dropout“ kennt. Laut Bernhard Schmidt-Hertha wird der Drop-out-Begriff in der Erwachsenenbildung sehr weit gefasst. Neben Kursabbrüchen beinhaltet er auch das Nichtzustandekommen von geplanten Weiterbildungsaktivitäten sowie die Nicht-Teilnahme bislang sehr bildungsaktiver Erwachsener. Außerdem zeichnet sich die Erwachsenenbildungslandschaft dadurch aus, dass sie äußerst heterogen und vielfältig ist; das gilt für TeilnehmerInnen, Angebote und Anbieter gleichermaßen. (Schmidt: 2011, 203).

Unterschiedliche Daten liegen beispielsweise vor, wenn ein zwei- bis dreijähriger Sprachkurs von A-B2 mit einem Semesterkurs verglichen wird. Andere Zahlen werden erhoben, wenn die Buchung eines Folgekurses als Kriterium festgelegt wird oder der Kursabschluss etwa nur mit einer formellen Prüfung gewährleistet ist.

Da der organisierte Lernprozess Erwachsener vor allem die Form von „Brücken innerhalb beruflicher, sozialer, emotionaler oder privater Veränderungen bzw. von Veränderungswünschen“ hat (Egger: 2006, 149), stellt sich auch die prinzipielle Frage, ab wann und ob überhaupt von einem Ausstieg gesprochen werden kann. Die TeilnehmerInnen bestimmen in der Regel selbst, ob und wann sie eine Bildungsmaßnahme unterbrechen und ob sie etwa nach längerer Abstinenz wieder einsteigen. Individuelles, selbstgesteuertes Lernen genießt schließlich in der Erwachsenenbildung einen hohen Stellenwert.

Einigkeit besteht in der Forschung jedenfalls insofern, als das TeilnehmerInnen-Verhalten stark durch kursexterne, individuelle Motive geprägt sein kann, die sich kaum bis gar nicht durch das Kursmanagement oder die Unterrichtsgestaltung regulieren lassen. Im Fokus des vorliegenden Artikels stehen vor allem diese teilnehmerInnenspezifischen Gründe für ein mögliches Fernbleiben. Mögliche institutions- oder kursinterne Ursachen und entsprechende Maßnahmen von Seiten der Institution und/oder der Unterrichtenden werden in der Regel hinlänglich im Rahmen der Qualitätssicherung erforscht und finden hier nur kurz Erwähnung.

LEBENSWELTLICHE PARAMETER

Die familiäre Situation, Berufliches sowie der sozioökonomische Background wirken sich entscheidend

auf das TeilnehmerInnen-Verhalten aus. Nicht nur Probleme, Unsicherheiten oder sonstige negative Einflussfaktoren, sondern auch positive Auslöser, wie etwa ein Karrieresprung oder die Geburt eines Kindes, können den persönlichen Habitus rund um den Kursbesuch nachhaltig beeinflussen.

Wie Schmidt-Hertha in seiner Analyse anführt, werden im Adult Education Survey von Rosenblad und Bilger gesundheitliche Gründe als häufigste Ursache für den Kursabbruch verantwortlich gemacht. (Schmidt: 2011, 209). Auch die Gesundheit der Angehörigen zählt – ähnlich wie Alter und Geschlecht – zu möglichen Indikatoren für spezielle Verhältnisse und mögliche Herausforderungen. Gleichzeitig ist nachweisbar, dass Empowerment und Unterstützung durch Familie und Freunde die Persönlichkeit stärken und die Resilienz erhöhen. (McGivney: 2003, 104).

Im engen Wechselspiel mit diesen Faktoren stehen zeitliche und finanzielle Ressourcen. Generell gilt, dass sozio-ökonomische Benachteiligung das Risiko eines frühzeitigen Kursabbruches erhöht. (McGivney: 2003, 98 f.). Gründe dafür finden sich unter Umständen auch beim mangelnden Zugang zu Ressourcen wie Büchern, Computern etc.

Im Adult Education Survey „Erwachsenenbildung in Österreich 2016/17“¹ werden auch die Unvereinbarkeit der Ausbildung mit der Arbeitszeit und „keine Zeit aufgrund familiärer Verpflichtungen“ als wichtigste Bildungshindernisse genannt. Frauen werden immer noch überwiegend durch familiäre Verpflichtungen von einer Bildungsteilnahme (formal oder nicht-formal) abgehalten. Es ist zu vermuten, dass ähnliche Gründe auch zu vorzeitigen Kursabbrüchen führen. (AES: 2018, 40).

Wie Egger richtig anführt, prägt der soziale Background das Weiterbildungsverhalten entscheidend. „Hier zeigt sich immer wieder, dass neben den monetären Kosten auch noch ‚soziale Kosten‘ zu entrichten sind, die sich je nach Lebenslage in der Form der Reduktion von Familie, PartnerIn und Freizeit oder einfach nur dem Gefühl des Verlusts der Planbarkeit und Verfügbarkeit über seinen/ihren Tagesablauf ausdrücken.“ (Egger: 2006, 153).

Oben wurde bereits erwähnt, dass nicht nur negative Gründe ausschlaggebend sind. So können TeilnehmerInnen davon überzeugt sein, das für sie Nötige oder Entscheidende bereits gelernt zu haben – etwa, wenn sie eine Sprache in erster Linie auf einer Urlaubsreise anwenden wollen. Oder sie entscheiden sich, ihrem Leben eine neue Wendung zu geben und andere Prioritäten zu setzen. Der Wunsch nach Abwechslung oder Neuem ist vor allem bei langjährigen Lernprozessen, wie dem bereits mehrfach zitierten Fremdsprachenlernen, gut nachvollziehbar und könnte für Unterrichtende wie KursplanerInnen auch ein Indiz dafür sein, ab einer bestimmten Kursdauer neue Formate und/oder Kursinhalte anzudenken.

¹ Fortlaufend in Literaturangaben als AES bezeichnet.

Laut AES war die Hauptmotivation der KursbesucherInnen „[...] an nicht-formalen Weiterbildungsaktivitäten de[r] Wunsch, Wissen und Fertigkeiten zu erlangen [...]“. (AES: 2018, S. 28) Sobald eine Interessensverlagerung erfolgt, können die Beweggründe der Teilnahme wegfallen, sprich mögliche Motive können sehr raschen Veränderungen unterworfen sein.

„Sieht man beide Seiten (Bildungsmaßnahme und individuelle Interessen) als sich dynamisch entwickelnde und verändernde Faktoren, so wird die Übereinstimmung von Angebot und individueller Nachfrage zur Momentaufnahme und ein Dropout erscheint als eine mit Dauer und Intensität der Maßnahme an Wahrscheinlichkeit gewinnende Option. Berücksichtigt man ferner die der Interaktion der Teilnehmer untereinander und mit den Kursleitern inhärenten Konfliktrisiken, wäre die Frage nach den Ursachen für den Verbleib in der Maßnahme ebenso berechtigt.“ (Schmidt: 2011, 208).

Nicht zu unterschätzen ist auch die komplexe und vielfältige Interaktion mehrerer Faktoren. In einer von McGivney herangezogenen Studie von Beddow (1994) wird gut ersichtlich, dass die Mehrzahl der Kursabbrüche in Abendkursen der Erwachsenenbildung zwar aus persönlichen Gründen erfolgte, allerdings verschärft wurde durch die Bildungsinstitutionen, die in diesen Kursen mit hohen Dropout-Raten rechneten und daher die TeilnehmerInnen-Zahlen erhöhten. Dies führte wiederum zu Unzufriedenheit bei den TeilnehmerInnen, wodurch der vorzeitige Kursabbruch noch verstärkt wurde. (McGivney: 2003, 89).

Vorqualifikationen tragen in der Regel zum längeren Verbleib im Kurs bei. Das heißt, dass der so genannte Matthäus-Effekt auch in diesem Kontext relevant wird. Wenig überraschenderweise fällt es bildungsfernen Personen – ohne entsprechende Unterstützung – schwerer, einen Abschluss zu erzielen. Mangelnde Anschlussfähigkeit an das bisher Gelernte, sowie Gefühle der Unzulänglichkeit oder das Versagen bei früheren Anlässen führen häufig auch bei weiteren Anläufen zu negativen Ergebnissen. Frustrationserlebnisse in der Lernbiographie erzeugen „Narben“ mit negativen Gefühlen, Ängsten und Hemmungen. Sie erschweren den positiven Lernerfolg und verleiten vor allem zu Fehlervermeidungsstrategien (wenn sie nicht zum völligen Abbruch führen). (Egger: 2006, 150).

Wie oben bereits angedeutet, lässt sich das TeilnehmerInnen-Verhalten vielfach auch auf soziale und/oder kulturelle Differenzen zurückführen. TeilnehmerInnen orientieren sich in erster Linie an bisher gewohnten Lernumgebungen oder -settings (etwa klassisch frontal und nicht interaktiv sozial). So fehlt Personen mit anderen kulturellen Hintergründen (wie etwa Personen aus dem Arbeitermilieu oder Menschen mit Migrationshintergrund) möglicherweise das Verständnis für mittelschichttypische Lernsettings. Wie Paul Willis in einer mehrjährigen Studie einer Gruppe von Arbeiterjungen in Großbritannien beobachten konnte, widersetzten sie sich sehr stark einer Akkulturation ins

Milieu der Mittelschicht, da diese für sie keine relevanten Werte, Ziele und Habitusstrukturen transportierte. (Willis: 1979, 14).

Ähnlich wie im schulischen Kontext ist auch die Erwachsenenbildung noch immer von einem relativ einheitlichen, wenig hinterfragten Wertekanon dominiert, der dazu führen kann, dass sich Menschen in diesem Umfeld fremd fühlen. Die kulturelle Distanz zum Bildungsinstitut kann sich etwa durch „falsche“ Kleidung, Bildungserfahrungen, Ausdrucksformen sowie Verhaltensweisen äußern, die zu einem Unwohlfühlen in der Institution und im Kursraum beitragen und einen frühzeitigen Abbruch herbeiführen.

Wenig Literatur fand sich zum Thema Alter und zu einem möglichen geschlechterspezifischen Verhalten. Untersuchungen aus den 1990er-Jahren in Großbritannien orten etwa eine Tendenz, dass ältere Lernende in der Erwachsenenbildung eher einen Kurs abschließen als ihre jüngeren KollegInnen:

„In adult education, several investigations have found that younger students are more likely than older ones to leave courses before completion. A study of adult classes at Luton College of Higher Education (Hibbett 1986) suggested that increasing age meant increased likelihood of completing. [...] In the 1994 MORI poll conducted for NIACE, younger people were considerably more likely to admit to giving up courses than older age groups.“ (McGivney: 2003, 69).

Ebenso scheinen Frauen tendenziell mehr Durchhaltevermögen aufzuweisen als Männer, obgleich sie etwa immer wieder Betreuungspflichten nachkommen müssen. (McGivney: 2003, 70 f.). Und die Resonanz innerhalb der jeweiligen Kursgruppe sollte nicht unterschätzt werden. So zeigte eine kleinere Studie, dass Männer reine Männer-Gruppen zu favorisieren scheinen, Frauen hingegen gemischte Gruppen. (McGivney: 2003, 72). Hierzu passt auch ein Ergebnis des AES:

„Einen deutlichen Unterschied zwischen den Geschlechtern gab es beim Beweggrund »Um Leute kennenzulernen/aus Spaß«. Er war für 58,5 % der Frauen bei ihrer Entscheidung für eine Weiterbildungsaktivität relevant, aber nur für 46,9 % der Männer. Männer (41,8 %) besuchten eher als Frauen (29,7%) Weiterbildungsaktivitäten aufgrund organisatorischer/technischer Veränderungen am Arbeitsplatz.“ (AES: 2018, 28).

REAGIEREN, ABER WIE? HANDLUNGSSPIELRAUM FÜR INSTITUTIONEN UND UNTERRICHTENDE

Wenn von institutionell beeinflussbaren Faktoren gesprochen wird, ist zunächst zwischen dem Unterrichtsgeschehen und den damit verbundenen didaktisch-methodischen Anforderungen einerseits, und der Struktur und Beschaffenheit der Bildungsangebote andererseits, also der allgemeinen Organisation, sehr klar zu unterscheiden. Zudem sollten auch Faktoren wie Verbindlichkeit, beziehungsweise Abschlussorientiertheit oder Relevanz für den Beruf in die nähere Betrachtung einbezogen werden.

Auch zwischen den Fachbereichen oder den Formaten² scheinen große Unterschiede erkennbar. In den MINT-Fächern³ präsentieren sich die Verbleibzahlen generell schlechter als in den Sozialwissenschaften oder im berufsbildenden Zweig. (McGivney: 2003, 62). In Online-Kursen sind die Dropout-Raten im Allgemeinen höher als in Präsenzformaten. Zusätzlich ist die Verbindlichkeit in abschlussorientierten Kursen oder Lehrgängen in der Regel höher.

Rudolf Egger betont, dass die „Bindung an die Bildungsmaßnahme dann am höchsten ist, wenn der Grad der Freiwilligkeit hoch und wenn das Gefühl der Selbstbestimmung einen Rahmen für diese [...] Bildungsarbeit entstehen lässt“. (Egger: 2006, 152). Das deckt sich mit Untersuchungen aus der Selbstbestimmungstheorie zum Lernverhalten von älteren Personen, wo sich Autonomie, Kompetenz und Beziehung entschieden für den Kursverbleib verantwortlich zeichnen. (Edlinger: 2016, 110–112).

Neben dem persönlichen und/oder beruflichen Mehrwert prägen gesetzliche Vorgaben das Teilnahmeverhalten entscheidend. Verpflichtende Deutsch-Integrations- und Basisbildungskurse stellen einen sehr speziellen Bereich dar. Der Kursabbruch ist in diesem Setting häufig mit massiven finanziellen und persönlichen Konsequenzen verbunden. Die „Symptome“ im Vorfeld des Abbruchs ähneln allerdings Tendenzen in anderen Maßnahmen: So kommt es zunächst etwa zu unregelmäßigem Kursbesuch, dann zu Lücken, die nur noch mit großem Mehraufwand geschlossen werden könnten und in Folge zum Aufgeben. Die Evaluation „Bildung für junge Flüchtlinge“ scheint eines der wenigen aktuellen Beispiele für näher erfasstes Dropout-Verhalten. So zeigte sich, dass 10,3 Prozent die Kursmaßnahme vorzeitig verließen. Bei 41,2 Prozent sind die Motive mit dem Übertritt in weiterführende Bildungsangebote oder der Annahme einer Lehrstelle vornehmlich positiv zu bewerten. Abschiebung, Quartierwechsel oder mangelnde Mobilität sind mit 15,9 Prozent zumeist nicht selbst verursacht. 41,6 Prozent der Austritte erfolgten aus persönlichen Gründen, und wie angeführt wird „mangelnder Motivation und Fernbleiben, disziplinären Problemen und kulturellen Barrieren“. Leider fehlen speziell zu diesem letzten Punkt genauere Informationen. (Steiner, Egger-Steiner & Baumegger: 2018, 29 f.).

Auch im zweiten Bildungsweg beziehungsweise speziell in der Basisbildung gelten besondere Bedingungen. Wie Sanders (McGivney: 2003, 77) anführt, spielen hier Faktoren wie ein TrainerInnen-Wechsel, Einstellungen des/der Unterrichtenden, mangelndes Selbstvertrauen und entsprechend langsames Vorkommen eine noch gravierendere Rolle als in anderen Kursen. Zugleich stehen berufsbezogene Gründe oder häusliche Probleme bei dieser eher lernungewohnten Gruppe häufig im Mittelpunkt. Und wie Kathriona McHugh in ihrem Artikel zu den Bedürfnissen dieser Zielgruppe anführt, müssten Fragen der mentalen Gesundheit ebenfalls im Rahmen der Kurse verstärkt in den Fokus gerückt werden. (McHugh: 2015, 61).

Sie beruft sich in ihrer Forderung auf Berichte der Weltgesundheitsorganisation (WHO) und der Europäischen Kommission. Erstere prognostizierte bereits 2012, dass depressive Verstimmungen im Jahr 2030 das größte Gesundheitsproblem darstellen könnten und dass dann 20 Prozent aller Kinder und Jugendlichen von mentalen Krankheiten betroffen sein könnten. Auch die Europäische Kommission berichtete bereits 2012, dass psychische Krankheiten bei Schulkindern zunehmen würden. (McHugh: 2015, 63).

Um einen erfolgreichen Lernprozess zu ermöglichen, appelliert McHugh für eine besonders wertschätzende, fürsorgliche („caring“) und unterstützende Lernumgebung. Am Beispiel eines irischen Jugendprogrammes zeigt sie auf, wie der Fokus auf die persönliche Entwicklung der TeilnehmerInnen, deren Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl gelegt wird. Auch Egger appelliert im Rahmen des zweiten Bildungsweges dafür, „[...] ein Klima der Geborgenheit, des Schutzes und der Wohlberatenheit zu erzeugen, was sich wiederum in der Bereitschaft zum gegenseitigen Verständnis niederschlägt“. (Egger: 2006, 155).

SchulabbrecherInnen sind häufig mit sozialer Ausgrenzung, Ablehnung durch Gleichaltrige, Armut, Isolation und geringem familiären Rückhalt konfrontiert. Sie zeigen sehr viel Skepsis gegenüber einer hegemonialen Kultur, in der verallgemeinerte Partikularinteressen dominieren und in der sie mit ihren Interessen und Bedürfnissen kaum wahrgenommen werden. In der Arbeit mit diesen Personen muss somit der Schwerpunkt auf dem Lernprozess, einer offenen Haltung und pluralistischen Ansätzen liegen, die im dialogischen Prinzip erschlossen werden. Formelle und verpflichtende Prüfungen sowie Leistungsdruck aufgrund der Forderung nach messbaren Outputs und quantifizierbaren Wirkungsnachweisen können in diesem Kontext wertvolle Lernerfahrungen rasch zunichtemachen. (Egger: 2006, 150).

Aber auch in anderen Angeboten, wie etwa in Sprachkursen, können emotionale Gründe die Ursache für einen frühzeitigen Abbruch darstellen. Einer Studie zufolge scheinen 90 Prozent der TeilnehmerInnen zu fürchten, dass sie dem Unterricht nicht mehr folgen können, wenn sie eine Stunde versäumen. Diese Ängste konnten auch nicht beseitigt werden, als entsprechende Unterlagen und Informationen zur Verfügung gestellt wurden. (McGivney: 2003, 89 und ähnliche Berichte aus dem VHS-Alltag etwa der VHS Linz, die deshalb eigens einen Moodle-Kurs zur Verfügung stellte.).

Das ist nicht allzu verwunderlich, da Emotionen und Stimmungen zu einem Gutteil unser gesamtes menschliches Verhalten prägen. Wenn wir uns als Lernende mit der Institution identifizieren, beziehungsweise wenn wir uns als Teil der Lerngruppe, von den anderen Teilnehmenden und der Kursleitung

² Semesterkurs, zweitägiger Workshop oder Lehrgang etc.

³ Mathematik, IKT, Naturwissenschaften und Technik.

angenommen fühlen, steigt der Wohlfühl- und Zugehörigkeitsfaktor (im Englischen wird vom „sense of belonging“ gesprochen). Eine gesunde Gruppendynamik innerhalb der Kursgruppe fördert diesen Zusammenhalt.

Aber auch so simple Marketinggags, wie werbewirksame kleine Gadgets, Kugelschreiber oder Stofftaschen etc., dienen dazu, die Verbundenheit mit dem Veranstalter zu fördern und so den Verbleib im Kurs und in der Institution positiv zu beeinflussen, und dürfen somit auch nicht ganz außer Acht gelassen werden.

METHODISCH-DIDAKTISCHES

Um genauer auf methodisch-didaktische Potenziale einzugehen, die den Verbleib im Kurs positiv unterstützen können, ist der Umfang dieses Artikels zu knapp gefasst. Auch die äußerst wichtige Rolle der Motivation (sowohl der Eigen- als auch der Fremdmotivation) und das Eingehen auf unterschiedliche Lerntypen sollen hier nicht näher beleuchtet werden. Dazu wurde in unterschiedlichsten Aspekten sehr viel geforscht und geschrieben, was den Rahmen dieses Artikels sprengen würde.

Erwähnung soll nur noch ein möglicherweise wenig beachteter Faktor bei der Kursevaluation finden. Viele TeilnehmerInnen-Befragungen werden vor allem in schriftlicher Form mit standardisierten Fragebögen und geschlossenen Fragen durchgeführt. Diesen Evaluationsbögen ist mit einiger Vorsicht zu begegnen, da sie speziell in puncto Lehr-Lern-Situation leicht zu falschen Ergebnissen beziehungsweise zu Fehleinschätzungen der Situation führen können.

Wie Nuissl und Sutter bereits 1979 feststellten, können die Lernenden mit der Bewertung der Angebote beziehungsweise der Unterrichtenden häufig überfordert sein. Schmidt hebt hervor, dass es bei der Analyse standardisierter TeilnehmerInnen-Befragungen zu falschen Schlüssen kommen kann, wenn sich die Fragen primär auf das Kursgeschehen beziehen. So erhalten die Befragten im standardisierten Bogen häufig keine Möglichkeit, externe, persönliche Begründungen anzukreuzen oder selbst anzuführen. Somit wird nur ein Teilaspekt erhoben und wissenswerte Beweggründe bleiben unerwähnt. (Schmidt: 2011, 209).

Zusammenfassend kann nochmals betont werden, dass der Begriff „Drop-out“ in der Erwachsenenbildung viel vorsichtiger verwendet werden sollte, als das etwa im Kontext der Schule der Fall ist. Erwachsene TeilnehmerInnen bestimmen selbst ihr Lernverhalten und entscheiden selbst über den Verbleib in Kursmaßnahmen. Der frühzeitige Kursabbruch erscheint vor allem problematisch, wenn ein vorhandenes Weiterbildungsinteresse aus persönlichen, sozialen und/oder kursimmanenten Gründen nicht weiter realisiert werden kann und/oder wenn damit ein grundsätzlicher Rückzug aus dem System Weiterbildung eingeleitet wird.

Prinzipiell wurde dem Themenbereich „Dropout – Kursverbleib“ bisher in Forschung und Praxis zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Daran knüpft sich die Forderung, dass er als eine zentrale Fragestellung

der Erwachsenenbildung gesehen werden sollte. Auch das Zusammenspiel der diversen Einflussfaktoren auf das Abbruchverhalten ist bisher weder empirisch noch theoretisch ausreichend geklärt. In diesem Zusammenhang kann noch auf ein aktuelles Forschungsprojekt der Universität Tübingen verwiesen werden, das in den nächsten Jahren spannende Erkenntnisse liefern könnte.⁴ //

Literatur

Edlinger, Alexandra (2016): LanguAGEING. Fremdsprachen Lernen im Alter. Hamburg: disserta Verlag.

Egger, Rudolf (2006): Drop Out & Stay In. Über das Zurechtfinden in komplexen Lernstrukturen. In: Gerhard Bisovsky, Rudolf Egger, Henriette Schott & Doris Seyr (Hrsg.), Vernetztes Lernen in einer digitalisierten Welt. Internetgestützte Bildungsprozesse an der Volkshochschule. (S. 149–166) Wien: Verband Wiener Volksbildung – Edition Volkshochschule.

McGivney, Veronica (2003): Staying or Leaving the Course. Non-completion and Retention of Mature Students in Further and Higher Education. Leicester: NIACE.

McHugh, Kathriona (2015): Second chances: Want to meet the needs of early school-leavers? Focus on their mental health. In: The Irish Journal of Adult and Community Education, 61–74.

Schmidt, Bernhard (2011): Dropout in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2), 203–213.

Statistik Austria (Hrsg.) (2018): Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien: Verlag Österreich GmbH.

Steiner, Mario, Egger-Steiner, Michaela & Baumegger, David (2018): Evaluation „Bildung für junge Flüchtlinge“. Wien: Institut für Höhere Studien.

EU-Projekt: <http://tipsonretention.wikidot.com/>

Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt: Syndikat.

⁴ <https://uni-tuebingen.de/de/112781> [9.7.2019].

Monitoring der steirischen Erwachsenenbildung – erste Maßnahmen für eine gesamtheitliche Darstellung

MARLIES ZECHNER

Das Bildungsnetzwerk Steiermark ist die Service- und Koordinationsstelle der steirischen Erwachsenenbildung. Finanziert durch das Land Steiermark, schafft das Bildungsnetzwerk kooperativ mit den Einrichtungen Strukturen, um den Zugang zu Bildungsangeboten zu verbessern. In den letzten eineinhalb Jahren wurde besonders der Servicecharakter der Netzwerkstelle für Bildungsorganisationen forciert und weiterentwickelt. Neben Netzwerkarbeit und Kommunikation sind auch digitale Services zentraler Bestandteil des Angebots.

Seit dem Frühjahr 2019 werden im Bildungsnetzwerk Steiermark neue Grundlagen zur strategischen und operativen Weiterentwicklung für die Erwachsenenbildung erarbeitet, indem Umfang und Vielfaltigkeit des Bildungsangebots für Erwachsene mit Hilfe von quantitativen Daten dargestellt werden. Was diese Erhebung von anderen unterscheidet, ist ihr Anspruch auf eine gesamtheitliche Darstellung, unabhängig von Verbänden und Organisationsformen.

EINE BESTANDSAUFNAHME STATISTISCHER DATEN

In verschiedenen Bereichen des öffentlichen Lebens kennen wir Daten, die eine Momentaufnahme der gegenwärtigen Situation aufzeigen, die Ableitung von Bedarfen ermöglichen und somit eine Grundlage für Entscheidungen darstellen. Auch im Bildungsbereich liegen Daten zu SchülerInnen- und Studierendenzahlen sowie über BesucherInnen von Museen vor. Was jedoch fehlt, ist eine umfassendere Darstellung der Erwachsenenbildung. Zu Beginn dieses Jahres hat das Bildungsnetzwerk daher recherchiert, welche statistischen Daten derzeit über die österreichische Erwachsenenbildung vorliegen.

Als Erstes wären zwei internationale Erhebungen zu nennen: Der „Adult Education Survey“ ist eine EU-weite Personenerhebung von Lernaktivitäten in der Bevölkerung, auch abseits der formalen Bildung. Beim „Continuing Vocational Training Survey“ werden Unternehmen zu betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten und Lehrlingsausbildungen befragt. Erstgenannte bezieht sich ausschließlich auf die Ebene der Lernenden, zweit-

genannte erhebt zwar auf Organisationsebene, jedoch nur im betrieblichen Kontext.

Die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) führt jährlich eine Befragung ihrer Mitgliedsverbände durch, bei der Kennzahlen zu den Bildungsangeboten, MitarbeiterInnen und TeilnehmerInnen erhoben werden.¹ Bildungsorganisationen außerhalb des KEBÖ-Verbands werden in dieser Statistik jedoch nicht erfasst. Von den aktuell 80 Mitgliedern der ARGE Steirische Erwachsenenbildung sind jedoch aktuell nur rund ein Viertel auch in der KEBÖ organisiert. In der Volkshochschulstatistik werden ähnliche leistungsbezogene Kennzahlen erhoben, die sich ausschließlich auf die österreichischen Volkshochschulen beziehen.²

MONITORING – ABER WIE?

Wir kamen zum Schluss, dass es für eine Beschreibung und die periodische Beobachtung der Erwachsenenbildung einer umfassenderen Darstellung bedarf. Aus diesem Grund wurde unter Einbeziehung mehrerer Bildungsorganisationen und NetzwerkpartnerInnen aus Politik und Forschung ein Konzept für die Steiermark erarbeitet, welches auf folgenden Säulen aufbaut:

- Jährliche Basisdatenerhebungen ab 2019, welche sich im Wesentlichen an die Kennzahlen der KEBÖ-Statistik anlehnen und um einige weitere Fragestellungen und Themenschwerpunkte ergänzt wurden.
- Jährliche Umfragen zu einem aktuellen Schwerpunktthema ab 2019, wobei die Themenauswahl auf Basis der unterjährig in Arbeitsgruppen und Kooperationsgesprächen erhobenen Bedarfe erfolgt.
- Periodische Analyse von Suchanfragen von BildungskundInnen ab 2020 über das Weiterbildungsnavi Steiermark (vormals „Steirische Weiterbildungsdatenbank“) sowie die Auswertung der Themen in den Bildungsberatungen im neuen steirischen Netzwerk.

Bei der Entwicklung des Monitorings war es für das Bildungsnetzwerk zentral, in gutem Austausch mit der KEBÖ zu stehen, um die Dateneingabe für Verbandsmitglieder so einfach wie möglich zu halten. Aus diesem Grund wurde bei der diesjährigen Basisdatenerhebung auch ein Zuordnungskatalog der Fachbereiche zu jenen der KEBÖ-Statistik beigelegt.

Auch außerhalb der Fachbereiche wurden ein paar neue Kategorien ergänzt, wie z.B. Lehrgänge und Rufveranstaltungen bei den Veranstaltungsarten sowie Tätigkeitsfelder bei den MitarbeiterInnen. Eine Erweiterung stellte auch die Erhebung von soziodemografischen Merkmalen der TeilnehmerInnen dar, woraus wir uns Rückschlüsse auf Zielgruppen erhofften. Ergänzend wurden qualitative Fragestellungen zur Erhebung von aktuellen Herausforderungen und Entwicklungsbedarfen in den Organisationen eingebaut. Die institutionspezifischen Angaben werden, sofern zugestimmt wurde, auch für Vernetzungsaktivitäten im kommenden Jahr herangezogen. Die Eingabe der Daten erfolgte digital mit Hilfe des Umfragetools LimeSurvey. Der ganze Fragebogen ist dem Ergebnisbericht der ersten Basisdatenerhebung angehängt.

¹ Die KEBÖ-Statistik ist verfügbar unter: <https://adulteducation.at/de/struktur/keboe>

² VHS Statistik: <https://adulteducation.at/de/struktur/statistik> und VHS Strukturdaten: <https://adulteducation.at/de/struktur/strukturanalyse> [6.11.2019].

DIE ERSTE BASISDATENERHEBUNG

Die Basisdatenerhebung wurde vom 30. April bis zum 31. Juli 2019 durchgeführt. Der Fragebogen erging an sämtliche Organisationen aus der „ARGE Steirische Erwachsenenbildung“ sowie an jene AnbieterInnen, welche zu diesem Zeitpunkt im Weiterbildungsnavi Steiermark vertreten waren. Insgesamt wurde die Erhebung an Ansprechpersonen aus 158 Organisationen versendet. Über die Kommunikationskanäle des Bildungsnetzwerks war der Link zur Basisdatenerhebung öffentlich zugänglich, wodurch grundsätzlich auch für andere Organisationen die Möglichkeit zur Teilnahme geschaffen wurde. Dafür wurden folgende Voraussetzungen formuliert:

- Die Basisdatenerhebung richtet sich an Organisationen, die Bildungsangebote für Erwachsene als eine ihrer Kernaufgaben zur Verfügung stellen.
- Die Bildungsangebote müssen grundsätzlich öffentlich zugänglich, das heißt z. B. keine rein innerbetriebliche Ausrichtung sein, wobei zielgruppenspezifische Schwerpunktsetzungen möglich sind.
- Zudem sind Angebote von und für Einzelpersonen (Coachings, Beratungsleistungen außerhalb eines Bildungsangebots) ausgenommen.

Im ersten Durchführungsjahr nahmen 62 Organisationen teil. Die Rücklaufquote lag somit bei 39,24 Prozent. 64,52 Prozent der teilnehmenden Organisationen sind Mitglieder der ARGE Steirische Erwachsenenbildung. Ein zentrales Ziel für die nächsten Jahre wird die Steigerung und Ausweitung der teilnehmenden Organisationen in Richtung Vollerhebung sein, auch über die bestehenden Netzwerke hinaus. In der vor zehn Jahren durchgeführten PERLS-Studie wurden immerhin 380 Erwachsenenbildungseinrichtungen in der Steiermark eruiert.

Dabei wird das Bildungsnetzwerk den Fokus vor allem auf den persönlichen Kontakt zu den Organisationen legen, wodurch bereits in den vergangenen Monaten Unsicherheiten bezüglich des Monitorings aufgeklärt werden konnten. Ein wiederkehrendes Thema war zum Beispiel die Verwendung der Daten bzw. ob diese weitergegeben werden. Die Veröffentlichung der Daten erfolgte ausschließlich überinstitutionell, so dass keine Rückschlüsse auf einzelne Organisationen möglich waren. Institutionsspezifische Daten werden ohne ausdrückliche Zustimmung nicht an Dritte weitergegeben.

Bereits nach der ersten Basisdatenerhebung liegen spannende Erkenntnisse über die steirische Erwachsenenbildung vor, die nachfolgend auszugsweise beschrieben werden.

ANGEBOTSUMFANG UND TEILNAHMEN

Von den teilnehmenden Organisationen wurden im Jahr 2018 insgesamt 20.978 Bildungsveranstaltungen durchgeführt. Über zwei Drittel davon waren Kurse. Die Anzahl der durchgeführten Bildungsveranstaltungen variiert stark zwischen kleineren und größeren AnbieterInnen; die Spannweite lag zwischen vier und 4.790 Angeboten pro Organisation. Insgesamt wurden 301.723 Teilnahmen erfasst, wobei als Teilnahme jede Anmeldung bzw. jeder Besuch einer Bildungsveranstaltung

gewertet wurde. 59,24 Prozent aller erfassten Teilnahmen waren Frauen und 40,76 Prozent Männer.

GESUNDHEIT ALS GRÖSSTER FACHBEREICH

Die meisten durchgeführten Bildungsveranstaltungen waren dem Fachbereich „Gesundheit, Wellness, Sport“ (30,16 Prozent) zuzuordnen, gefolgt vom Fachbereich „Technik, Handel, Gewerbe, Tourismus“ (12,14 Prozent) und „Sprachen“ (11,16 Prozent). Ursprünglich wären für das Kalenderjahr 2018 insgesamt 25.728 Bildungsangebote geplant gewesen. 5.615 davon konnten aufgrund von unbeeinflussbaren Faktoren nicht durchgeführt werden, dazu kamen jedoch 865 gebuchte Rufveranstaltungen. Die höchste Diskrepanz von Planzahlen und durchgeführten Angeboten weist der Fachbereich „Gesellschaft, Politik, Wissenschaft“ mit einer Durchführungsrate von 66,91 Prozent auf. Die meisten Teilnahmen wurden im Fachbereich „Gesundheit, Wellness, Sport“ erfasst (29,70 Prozent), wo auch die meisten Bildungsveranstaltungen angeboten wurden, gefolgt vom Fachbereich „Natur, Umwelt, Landwirtschaft“ (8,70 Prozent).

THEMATISCH SPEZIALISIERTE ORGANISATIONEN

Ein Drittel der teilnehmenden Organisationen bietet ausschließlich einen Fachbereich an, zwei Drittel maximal vier Fachbereiche. Lediglich zwei Organisationen stellen in allen zwölf Fachbereichen Angebote zur Verfügung. Diese Werte weisen auf einen hohen thematischen Spezialisierungsgrad der Einrichtungen hin. Auf die Frage nach Entwicklungsbedarfen wurde mehrmals auf die Notwendigkeit hingewiesen, möglichst flexibel, zeitnah und individuell auf die dynamischen Entwicklungen des Marktes und Bildungswünsche reagieren zu können. Eine genannte Strategie ist das Auffinden von Themennischen.

ORGANISATIONSFORMEN UND RAHMENBEDINGUNGEN

Die Hälfte aller teilnehmenden Organisationen sind als Vereine organisiert, gefolgt von rund einem Fünftel GmbHs. 77,42 Prozent davon sind im „Steirischen Zentralraum“³ aktiv. Regionale AnbieterInnen wurden in der ersten Erhebung in geringerem Ausmaß erfasst. Die anderen Bildungsregionen werden nach vorliegender Datenlage größtenteils von Organisationen aus dem Zentralraum „mitbetreut“. Insgesamt verteilen sich die 610 Standorte jedoch relativ gleichmäßig auf alle steirischen Bildungsregionen. 85,48 Prozent der Organisationen nutzen zumindest fallweise auch Lernorte außerhalb der eigenen Räumlichkeiten, am häufigsten Bildungs- und Veranstaltungshäuser, Outdoor und den öffentlichen Raum. Ein Fünftel der Anbietenden finanziert sich vollständig durch TeilnehmerInnen-Beiträge, die Hälfte davon ausschließlich aus öffentlichen Fördermitteln. 46,16 Prozent der Organisationen gaben eine Kombination aus TeilnehmerInnen-, öffentlicher und Unternehmensfinanzierung an. Zudem sind drei Viertel aller Organisationen zertifiziert, überwiegend sogar mehrfach. Mitglieder der ARGE Steirische Erwachse-

³ Siehe dazu: <https://www.zentralraum-stmk.at/>

nenbildung sind derzeit zu einem höheren Anteil mehrfach zertifiziert, wobei Ö-Cert und LQW am häufigsten genannt wurden. Als mögliche Erklärung sehen wir zwei aufeinanderfolgende Kooperationsprojekte vor einigen Jahren innerhalb des Netzwerks, wo ein gemeinsames Qualitätssystem recherchiert und dann umgesetzt wurde. Bei Organisationen außerhalb der ARGE zeigte sich hingegen ein sehr heterogenes Bild an System-, Angebots- und Personenzertifizierungen. Ein Drittel der Organisationen beschäftigt sich aktuell mit der Einordnung von Bildungsangeboten in den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR), wobei sich die Hälfte ausreichend über Grundlagen des NQR informiert fühlt.

ÜBER TÄTIGKEITSBEREICHE UND DIENSTVERHÄLTNISSE

Insgesamt wurden 7.999 MitarbeiterInnen in der steirischen Erwachsenenbildung erfasst. Diese sind größtenteils als TrainerInnen tätig (84,71 Prozent). Zählt man die BildungsmanagerInnen dazu, so kommt man gesamt auf einen Anteil von 91,91 Prozent „direktes“ Bildungspersonal. Die restlichen 8,09 Prozent sind dem allgemeinen Verwaltungsbereich zuzuordnen (Management, Verwaltung, Reinigung, Technik, Gastronomie). 19,04 Prozent aller MitarbeiterInnen befinden sich in einem Angestelltenverhältnis, mehrheitlich in Teilzeit. TrainerInnen hingegen sind überwiegend als freie DienstnehmerInnen bzw. Honorarkräfte beschäftigt (84,25 Prozent). 9,29 Prozent aller erfassten MitarbeiterInnen sind ehrenamtlich tätig; zwei teilnehmende Organisationen bestehen ausschließlich aus Ehrenamtlichen. 59,31 Prozent aller MitarbeiterInnen sind weiblich und 40,69 Prozent männlich. Die kleinste teilnehmende Organisation besteht aus drei MitarbeiterInnen, die größte aus 1.315 MitarbeiterInnen (inkl. freien DienstnehmerInnen, Honorarkräften und ehrenamtlichen MitarbeiterInnen).

ENTWICKLUNGSTHEMEN – WAS BESCHÄFTIGT DIE ORGANISATIONEN?

Die teilnehmenden Organisationen wurden auch nach aktuellen gesellschafts- und bildungspolitischen Herausforderungen für die Erwachsenenbildung befragt, wobei die Erreichung von Zielgruppen, die Finanzierung der Erwachsenenbildung, Digitalisierung und die Abhängigkeit von politischen Mehrheiten am häufigsten genannt wurden. Auf die Frage nach organisatorischen Entwicklungsbedarfen wurden die Weiterentwicklung des eigenen Angebots sowie der Organisation bzw. des Netzwerks, die Verbesserung der Kommunikation und das Erschließen von (alternativen) Finanzierungsmöglichkeiten angegeben. Wir sind überzeugt, dass man diesen Themenfeldern am besten kooperativ begegnet. Nicht zuletzt unterstützt ein vernetztes Vorgehen auch eine verbesserte Sichtbarkeit der Erwachsenenbildung und ihrer Themen.

ERSTE MASSNAHMEN FÜR DIE NETZWERKARBEIT

Die vorliegenden Ergebnisse ermöglichen zunächst einmal eine Momentaufnahme. Sobald Vergleichswerte

aus mehreren Jahren vorliegen, können durch das Monitoring auch Entwicklungen beobachtet werden. Bereits jetzt werden Themen- und Handlungsschwerpunkte für die Netzwerkarbeit 2020 abgeleitet. Seit September gibt es für ARGE-Mitglieder an jedem ersten Donnerstag im Monat die Möglichkeit zum offenen Austausch im Bildungsnetzwerk. Hierzu wird das Bildungsnetzwerk zukünftig Themenbedarfe aus dem Monitoring anbieten und je nach Schwerpunkt auch zusätzliche AnbieterInnen einladen, die einer Vernetzung in der Basisdatenerhebung zugestimmt haben. Als Schwerpunkte für das kommende Arbeitsjahr zeichnen sich Demokratie- und Umweltbildung ab. Die Themenwahl begründet sich auch in den im Monitoring genannten Zukunftsthemen aus Sicht der teilnehmenden Organisationen.

Eine zukünftige Herausforderung wird angesichts der heterogenen Qualitätssysteme die Entwicklung eines gemeinsamen, zertifikatsübergreifenden Qualitätsverständnisses in der Erwachsenenbildung sein. Der Tag der Weiterbildung 2019, welcher vom Bildungsnetzwerk in Kooperation mit dem Land Steiermark veranstaltet wurde, stand ganz im Zeichen der Sichtbarmachung von Qualitäten in der Erwachsenenbildung. Hier wurden auch weitere Themen aus dem Monitoring aufgegriffen und in Arbeitsgruppen bearbeitet: Einerseits wurden Weiterbildungsbedarfe in der Erwachsenenbildung in Bezug auf Digitalisierung erhoben, andererseits auch ein Praxisworkshop zur Umsetzung des Nationalen Qualifikationsrahmens angeboten.

THEMENSPEZIFISCHE UMFRAGE: ERHEBUNG LÄUFT

Im Oktober startete die Erhebungsphase der diesjährigen Thematikumfrage. Für die Basisdatenerhebung wäre eine Analyse von soziodemografischen Merkmalen und Bildungsverhalten geplant gewesen. Insgesamt wurden bei diesen Teilfragen jedoch zu wenig Angaben gemacht, weswegen eine Auswertung nicht möglich war. Für uns war – abgesehen von qualitativen Rückmeldungen einzelner Organisationen – nicht ersichtlich, ob die gefragten Merkmale nicht erhoben werden, anders erhoben werden oder zwar erhoben, jedoch nicht angegeben wurden. Um dem Wunsch nach Verbesserung der Zielgruppenerreichung zu folgen und Unterstützungsmaßnahmen ableiten zu können, wird daher unter dem Fokusthema „Wissen über TeilnehmerInnen und Zielgruppen“ nochmal genauer nachgefragt. Zentrale Inhalte der Umfrage sind Zielgruppendefinitionen auf Angebots- und Organisationsebene und erhobene TeilnehmerInnen-Daten. Die Ergebnisse werden nach Ablauf der Umfrage auf der Homepage des Bildungsnetzwerks Steiermark veröffentlicht.

LÄNDERÜBERGREIFENDER AUSTAUSCH

Der Austausch mit der KEBÖ führte bereits dazu, dass einige Anregungen aus dem steirischen Monitoring auch die Weiterentwicklung der KEBÖ-Statistik unterstützten. Das bedeutet, dass die Fachbereiche ab 2020 für beide Erhebungen annähernd ident sein werden. Darüber hinaus wurde eine länderübergreifende Datenerhe-

bung auch im „Ländernetzwerk Weiter.Bildung“ diskutiert. Die gemeinnützige Erwachsenenbildung ist in den Bundesländern sehr unterschiedlich organisiert, wobei Wien über keine ARGE verfügt, in einigen Ländern überschneiden sich die Organisationen in Bezug auf ihre Zugehörigkeit zu einer ARGE bzw. zur KEBÖ, in anderen weniger. Gemeinsam arbeiten wir an einer strukturierten Zusammenführung der erhobenen Daten weiter.

AUSBLICK UND CHANCEN

Die gewonnenen Informationen aus dem Monitoring sollen zukünftig von den Erwachsenenbildungsorganisationen eingesetzt werden, um Nischen und Bedarfe zu erkennen und weiterführend Programmschwerpunkte zu entwickeln. Über die künftigen Reportingfunktionen des Weiterbildungsnavis sollen auch regions- und themenspezifische Übersichten über Erwachsenenbildungsangebote möglich sein. Dafür wurde im vergangenen Arbeitsjahr ein erster Schritt gesetzt. Im Netzwerk wird regelmäßig die Notwendigkeit eines gemeinsamen Vorgehens zum Lobbying für die Erwachsenenbildung diskutiert. Einrichtungen wünschen sich eine stärkere, öffentliche Sichtbarkeit. Der Wert von Erwachsenenbildung lässt sich zwar zweifelsfrei nicht in Zahlen messen – erhebliche Daten ermöglichen uns aber hilfreiche

Argumentationsgrundlagen, damit die Erwachsenenbildung auf lange Sicht auch auf gesellschaftspolitischer Ebene jenen Wert bekommt, der ihr zusteht. //

Für Rückfragen wenden Sie sich bitte an:

Mag.^a Kerstin Slamanig (FH), Geschäftsführung
kerstin.slamanig@eb-stmk.at
+43 (0)316 / 82 13 73 – 22
www.erwachsenenbildung-steiermark.at/netzwerk

Literatur

Bildungsnetzwerk Steiermark (2019): Monitoring Steirische Erwachsenenbildung: Basisdaten 2018. Erstmalige Durchführung einer landesweiten Erhebung zur quantitativen Darstellung von Erwachsenenbildungseinrichtungen und ihres Bildungsangebots. Verfügbar unter: https://erwachsenenbildung-steiermark.at/wp-content/uploads/2019/10/Ergebnisbericht_Basisdaten_2018_gesamt_final.pdf [31.10.2019].

Let's Play a Game - Gamification mit QR-Codes

„That's what games are, in the end. Teachers. Fun is just another word for learning.“

Raph Koster, A Theory of Fun for Game Design

JULIA
WEISSENBOCK

Wenn man sich mit digitalen Tools im Unterricht beschäftigt, so stößt man in letzter Zeit immer wieder auf den Begriff „Gamification“ – Lernsettings, die dem Charakter eines Spieles ähneln. Wie aber lässt sich dieser Ansatz im eigenen Unterricht umsetzen? Mit welchen Tools kann man Spiele erstellen? Wie lassen sich diese dann im Unterricht durchführen? Und vor allem: Lernen die UserInnen dabei überhaupt etwas?

GAMIFICATION – EINE BEGRIFFSDEFINITION

„Gamification“ oder auch „Game-based learning“ bezeichnet „[...] the use of game design elements in non-game contexts“ (Deterding, Khaled, Nacke, & Dixon: 2011) beziehungsweise „[...] the use of game design techniques in non-game contexts“ (Werbach & Hunter: 2012, 26), also die Verwendung einzelner spielerischer Elemente in Lebensbereichen, die grundsätzlich nichts mit

Spiel zu tun haben, dabei muss es sich aber keineswegs um ein komplettes Spiel handeln. Im Zusammenhang mit Lernen und Lehren definieren McQuiggan et al. (2015, 60) den Begriff „Game“ wie folgt: „Offers educational information in an entertaining way, usually through drills or competition-based environments“. Durch diese Definition ergibt sich bereits die für die Gamification so wichtige Schnittmenge: Spielen macht Spaß und daraus lässt sich ableiten, dass auch Lernen Spaß machen kann, wenn man es spielerisch verpackt.

WARUM GAMIFICATION?

Der Gedanke hinter der Idee der Gamification ist simpel: „Menschen [spielen] freiwillig mit großer Motivation regelmäßig und stundenlang Spiele“ (Tuschl, Meister, & Laube: 2016, 191), ein Einsatz, den man beim Lernen selten so beobachten kann. Als mögliche Gründe warum Spiele einen derart fesselnden Charakter haben, nennen McQuiggan et al., (2015, 247) den Wettbewerbscharakter eines Spiels, die Einbindung des Spiels in einen narrativen Kontext und die Möglichkeit zur Interaktion mit anderen SpielteilnehmerInnen. Ziel ist es also, durch die Einbindung spielerischer Elemente in die Lernumgebungen, den Einsatz oder die Motivation, die beim Spielen an den Tag gelegt wird, zu übertragen. Ein weiterer Vorteil von Gamification ist, dass es das sogenannte „educational risk-taking“ fördert. Lernende, die in einer realen Lernumgebung oft von der Angst, etwas falsch zu machen, ausgebremst werden, haben durch den Einsatz eines Spieles die Möglichkeit, neue Inhalte zunächst spielerisch zu üben und zu festigen – ohne den

berühmt berüchtigten „fear of failure“, denn immerhin ist ja alles nur ein Spiel, oder wie McQuiggan et al., (2015, 246) etwas überspitzt formulieren, versagen Lernende zwar mehrmals, aber dennoch drücken sie gerne tausende Male den (imaginären) Replay-Knopf. Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass der Einsatz von Gamification die Motivation steigert und der Charakter des Spiels mögliche Versagensängste auslöscht. Lernende können daher neue Inhalte auf spielerische Weise trainieren und tun dies möglicherweise auch häufiger als gewöhnlich.

GAMIFICATION EINFACH EINSETZEN MIT QR-CODES

Natürlich gibt es die verschiedensten Möglichkeiten, spielerische Elemente im Unterricht einzusetzen und letztlich muss jede/r Lehrende die für sich und die Lernenden bzw. zu den Inhalten passenden Lösungen wählen. Die Palette reicht dabei von analog zu digital, von Karten- und Brettspielen bis zu Computerspielen, Online-Games und Apps. Gerade wenn man sich für digitale Spiele entscheidet, muss man allerdings über die nötigen technischen Voraussetzungen verfügen. Nicht jeder Unterricht findet in einem Klassen- oder Kursraum statt, in dem alle TeilnehmerInnen Zugang zu einem Computer haben. Was heutzutage aber meist schon der Fall ist, ist, dass die Lernenden ständig einen leistungsstarken Computer bei sich haben: das Smartphone. Um auf einfache Art und Weise eine digitale Gamification Erfahrung zu bieten, braucht man also nur Smartphones und webbasierte Inhalte. Diese lassen sich den TeilnehmerInnen leicht mittels QR-Codes zur Verfügung stellen. QR-Codes sind zweidimensionale (meist schwarz-weiße) Codes, die mit einem Smartphone oder Tablet gescannt werden können und dann mit diversen Inhalten verlinkt sind. Diese Inhalte können Bilder, Texte oder Websites sein. Viele Smartphones sind heutzutage bereits in der Lage QR-Codes automatisch über die Kamera zu erkennen bzw. gibt es auch spezielle QR-Code-Scanner-Apps, die man sich kostenlos auf dem Handy installieren kann, um QR-Codes nutzen zu können. Für Gamification sind QR-Codes vorzüglich geeignet, denn sie sind kostenlos zu erstellen, einfach und mobil anzuwenden, sofort einsetzbar und bieten dadurch rasch das gewünschte spielerische Erlebnis (Arikan, Orhan Ozen: 2015, 541).

WIE ERSTELLT MAN EINEN QR-CODE?



Bild 1:
Erklärvideo zur
Erstellung eines
QR-Codes

Die Erstellung eines QR-Codes ist einfacher als gedacht. Um das volle Potenzial eines QR-Codes ausschöpfen zu

können, ist es aber notwendig, sich vor Augen zu führen, dass hinter einem QR-Code jeglicher Inhalt versteckt werden kann, der über einen Weblink verfügt. Dies bedeutet, dass man mit einem QR-Code selbstverständlich auf jede bestehende Website verlinken kann, man kann aber beispielsweise auch ein PDF Dokument in einer Cloud freigeben und den Link dazu hinter dem QR-Code verstecken.

Online gibt es eine Fülle von QR-Code-Generatoren, die alle nach dem gleichen Prinzip funktionieren. Zunächst muss man entscheiden, welche Art von Inhalt (Bild, Text, Weblink) man möchte. In den meisten Fällen wird dies ein „Weblink“ sein. In weiterer Folge wird man aufgefordert den gewünschten Weblink einzutippen oder mittels Kopierfunktion aus dem Webbrowser einzufügen. Anschließend hat man, je nach Generator, noch verschiedenste Gestaltungsmöglichkeiten wie beispielsweise Farbestellungen des fertigen Codes. (Anmerkung: QR-Codes funktionieren am besten, wenn der Kontrast zwischen den beiden verwendeten Farben besonders groß ist. Weiß und Gelb bietet sich also nicht an.) Abschließend wird der QR-Code automatisch generiert und kann als Bilddatei auf dem Computer gespeichert werden. Diese Bilddatei kann dann zum Beispiel auf Arbeitsblättern eingefügt und den Lernenden zur Verfügung gestellt werden. Beim Scannen mit dem Smartphone gelangen die TeilnehmerInnen dann zum verlinkten Inhalt.

GAMIFICATION MIT QR-CODES – EINIGE TOOLS



Bild 2:
Materialsammlung

Um schnell und einfach Gamification mit QR-Codes im Unterricht einzusetzen, bietet es sich, an auf webbasierte bzw. mobile Anwendungen zurückzugreifen. Die Plattform LearningApps (<https://www.learningapps.org>) bietet ein breites Angebot an bestehenden „Apps“, in diesem Fall Spiele, die online auf dem Handy/Tablet oder Computer gespielt werden können. Die Palette reicht dabei von Online-Kreuzworträtseln über Lückentexte, Zuordnen-Aufgaben bis hin zu Videos, die mit Fragen versehen sind. Da die Zahl der bereits erstellten „Apps“ stetig wächst, lohnt es sich, mittels Suchfunktion auszuloten, ob es möglicherweise bereits ein fertiges Spiel gibt, das man verwenden möchte. Falls nicht, so hat man dann die Möglichkeit, sein eigenes zu erstellen. Dazu gibt es Vorlagen, die man einfach bearbeiten kann, und so lässt sich mit wenig Aufwand ein professionelles Gamification-Erlebnis erstellen. Die fertigen „Apps“ verfügen dann praktischerweise auch schon über einen fertig generierten QR-Code, der einfach kopiert oder gespeichert werden kann.

Eine weitere Möglichkeit, Inhalte zu erstellen sind Quizplattformen wie beispielsweise Kahoot! (<https://kahoot.com/>) oder Quizizz (<https://quizizz.com/>). Auch hier gibt es bereits eine Fülle von fertig erstellten Quizzes zu den verschiedensten Themen. Sollte man keines finden, das für die jeweilige Situation passt, so kann man auch hier auf unkomplizierte Art selbst Quizzes erstellen. Jedes Quiz verfügt über einen Weblink, den man wiederum mittels eines beliebigen QR-Code-Generators in einen QR-Code verwandeln und dann so an seine Lernenden weitergeben kann.

Learningsnacks (<https://www.learningsnacks.de>) ist eine Plattform, die Quizzes im Chatformat ermöglicht. Man erstellt ein Quiz, das ausschließlich auf dem Frage-Antwort Prinzip basiert. Der Name ist hier Programm: Die Idee hinter diesem Konzept ist, kurze Lerneinheiten (Snacks) zu erstellen, um zwischendurch gewisse Inhalte zu verfestigen oder zu wiederholen. Auch hier gibt es bereits fertige Snacks, und jeder Snack verfügt auch gleich über einen QR-Code zum Teilen.

Ein Tool das sich für die Wortschatzarbeit anbietet ist Quizlet (<https://www.quizlet.com>). Auf dieser Plattform hat man die Möglichkeit Online-Karteikärtchen für Vokabel anzulegen. Sobald das Lernset mit den Wörtern fertig erstellt ist, hat man die Möglichkeit die Wörter auf verschiedenste Arten zu trainieren: vorlesen lassen, eintippen, lesen, zuordnen etc. Auch hier gibt es mittlerweile einen breiten Pool an fertig erstellten Lernsets zu den gängigsten Lehrwerken, und auch hier kann man den Link zu einem Lernset hinter einem QR-Code verstecken – einziger Unterschied zu den anderen Plattformen: die TeilnehmerInnen müssen sich kostenlos registrieren, um auf die Lernsets zugreifen zu können.

Möchte man mit seinen Lernenden eine Umfrage durchführen, so bietet sich das Tool Mentimeter (<https://www.mentimeter.com>) an. Um Umfragen erstellen zu können, ist eine kostenlose Registrierung notwendig. Obwohl es hier verschiedenste Optionen für Umfragen gibt, so ist es das Live-Feedback, das dieses Tool auszeichnet. Öffnet man dieses Tool, während die TeilnehmerInnen Fragen beantworten, kann man live die Auswertungen mitverfolgen. Im Gegensatz zu komplexeren Umfragetools erstellt Mentimeter automatisch eine visuell ansprechende Auswertung der Ergebnisse. Bittet man die TeilnehmerInnen beispielsweise am Ende eines Kurses darum, drei Wörter zu nennen, die sie mit diesem Kurs in Verbindung bringen, und wählt bei der Erstellung der Umfrage auf Mentimeter „Word Cloud“ aus, so werden jene Begriffe, die öfter genannt werden, in der visuellen Auswertung – der Wortwolke – größer dargestellt. Dabei gilt: Je öfter ein Wort genannt wird, desto größer wird dieser Begriff dargestellt. Die Darstellung ändert sich hier laufend, solange die TeilnehmerInnen Begriffe eintippen. Auch hier gilt: Den Link zur erstellten Umfrage einfach in einen QR-Code umwandeln und den TeilnehmerInnen zur Verfügung stellen.

Eine etwas andere Art und Weise mit QR-Codes zu arbeiten bietet die Website Mal-den-Code (<http://mal-den-code.de/>). Hier kann man halbfertige QR-Codes erstellen, die aus nummerierten, ausmalbaren

Kästchen bestehen. Werden die richtigen Kästchen angemalt (Tipp: schwarzen Stift verwenden!), kann der QR-Code gescannt werden und führt wie gewohnt zum vorab auf der Website hinterlegten Inhalt. Ergänzend hierzu kann man beispielsweise ein Multiple-Choice-Quiz erstellen und jeder möglichen Antwort eine Ziffer, die im zu bemalenden QR-Code vorkommt, zuweisen. Jedoch verfügen selbstverständlich nur die richtigen Antworten über jene Ziffern die ausgemalt werden sollen.

Es gibt tatsächlich eine Vielzahl von Möglichkeiten mit QR-Codes zu arbeiten und Inhalte darin zu verpacken. Der Kreativität sind dabei keine Grenzen gesetzt, denn das Prinzip „Weblink = QR-Code“ ist immer gleich.

BRINGT DAS WAS?

Um sicher zu stellen, dass die TeilnehmerInnen auch tatsächlich effektiv mit den QR-Codes arbeiten und um zusätzlich den Wettbewerbscharakter zu erhöhen, kann man mehrere QR-Code-Aufgaben zu einer Art digitalen Schnitzeljagd zusammenstellen. Die Herangehensweise ist dabei simpel aber genial: Die TeilnehmerInnen müssen beim Scannen jedes Codes und beim Ausführen der dahinter versteckten Aufgabe Hinweise sammeln (vorab definierte Buchstaben, Zahlen, Antworten etc.). Nur wenn alle Hinweise richtig gesammelt sind, ergibt sich ein Lösungswort oder eine Zahlenkombination, die beispielsweise ein Schloss zu einer Box voll Süßigkeiten öffnet. Man könnte den Schwierigkeitsgrad noch erhöhen, indem die jeweiligen Hinweise, sofern diese richtig sind, definieren bei welchem QR-Code es weiter geht. Auch hier sind der Kreativität der ErstellerInnen keine Grenzen gesetzt.

Ob das alles „etwas bringt“ ist wohl eine rein subjektive Erfahrung. Es wäre sicher falsch zu glauben, dass sich alleine durch die Tatsache, dass man alle Lerninhalte via Gamification präsentiert ein erhöhter Lernerfolg einstellt. Es ist wohl die Kombination und die Abwechslung die, wie bereits erwähnt, zu erhöhter Motivation und erhöhtem Einsatz führen kann. Für den Einsatz von Gamification eignen sich QR-Codes jedenfalls unumstrittener Weise hervorragend und können definitiv dazu beitragen Lernen für Lernende, ganz im Sinne der Gamification, bereichernder, motivierender und unterhaltsamer zu machen (Kossey, Berger, & Brown: 2015, 3). //

Quellen

- Arikan, Yuksel Deniz & Orhan Ozen, Sevik (2015): A Learning Environment for English Vocabulary Using Quick Response Codes. In: Educational Sciences: Theory & Practice, 15 (2), 539–551. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.2.2139>
- Deterding, Sebastian, Khaled, Rilla, Nacke, Lennart E., & Dixon, Dan (2011): Gamification: Toward a Definition. 1–4. Verfügbar unter: <http://hci.usask.ca/uploads/219-02-Deterding,-Khaled,-Nacke,-Dixon.pdf>
- Kossey, Jeanne, Berger, Allison, & Brown, Victoria (2015): Connecting to Educational Resources Online with QR Codes. In: FDLA-Journal, (2), 1–10.
- McQuiggan, Scott, Kosturko, Lucy, McQuiggan, Jamie, & Sabourin, Jennifer (2015): Mobile Learning: A Handbook for Developers, Educators, and Learners. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Tuschl, Stefan, Meister, Sandra, & Laube, Sarah (2016): Alles nur ein Spiel? In: Bernhard Keller, Hans-Werner Klein & Stefan Tuschl (Hrsg.), Marktforschung der Zukunft: Mensch oder Maschine? Bewährte Kompetenzen in neuem Kontext (S. 189–215). Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-14539-2_12
- Werbach, Kevin, & Hunter, Dan (2012): For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. University of Pennsylvania: Wharton Digital Press.

Basisbildung als fester Bestandteil der Bildungspolitik in Europa

Konferenzbericht European Basic Skills Network,
5. bis 7. Juni 2019, Tallinn

JOHN EVERS

Das Thema Basisbildung ist aus der Bildungsdebatte nicht mehr wegzudenken. Lange Zeit als Relikt der Vergangenheit tabuisiert, zeigen heute Studien wie PISA und vor allem PIAAC die Dimension der Herausforderung auf. Je nach Betrachtung hat demnach zumindest jeder bzw. jede achte BürgerIn im OECD-Raum Basisbildungsbedarf.¹ Basisbildung ist demgegenüber in den Mitgliedsstaaten der EU in unterschiedlichem Ausmaß zum Anliegen und auch zur Profession geworden. Das „European Basic Skills Network“ drückt diese Entwicklung aus: Das Netzwerk vereint sowohl relevante staatliche Institutionen, Dachorganisationen, Forschungseinrichtungen als auch Träger von Basisbildungsprogrammen. Für Österreich ist das Bildungsministerium bzw. die „Initiative Erwachsenenbildung“ vertreten und seit diesem Jahr auch der „Verband Österreichischer Volkshochschulen“². Als Vision formuliert das Netzwerk eine Gesellschaft, in der alle EinwohnerInnen Europas über jenes Ausmaß an Basisbildung verfügen, das sie benötigen, um Zugang zu lebenslangem Lernen zu erhalten, ihre Beschäftigungsfähigkeit sicherzustellen und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Die Mitgliedsorganisationen des Netzwerks tragen dazu u. a. durch Austausch „guter Praxis“ oder Forschungsergebnisse bzw. durch Sensibilisierung auf unterschiedlichen Ebenen und Politikfeldern bei.³ Exemplarisch für diese Anliegen können folgende Konferenzbeiträge hervorgehoben werden:⁴

Paul Holdsworth (Europäische Kommission) gab einen Überblick und Input zu den notwendigen Strategien der EU-Mitgliedsstaaten. Solche „Upskilling Pathways“ müssten aus einem Ansatz in drei Schritten erfolgen: 1. Erwachsene zur Kompetenzeinschätzung zu befähigen bzw. diese Einschätzung zu ermöglichen, 2. maßgeschneiderte Angebote und 3. Validierung und Anerkennung der erworbenen Kompetenzen. Insbesondere im Kontext von Basisbildung bräuchte es hier zudem einen ganzheitlichen Zugang, der alle relevanten AkteurInnen aus Politik und Gesellschaft mit einschließt sowie entsprechende Kampagnen zur Zielgruppenreichung. Holdsworth betonte in diesem Kontext immer wieder die Verantwortung der einzelnen Mitgliedstaaten, entsprechende Schwerpunkte in den nationalen Bildungs-

systemen zu setzen, und verwies nicht zuletzt auf die spärliche finanzielle Ausstattung der Erwachsenenbildung (durchschnittliches Bildungsbudget: 4,7 Prozent BNP, EB: 0,1 Prozent).⁵

Jan Evensen, (Fønix AS, Norwegen) stellte die Aktivitäten seiner Organisation im Rahmen der nationalen Qualifikationsstrategie Norwegens vor.⁶ Fønix AS konzentriert sich hierbei stark auf den Arbeitsplatz als Umfeld für/von Lernende/n. Im Fokus stehen dabei Personen, die aus verschiedenen Gründen – z. B. aufgrund des Strukturwandels – von Exklusion bedroht sind. Als Beispiel kann die Tätigkeit eines Busfahrers genannt werden, der heute in der Lage sein muss, vier oder fünf unterschiedliche elektronische Terminals zu bedienen. Folgende Fragen werden an die Betriebe und an Betroffene (insbesondere mit Basisbildungsbedarf) herangetragen, um maßgeschneiderte Programme zu entwickeln: Was bedeutet Rechnen/Mathematik in deiner Arbeitssituation? Wie betrifft die Digitalisierung deinen Arbeitsalltag? Wie kommunizierst du mit KollegInnen und KundInnen? Ein weiterer Schwerpunkt der Bildungsarbeit liegt in Angeboten für Menschen mit nicht norwegischer Erstsprache. Hier werden Sprachkurse mit dem Training für anerkannte berufliche Zertifikate (und somit auch mit fachsprachlichem Training) verknüpft.⁷

Kees Hoogland und Mieke van Groenestijn (Universität Utrecht/Niederlande) stellten die Bestrebungen vor, einen gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Rechnen bzw. mathematische Kompetenzen zu schaffen (CENF).⁸ Mathematische Kompetenzen verdienen besondere Beachtung, nicht nur, weil Studien quantitativ hier den größten Basisbildungsbedarf belegen. Die Betrachtung mathematischer Fähigkeiten muss heute, mehr denn je, in den sozialen, kulturellen, historischen

1 Zu PIAAC siehe: <https://www.oecd.org/skills/piaac/> [1.11.2019].

2 Vgl. <https://basicskills.eu/current-members/federal-ministry-of-education-and-womens-affairs-dpt-ii5-adult-education/> [1.11.2019].

3 Vgl. <http://www.basicskills.eu/wp-content/uploads/2013/02/EBSN-Charter-after-GA-Prague-2012.TC-removed.pdf> [1.11.2019].

4 Weitere Beiträge sind dokumentiert unter: <https://basicskills.eu/ebsn-general-assembly-and-annual-conference-2019/> [1.11.2019].

5 Vgl. <https://basicskills.eu/wp-content/uploads/2019/06/Plenary3-Paul-Holdsworth-The-EBSN%E2%80%99s-CBS-in-the-context-of-the-Upskilling-Pathways-initiative.pdf> [1.11.2019].

6 Vgl. <https://www.kompetansenorge.no/English/statistics-publications/norwegian-strategy-for-skills-policy-20172021/> [1.11.2019].

7 <https://basicskills.eu/wp-content/uploads/2019/06/Workshop3.3-Jan-Evensen-Appling-the-goals-of-national-policy-to-the-individual%E2%80%99s-needs.pdf> [1.11.2019].

8 CENF (Common European Numeracy Framework).

und politischen Kontext eingebettet werden. Rechnen und Rechnen zu können ist in diesem Sinne soziale Praxis.⁹ Analog zum GERS (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen) liegt nun der CENF vor, der sich von der untersten Stufe X1/X2 (beginnende Anwendung) über Y1/Y2 (fortgeschrittene Anwendung) bis zu Z1/Z2 (professionelle Anwendung) erstreckt. Diesem Rahmen und den entsprechenden näheren Beschreibungen der einzelnen Stufen zugrunde liegen sowohl die Bewältigung situativer Herausforderungen als auch die individuellen Kompetenzen.¹⁰

Clare McNally von der nationalen Alphabetisierungsagentur Irlands (NALA) stellte in ihrem Vortrag eine inspirierende Kampagne zur Erreichung von Zielgruppen für Basisbildungsprogramme vor. Unter dem Motto „Take the first step“ wurde ein ganzes Maßnahmenbündel an Öffentlichkeitsarbeit gestartet (und finanziert).¹¹ Der Bogen der AkteurInnen reicht hier von zahlreichen Teilnehmenden an Basisbildungsangeboten, die – nach einem Medientraining – ihre Story erzählen, bis zu Massenblättern wie dem „Irish Mirror“, deren Unterstützung gewonnen werden konnte. Breit kommuniziert wurden über die Massenmedien u. a. eine nationale Info-Telefon-

nummer, Kurzvideos sowie Kursangebote. Angemerkt sei an dieser Stelle noch, dass Inez Bailey, Geschäftsführerin von NALA, auch zur neuen Vorsitzenden des „European Basic Skills Network“ gewählt wurde.

ABSCHLUSSDOKUMENT

Im Rahmen der Konferenz wurde schließlich auch eine gemeinsame Erklärung verabschiedet, in der auf die Aktivitäten des Netzwerks hingewiesen wurde. Dazu gehört insbesondere eine Reihe von Open Educational Resources und MOOCs (Capacity Building Series), die dazu beitragen sollen, allen relevanten AkteurInnen Informationen und Kenntnisse zu vermitteln, die sie benötigen, um entsprechende Strategien zu Fragen der Basisbildung zu entwickeln.¹² An die politisch Verantwortlichen wurde der Appell gerichtet, angemessene und nachhaltige Finanzierungssysteme zu schaffen. Damit ist insbesondere die Ablösung von Modellen auf Projektbasis hin zu nationalen Basisbildungsprogrammen gemeint. Abschließend kann dazu angemerkt werden, dass nicht zuletzt in diesem Kontext, aber auch etwa in Zusammenhang mit dem von Paul Holdsworth skizzierten „Drei Schritt Ansatz“, die „Initiative Erwachsenenbildung“ immer wieder als positives Beispiel erwähnt und eingebracht wurde. //

⁹ Vgl. auch: Yasukawa, Keiko, Roger, Alan, Jackson, Kara & Street, Brian E. (Eds.) (2018): Numeracy as Social Practice. Global and local perspectives. New York: Routledge 2018.

¹⁰ <https://basicskills.eu/wp-content/uploads/2019/06/Carousel2.1-Dr-Kees-Hoogland-and-Dr.-Mieke-van-Groenestijn-Towards-a-Common-European-Numeracy-Framework.pdf> [1.11.2019].

¹¹ Vgl. <https://www.takefirststep.ie/> [1.11.2019].

¹² Vgl. <http://www.basicskills.eu/wp-content/uploads/2016/01/Course-description-Capacity-Building.pdf> [1.11.2019].

Generalversammlung und Jahreskonferenz 2019 des Europäischen Verbandes für Erwachsenenbildung: Holistischer Ansatz von Erwachsenenbildung wichtiger denn je

Wir müssen flexibler und kreativer in Bezug auf unser Lernangebot sein, wenn wir die Teilnahme an der Erwachsenenbildung erhöhen wollen. Spaß könnte ein Schlüssel sein, ebenso wie ein ganzheitlicher Ansatz zum Lernen, argumentierten die ReferentInnen auf der Jahreskonferenz in Kopenhagen.

Die EAEA-Generalversammlung und die Jahreskonferenz 2019 fanden im historischen Vartov statt, einem ehemaligen Arbeitsplatz von Nikolai Frederik

Severin Grundtvig. Auf der Generalversammlung wählten die EAEA-Mitglieder einen neuen Vorstand und einen Präsidenten. Per Paludan Hansen vom Dänischen Erwachsenenbildungsverband (DAEA) beendete seine sechsjährige Amtszeit als Präsident und Uwe Gartenschlaeger (DVV International) wurde zum neuen Präsidenten von EAEA gewählt. Gartenschlaeger war in den letzten Jahren als Regionaldirektor von DVV International in Laos tätig.



Der neue EAEA-Vorstand vor der Grundtvig Statue in Vartov, von links nach rechts: Alex Stevenson, Karin Tudal, Dina Soeiro, Klaudius Šilhár, Benjamin Hendriksen, Gro Svennebye, Uwe Gartenschlaeger, Monica Widman Lundmark, Gallina Veramejchyk, Bernhard Grämiger and Lauri Tuomi. Nicht anwesend: George A. Koulaouzides.

Die Jahreskonferenz konzentrierte sich auf Themen wie Lebenskompetenz und Mitbestimmung. Anna Nikowska von der Europäischen Kommission präsentierte die Ergebnisse der jüngsten Erhebung über Erwachsenenbildung (Adult Education Survey und Labour Force Survey) und stellte fest, dass die Teilnahme am formalen und nicht-formalen Lernen in den EU-Ländern generell zugenommen hat. Auch die Teilnahme am informellen Lernen, z. B. Lernen von Freunden oder Lernen mit Hilfe von Medien, hat zugenommen, insbesondere bei gering qualifizierten Erwachsenen.

„Es gibt ein verborgenes Potenzial bei denen, die am informellen Lernen teilnehmen und lernen wollen. Wir müssen sie erreichen“, sagte Nikowska.

Auch die Arbeitgeber spielen eine wichtige Rolle bei der Erhöhung der Beteiligung, denn die Menschen verbringen viel Zeit am Arbeitsplatz; aber sie sollten Weiterbildung nicht nur für die bereits hoch qualifizierten ArbeitnehmerInnen bieten. Nikowska stellte auch fest, dass es einen klaren Zusammenhang zwischen Teilnahme und Beratung gibt. Die Länder, die eine gute Beratung und Orientierung bieten, haben eine bessere Teilnahmequote.

Die Menschen denken oft, dass schlechte Erfahrungen in der formalen Bildung einen Einfluss auf die Teilnahme am nicht-formalen Lernen haben, aber laut Studien hat sie keinen großen Einfluss. Wichtigere Gründe für die Nichtteilnahme sind Kosten, Zeitmangel und Motivation.

SPASS KÖNNTE DER SCHLÜSSEL ZUM LERNEN SEIN.

Lene Rachel Andersen, Co-Autorin des Buches „The Nordic Secret“, machte deutlich, dass die allgemeine Erwachsenenbildung tiefe historische Wurzeln in der Entwicklung der Demokratie in den nordischen Ländern hat. Andersen erklärte, dass die Erwachsenenbildung den Menschen helfen sollte, sich an neue Realitäten anzupassen, wie sie es in der Vergangenheit getan hat. Breiter gefächertes Lernen ist heute mehr denn je gefragt.

Andersen beschrieb mit den Begriffen „Erziehung“ (Höherqualifizierung) und „Bildung“ (Aufklärung), was das Ziel der Erwachsenenbildung sein sollte.

„Wenn wir keinen Zugang zu ‚Bildung‘ haben, werden wir nicht in der Lage sein, Menschenrechte und Demokratie zu wahren und Lösungen für den Klimawandel zu finden“, betonte Andersen. „Wir sollten uns fragen, wie wir die Menschen dazu bringen können, mehr verstehen zu wollen. Spaß könnte der Schlüssel sein, nicht berufliche Fähigkeiten.“ //

Quelle: <https://eaea.org/2019/07/05/eaea-general-assembly-and-annual-conference-2019-life-skills-bring-a-holistic-approach-to-adult-education/>

DER NEUE VORSTAND VON EAEA

Uwe Gartenschlaeger, DVV International, Deutschland

Bernhard Grämiger, Schweizer Verband für Weiterbildung (SVEB), Schweiz

Benjamin Hendriksen, AONTAS, Irland

George A. Koulaouzides, Hellenic Adult Education Association, Griechenland

Klaudius Šilhár, AIVD, Slowakei

Dina Soeiro, APCEP – Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente, Portugal

Alex Stevenson, Learning and Work Institute, Vereinigtes Königreich

Gro Svennebye, The Norwegian Association for Adult Learning (NAAL), Norwegen

Karin Tudal, La Lique de L'Enseignement, Frankreich

Lauri Tuomi, The Finnish Lifelong Learning Foundation (KVS), Finnland

Galina Veramejchyk, IPA, Weißrussland

Monica Widman Lundmark, Swedish Adult Education Association, Schweden



V.l.n.r. Christine Teuscher (GFVHS), Heinz Fischer (VÖV-Präsident), Hans Spieß (Vorsitzender), Helmut Bieler (Landesrat a.D.), Gerwin Müller (VÖV-Vorstandsvorsitzender), Hans Niessl (LH a.D.), Markus Prenner (Vorsitzender)

Foto: VHS Burgenland

Burgenland: Volkshochschulen feiern 50 Jahre

Die Burgenländischen Volkshochschulen haben am 23. Oktober 2019 mit einem Festakt im Kulturzentrum Eisenstadt ihr 50-jähriges Bestehen gefeiert. Dabei wurde die Bedeutung der Volkshochschulen für das Bildungssystem betont. Ehrengast der Veranstaltung war VÖV-Präsident Heinz Fischer.

Der Festakt im Kulturzentrum ist zunächst eine Zeitreise in die Vergangenheit der Burgenländischen Volkshochschulen. Deren Landesverband wurde im Oktober 1969 unter anderem auf Initiative des späteren SPÖ-Kulturlandesrats Dr. **Gerald Mader** gegründet, sagte die langjährige Geschäftsführerin der Volkshochschulen Dr.ⁱⁿ **Christine Teuscher**.

„Die Idee war damals, über kommunale Volkshochschulen die Möglichkeit zu geben, in den Regionen auch ein Bildungsangebot zu schaffen – beginnend mit Sprachkursen, Kursen zu Gesundheit und Bewegung, bis hin zu Freizeit und Kreativität. Ein ganz spezifisches Novum war damals, dass es eine eigene Volkshochschule für politische Bildung gegeben hat“, so Teuscher.

Bereits in den 1970er-Jahren gab es erste Angebote für den zweiten Bildungsweg, also „die Möglichkeit, einen Bildungsabschluss nachzuholen, damals beginnend mit der AHS-Externisten-Reifeprüfung. Es hat die Beamtenaufstiegsprüfung gegeben, dann die Studienberech-

tigungsprüfung und Mitte der Neunzigerjahre dann die Berufsreifeprüfung“, so Teuscher. Dieser zweite Bildungsweg ist auch heute noch ein Schwerpunkt der Burgenländischen Volkshochschulen.

Der Vorstandsvorsitzende des VÖV, Dr. **Gerwin Müller**, betonte in seinem Grußwort die Bedeutung von Strukturen und Verbänden, die bei den Volkshochschulen für nationale und internationale Vernetzung stehen und zur Verbesserung des Programmangebotes beitragen. Von der Bevölkerung wird die Qualität und die Professionalität der Volkshochschule sehr geschätzt. Die seriösen Angebote werden gerne nachgefragt und „das Menschliche“ zeichnet die Volkshochschulen besonders aus. Bildungslandesrätin Mag.^a **Daniela Winkler** und die Präsidentin des Burgenländischen Landtags, **Verena Dunst** – in Vertretung des erkrankten Landeshauptmanns Mag. **Hans Peter Doskozil** – sprachen die große Bedeutung der Burgenländischen Volkshochschulen für die Entwicklung des Burgenlandes, das Zusammenleben und die Höherqualifizierung im Land an.

Altbundespräsident Dr. **Heinz Fischer** ging in seiner Rede auch auf den Widerstand gegen den Begriff Volkshochschulen im 19. Jahrhundert ein. „Man hat gesagt, es ist ein Schwindel, da wird so getan, als ob es Hochschulen im Sinne der Technischen Hochschule oder der Hochschule für Welthandel gewesen wären. Das waren alles Hürden und Hindernisse, die man sich hundert Jahre später gar nicht vorstellen kann. Aber der Gedanke der Volkshochschulen hat sich durchgesetzt – Bildung macht frei“, so Fischer.

Mit dem Ehrenzeichen des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen wurden Kulturlandesrat a.D. **Helmut Bieler** und Altlandeshauptmann **Hans Niessl** ausgezeichnet. //

Quelle: <https://burgenland.orf.at/stories/3018506/>



V.l.n.r. Stefan Fischnaller (VHS Götzis), Elisabeth Schwald (Jubilarin, VHS Bludenz), Michael Grabher (VHS Bregenz), Silke Kromer (VHS Rankweil), Gerhard Bisovsky (VÖV), Bernadette Madler (Hohenems)

Foto: Land Vorarlberg

30-Jahr-Jubiläum der VHS Bludenz

ELISABETH SCHWALD

Unter dem Motto „Lebensprojekt Bildung“ feierte die VHS Bludenz mit zahlreichen MitarbeiterInnen und Ehrengästen das 30-jährige Bestehen dieser Erwachsenenbildungseinrichtung. Dabei wurde Rückschau gehalten auf drei erfolgreiche Jahrzehnte, die von einem starken Wachstum sowohl der Kursangebote als auch der Kursbeteiligungen geprägt waren. Obfrau Olga Pircher und GF Dr.ⁱⁿ Elisabeth Schwald zeigten sich sehr erfreut über diese Entwicklung und betonten, ebenso wie Landesrätin Dr.ⁱⁿ Barbara Schöbi-Fink, die Wichtigkeit erwachsenbildnerischer Bemühungen.

In einem Film von Werner Scheffknecht, Obmann des Filmclubs Bludenz, wurde einerseits der Schlüsselpro-

zess Programmplanung und -durchführung bis hin zur Evaluierung nachgezeichnet, andererseits gab er Einblicke in das vielfältige Kursprogramm.

Der Generalsekretär des VÖV, Dr. Gerhard Bisovsky, hob in seiner Rede die Bedeutung von Bildung für alle, lebenslang und in die Breite hervor und verwies insbesondere auf die Wichtigkeit demokratiepolitischer Bildung und die gesellschaftspolitische Dimension der Volkshochschularbeit. Prof. Konrad Paul Liessmann ging in seinem Vortrag auf die wechselnde Bezeichnung des heutigen „Österreichischen Staatspreises für Erwachsenenbildung“ ein, die in bemerkenswerter Weise die Entwicklung der österreichischen Erwachsenenbildung von der Volksbildung bis zur beruflichen Weiterbildung bzw. dem lebenslangen Lernen widerspiegelt.

Mag. Stefan Fischnaller, Obmann der Vorarlberger Volkshochschulen, und Mandi Katzenmayer, Bürgermeister von Bludenz, präsentierten in Interviews mit ORF-Moderatorin Christiane Schwald-Pösel ihre Sicht der VHS Bludenz und deren Anliegen.

Schließlich wurden vier Kursleiterinnen und eine Mitarbeiterin für ihre langjährige Zusammenarbeit mit der VHS Bludenz durch den VÖV geehrt: Dr.ⁱⁿ Monika Furlan (30 Jahre), Helen Agar-Dorfner (24 Jahre), Isolde Pfefferkorn (21 Jahre), Melitta Moosbrugger und Margit Oberhauser (20 Jahre).

Musikalisch begleitet wurde der abwechslungsreiche Abend vom Duo „Two by Two“ (Cesar Galehr, Kursleiter an der VHS Bludenz, und Wolf Göhringer). //

30 Jahre VHS Donaustadt - eine Erfolgsgeschichte!

KARL DWORSCHAK

Die VHS Donaustadt feierte im Herbst 2019 ihr 30-jähriges Bestehen. Ursprünglich wurde sie ab den 1970er Jahren als Zweigstelle der VHS Floridsdorf/Wien Nord geführt. Nachdem die Nachfrage jedoch immer größer wurde, wurde bald die Gründung einer eigenen Bezirksvolkshochschule beschlossen. 1989 war es dann soweit. Der Erfolg stellte sich bald ein, die Nachfrage wuchs parallel zum rasant wachsenden Zuzug und so wurde, zusätzlich zu den im ganzen Bezirk zugemieteten

Kursorten an Schulen bereits neun Jahre später, 1998, in der Eibengasse eine Zweigstelle eröffnet.

Im Herbst 2020 wird eine weitere Zweigstelle im Stadtteil Seestadt hinzukommen, um im derzeit modernsten Stadtentwicklungsgebiet Europas die BewohnerInnen mit Bildung zu versorgen.

Bei einer Veranstaltung am 6. September im Einkaufszentrum Donauzentrum wurden in einer Ausstellung, die von Bürgermeister Dr. Michael Ludwig und Bezirksvorsteher Ernst Nevriy eröffnet wurde, die Leistungen der VHS Donaustadt präsentiert.

Am 18. Oktober gab es ein großes Fest für die TeilnehmerInnen, KursleiterInnen, MitarbeiterInnen und die Vorstandsmitglieder. Einer der Höhepunkte war die Benefizausstellung einer 13jährigen Schülerin „Kunst gegen Armut“, der Erlös von rund eineinhalbtausend Euro wurde dem Roten Kreuz für Familien in Not gespendet. Somit machte das Feiern auch Sinn, genauso wie die Arbeit der ersten dreißig Jahre. //



Im Bild (v.l.n.r.): Dr.ⁱⁿ Silvia Caramelle (VHS Tirol Vizepräsidentin), Gisela Mayr, Anna-Maria Missethon (beide Kursleiterinnen für Bewegung), Dr. Gerhard Bisovsky (VÖV-Generalsekretär), Sigrid Strauß (Zweigstellenleiterin und Vorstandsmitglied), Prof. Mag. Johannes Pfeil (Kursleiter für Bewegung), Mag.^a Christine Bitsche (Fachbereichsleiterin Sprachen), Dr. Peter Gstrein (Leiter bergbaulicher Führungen), Rupert Larl (Kursleiter für Fotografie), emer. Univ.-Prof. Dr. Christian Smekal (Vorstandsmitglied a.D.), Mag.^a Christine Oppitz-Plörer (Vereinsvorsitzende) und Mag. Birgit Brandauer (Geschäftsführerin der VHS Tirol)
Foto: Volkshochschule Tirol/Schischkoff

„Der Funke springt über“ - 44 Jubilare der Volkshochschule Innsbruck geehrt

CLAUDIA ENDRICH

„Wir merken die eigene Begeisterung der Kursleitung und der Funke springt über.“ Dieses und weitere Zitate aus einer Umfrage der Volkshochschule Tirol führte Vereinsvorsitzende Christine Oppitz-Plörer an, als Sie am 11. Oktober über 40 in der Volkshochschule Innsbruck engagierte Personen für ihre langjährige Tätigkeit ehrte.

Gemeinsam mit dem Generalsekretär des Verbands Österreichischer Volkshochschulen (VÖV), Gerhard Bisovsky, überreichte sie 20 Ehrenurkunden an Kursleitungen und MitarbeiterInnen, die bereits mehr als zehn Jahre für die Volkshochschule tätig sind. 16 Personen erhielten außerdem ein Verdienstzeichen für mehr als 20 Jahre Engagement und acht Personen wurden mit dem Großen Verdienstzeichen für Ihre außerordentliche, über 30-jährige Betätigung im Interesse der Volkshoch-

schule Tirol geehrt. Der Jubilar mit der längsten Dienstzeit unter den Anwesenden war der ehemalige Landesgeologe Peter Gstrein, der seit 1967 und bis heute sehr erfolgreich bergbauliche Führungen über die Volkshochschule Innsbruck anbietet.

„Mit über 780.000 Teilnehmenden pro Jahr sind die Volkshochschulen Österreichs größter Anbieter von Erwachsenenbildung“, betonte VÖV-Generalsekretär Gerhard Bisovsky. „Diese starke Aktivität ist nur dank einer Vielzahl an engagierten, pädagogisch qualifizierten Kursleitungen und einem Team, das sich Tag für Tag für ein Bildungsangebot für die breite Bevölkerung einsetzt, möglich.“ Die Volkshochschule Tirol arbeitet derzeit im ganzen Bundesland mit über 800 Kursleitungen verschiedenster Wissensgebiete zusammen.

Die Volkshochschule Tirol ist ein gemeinnütziger, unabhängiger Verein und eine Einrichtung der allgemeinen Erwachsenenbildung. Ihr Ziel ist es, gemäß dem Motto „Wissen für alle“ ein vielfältiges, qualitativvolles und kostengünstiges Bildungsangebot für die Tiroler Bevölkerung bereitzustellen. Die VHS führt jährlich zirka 3.400 Veranstaltungen und Kurse in über 60 Gemeinden in Tirol durch, davon etwa die Hälfte in Innsbruck. In den 25 Zweigstellen im ganzen Bundesland werden unter anderem regelmäßig Sprach-, Bewegungs- und Kreativkurse angeboten. Im Bildungsjahr 2017/18 verzeichnete die VHS Tirol insgesamt über 34.000 Teilnahmen. //



Die KursleiterInnen freuten sich sehr über die Anerkennung ihrer langjährigen pädagogischen Leistungen.

Foto: Volkshochschule Tirol/Schischkoff



V.l.n.r. Dr. Gerwin Müller (Vorstandsvorsitzender VÖV),
Ulrike Königsberger-Ludwig und Karl Bader
(Landesvorsitzende Verband NÖ VHS),
Mag.^a Beate Gfrerer (Pädagogische Referentin des VÖV),
Dr. Gerhard Bisovsky (VÖV-Generalsekretär),
Robert Schuler (Leiter der VHS Wiener Neustadt),
Margarete Sitz MSc (VzBgm. Stadt Wiener Neustadt,
Univ.-Prof. Dr. Peter Baumgartner (Donau Uni Krems),
Mag. Markus Riedmayer (AKNÖ)

Foto: Guenter Tschank

Herbsttagung der NÖ Volkshochschulen 2019

ELISABETH HALEJ

Die 63. Herbsttagung der NÖ Volkshochschulen wurde am 18. und 19. Oktober 2019 in Wiener Neustadt ausgetragen. Der Veranstaltungssaal im Hilton Garden Inn Hotel bot eine sehr ansprechende und hochqualitative Kulisse für die zahlreichen Festgäste und Leiterinnen und Leiter der 73 niederösterreichischen Volkshochschulen.

In Vertretung der Landeshauptfrau Johanna Mikl-Leitner würdigte der Klubobmann, Landtagsabgeordneter und Bürgermeister der Stadt Wiener Neustadt, **Klaus Schneeberger**, in seinem Grußwort die gesellschafts- und bildungspolitische Arbeit der Volkshochschulen für die Menschen des Landes Niederösterreich und bescheinigte den LeiterInnen der niederösterreichischen Volkshochschulen große Zuverlässigkeit und Kompetenz im Bereich der Erwachsenenbildung.

Dr. **Gerwin Müller**, Vorstandsvorsitzender des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen wies in seinem Grußwort auf die Bedeutung der Volkshochschulen als größte Erwachsenenbildungseinrichtung hin. Die Volkshochschulen decken mit ihrem breiten Programmangebot vielfältige Bildungsbedürfnisse und Interessen ab und bieten leistbare Bildung mit guter Qualität. Jeder öffentliche Zuschuss an die Erwachsenenbildung ist eine Investition in die Zukunft.

Die Leistungsbilanz 2018 präsentierte die Landesvorsitzende des Verbandes Niederösterreichischer Volkshochschulen, Landesrätin **Ulrike Königsberger-Ludwig**. Das vielfältige Fort- und Weiterbildungsangebot wurde auch im vergangenen Jahr für unterschiedliche Zielgruppen und Kulturen professionell und auf sehr hohem Niveau von den Mitgliedervolkshochschulen des Landesverbandes NÖ organisiert. Die Volkshochschulen dieses Landes haben im vergangenen Arbeitsjahr 7.280 Veran-

staltungen mit über 88.000 Teilnahmen gezählt. Im Vergleich zur Vorjahresstatistik konnten sie eine Steigerung sowohl der Teilnahmen um 1,9 Prozent als auch bei der Zahl der durchgeführten Kurse um 1,5 Prozent erzielen.

Den Festvortrag hielt Herr Univ.-Prof. Dr. **Peter Baumgartner** von der Donau Universität Krems in einer sehr realistischen und überaus lebendigen Form. Das Referat zeigte die vielfältigen didaktischen Vorteile von Blended-Learning-Arrangements auf. Diese Lernform, die eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von traditionellen Präsenzveranstaltungen und modernen Formen von E-Learning anstrebt, verbindet die Vorteile von virtueller und realer Welt. Allerdings ergeben sich damit auch neue Herausforderungen bei der Gestaltung von Lernszenarien. Die Analyse des didaktischen Mehrwerts ist eine Voraussetzung dafür, dass beim Design neuer Lernarrangements die Vorzüge neuer Medien in der Weiterbildung auch tatsächlich genutzt bzw. realisiert werden. (Siehe: https://prezi.com/lnitsqrhw_af/didaktik-von-blended-learning/)

Die 63. Herbsttagung nutzte der NÖ Landesverband, um verdiente MitarbeiterInnen der Volkshochschule Wiener Neustadt zu würdigen: Für ihre langjährige KursleiterInnen-Tätigkeit in der VHS Wiener Neustadt wurde das Ehrenzeichen des Verbandes an **Josef Makowitsch**, **Valentina Mannsberger** und Mag. **Silvia Staudenhirz-Lipp** verliehen. Das Verdienstzeichen des Landesverbandes erhielten **Petra Altmann**, **Elisabeth Birsak**, **Barbara Kopp**, Dr. **Günter Spreitzhofer** und der Leiter der VHS Wiener Neustadt, **Robert Schuler**. OSR **Erich Kuntner** – der langjährige Leiter der VHS Mautern (seit 1981!) – wurde mit dem Großen Verdienstzeichen des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen ausgezeichnet. Diese Ehrung haben die beiden Landesvorsitzenden des NÖ Volkshochschulverbandes, Bundesratspräsident **Karl Bader** und Landesrätin **Ulrike Königsberger-Ludwig** gemeinsam mit dem Vorstandsvorsitzenden des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Dr. Gerwin Müller, vorgenommen.

Mit einer sehr anregenden Besichtigung der NÖ Landesausstellung und einem Rundgang durch die historische und lebhafteste Stadt Wiener Neustadt wurde die 63. Herbsttagung des Verbandes NÖ VHS in Wiener Neustadt beendet. //

Fußballmannschaft VHS Villach

Die „VHS Villach“ ist eine Fußballmannschaft bestehend aus jungen Erwachsenen (16+) überwiegend aus Afghanistan, Syrien, Albanien und Nigeria.



Seit dem Winter 2018/2019 trainiert diese junge motivierte Mannschaft regelmäßig einmal wöchentlich in der Ballspielhalle Lind (Rudolf-Kattnigg-Straße 4, 9500 Villach) mit jeweils durchschnittlich 20 Spielern. Organisiert wurden unter anderem mit Hilfe der Diözesansportgemeinschaft Kärnten Freundschaftsspiele mit Mannschaften aus Villach und Klagenfurt.

Die Mannschaft nahm an mehreren Turnieren in Kärnten teil und konnte bereits einige Siege für sich verzeichnen und mehrere Preise gewinnen. Beim letzten großen Turnier der Arbeiterkammer Kärnten, dem AK Kleinfeldfußballturnier 2019 konnte sich die „VHS Villach“ für das Landesfinale qualifizieren und war unter den besten acht von über 70 Mannschaften kärntenweit, geschlagen nur vom Turniersieger und Landesmeister.

Fair Play ist oberstes Prinzip und daher wurde die Mannschaft von den verschiedenen Organisatoren der Turniere stets als äußerst fair bezeichnet und sogar mit einem Fair-Play-Preis ausgezeichnet.

Als Sponsor der neuen Fußball-Dressen konnte Villacher Bier (Villacher FEILICH alkoholfrei) gewonnen werden.

Die „VHS Villach“ ist mit ihren Stammspielern stets offen für Spieler jeglicher Herkunft und lebt somit Inklusion. Die Teilnahme an Turnieren und die mögliche Vermittlung an Fußballvereine leistet einen wichtigen Integrationsbeitrag. Sport und Bewegung in Kombination mit dem Fair-Play-Gedanken ist aktive Suchtprävention.

Initiiert wurde und geleitet wird dieses soziale Projekt ehrenamtlich von Dipl.-Päd. Marc Simon Glintschnig MA mit Hilfe des erfahrenen Fußballtrainers Kujtim Timi Mehmetaj. Unterstützt wurde das Projekt von Beginn an von den Kärntner Volkshochschulen.

Konkrete mittelfristige Ziele des Projekts sind das Weiterführen des Trainings in der Ballspielhalle Lind für das kommende Schuljahr 2019/2020 und das Teilnehmen an Turnieren. //

Die VHS bleibt Sprachenweltmeister

Der Vergleich macht sicher

ELISABETH FEIGL

Mehrfach totgesagt, doch nach wie vor konstant auf hohem Niveau: Der VHS-Sprachenbereich bleibt österreichweit ein sehr gut gebuchter, äußerst stabiler Fachbereich. Er konnte in den vergangenen 15 Jahren um das Doppelte wachsen. Und das ist nicht nur der großen Nachfrage im Bereich Deutsch zu verdanken.

So verzeichneten wir im Arbeitsjahr 2016/17 das beste Ergebnis des Sprachen-Bereichs seit dem Beginn der Aufzeichnungen der VÖV-Statistik – sowohl aus Sicht der Unterrichtseinheiten, der Teilnahmen und der Kurse. Aus den Daten wird weiters ersichtlich, dass 2017/18 fast doppelt so viele Einheiten unterrichtet wurden wie im Kursjahr 2002/2003.

Auch wenn der Deutschsektor im vergangenen Jahr fast in allen VHS-Landesverbänden rückläufig ist, zeigen die jüngsten Zahlen des gesamten Sprachen-Bereichs ein beachtenswertes Bild: Mit 42 Prozent der Unterrichtseinheiten sind die Sprachen bei weitem der stärkste Fachbereich der Volkshochschulen.

Erfreulicherweise steigt auch das Interesse an Englischkursen wieder. Und auch die romanischen Sprachen, mit Vorreiter Italienisch, präsentieren sich österreichweit konstant.

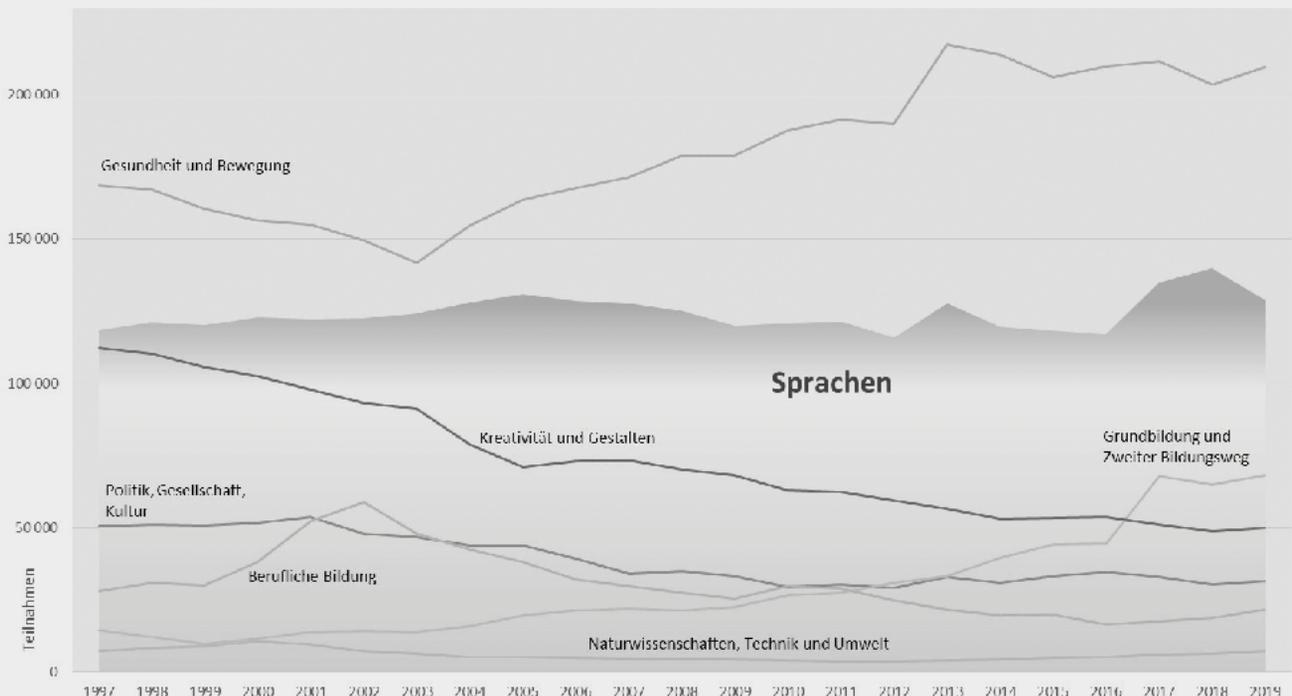
Bei der Vielfalt der angebotenen Sprachen bleibt Wien mit 48 verschiedenen Sprachen unschlagbarer Champion. Aber auch die Angebote in Salzburg (29 Sprachen), der Steiermark (28) und Oberösterreich (22) können sich sehen lassen.

Wo sonst, als in der Volkshochschule könnte man Sprachen wie Vietnamesisch, Tagalog (Filipino), Somali oder Armenisch lernen? //

Neugierig geworden? Näheres zur VÖV-Sprachenstatistik finden Sie unter:

<https://www.vhs.or.at/54/>

Entwicklung der Teilnahmen in VHS-Fachbereichen von 1997 bis 2019



Seit wann gibt es eigentlich Volkshochschulen?

Fragen zur Geschichtlichkeit, Erinnerungspolitik und Jubiläumskultur einer Bildungseinrichtung

Die Frage nach dem Gründungsdatum einer Organisation, eines Unternehmens, eines Vereins oder Verbands ist von grundlegender historiografischer Bedeutung. Ab wann kann man von der historischen Existenz eines spezifischen organisatorischen Gebildes sprechen, das es in dieser Form zuvor noch nicht gegeben hat? Diese Frage zielt nicht nur auf die Zeitlichkeit, und damit auch auf die Endlichkeit menschlicher Schöpfungen, sondern auch auf den Inhalt, auf die historiografische Bedeutung und Bewertung des Geschaffenen.

THOMAS DOSTAL

EINE FRAGE DES ALTERS

In vielen Kulturen und Gesellschaften war und ist das hohe Alter einer Person oder Institution ein Indikator für seine Bedeutung und Würde. Einem hoch betagten, lebenserfahrenen Menschen billigt man Lebensklugheit, ein hohes Maß an Persönlichkeits- bzw. Charakterbildung und Altersweisheit zu. Einer schon seit vielen Jahrzehnten oder gar Jahrhunderten bestehenden Institution attestiert man nicht nur Standhaftigkeit, sondern mitunter auch eine wohlbegründete Sinnhaftigkeit, ja sogar „historische“ Notwendigkeit seiner langen Existenz. Ob das im Einzelfall nun gerechtfertigt erscheint oder nicht: Alter adelt, Alter nobilitiert.

Man kann die scheinbar einfache Frage, seit wann gibt es Volkshochschulen, oder (allgemeiner formuliert) seit wann gibt es Volksbildung, deren integraler Teil die Volkshochschulen sind, mindestens in zweifacher Hinsicht beantworten – in einem weiteren, und in einem engeren Sinn: Wenn man unter Volksbildungsarbeit ganz generell die systematische Bildungsarbeit von und für Erwachsene versteht, und nicht ausschließlich auf eine organisations- oder institutionengeschichtliche Dimension fokussiert, kann man im Buch der Geschichte sehr weit zurückblättern, mindestens bis zur attischen Demokratie des fünften vorchristlichen Jahrhunderts und zu Sokrates, der mit seiner pädagogischen Fragekunst der Mäeutik – also der „Hebammenkunst“ als quasi geistiger Geburtshilfe – den philosophischen Dialog zwischen dem scheinbar Unwissenden und dem scheinbar Wissenden als Form eines kollegialen Gewinns von Erkenntnis und Wahrheit („Logos“ statt „Mythos“) in die Bildungsgeschichte einführte. Viele, mehr oder weniger bezahlte Einzelkämpfer und Einzelkämpferinnen folgten: Während des Mittelalters, zur Zeit der Renaissance und des Humanismus, im Zeitalter der Aufklärung; und noch weit in das 19. und 20. Jahrhundert hinein fanden sich immer wieder Wissenschaftler, Lehrer und Ärzte, deren humanistisches und aufklärerisches Ethos sie zur Volksaufklärung, zur Wissenschaftspopularisierung, zur Volksbildung berief. Dafür brauchten sie keine festen Gebäude oder Lehrsäle, keine Institutionen oder vereinsmäßigen Strukturen – was natürlich auch große Nachteile in sich barg.

EINE FRAGE DER ORGANISATION

Volksbildnerisch tätige Organisationen lassen sich weit in das 19. Jahrhundert zurückverfolgen. In Graz gründete Erzherzog Johann am 16. Juli 1811 das „Innerösterreichische Nationalmuseum“ Joanneum, das nicht nur das erste öffentliche Museum Österreichs war, sondern auch eine Forschungseinrichtung und eine volksbildnerische Lehranstalt. In den 1840er-Jahren wurden erste Arbeitervereine und Frauenwohltätigkeitsvereine als Bildungsvereine gegründet, in den 1850er-Jahren erste landwirtschaftliche „Casinos“ und Leseanstalten geschaffen. Am 15. Jänner 1860 wurde der „Verein zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse“ in Wien gegründet, am 15. Dezember 1867 der „Arbeiter-Bildungs-Verein“ in Wien-Gumpendorf, am 13. Juli 1868 der Arbeiterbildungsverein in Linz. 1869 kam es zur Gründung des „Vereins zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse“ in Prag, 1870 zur Gründung des „Steiermärkischen Volksbildungsvereins“, 1872 zur Gründung des „Oberösterreichischen Volksbildungsvereins“, 1879 zur Gründung des „Gemeinnützigen Vereins“ in Wien-Alsergrund – und am 7. April 1885 zur Gründung des „Allgemeinen niederösterreichischen Volksbildungsvereins“ in Krems an der Donau.

In einem Schreiben der Leitung des Allgemeinen niederösterreichischen Volksbildungsvereins vom 13. Dezember 1886 an die niederösterreichische k.k. Statt-

halterei als zuständige Vereinsbehörde wurden die Satzungen des Zweigvereins Wien und Umgebung des Allgemeinen niederösterreichischen Volksbildungs-Vereins zur geneigten Genehmigung und Bescheinigung vorgelegt. Denn das damals geltende Vereinsrecht sah für nichtpolitische Vereine vor, dass diese, nachdem sie ihren Namen und ihre Statuten der zuständigen Behörde angezeigt hatten, erst nach einer behördlichen Nichtuntersagung ihre ordnungsmäßige Vereinstätigkeit aufnehmen konnten. Und so konnte in diesem Fall nur wenige Tage später, am 22. Jänner 1887, die Gründungsversammlung des „Zweigvereins Wien und Umgebung des Allgemeinen niederösterreichischen Volksbildungs-Vereins“ stattfinden. Auf dieses Gründungsdatum eines niederösterreichischen Volksbildungszweigvereins bezogen sich dann auch die Jubiläumsfeierlichkeiten zu „100 Jahre Wiener Volksbildung“ im Jahre 1987. Denn erst auf der am 14. April 1893 abgehaltenen Jahreshauptversammlung des „Zweigvereins Wien und Umgebung des Allgemeinen niederösterreichischen Volksbildungs-Vereins“ wurde die Umwandlung in einen selbstständigen „Wiener Volksbildungsverein“ beschlossen.

Doch ist ein Volksbildungsverein – sei er nun in Wien, der damaligen Hauptstadt des Erzherzogtums Österreich unter der Enns, sei er in Oberösterreich oder in der Steiermark loziert – überhaupt eine Volkshochschule im heutigen Sinn? Das wohl nicht ganz, sofern man damit ein festes Gebäude und ein kontinuierliches Kursangebot primär im Sprachen- und Gesundheitsbereich verbindet. Aber eine historische „Vorform“ ist ein Bildungsverein allemal, übrigens ebenso wie die am 1. Jänner 1895 zum ersten Mal innerhalb des deutschsprachigen Raumes in Wien abgehaltenen „volkstümlichen Universitätskurse“ als Ausprägung einer universitären Volksbildung, oder die am 16. April 1897 im Festsaal des Niederösterreichischen Gewerbevereins erfolgte Gründung der Urania Wien als Syndikat. Und wer wollte dem am 4. Jänner 1897 in Wien gegründeten „Vereins Bibliothek“ – der sich später in „Centralbibliothek“ umbenannte – absprechen, eine volksbildnerische Einrichtung zu sein?

EINE FRAGE DER DEFINITION

Wenn man nun in einem engeren Sinne an die Beantwortung der gestellten Frage herangehen wollte, müsste man sich auf die Gründungsgeschichte der ersten Abendvolkshochschule auf dem Gebiet der Habsburgermonarchie fokussieren: Die diesbezügliche konstituierende Vereinsversammlung fand am 13. Dezember 1900 statt. Am 24. Februar 1901 um halb 10 Uhr vormittags fand im Ballsaal des Wiener Ronacher die Gründungsversammlung des Vereins „Volksheim“ statt. Ursprünglich wollte sich der hier entstehende Verein den Namen „Volkshochschule“ geben. Dass sich akkurat die erste städtische Volkshochschule Österreichs nicht „Volkshochschule“ nennen durfte, lag an den Bedenken der niederösterreichischen k.k. Statthalterei. Eine

Volks-Hochschule – also quasi eine Universität für das Volk – war damals eine bildungspolitische Ungehörigkeit, weswegen auf den unverdächtig klingenden Namen „Volksheim“ ausgewichen werden musste. Seine Lehrtätigkeit nahm der Verein, der sich die Aufgabe stellte, eine Volkshochschule zu errichten, zunächst in einem Kellerlokal am Urban-Loritz-Platz am heutigen Neubaugürtel auf, bevor man am 5. November 1905 in das eigens dafür errichtete Gebäude der heute noch bestehenden Volkshochschule Ottakring im 16. Wiener Gemeindebezirk übersiedeln konnte. Die großzügige Ausstattung sorgte national und international für Respekt, Anerkennung und Bewunderung. Diese „Modell“-Volkshochschule, dieser Ideal- und gleichzeitig Realtypus einer Volkshochschule, welcher in der Zwischenkriegszeit „Volkshochschule Wien Volksheim“ genannt wurde, verfügte über eine Lesehalle, ein Studierzimmer, Bibliotheks- und Vortagsräume, Hörsäle, die jene der Universität zum Vorbild hatten, Räume für künstlerische Ausstellungen, musikalische Produktionen sowie physikalische und chemische Demonstrationen. Dieser „Volkspalast“ – wie ihn zeitgenössische Stimmen nannten – verfügte also über all das, was man sich vielleicht heute von einer Volkshochschule erwarten würde. Oder vielleicht sogar viel mehr, findet man doch heute selten ein naturhistorisches Kabinett, ein kunsthistorisches Kabinett, ein physikalisches Kabinett, eine Dunkelkammer oder ein chemisches Laboratorium in einem zeitgenössischen Volkshochschulgebäude.

EINE FRAGE DER JUBILÄUMSKULTUR

Das lateinische „annus jubilaeus“ – das Jubeljahr – ist als eine Erinnerungsfeier anlässlich der Wiederkehr eines besonderen Datums zu verstehen, das dem Heiligen Jahr des christlichen Festkalenders folgend, im Regelfall alle 25, 50 und 100 Jahre zu feiern ist. Ein Jubiläum als Feier eines erfreulichen „historischen“ Ereignisses, das am entsprechenden Jahrestag begangen wird, ergibt sich bei Personen durch ihre Geburt, durch ihre Heirat oder ihren ersten Arbeitstag, bei Organisationen durch den Tag ihrer Gründung. Dementsprechend ob es sich um eine private oder um eine öffentliche feierliche Erinnerung handelt, gestalten sich Art und Weise der Festveranstaltung. Dieses Ereignis der Freude kann den Tenor des Dankes, der Mahnung oder der Anrufung eines dementsprechend positiv gestalteten Geschichtsbildes, bzw. eine Mischung aus alledem, annehmen. Interessant – und für die Kultur einer Einrichtung aufschlussreich – ist die Verfolgung der Entwicklungsgeschichte von Jubiläen, also des Wandels, in welcher Form und mit welchen Mitteln ein Gedenktag begangen wurde und wird.

Aufgrund der institutionellen Vielgestaltigkeit der österreichischen Volkshochschulen finden wir die verschiedensten Formen und Traditionen von Jubiläums- und Festkulturen, die sich im Laufe ihrer historischen Entwicklung auch inhaltlich veränderten. Um 1900

gab es auf dem Gebiet des heutigen Österreich nur drei Volkshochschulen mit jeweils eigenem Verein als deren Träger, nämlich die drei Stammhäuser der Wiener Volkshochschulen: der Wiener Volksbildungsverein (Volkshochschule Margareten – polycollege), das Volksheim Ottakring (Volkshochschule Ottakring) und die Urania Wien. Während der Zwischenkriegszeit kam es zu vereinzelt Volkshochschulgründungen in den Bundesländern und zum Entstehen von Volkshochschulzweigstellen in den Wiener Bezirken. Erst nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges erfolgte eine beträchtliche institutionelle Ausweitung der Volkshochschulen in ganz Österreich: Bestanden Ende der 1940er-Jahre österreichweit etwa zwei Dutzend Volkshochschulen, so gab es 1985, als erstmals eine systematische Zählung vorgenommen wurde, bereits 259 Volkshochschulen. Dazu kam seit den 1950er-Jahren die Gründung von Landesverbänden der Volkshochschulen und die Gründung eines Bundesverbandes. So ist es in Österreich nicht selten, dass einzelne Volkshochschulen „älter“ sind, als der Landesverband, dem sie angehören, und ein Landesverband oft „jünger“, als der am 8. Dezember 1950 in der Urania Wien als „Verband österreichischer Volkshochschulen“ (damals noch mit kleinem „ö“ geschrieben) gegründete Bundesverband.

So nimmt es auch nicht Wunder, dass die ältesten österreichischen Volkshochschulen eine voneinander getrennte Jubiläums- und Feierkultur ausbildeten. So begingen der Wiener Volksbildungsverein, das Volksheim Ottakring und die Urania Wien jeweils separat mit Festschriften und Festbroschüren, Jubiläumsbeiträgen in Zeitungen und Zeitschriften, mit Festkonzerten, Festversammlungen und Festreden die 20-, 25-, 30-, 40-, 50-, 60-, 70-, 75-, 80-, 90- und 100-Jahr-Jubiläen. Darüber hinaus fand etwa anlässlich des 20-jährigen Jubiläums des Volksheims am 17. April 1921 im Wiener Burgtheater eine Festvorstellung statt, in einer Nachmittagsvorstellung wurde Ferdinand Raimunds Zaubermärchen „Der Bauer als Millionär“ gegeben, und anlässlich des 25-jährigen Bestandes des Wiener Volksbildungsvereins wurde 1912 eine „Jubiläums-Vereinsreise“ nach Italien organisiert, auf der man Bologna, Florenz, Rom und Neapel einen Besuch abstattete. Auch nach dem Systembruch des Nationalsozialismus, als nach 1945 die im Gefolge des „Anschlusses“ aufgelösten Volkshochschulvereine wiedererrichtet wurden, feierte man getrennt: Im Jahre 1947 beging die Urania Wien 50 Jahre ihres Bestehens (1897–1947), der Wiener Volksbildungsverein 60 Jahre (1887–1947).

Als Zeichen des besonderen Stolzes kann die Herausgabe eigener Festschriften anlässlich des Bestandsjubiläums eines Volksbildungshauses gewertet werden: Davon zeugen etwa die Festbroschüre des Volksheims Ottakring aus dem Jahre 1955 anlässlich des 50-jährigen Bestehens des eigenen Hauses (1905–1955) oder die Festbroschüre zu 60 Jahre Urania Wien am Aspernplatz (1910–1970) aus dem Jahre 1970.

Im Jahre 1987 wurde dann „100 Jahre Wiener Volksbildung“ gefeiert. Referenzdatum dafür war der 22. Jänner 1887, an dem der besagte Zweigverein Wien und Umgebung des Niederösterreichischen Volksbildungsvereins gegründet wurde. Im selben Jahr feierte die „Volkshochschule Wieden–Margareten–Meidling“ (wie sie damals hieß) ihren 100. Geburtstag, die Urania Wien ihren 90er, die Volkshochschulen Brigittenau und Favoriten sowie die Künstlerische Volkshochschule ihren 40er. Der Doppel-, ja Mehrfachcharakter des Jubiläumjahres kam auch im Festprogramm zum Ausdruck: Als Auftakt der Feier „100 Jahre Wiener Volksbildungsverein“ wurde am 22. Jänner 1987 am Grab des Mitbegründers und führenden Organisators des Wiener Volksbildungsvereins, Dr. Eduard Leisching (1858–1938), ein Kranz niedergelegt. Es folgte im Volksbildungshaus Stöbergasse eine Aufzeichnung der beliebten Radiosendung „Autofahrer unterwegs“. Im Anschluss daran gab es Ehrungen von langjährigen Kursleiterinnen, Kursleitern und Vorstandsmitgliedern sowie eine offene Diskussionsrunde mit dem Titel „Was bewegt die Volkshochschule“ mit Dr. Adolf Holl, DDr. Günther Nennung und Dr. Dieter Schrage. Künstlerisch umrahmt wurde das Festprogramm durch die Präsentation von Videoarbeiten von Arnulf Rainer, wozu auch die Präsentation einer Sonderbriefmarke mit dem Motiv seines Bildes „Das gebildete Auge“ gehörte. Am abendlichen, offiziellen Festakt erklang eine Fanfare zu „100 Jahre Wiener Volksbildungsverein“ von Gottfried von Einem sowie Musik von Otto M. Zykan. Im Herbst desselben Jahres wurde in der Volkshalle des Wiener Rathauses die große Ausstellung „Bildung bewegt. 100 Jahre Wiener Volksbildung“ gezeigt. Die vom 4. bis zum 25. Oktober dauernde Ausstellung, die sich sowohl mit der historischen Entwicklung als auch mit den gegenwärtigen Aufgaben und Herausforderungen der Wiener Volkshochschulen auseinandersetzte, war umrahmt von einem umfangreichen Veranstaltungsprogramm mit Zeitzeugengesprächen, der Thematisierung des Widerstandes in Österreich während des Nationalsozialismus, der Migrationsgeschichte Wiens sowie von Fragen und Perspektiven in der Kunstvermittlung, der Frauen- und Seniorenbildung.

EINE FRAGE DER ERINNERUNGSPOLITIK

Nie zuvor wurde in der österreichischen Volkshochschullandschaft ein Jubiläum so intensiv und vielfältig erinnert, wie „100 Jahre Wiener Volksbildung“. Die schlichte historische Tatsache des 100-jährigen Jubiläums des Wiener Volksbildungsvereins wurde zum Anlass für intensive historische Recherchen zur Aufarbeitung der eigenen Geschichte und deren Aufbereitung und Präsentation in einer umfangreichen Ausstellung. Sowohl in der Ausstellung, als auch im Rahmenprogramm nutzte man die historische Bezugnahme zu einer Auseinandersetzung mit der Gegenwart. Und nicht zuletzt wurden die umfangreichen Sammlungen zur Geschichte der Wiener Volkshochschulen, die auch Eingang in die Jubiläumsausstellung gefunden hatten, zum

Nukleus für den bald darauf gegründeten Verein zur Geschichte der Volkshochschulen, dem Trägerverein des Österreichischen Volkshochschularchivs.

Das Beispiel des Jubiläumsjahres 1987 macht deutlich, dass die Jubiläumskultur als Teil der Erinnerungspolitik Bezeichnendes über das Fremd- und Selbstbild einer Organisation aussagen kann. Welches (historisch geprägte) Bild hat man von sich, wie will man von Außenstehenden heute gesehen und wahrgenommen werden, auf welche (in der Geschichte begründeten) Werte und Ideale beruft man sich dabei?

Auch wenn andere Volkshochschuljubiläen aufgrund geringerer finanzieller und organisatorischer Ressourcen kleiner ausfielen, häufig wurde zumindest in den Festreden neben einem allgemeinen historischen Rückblick und der Skizzierung der aktuellen Situation auch wünschbare Zukunftsperspektiven aufgezeigt: Die Volkshochschule als älteste und größte Erwachsenenbildungseinrichtung Österreichs habe nicht nur eine besondere historische Herkunft, sondern auch eine bedeutende – wenn auch stets materiell zu gering bedachte – bildungspolitische Aufgabe in der Gegenwart sowie für die Zukunft der Gesellschaft – so der häufig geäußerte Tenor. Das künstlerische Rahmenprogramm einer Jubiläumsfeier bietet den Volkshochschulen auch Gelegenheit, sich als offene und aufgeschlossene, vielfältige und bunte Einrichtung darzustellen, wobei man oft auch auf die hauseigenen kreativen, musikalischen und künstlerischen Ressourcen zurückgreifen kann. Eine Jubiläumsfeier an den Volkshochschulen ist in der Regel auch der Ort, Dank und Anerkennung an langjährige und verdiente Funktionäre, MitarbeiterInnen und KursleiterInnen auszusprechen. Kursteilnehmende und KundInnen der Volkshochschulen bleiben hier eher ausgeblendet.

Ein schönes, gut dokumentiertes Beispiel dafür ist die Festveranstaltung anlässlich 60 Jahre Verband Österreichischer Volkshochschulen, die am 7. Dezember 2010 am Ort der Gründung in der Urania Wien gefeiert wurde. Es wurde betont, dass keine andere Institution der Erwachsenenbildung in der Öffentlichkeit und in der Kultur der Gesellschaft so verankert wäre, wie die Volkshochschulen. Geladene Repräsentanten der Volkshochschulen der Nachbarländer Deutschland, Italien (Südtirol) und Ungarn bestätigten den internationalen Stellenwert und die transnationale Verbundenheit. Man vergewisserte sich der erfolgreichen Vergangenheit, erinnerte an die mühselige Aufbauarbeit, betonte die Bedeutung in der Gegenwart und diskutierte Perspektiven für die Zukunft. Dank genauer Statistiken ist die quantitative Bedeutung der Volkshochschulen als größte Einrichtung der Erwachsenenbildung in Österreich gemessen an der Zahl der Kurse sowie der Teilnahmen leicht zu dokumentieren. Doch auch die qualitative Bedeutung als breiter und weitgehend flächendeckender Bildungsnahversorger wurde hervorgehoben. Neben der Betonung der

eigenen Leistungen im engeren Sinne, wurde auch der gesamtgesellschaftliche Stellenwert und die bildungspolitischen Ziele der Volkshochschulen hervorgehoben: Grund- und Basisbildung, Zweiter Bildungsweg, bewährtes traditionelles Kernangebot in den Bereichen Gesundheit, Bewegung und Sprachen sowie künstlerische, politische und historische Bildung – und dies alles zu leistbaren Preisen. Die Pluralität und Offenheit der Volkshochschularbeit wurde mit dem Beispiel der Volkshochschulen der Burgenländischen Kroaten, der Burgenländischen Ungarn, der Roma und Sinti sowie des Jüdischen Instituts für Erwachsenenbildung belegt. Neben der Bedeutung der Bildung für den Beruf sowie der Bedeutung der politischen Bildung, wurde Bildung als ein Wert an sich hervorgehoben, womit zum Kern der Bildungsarbeit und zum Bildungsideal der Volkshochschulen vorgedrungen wurde: Bildungsarbeit an den Volkshochschulen geht über Qualifikationsansprüche hinaus und dient der Bildung und Entfaltung der Persönlichkeit, der Ausbildung eines kritischen Urteilsvermögens sowie der Orientierungsfähigkeit in einer komplexen Welt. Ziel der Volkshochschulen sind mündige, aufgeklärte Bürgerinnen und Bürger, die es vermögen, sich des eigenen Verstandes ohne Anleitung anderer zu bedienen. So der Tenor der Jubiläumsveranstaltung, auf der ein Gründungsdatum zur durchaus auch kritischen Reflexion und differenzierten Standortbestimmung genutzt wurde.

2008 feierte der Landesverband Vorarlberger Volkshochschulen sein 50-Jahr-Jubiläum, 2015 folgten die Kärntner Volkshochschulen mit ihrem 60-Jahr-Jubiläum sowie die Volkshochschulen Tirols mit ihrem 70-Jahr-Jubiläum. Eine Häufung von Volkshochschuljubiläen brachte das Jahr 2017, in dem 70 Jahre Volkshochschule Salzburg, 70 Jahre Volkshochschule Linz (und zehn Jahre Wissensturm), 70 Jahre Volkshochschule Hietzing, 65 Jahre Volkshochschule Urania Hollabrunn, 60 Jahre Verband Niederösterreichischer Volkshochschulen, 60 Jahre Volkshochschule Baden, 60 Jahre Volkshochschule Poysdorf, 30 Jahre Österreichisches Volkshochschularchiv sowie 130 Jahre Wiener Volkshochschulen gefeiert wurde. Man sieht: Den Volkshochschulen geht das Feiern nicht aus; denn Volkshochschulen sind nicht nur Orte der Wissensvermittlung, sondern auch Orte der Begegnung und des Miteinanders, Orte des sozialen Austausches und der Freude. //

DVV: Mitgliederversammlung wählt neuen Vorsitzenden und Vorstand

Annegret Kramp-Karrenbauer bleibt Präsidentin des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV). Die Mitgliederversammlung der 16 vhs-Landesverbände bestätigte sie mit 91,4 Prozent der Stimmen in dem Ehrenamt, das sie seit 2015 bekleidet. In diesem sieht sich die Verbandspräsidentin auch in Zukunft „vor allem als Türöffnerin, um die Volkshochschulen ins öffentliche Bewusstsein zu rücken.“

Neuer DVV-Vorsitzender ist **Martin Rabanus**, medienpolitischer Sprecher der SPD-Bundestagsfraktion. Ihn wählte die Versammlung der Delegierten mit 81,7 Prozent der Stimmen. Aufgrund eigener starker biografischer Bezüge zur Bildungspolitik liegt es ihm besonders am Herzen, Menschen für Weiterbildung zu gewinnen. Besonders der Auftrag zur gesellschaftspolitischen Bildung müsse gestärkt werden, so der neu gewählte Vorsitzende. „Demokratie muss man lernen, da hat Volkshochschule ganz erhebliche Kompetenz. Es ist wichtig in diesen Zeiten Haltung zu zeigen.“

Rabanus folgt auf Dr. **Ernst Dieter Rossmann** MdB, der das Amt des DVV-Vorsitzenden nach drei Amtsperioden satzungsgemäß abgeben musste. Rossmann, der Vorsitzender des Bundestagsausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung ist, hatte den Vorstandsvorsitz 2007 übernommen. Begleitet von minutenlangen Standing Ovationen ernannte die Mitgliederversammlung Dr. Ernst Dieter Rossmann einstimmig zum Ehrenvorsitzenden und würdigt damit dessen langjähriges Engagement für die Weiterbildung und die Volkshochschulen im politischen Raum. Seine eigene Bilanz nach zwölf Jahren als Vorsitzender: „Wir sind politisch hoch anerkannt, wir sind organisato-

risch gefestigt, wir haben an Ausstrahlungskraft gewonnen.“

Als stellvertretende Vorsitzende wurden **Susanne Deß**, Geschäftsführerin der Mannheimer Abendakademie, und **Winfried Ellwanger**, Geschäftsführer der vhs im Landkreis Cham, in ihren Ämtern bestätigt. **Heike Richter**, Leiterin der vhs Leipzig, gehört dem Vorstand weiterhin als Beisitzerin an. **Winfried Krüger**, Geschäftsführer der vhs Ammerland, wurde neu als Beisitzer in den DVV-Vorstand gewählt. **Klaus Hebborn**, Beigeordneter für Bildung, Kultur, Sport und Gleichstellung beim Deutschen Städtetag, bleibt als Vertreter der kommunalen Spitzenverbände im DVV-Vorstand.

Die Volkshochschulen und ihre Verbände gaben in Weimar ein entschiedenes Statement für gesellschaftlichen Zusammenhalt ab. In einer Zeit wachsender gesellschaftlicher Disparität betonten die Delegierten in der „Weimarer Erklärung“ die Bedeutung der Volkshochschulen als Orte der Begegnung und des gesellschaftlichen Dialogs. Ihr Bildungsengagement ziele darauf ab, Chancengleichheit zu fördern.

In der Resolution fordern die Volkshochschulen und ihre Verbände, dass die nachhaltige Förderung der Grundbildung für die nächsten zehn Jahre zu einem zentralen Baustein der Nationalen Weiterbildungsstrategie wird. Es gelte, insbesondere Menschen mit schwierigen Bildungsvoraussetzungen die Chance auf das Nachholen eines Schulabschlusses zu eröffnen.

Außerdem treten die Volkshochschulen dafür ein, alle Bevölkerungsgruppen in jeder Lebensphase beim Erwerb digitaler Kompetenzen zu unterstützen. Menschen für den souveränen Umgang mit digitalen Medien zu qualifizieren, sei in der

allgemeinen und beruflichen Weiterbildung ebenso relevant wie an Schulen.

In der Weimarer Erklärung fordern Volkshochschulen außerdem Weiterbildungs- und Integrationsangebote für alle Menschen, die längere Zeit in Deutschland leben. Ungeachtet ihrer Bleibeperspektive sollten Zugewanderte schnell nach ihrer Ankunft Zugang zu Lernangeboten erhalten.

Mit ihrem Motto „zusammenleben. zusammenhalten“ unterstreichen Volkshochschulen im Jubiläumsjahr ihr Selbstverständnis als „Töchter der Demokratie“. „Populistische, rassistische und antidemokratische Tendenzen dürfen in unserer Gesellschaft und in unserem politischen Gemeinwesen keinen Platz gewinnen. Auch deshalb stellen wir den 100. Geburtstag der Volkshochschulen in Deutschland unter das Motto ‚zusammenleben. zusammenhalten‘ und laden alle Freundinnen und Freunde der Volkshochschulen ein, diesen Auftrag mit uns zusammen auch in Zukunft mit Leben zu erfüllen“, heißt es in der Weimarer Erklärung.

Das 100-jährige Bestehen nimmt Bezug auf die Weimarer Verfassung von 1919, die in Artikel 148 alle staatlichen Ebenen aufforderte, die Weiterbildung und die Volkshochschulen zu fördern. Dies löste deutschlandweit eine Welle von Volkshochschulgründungen aus und legte den Grundstein für die Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung.

Parallel zur Mitgliederversammlung hat das Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes in Weimar seine alle zwei Jahre stattfindende internationale Konferenz ausgerichtet. Gäste aus 30 Partnerländern, darunter auch Regierungsvertreter, thematisierten die Rolle der Erwachsenenbildung für die Umsetzung der globalen Nachhaltigkeitsziele.

DVV International feierte in Weimar sein 50-jähriges Bestehen mit einem Festakt mit Bundesentwicklungsminister Dr. Gerd Müller als Festredner. DVV-Ehrenpräsidentin Prof. Dr. Rita Süßmuth zeichnete die Volkshochschulen Bonn, Hannover und Ulm mit dem nach ihr benannten Preis für eine internationale Ausrichtung der Bildungsarbeit vor Ort aus. //

Quelle: <https://www.dvv-vhs.de/presse/details/news/News/detail/annegret-kramp-karrenbauer-bleibt-praesidentin-des-deutschen-volkshochschulverbandes/>

Bastian Kresser – dritter Roman erschienen



GERHARD BISOVSKY

Bastian Kresser, stellvertretender Direktor an der VHS Götzis in Vorarlberg, hat vor kurzem seinen dritten Roman „Die andere Seite“ im Braumüller Verlag veröffentlicht. Mit diesem Werk wurde er auf die Shortlist des Alpha Literaturpreises 2019 der Casinos Austria und der Büchereien Wien gesetzt.

In „Die andere Seite“ setzt sich Kresser mit der Flüchtlingsbewegung 2015/16 und ihren Auswirkungen ins Heute auseinander. „Bastian Kresser erzählt sieben miteinander verbundene Geschichten, verwoben in einen zutiefst bewegenden Roman über die unterschiedlichen Blickwinkel unserer Gesellschaft. Es geht etwa um einen spanischen Familienvater, der mit dem Verkauf von Stacheldraht Geld verdient, an dem sprichwörtlich Blut klebt, um eine ambitionierte Journalistin, die ihre Chance auf Berühmtheit erkennt, sich Flüchtlingen anschließt und dabei ihr Leben riskiert, oder um einen libyschen Fischer, der für ein besseres Leben seiner Familie zum Schlepper wird. Auf manchmal amüsante, manchmal ironische, manchmal tragische Weise zeigt Bastian Kresser auf, dass eine Kategorisierung der Welt in Gut und Böse so nicht möglich ist.“ (Verlags-text Braumüller)

Kresser wurde 1981 in Feldkirch geboren, studierte Anglistik und Amerikanistik mit Fokus auf Amerikanische Literatur an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Im April 2013 erschien sein Debütroman „Ohnedich“, für den er 2014

den achensee.literatur-Preis erhielt. 2014 wurde ihm der Anerkennungspreis der Wuppertaler Literatur Biennale für die Kurzgeschichte „Vergessen“ verliehen. 2016 erschien sein zweiter Roman „Piet“. Seine Texte erschienen in Literaturmagazinen (Akzente/München; Karussell/Wuppertal; mosaik28/Wien; Anthologie zum 4. Bubenreuther Literaturwettbewerb) und in den Vorarlberger Nachrichten.

Bastian Kresser ist Mitglied der „Grazer Autorinnen Autorenversammlung“, der „IG Autorinnen Autoren“ und der „Literatur Vorarlberg“.

Am 21. Jänner 2020 wird Bastian Kresser im ORF Radiokulturhaus Wien die Rede zum Preis bei der Verleihung der 22. Radiopreise der Erwachsenenbildung halten.

Philipp Blom: Was auf dem Spiel steht.

München: dtv 2019, 238 Seiten.



WERNER LENZ

Am Anfang war das Wort ... im Falle Philipp Bloms die Rede, genauer gesagt, seine Salzburger Festspielrede von 2018. Sie ist der aktuellen Auflage am Ende hinzugefügt. Pointiert versammelt die Ansprache Argumente und Überzeugungen, Ansichten und Hoffnungen des Autors, die er in seinem Buch ausführlich, kenntnisreich, sachkundig und umsichtig vorstellt.

„Wir sind alle Kinder der Aufklärung“, so der Titel der Rede, betont in letzter Zeit immer öfter das „Wir“ und schließt Mitglieder anderer Kulturen aus! „Wir“, die Nachfahren von Pionieren, die etwas riskiert haben, sind eine Generation von Erben, die behalten wollen, was wir haben und bleiben wollen, was wir sind. Unser Rückzug vom globalen Arbeitsmarkt – und auch von humanitären Hilfeleistungen ist wohl aufgrund aktueller Vorgänge im Mittelmeer zu ergänzen – trägt bei, die „Festung Europa“ zu errichten. Aufklärung, schreibt Blom, fungiere „als Regenschirm gegen das Unbekannte“.

Intensiv in der Gegenwart lebend und damit die Zukunft, das Risiko der Offenheit und der Veränderung zurückweisend, verweigern wir das Erwachsenwerden, indem wir verweigern, uns den eigenen Ängsten zu stellen. Blom registriert einen „sozialen Klimawandel“, in dem Ängste geschürt werden. Als politisches Kalkül registriert er (S. 229): „Wer die Ängste kontrolliert, kontrolliert auch die Menschen.“

Philipp Blom, gelernter Historiker und eloquenter Moderator, teilt sein Buch in zwei Abschnitte. Der erste, „Aussicht ohne

Einsicht“, konfrontiert mit den tiefgreifenden Veränderungen der Gegenwart: Konsum, Klimawandel, Digitalisierung. „Das kann niemals passieren“, ist für Blom ein Satz, der dem Nachdenken über Zukunft widerspricht. Blom erläutert aus historischer Sicht die Akzeptanz des Individuums und der Menschenrechte, den Kampf gegen die Ausbeutung landloser Armer in Europa, die Befreiung von Sklaven und Kolonialvölkern in der Nachfolge der Französischen Revolution und sozialistischer Bewegungen. Der Einsatz von Maschinen sollte Arbeit verbilligen, erforderte aber als Antriebskraft Kohle und später Erdöl.

Blom bringt die sozialen Veränderungen der letzten Jahrhunderte auch mit dem Klimawandel in Zusammenhang. Er sieht Konsequenzen der damaligen „Kleinen Eiszeit“ (sie endete etwa um 1680) in der politischen und kulturellen Evolution und diskutiert entsprechende klimaabhängige Szenarien für die Gegenwart. Analog erörtert er Konsequenzen bezüglich der vor sich gehenden digitalen Revolution. Sein Menschenbild: Wir sind Primaten, die sich Geschichten über sich selbst erzählen. Wir sind Herdentiere, Bündel von Emotionen, die gelernt haben, sich als Verbraucher zu begreifen. Blom beendet diesen Abschnitt des Buches mit Fragen: Was passiert in Gesellschaften, in denen Menschen jahrzehntelang mit ihren Bedürfnissen nach Konsum ins Zentrum gerückt, wo Veränderungen aus dem Bewusstsein gestrichen und die Notwendigkeit von Transformation vorenthalten wurden?

Im zweiten Teil, „Die gespaltene Zukunft“, rechnet Blom mit der Gegenwart ab. Er zeichnet ein düsteres Bild der Wohlstandsgesellschaft, beschreibt die Ernüchterung, die der liberale Markt produziert hat und die Flucht „in die Festung, die autoritäre Antwort auf die eisige Freiheit des Marktes“ (S. 107). Blom stellt Attraktivität und Schwächen der beiden Modelle Markt und Festung gegenüber. Er vergleicht somit die beiden „ideologischen Familien“, die in der Gegenwart auf Konfrontationskurs sind. Er bemüht sich um ein Szenario, wie Gesellschaften eine positive Transformation gelingen könnte. Als Historiker meint er (S. 218): „Unmögliches ist im Laufe der Geschichte immer wieder Wirklichkeit geworden.“ Doch natürlich besteht, da niemand alles wissen und nicht alle komplexen Zusammenhänge durchschauen kann, Unsicherheit. In dieser Unsicherheit, damit beendet Blom seine Reflexionen (S. 219), „liegt eine mögliche Zukunft, eine Verpflichtung sogar.“

Klar, verständlich und sachlich geschrieben, schildert das Buch Wege und Irrwege zu unserer gesellschaftlichen Gegenwart. Es vermittelt eine aufklärerische Haltung, die Wissen und Wollen umfasst sowie die Hoffnung, die Welt lebensfreudlich gestalten zu können. Ein „Bildungsbuch“ – ein bildendes Buch, in dem der Autor seine Positionen vertritt, Leserin und Leser aber erkennen können, dass sie ihr Handeln selbst bedenken und entscheiden sollen. //

Mario Klarer: Präsentieren auf Englisch. Alles für einen professionellen Auftritt - mit vielen Praxisbeispielen.

München: Redline Verlag 2019, 157 Seiten.



WERNER LENZ

AmerikanerInnen präsentieren interessanter, packender, übersichtlicher als deutsche ReferentInnen. Warum das so ist und wie wir uns „verbessern“ können, schildert Mario Klarer in fünfundzwanzig Kapiteln – natürlich orientiert an amerikanischer Präsentationstechnik. Doch vorweg – es handelt sich um Technik nicht um Didaktik!

Mario Klarer, langjähriger Universitätsprofessor und Referent bei internationalen Konzernen, empfiehlt sich und seine amerikanisierte Art und Weise des Präsentierens für eine klare Vermittlung. Sein „Geheimnis“ (S. 117): Bei Präsentationen sollte man sich auf mehrere Dinge gleichzeitig konzentrieren können, d. h. während des Sprechens sollte ein Vortragender fähig sein auf seine Rede, auf Augenkontakt mit dem Publikum, auf allfällige Interventionen und Störungen, auf mögliches Umdisponieren des Vortrags oder auf das Bedienen von Geräten zu achten.

Das Buch ist sehr pragmatisch, an knapper Vermittlung von Inhalten orientiert. Übersichtlich strukturiert legt Mario Klarer dar, wie amerikanische ReferentInnen mit Hilfe persönlicher Bezüge ihr Publikum ansprechen und für sich gewinnen, wie sie ihre Vorträge planen und akzentuieren, sodass die Teilnehmenden immer wissen, in welchem Abschnitt sie sich befinden. Besonderer Wert wird im Gegensatz zum „Aufzählen“ auf das Erzählen von Geschichten gelegt, auf Zwischenbilanzen und rhetorische Fragen, die ein dialogisches Verhältnis mit dem Publikum vorgeben.

Der Einsatz von Medien – Handouts, PowerPoint – der Gebrauch von komplexen Charts und von Diagrammen folgt dem Grundsatz: vom Allgemeinen zum Spezifischen. Erklärt werden auch der räumliche Standort der ReferentInnen, ihre Bewegungen, ihre Körpersprache inklusive Augenkontakt, Gestik und Stimme. In zwei am Ende des Buches stehenden Kapiteln werden vom Autor auch Tipps für Texte, das Verhalten in Meetings, Workshops und Diskussionen auf Basis der abgehandelten Präsentationstechnik gegeben.

Das kurzweilig zu lesende Buch bietet ständig Bezug zur Praxis und erfreut vielleicht mit seinen englischsprachigen Anteilen, sich in dieser Ausdrucksform zu üben und zu bewähren.

Was trotzdem irritiert? Wie schon erwähnt, vermittelt Mario Klarer eine Technik aber keine Didaktik des Präsentierens. Das heißt, das Publikum wird gelenkt, dirigiert, kontrolliert, gezielt mit Wissen versorgt – Raum um nachzudenken, Kontroversen und Widersprüche zu überlegen, sich eine eigene Meinung zu „bilden“ ist offensichtlich nicht vorgesehen und wird auch nicht angesprochen. Der glatte Verlauf, der smooth Ablauf scheinen wichtiger als der Respekt vor der individuellen Diversität der Zuhörenden und ihrem intellektuellen Potenzial. Ob Reflexion erst nach der Präsentation erfolgen soll und kann, wenn keine didaktisch geplanten Herausforderungen diesbezüglich bestehen, bleibt fraglich.

Hat der langjährige Hochschullehrer und Gastprofessor an internationalen Universitäten vergessen, welche grundsätzlichen universitären und in der Weiterbildung anerkannten Qualitäten „deutschsprachige Vortragende“, deren Schwächen, wie er selbst sagt (S. 9), er grob stereotyp vereinfacht, auch haben? Zur individuellen Urteilsfähigkeit und Stellungnahme anzuregen! Oder folgt diese „amerikanische“ Präsentationstechnik einfach nur einer neoliberalen „Vocational Education“ und verlässt den Pfad der „Liberal Education“? Zu dieser Thematik hat der renommierte Journalist und Bestsellerautor Fareed Zakaria, er informiert auch auf CNN, eine Streitschrift verfasst: „In Defense of a Liberal Education“ (New York 2015)¹. Darin warnt er vor dem Verlust der mit „Liberal Education“ einhergehenden Fähigkeiten und Werte wie Kreativität, analytisches Denken, individueller Ausdruck oder Freude am selbstständigen Lernen!

Für „sophisticated“ Vortragende, die ihre Technik des Präsentierens „amerikanisieren“, nicht aber ihre „kritische Reflexionsfähigkeit“ und die ihres Publikums opfern wollen. //

¹ Rezension in ÖVH 258: <http://magazin.vhs.or.at/magazin/2016-2/258-april-2016/rezensionen/fareed-zakaria-in-defense-of-a-liberal-education/>

Dieter Nittel/Rudolf Tippelt: Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens. Die LOEB- Studie: Über die Institutionalisierung einer bildungspolitischen Leitidee.

Bielefeld: wbv 2019, 281 Seiten.



WERNER LENZ

„Lebenslanges Lernen“ wurde in Österreich 2011, motiviert durch Vorarbeiten der Europäischen Union, als gemeinsames Projekt von vier Ministerien (Unterricht, Wissenschaft, Soziales, Wirtschaft) auf den Weg gebracht. Der Name „LLL:2020“ signalisierte die anvisierte Etappe, bis wann gesetzte Bildungsziele – ausgedrückt in „Aktionslinien“ – erreicht sein sollten. Ein Jahrzehnt und einige Reorganisationen innerhalb der Ministerien später ist mit geduldiger Neugier auf allfällige Ergebnisse, Konsequenzen, Veränderungen und Innovationen im Bildungsbereich, die, der damaligen Diktion folgend, „lebensbegleitende Bildung“ betreffen, zu warten. Die österreichische Strategie hatte zwar keine neue Bildungskonzeption beabsichtigt, sondern wollte spezifische Mängel innerhalb der einzelnen Bildungssegmente „reparieren“. Immerhin ein politischer Rahmen, der die Entwicklung des Bildungssystems in Hinblick auf eine Konzeption des „lebenslangen Lernens“ begünstigt hätte. Für Bildungsinstitutionen hätte das neue Konzept bedeutet, bestehende, traditionelle Hierarchien aufzugeben, arbeitsteilig und gleichwertig (!) – z. B. auch hinsichtlich der Ausbildung und Bezahlung der diversen pädagogischen MitarbeiterInnen – Bildungs- und Lernwege zu begleiten. „Hätte“, da inzwischen „lebenslanges Lernen“ bildungspolitisch offensichtlich nicht mehr im Rampenlicht steht.

Wenn es nicht an der naturgemäßen Trägheit und Beharrung etablierter Organisationen liegt, könnte spätestens die Einsicht, welche bildungspolitischen Erfordernisse, z. B. das Herstellen von Gleichwertigkeit bei personellen und finanziellen Ressourcen, zum stillen Versinken und Versenken des Konzepts des „lebenslangen Lernens“ in Österreich beigetragen haben. Oder ist ein 10-Jahres-Erfolgsbericht in Ausarbeitung und kurz vor der Veröffentlichung?

Anders in Deutschland! Die Förderung eines Systems des lebenslangen Lernens wurde dort schon länger mit Unterstützung einer eigenen ministeriellen Abteilung aber auch durch engagierte WissenschaftlerInnen betrieben. Die Bildungsforscher Dieter Nittel und Rudolf Tippelt haben im Rahmen einer umfangreichen Studie die Reaktionen von Bildungsinstitutionen auf das Konzept „lebenslanges Lernen“ erhoben. Hat das Konzept Einfluss und Wirkung auf Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, lautet die Fragestellung der „LOEB-Studie – Die Resonanz des lebenslangen Lernens in Organisationen des Erziehungs- und Bildungswesens.“

Die Antwort lässt sich klar geben: Ja, das deutschen Erziehungs- und Bildungswesen wandelt sich zu einem pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens.

Methodisch resultieren die Erkenntnisse aus der Analyse von Leitbildern und Selbstbeschreibungen von Institutionen, aus Interviews mit ExpertInnen mit leitenden Verantwortlichen sowie aus Gruppendiskussionen mit PraktikerInnen. Die untersuchten Institutionen waren gestreut: Elementarpädagogik, Schulen, Erwachsenenbildung, Soziale Arbeit, Hochschulbereich.

Die Autoren registrieren letztlich einen großformatigen Transformationsprozess als „erster Schritt in die Richtung eines pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens.“ (S. 13).

Zu Beginn des Buches erläutern Nittel und Tippelt den Wechsel der Perspektive von der berufskulturellen zur organisations-theoretischen Betrachtung des lebenslangen Lernens. Wichtig zu untersuchen finden sie, wie einheitsstiftend die Formel „lebenslanges Lernen“ auf das Bildungssystem wirkt, das aufgrund seiner Heterogenität eigentlich widerspricht, ein System zu sein. Lebenslangem Lernen selbst, dem Begriff wird diffuser

Charakter zugeschrieben, kommen drei durchgängige Dimensionen zu (S. 19):

- kontinuierliche Förderung der Lernkompetenz im Lebenslauf;
- parallele Inklusion Lernender in Einrichtungen pädagogischer Arbeitsfelder;
- Reform einzelner Bereiche und Organisationen des pädagogischen Systems des lebenslangen Lernens.

In Anlehnung an Georg Herbert Mead erkennen die Autoren, dass lebenslanges Lernen im Rahmen pädagogischer Organisationen selbst eine Institution darstellt. Ihr methodisches Vorgehen wird ausführlich erklärt und bringt dadurch einen hohen Beispielwert für ähnliche wissenschaftliche Untersuchungen. Die Ergebnisse der Studie werden übersichtlich vorgestellt, die These von der Institutionalisierung des lebenslangen Lernens findet sich bestätigt. Nach einer theoretischen Verdichtung, die für ein „Funktionssystem lebenslanges Lernen“ sensibilisieren soll, werden Konsequenzen für Bildungspolitik und -praxis sowie für weitere Forschungen vorgeschlagen.

Eine wichtige Zielsetzung der Autoren: die Gleichwertigkeit der verschiedenen Segmente im „Bildungssystem“ bildungspolitisch anzuerkennen sowie eine Splittung in Erziehungs- oder Bildungsbereich aufzugeben. Die hohe Dichte von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen – den ganzen Lebenslauf begleitend – ist historisch noch nie dagewesen und verlangt nach neuen Begriffen, um diese veränderte Situation zu erfassen. Bildungspolitisch, meinen die Autoren, bedeuten die Ergebnisse der LOEB-Studie den Wettbewerb um Ressourcen zwischen pädagogischen Institutionen zu mindern, um die Menschen während ihrer ganzen Lebensspanne hinsichtlich ihres Bildungsbedarfs adäquat begleiten und betreuen zu können. Letztlich um jedem Mitglied der Gesellschaft ein Recht auf „gutes Leben“ einzuräumen.

Es geht, das ist auch die Herausforderung für Österreich, um eine Neugewichtung personeller und finanzieller Ressourcen, damit diese gleichwertig im Lebenslauf der Individuen, noch dazu in einer „langlebigen

Gesellschaft“, zum Einsatz kommen.

Die Studie betrifft die brisante Frage, wie unser Bildungssystem dem aktuellen Bildungs- und Lernbedarf entsprechen und demgemäß transformiert werden kann.

Das Buch sollte in der Professionalisierung pädagogisch Tätiger und pädagogisch Verantwortlicher zum Einsatz kommen sowie einen Platz in wissenschaftlichen Bibliotheken erhalten. //

Silvester Popescu-Willigmann/ Bernd Remmele (Hrsg.): „Refugees Welcome“ in der Erwachsenenbildung. Adressatengerechte Programmgestaltung in der Grundbildung.

Bielefeld: wbv 2019, 196 Seiten.

WERNER LENZ

„Flüchtlinge“ oder „Geflüchtete“? Die Diskussion um die „korrekte“ Bezeichnung wird hier nicht geführt. Menschen mit Flüchtlingshintergrund sind, wie alle anderen Menschen, einem humanistischen Menschenbild sowie universellen Menschenrechten und Menschenpflichten zugehörig. Von dieser Überzeugung geleitet legen die beiden Herausgeber, engagierte Theoretiker und Praktiker in der Flüchtlingshilfe sowie in damit verbundener wissenschaftlicher Lehre und Forschung, ihr praxisorientiertes Buch vor.

Die Herausgeber erläutern ihr Verständnis von „Refugees Welcome“: Sie wissen, dass sie sich mit ihrer Thematik in einem politischen Raum bewegen. Das betrifft z. B. die Teilhabe an Gemeinschaft und Gesellschaft oder den Ausschluss von diesen beiden. Aus Sicht einer „humanistischen Menschenbildung“ sollen die Würde der Lernenden und ihre Diversität geachtet werden – letztere trägt zur positiven Entwicklung einer pluralistischen Gesellschaft bei. Aus pädagogischer Sicht werden Lernende als Persönlichkeiten betrachtet, die daran beteiligt sind, ihr Wissen und Können hervorzubringen.

Strukturiert ist der Band in zwei größere und zwei kleiner Kapitel. Das erste umfangreiche Kapitel beschäftigt sich mit der Lebenslage geflüchteter Menschen. Detailliert wird auf Ursachen und Beweggründe von Flucht sowie auf daraus resultierende Konsequenzen für Planung und Durchführung von Bildungsangeboten eingegangen. Aufenthaltsstatus, Fragen des Spracherwerbs, die

Möglichkeiten für Geflüchtete, zu arbeiten und sich weiterzubilden, werden erörtert. Auch die familiäre Situation und die kulturelle Diversität der Zielgruppe werden beschrieben. Besonderes Augenmerk wird dem Thema Trauma und Traumafolgestörung zugewandt. Traumata, kürzere oder längere Reaktionen auf besonders belastende Erlebnisse, können einzelne Symptome aber auch komplexe Krankheitsbilder nach sich ziehen und Lernsituationen beeinflussen. Charakteristische Symptome werden vorgestellt, auf notwendige, sich selbst schützende Maßnahmen von Lehrpersonen wird hingewiesen.

Das zweite Kapitel thematisiert die Grundbildung von und mit Geflüchteten. Sie wird im Hinblick auf Literarität, soziokulturelle Aspekte, Konsum und Angelegenheiten von ArbeitnehmerInnen diskutiert. Grundbildung wird als Prozess, also mit stets erweiterbaren Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen verstanden. Sie fungiert als Anstoß für fortgesetztes, lebenslanges Lernen sowie für menschliche Entwicklung und soll auf reale Lebenssituationen anwendbar sein. Das Kapitel umfasst Tipps und Hinweise für die didaktische Umsetzung der einzelnen Themen.

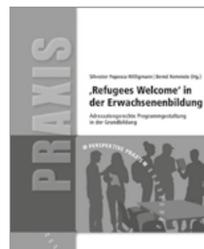
Die beiden kürzeren Kapitel sind der Professionalisierung und der Evaluation gewidmet. Im Rahmen der Professionalisierung geht es insbesondere darum andere Lernkulturen, unterschiedliches Verständnis von Autorität oder anderen Gebrauch von Interaktionen als im heimischen Bildungssystem zu respektieren. Adäquate Methoden, speziell

für den Umgang mit Heterogenität, mit Zweitspracherwerb und Analphabetismus sowie mit den jeweiligen psycho-sozialen Bedingungen werden vorgestellt.

Evaluation spielt eine besondere Rolle, da sich Bildungsangebote für Menschen mit Flüchtlingshintergrund in einem Bereich komplexer und divergierender Interessen befinden. Begleitende und abschließende Bewertung von Bildungsmaßnahmen können helfen Klarheit zu schaffen und die weitere Kommunikation sowie die konzeptionelle Vorgangsweise unterstützen.

Das für die Erwachsenenbildung in Deutschland verfasste Buch ist sicherlich auch für die österreichische Bildungslandschaft von großem Interesse. AdressatInnen sind in erster Linie AktivistInnen, die einschlägige Programme, Maßnahmen und Angebote konzipieren und durchführen. Ebenso spricht das Buch BeraterInnen in diversen sozialen Einrichtungen an. Sicherlich ist es auch für politisch und professionell Verantwortliche sowie für ehrenamtlich Tätige von hohem Informationswert.

Die Publikation beeindruckt mit ihrer übersichtlichen Struktur und ihrer klaren Sprache. Wissenschaftliche Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Bildungsarbeit werden praxisorientiert vermittelt. Das Buch empfiehlt sich auch aufgrund seiner durchgängigen pädagogischen Haltung, Menschen mit Fluchterfahrung nicht als Opfer oder Defizittragende, sondern als vollwertige Erwachsene wahrzunehmen. //



Nikolaus Dimmel/Karl Immervoll, Franz Schandl (Hrsg.): Sinnvoll tätig sein. Wirkungen eines Grundeinkommens.

Wien: Verlag des ÖGB 2019, 210 Seiten.



GERHARD BISOVSKY

In diesem Band wird ein interessantes arbeitsmarktpolitisches Experiment beschrieben. Das AMS Niederösterreich hat ab April 2017 für mehr als 20 Monate lang 44 langzeitarbeitslos gemeldete Menschen aus dem Waldviertel Transferleistungen bezahlt und sie von der Vermittlung ausgenommen. Sie mussten in dieser Zeit keine Termine beim AMS wahrnehmen, um anspruchsberechtigt zu bleiben, und sie wurden nicht in Schulungen des AMS vermittelt. Geschrieben haben in diesem Buch Projektleiter, SozialpädagogInnen, Wissenschaftler und Teilnehmende. Alle berichten über die Veränderungen, die dieses Projekt sowohl bei den einzelnen Beteiligten als auch in der Gesellschaft einer Kleinstadt bewirkt hat.

Das Projekt „Sinnvoll tätig sein“ unter der Leitung der Betriebsseelsorge Oberes Waldviertel setzte auf Ermächtigung und Selbstermächtigung. Aktivierung und Motivation war das Ziel. Dabei ging es insbesondere um vier Aufgaben: Angst zu verlieren, Isolation zu überwinden, Solidarität zu üben und Freunde zu gewinnen. (S. 55).

„Wer arbeitslos ist, ist draußen“, das hörten die Projektbetreiber oft. Daher war eine wichtige Fragestellung, der in dem Projekt nachgegangen werden sollte: „Was verändert sich bei einzelnen Personen und was in einer Kleinstadt wie Heidenreichstein, wenn etwa ein Prozent der Bevölkerung teilnimmt, das bisher vom gesellschaftlichen Leben weitgehend ausgeschlossen war.“ (S. 33 f.).

Die Entwicklung der eigenen Fähigkeiten war ein zentrales Ziel. Weiters ging es darum, diese mit anderen zu teilen und in die Gesellschaft einzubringen. Monatlich haben sich alle Beteiligten in einem Plenum getroffen, alle ProjektteilnehmerInnen führten ein Tagebuch, in das sie Tätigkeiten oder Erkenntnisse notiert haben.

Es gab keine Kontrolle, denn es war ein persönliches Tagebuch. Jede Person hatte ihr Ziel definiert und mit Hilfe aller vorhandenen Ressourcen und mehrerer begleitender Angebote (z. B. Gesundes Essen, Erste Hilfe, Männerseminar, Rückenfit, Suchtprävention, Tanzen, u. a.) ging es um die Umsetzung des Zieles.

Um das Projekt in der Bevölkerung möglichst gut zu verankern und um Verständnis und Toleranz aufzubauen, wurde eine Begleitgruppe eingerichtet. 40 Vertrauenspersonen waren tätig, mit den Arbeitslosen waren also zirka zwei Prozent der Bevölkerung in das Projekt involviert.

Schade ist, dass die geplante und von LEADER bereits genehmigte wissenschaftliche Begleitstudie mit Beteiligung der Universität Salzburg und der Katholischen Sozialakademie Österreich im Land keine Zustimmung erfuhr. Mit viel Engagement der beteiligten WissenschaftlerInnen und durch Crowdfunding konnte schließlich die wissenschaftliche Begleitung in dieser Form doch ermöglicht werden.

Dieses inhaltlich zweifelsohne außergewöhnliche arbeitsmarktpolitische Projekt hat, obwohl das nicht intendiert war, einen – selbst im herkömmlichen Sinn – beachtlichen „arbeitsmarktpolitischen Erfolg“ erzielt. Von 44 Personen, die seit vielen Jahren ohne Erwerbsarbeit waren, haben 13 eine unselbstständige und zwei eine selbstständige Tätigkeit begonnen. Die Erfolgsquote betrug somit 34 Prozent. (S. 107). Darüber hinaus nahmen die ProjektteilnehmerInnen ehrenamtliche und gemeinwohlorientierte Tätigkeiten auf, wodurch die vormals Ausgegrenzten in die Gesellschaft hereingeholt werden konnten.

Anerkennung war der wesentliche und erfolversprechende Punkt in diesem

Experiment. Denn „Anerkennung hat eine Voraussetzung, nämlich eine Atmosphäre ohne Druck und ohne sich rechtfertigen zu müssen“. Allerdings gibt es auch „eine Konsequenz, und die heißt Selbstverantwortung“. (S. 40). Der Druck sollte herausgenommen werden, da dieser in die Selbstisolation führt. Menschen, die frei und ohne Zwang eine Tätigkeit ausüben, die auch noch ihren Neigungen und Interessen entspricht, tun dies höchst motiviert und auch mit größerem Erfolg.

Das ‚Heidenreichsteiner Experiment‘ leistete darüber hinaus wichtige Dienste an „alternativer Vergemeinschaftung. Bekanntschaften werden geschlossen, Freundschaften entstehen. Sogar gemeinsame Ausflüge wurden bereits getätigt. Menschen lernen einander kennen. Da geht es auch um eine Rückholung in die Kommune, ohne Muster aufzuerlegen. [...] Die Leute sollen fitter werden. Geistig und körperlich. In erster Linie handelt es sich dabei nicht um die Erfüllung eines äußeren Anspruchs. Aktiviert werden ist zweifellos wichtig, aber es ist wichtig als Selbstzweck, nicht als Zweck. Ob es dazu führt, sich selbstständig zu machen oder einen Job zu finden, ist nicht vernachlässigbar, aber sekundär. Primär geht es um Selbstermächtigung: Power to the people!“

Fazit: Ein empfehlenswertes Buch für alle, die in der Bildung und in der Arbeitsmarktpolitik gestaltend, konzipierend, beratend und bildend tätig sind. Nachahmung empfohlen. //

1 Franz Schandl, wissenschaftliche Begleitung, in: Die Presse vom 8.12.2017. Online kostenpflichtig zugänglich: <https://www.diepresse.com/5335424/hier-sitzt-ein-mensch> [31.10.2019]

AutorInnen

Philipp Assinger, Mag. Dr., geb. 1986.
Universitätsassistent am Arbeitsbereich
Erwachsenen- und Weiterbildung
der Karl-Franzens-Universität Graz.
Kontakt: philipp.assinger@uni-graz.at

Gerhard Bisovsky, Dr., geb. 1956. Studium
der Politikwissenschaft, ÖVH-Redakteur
und Generalsekretär des Verbandes
Österreichischer Volkshochschulen.
Kontakt: gerhard.bisovsky@vhs.or.at

Elisabeth Brugger, Dr.ⁱⁿ, geb. 1954.
Erwachsenenbildnerin. Langjährige
Pädagogische Leiterin der Wiener
Volkshochschulen und Pädagogische
Referentin des VÖV.
Kontakt: e.brugger@ai.net

Thomas Dostal, Mag. Dr., geb. 1969.
Historiker, wissenschaftlicher
Mitarbeiter im Österreichischen
Volkshochschularchiv.
Kontakt: thomas.dostal@vhs.at

Karl Dworschak, geb. 1962. Seit Dezember
2016 Direktor der VHS Donaustadt,
zuvor 20 Jahre Programm-Manager
in der VHS Landstraße, zuvor
fünf Jahre in der „Gesellschaft für
Kunst und Volksbildung – Kleine
Galerie“, Aufbau des Kultur- und
Kommunikationszentrums „LaWie“
im dritten Wiener Gemeindebezirk
Landstraße.
Kontakt: karl.dworschak@vhs.at

Claudia Endrich, Bakk., MA.
Volkshochschule Innsbruck.
Arbeitsbereiche: Vorträge, Führungen
und Fahrten, Öffentlichkeitsarbeit und
Kommunikation.
Kontakt: c.endrich@vhs-tirol.at

John Evers, Mag. Dr. Phil., Akadem.
Bildungs- und Berufsberater, geb. 1970.
Leiter des Geschäftsbereichs Initiative
Erwachsenenbildung der Wiener
Volkshochschulen.
Kontakt: john.evers@vhs.at

Elisabeth Feigl, Mag.^a, MAS, geb. 1963.
Pädagogisch-wissenschaftliche
Mitarbeiterin im Verband
Österreichischer Volkshochschulen.
Kontakt: e.feigl-bogenreiter@vhs.or.at

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

Konrad Paul Liessmann, Univ. Prof. Dr.
geb. 1953. Universität Wien, Institut für
Philosophie. Professur für Methoden der
Vermittlung von Philosophie und Ethik,
Forschungsbereich „Philosophie und
Öffentlichkeit“.
Kontakt: konrad.liessmann@univie.ac.at

Michael Mitterwallner, MSc., geb. 1990.
Studium der Psychologie, Philosophie
und Psychotherapie, Glücksforscher und
Therapeut i.A.u.S. Aktuell Dissertant an
den Universitäten Klagenfurt und Wien.
Kontakt: mitterwallner.michael@gmail.com

Jana Reißmann, BA, geb. 1988. Unterrichtet
Deutsch als Zweitsprache bei IES
Abroad Vienna und der Webster Vienna
Private University und gibt für die
Volkshochschule Weiterbildungen mit
dem Schwerpunkt Ganzheitlichkeit im
Fremd- und Zweitsprachenunterricht.
Kontakt: jana.reissmann@gmail.com

Elisabeth Schwald, Mag.^a, Dr.in, Dipl. EB,
geb. 1957. Studium der Germanistik und
Anglistik, Leiterin der VHS Bludenz,
Mitglied der ARGE Sprachen des VÖV.
Kontakt: schwald@vhs-bludenz.at

Dennis Walter, M.A., geb. 1985, Studium
der Erziehungswissenschaft und aktuell
Doktorand, Fachbereichsleitung an der
VHS Salzburg.
Kontakt: walter@volkshochschule.at

Julia Weißenböck, Mag.^a MSc, BA, geb.
1986. Arbeitet als AHS Lehrerin an
einem Gymnasium in Salzburg und
ist Fachdidaktikerin für Englisch an
der Universität Salzburg. Zu ihren
Arbeitsschwerpunkten, digitale Tools im
Unterricht, bietet sie in ganz Österreich
Workshops und Vorträge an.
Kontakt: digiteachit@gmail.com und
<https://www.digiteachit.wordpress.com>

Marlies Zechner, Mag.^a, geb. 1990.
Mitarbeiterin des Bildungsnetzwerks
Steiermark, leitet die Bereiche
Monitoring, Weiterbildungsnavi und
Wissensmanagement.
Kontakt: marlies.zechner@eb-stmk.at

Impressum

Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH)
Magazin für Erwachsenenbildung
Herbst 2019, Heft 268/70. Jg. ISSN 0472-5662

Redaktion:

Dr. Gerhard Bisovsky
Telefon +43 1 216 4226, Fax +43 1 216 4226-30,
E-Mail: voev@vhs.or.at, Internet: www.vhs.or.at
Redaktionssekretariat: Brigitte Eggenweber
Für den Inhalt verantwortlich: Dr. Gerhard Bisovsky
Verband Österreichischer Volkshochschulen
Pulverturm gasse 14, A-1090 Wien
ZVR: 128988274
ATU 66337038

Layout: schaefer-design.at

Bezugsgebühren:

Abonnement Printabo jährlich (drei Ausgaben) € 30.
Einzelheft: € 15.

Bankverbindung:

IBAN AT02 1100 0094 7310 0700. BIC BKAUATWW
DVR 0475581
Für unverlangte Rezensionenstücke und Beiträge
übernimmt die Redaktion keine Haftung. Namentlich
gekennzeichnete Artikel geben die Meinung der
AutorInnen wieder und müssen sich nicht mit jener der
Redaktion decken.

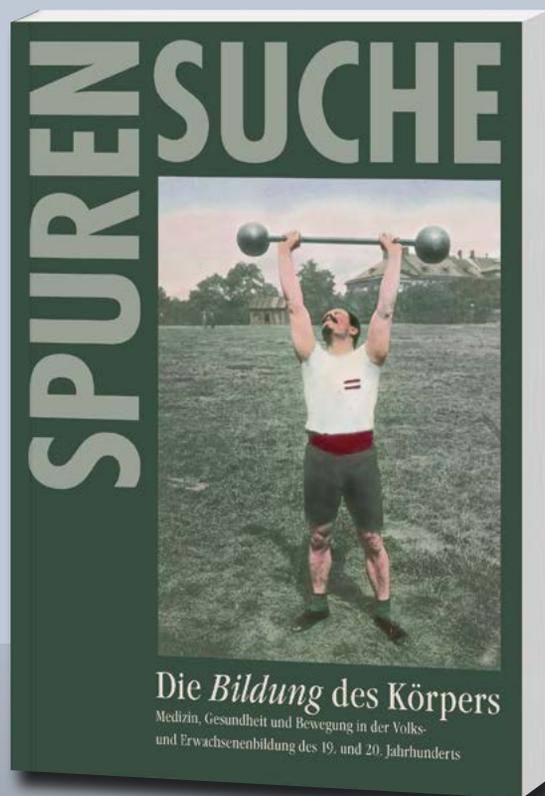
Offenlegung nach § 25, Abs. 1-3 Mediengesetz 1981

Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für
Erwachsenenbildung (ÖVH) ist eine überparteiliche

Fachzeitschrift für MitarbeiterInnen und
InteressentInnen der Volkshochschulen. Die
Zeitschrift veröffentlicht Beiträge zu grundsätzlichen
und aktuellen Fragen der Volksbildung und der
Erwachsenenbildung, bringt Berichte aus der
praktischen Arbeit sowie Buchbesprechungen und will
zu einem Erfahrungsaustausch anregen.

Gefördert durch das Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Forschung

 Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

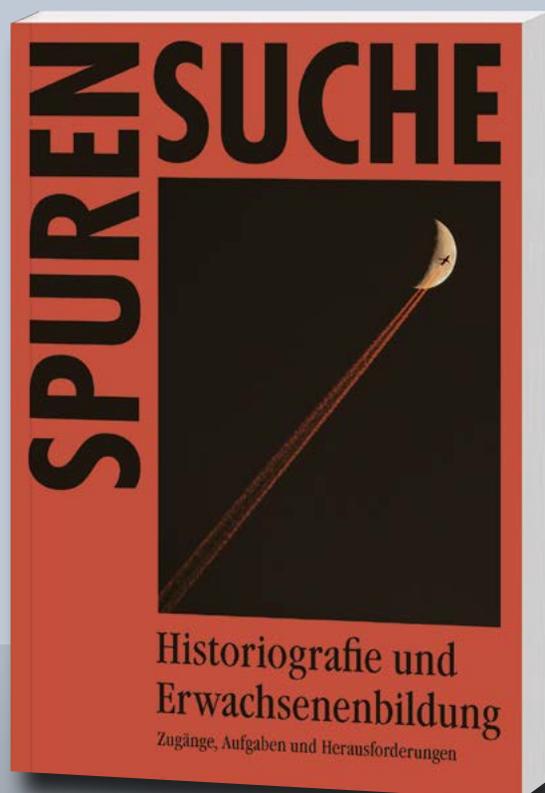


Aus dem Inhalt:

- Ein schwacher Geist in einem schwachen Körper?
- Erziehung zur Ehe
- Der Wiener Hygienefilm der 1920er-Jahre
- Theatrale Formen in der hygienischen Volksbelehrung
- Volkstümliche Psychologie bei Alfred Adler, Sigmund Freud und Viktor Frankl
- Visuelle Gesundheitserziehung bei Otto Neurath
- Eduard Kriechbaum – der Arzt als „Volkserzieher“
- Gesundheitsbildung an den Wiener Volkshochschulen
- „Stress“ in den deutschen Volkshochschulprogrammen nach 1945
- Körperideale im Neoliberalismus

SPURENSUCHE

Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung.
27. Jg., 2018, ISBN 978-3-902167-22-4 · Preis: 18,50 € (exkl. Versandkosten)



Aus dem Inhalt:

- Erwachsenenbildung in den Konzepten bürgerlicher Sozialreformer
- Programmplanung am Beispiel von kaufmännischen Bildungsvereinen und dem Deutschen Vortrags-Verband
- Die Highlander Folk School des Myles Horton
- Das „Seminar für Politik“ in Frankfurt am Main
- Erwachsenenbildungspolitik in der EU
- Quellen der Volksbildung im Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
- Volkshochschulprogramme und -arbeitspläne als Archivgut
- Bildgedächtnis der Erwachsenenbildung
- Opfer des Nationalsozialismus an Wiener Volkshochschulen – Einblick in ein Projekt
- Archivieren im Spannungsfeld von Datenschutz und Digitalisierung

SPURENSUCHE

Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung.
28. Jg., 2019, ISBN 978-3-902167-21-7 · Preis: 18,50 € (exkl. Versandkosten)



Demokratie ist keine Selbstverständlichkeit. Sie wurde erkämpft und bedarf einer ständigen Überarbeitung und Verbesserung.

Das Bestehen der Demokratie und ihre Weiterentwicklung hängen davon ab, wie sie von der Bevölkerung akzeptiert wird. Daher wurde von namhaften Persönlichkeiten, u. a. von Hans Kelsen, dem Schöpfer der österreichischen Bundesverfassung oder dem amerikanischen Philosophen John Dewey, schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf die Bedeutung der Bildung für die Demokratie hingewiesen. Schließlich ist Demokratie eine Regierungsform und eine Lebensform, die gelernt werden muss. Daher macht es auch Sinn, demokratiepolitische Bildung so anzubieten, dass möglichst viele Menschen den Zugang dazu haben.

Mit dem **Demokratie MOOC** wurde ein Format geschaffen, das weitgehend barrierefrei, orts- und zeitunabhängig von allen Interessierten in Anspruch genommen werden kann. Insgesamt bieten Ihnen 10 Themenbereiche die Möglichkeit, Ihr Wissen zu reflektieren und zu vertiefen:

Politik und Demokratie	Handlungsmöglichkeiten im politischen System Österreichs	Demokratie und Medien	Geschichte der Demokratie – Kampf um Demokratie	Migration, Integration und Identitäten
Demokratie in Europa und weltweit	Grundrechte und Rechtsstaat	Demokratie und Wirtschaft	Freiheit und Sicherheit	Staat, Ideologien und Religionen

Im **Demokratie MOOC** lernen Sie mit Videos, aber auch mit Texten und Quiz für die Selbstkontrolle. Die Themen können in beliebiger Reihenfolge bearbeitet werden. So lernen Sie, wie Demokratie und moderne Gesellschaften funktionieren und welche Möglichkeiten der Beteiligung es in Österreich und darüber hinaus gibt. Gleichzeitig wird vermittelt, dass sich Engagement in der Politik lohnt und dass Mitgestaltung Sinn macht und auch erfolgsträchtig ist.

Demokratie MOOC. Ein Projekt des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und des Demokratiezentrum Wien. Kostenfrei auf der iMOOX Plattform der TU Graz. Gefördert aus Mitteln des Bundeskanzleramtes, des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, der Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien und des Zukunftsfonds der Republik Österreich. <https://demooc.at/>