



Die Österreichische Volkshochschule

Magazin für Erwachsenenbildung

Lern
en
Schwerpunkt
Interesse

Interessegeleitetes Lernen Interesse- Entwicklung

Radio bildet –
Bildung verändert

**Rede zum Radiopreis
der Erwachsenenbildung**

SEITE 7

Interesse-Entwicklung

**Mehr Motivation und Wissen
in der Erwachsenenbildung**

SEITE 9

Bildung auf Augenhöhe

**Partizipativ gestaltete Bildung
für Menschen auf der Flucht**

SEITE 26

Inhalt

Editorial

- 1 Gerhard Bisovsky: Erwachsenenbildung: Vielfalt bewahren und Demokratiebildung fördern
- 2 Regierungsprogramm 2020 – 2024

Medienpreise

- 4 Gerhard Bisovsky: Radiopreise der Erwachsenenbildung: 14 Preisträgerinnen und Preisträger
- 7 Bastian Kresser: Rede zum 22. Radiopreis der Erwachsenenbildung

Schwerpunkt Interessegeleitetes Lernen | Interesse-Entwicklung

- 9 Elisabeth Brugger: Interesse-Entwicklung, ein Beitrag zu mehr Motivation und Wissen in der Erwachsenenbildung!?
- 16 Florian H. Müller: Interesse und Lernen
- 26 Veronika Michitsch: Bildung auf Augenhöhe. Partizipativ gestaltete Bildung für Menschen auf der Flucht
- 32 Irene Cennamo: Das „Gespräch“ als erwachsenen-pädagogische Bildungsform im Kontext vergangener und gegenwärtiger Lern- und Bildungsverständnisse der Popular Education.

Bildungsthemen

- 39 Verena Friederike Hasel: Gebt den Kindern einen Grund zum Lernen. Bildung in Neuseeland
- 42 Peter Brandt: Auf Schritt und Tritt unauffällig begleitet – Künstliche Intelligenz in der Erwachsenenbildung
- 43 Bernhard Grämiger: Der Bundesrat stärkt die Weiterbildung

Aus den Volkshochschulen

- Gerhard Bisovsky
- 44 100 Jahre Wissen teilen
- 44 100 Jahre Schweizerische Volkshochschulen
- 45 Ein faible für die Volkshochschule

Personalia

- Gerhard Bisovsky
- 45 Generalversammlung der Vorarlberger Volkshochschulen: Fischnaller wieder Obmann
- 46 Führungswechsel im Landesverband Steiermark
- 46 Wolfgang Moser, neuer Direktor der Urania Steiermark
- 47 Hannes D. Galter – Volksbildner und Wissenschaftler
- 48 Ehrungen des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen

Rezensionen

- Werner Lenz
- 52 Martin Lehner: Didaktik.
- 53 Patrick J. Deneen: Warum der Liberalismus gescheitert ist.
- 54 Sarah Spiekermann: Digitale Ethik. Ein Wertesystem für das 21. Jahrhundert.
- 55 Klaus Brinkbäumer/Samiha Shafy: Das kluge, lustige, gesunde, ungebremste, glückliche, sehr lange Leben. Die Weisheit der Hundertjährigen. Eine Weltreise.
- 56 Sascha Lobo: Realitätsschock. Zehn Lehren aus der Gegenwart.
- 57 Verena Friederike Hasel: Der tanzende Direktor. Lernen in der besten Schule der Welt.
- 58 Olaf-Axel Burow (Hrsg.): Schule digital – wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert.
- 59 Carl Bernhard Brühl. Arzt, Zootom, Volksbildner, Feminist.

AutorInnen

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

Erwachsenenbildung: Vielfalt bewahren und Demokratiebildung fördern

GERHARD BISOVSKY

Im aktuellen Regierungsprogramm¹ finden sich so viele Arbeitsvorhaben und Ziele für Erwachsenenbildung wie dies schon lange nicht mehr der Fall war. In einem eigenen Unterkapitel „Lebensbegleitendes Lernen“ sind mehrere Vorhaben formuliert, die sich expliziert auf die Erwachsenenbildung beziehen. Demnach soll das lebensbegleitende Lernen im Bildungssystem gestärkt werden: Neufassung der gesetzlichen Grundlage um Erwachsenenbildung als Teil des Bildungssystems zu verankern sowie eine stärkere strategische Ausrichtung und „gesamthafte Steuerung der Erwachsenenbildung“. Die LLL:2020 – Strategie zum lebensbegleitenden Lernen soll in einem partizipativen Prozess weiterentwickelt werden, wie auch an der Umsetzung der Validierungsstrategie weitergearbeitet werden soll. Weiters sind vorgesehen: ein Bibliotheksentwicklungskonzept, die Weiterentwicklung der Initiative Erwachsenenbildung und die Sicherstellung nationaler Mittel für Bildungsmaßnahmen. In anderen Kapiteln des Regierungsprogrammes finden sich zahlreiche weitere Maßnahmen, die die Erwachsenenbildung tangieren.

Gleich in der Präambel des Regierungsprogrammes wird „echte Chancengleichheit“ erwähnt und als eines von acht gemeinsamen Zielen die „beste Bildung für alle“ genannt. Auch geht es der Bundesregierung darum, das Vertrauen in die Politik und in die demokratischen Institutionen zu stärken.

Entscheidend wird allerdings sein, wie die Bundesregierung in welcher Form und Ausprägung diese und andere Vorhaben und Ziele umsetzen wird, aber das Regierungsprogramm gibt der Erwachsenenbildung einen Stellenwert, der sich hoffentlich auch in einer entsprechenden Dotierung manifestieren wird.

In den Editorials unserer Zeitschrift weisen wir regelmäßig auf die gesellschaftlich relevanten und wirksamen Funktionen der Erwachsenenbildung für das Zusammenleben, für Chancengleichheit und Durchlässigkeit sowie für Höherqualifizierung, Innovation und Produktivität hin. Vor dem Hintergrund des aktuellen Regierungsprogrammes ist einzubringen, dass Erwachsenenbildung auch und gerade essenzielle Beiträge für Demokratie leistet und noch leisten kann. Unterstützt wird dies durch ihre flächendeckende Präsenz und ihre guten lokalen und regionalen Verankerung. Alleine die Volkshochschulen sind in österreichischen Gemeinden tätig, in denen zwei Drittel der Bevölkerung wohnen.

Dass Demokratiebildung notwendig und wichtig ist, ist evident. Demokratie braucht DemokratInnen. Und Demokratie kann gelernt werden. Darüber hinaus betrifft Demokratie alle Lebensbereiche; sie gilt für die Familie ebenso wie für das Zusammenleben im Gemeinwesen. Denn Demokratie bezieht die Positionen aller Beteiligten mit ein und sucht nach abgestimmten Lösungen. Und Demokratie ist auch eines der grundlegenden Merkmale der Erwachsenenbildung. In den Volkshochschulen geschieht Bildung nicht von oben herab, sondern auf Augenhöhe, die Teilnehmenden bringen Kompetenzen aus ihrer beruflichen oder auch ehrenamtlichen bzw. gesellschaftsbezogenen Tätigkeit ein und Kursleitende ihre spezifische fachliche und didaktische Kompetenz. Daher eignet sich Erwachsenenbildung insbesondere für Demokratiebildung.

In der Empfehlung des Rates der Europäischen Union² vom 22. Mai 2018³, die sich der „Förderung gemeinsamer Werte, inklusiver Bildung und der europäischen Dimension“ annimmt, geht es um aktives bürgerschaftliches Engagement, um die Förderung

kritischen Denkens und der Medienkompetenz sowie um eine Teilhabe am demokratischen Leben.

Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Erwachsenenbildung in dieser Funktion unterstützt wird. Natürlich auch materiell, aber nicht nur. Eine Engführung der Erwachsenenbildung in Richtung Beschäftigungsfähigkeit wäre kontraproduktiv. In Hinblick auf die Erwachsenenbildung gilt es daher, ihre Vielfalt nicht nur zu bewahren sondern auch weiterhin zu fördern.

//

Schwerpunkt dieser Ausgabe der ÖVH ist Interesseentwicklung und Interessegeleitete Bildung. Das ist zweifelsohne ein spezifisches Thema der Volkshochschulen. Denn viele TeilnehmerInnen wollen ihren Interessen in der Volkshochschule nachgehen. In den Beiträgen gehen wir noch einen Schritt weiter und diskutieren das Potenzial Interesse-geleiteter Bildung sowie die Frage, wie Interessen gefördert und wie sie entwickelt werden können.

¹ <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/die-bundesregierung/regierungsdokumente.html> [29.02.2020]

² Rat der FachministerInnen (in diesem Fall der BildungsministerInnen)

³ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN) [29.02.2020]

Schwerpunkthema der nächsten Ausgabe wird das Thema „Gelingende Bildung im Alter“ sein. Beiträge senden Sie bitte bis Anfang Mai an: gerhard.bisovsky@vhs.or.at

Regierungsprogramm 2020-2024

Erwachsenenbildung und Bezugspunkte zur Erwachsenenbildung

ZUSAMMENSTELLUNG GERHARD BISOVSKY

GRUNDSÄTZLICHES ZU BILDUNG

„Echte Chancengleichheit – für alle Bürgerinnen und Bürger“ sowie „Respekt voreinander und vor den gemeinsamen Regeln“, sind wichtige Aussagen in der Präambel. Voraussetzung für eine gelingende Integration ist das Erlernen der deutschen Sprache, die Selbsterhaltungsfähigkeit und die Akzeptanz der europäischen und der österreichischen Rechts- und Werteordnung (6)

Kein junger Mensch soll das Bildungssystem verlassen ohne die nötigen Grundkompetenzen zu beherrschen, die für ein selbstständiges Leben, gesellschaftliche und politische Teilhabe sowie Erfolg am Arbeitsmarkt notwendig sind (288)

Weiters: Berufsbildung für die Fachkräfte der Zukunft stärken und das Angebot für lebensbegleitende Erwachsenenbildung ausbauen. Rahmenbedingungen für alle Kinder und Jugendlichen zur Verfügung stellen, die Leistung ebenso ermöglichen wie Kreativität, Bewegung und die Entwicklung sozialer Fähigkeiten (288)

„LEBENSBEGLEITENDES LERNEN: GUTE BILDUNGSANGEBOTE FÜR ERWACHSENE“ (302)

- Lebensbegleitendes Lernen im Bildungssystem stärken
 - Neufassung der gesetzlichen Grundlage der Erwachsenenbildung; Ziel: Erwachsenenbildung als Teil des Bildungssystems
 - Strategische Ausrichtung und Steuerung der Erwachsenenbildung: – Evaluierung der Bildungsangebote, Qualitätssicherungsmaßnahmen, Entwicklung eines Anforderungskatalogs (z. B. Lernunterstützung für Menschen mit Beeinträchtigung)
 - Weiterentwicklung der Leistungsvereinbarungen (inkl. möglicher Valorierungen)
- „LLL:2020 – Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich“ weiterentwickeln
- Umsetzung der Validierungsstrategie
- Bibliotheksentwicklungskonzept nach internationalen Best-Practice-Beispielen

- Weiterentwicklung der Initiative Erwachsenenbildung
- Sicherstellung bestehender nationaler Mittel als Voraussetzung für ESF-Fördermittel

Weitere Vorhaben bzw. Zielsetzungen, die Bezüge zur Erwachsenenbildung herstellen:

- Mittlere Reife: Beherrschen der Grundkompetenzen im Bereich Mathematik, Deutsch und Englisch als Grundvoraussetzung für das Beenden der Schullaufbahn (292)
- Bildungspflicht: Schulpflichtige steigen erst dann aus dem Bildungssystem aus, wenn sie die Mindeststandards in den Grundkompetenzen erreicht haben (bis maximal zur Vollendung des 18. Lebensjahres) (292)
- Entwicklung eigener Schulungsmodule und Begleitmaßnahmen, angelehnt an die Ausbildungspflicht.
- Österreichische Bildungscloud als Speicher von Lerncontent (in Verbindung mit der Schulbuchaktion) (293)
- Bündelung der Bildungsagenden des Bundes im Bildungsministerium (296)
- Innovationsstiftung für Bildung: private Mittel für Bildung erschließen (297)
- Ausweitung der Spendenabsetzbarkeit für Vereine im Bildungsbereich (297)
- Verbesserung der Berufs- und Bildungsberatung für Jugendliche, Talentechecks (300)
- Weiterentwicklung von Lehre mit Reifeprüfung, Erhöhung der Anzahl der AbsolventInnen (300)
- Einführung einer „Ö-Cloud“: nationales Netzwerk an Servern für österreichische NutzerInnen (319)
- Ausbau des Referenzrahmens „Dig-Comp“, digitale Fähigkeiten mess- und vergleichbar machen (320)
- Gesellschaftlicher Diskurs zu ethischen Fragen der Digitalisierung (326)

Stärkung der dualen Ausbildung

- Durchlässigkeit zwischen Allgemeinbildung und Berufsausbildung sowie Studienberechtigung durch Berufspraxis sicherstellen (300)

- Prüfung einer Bildungsprämie für Unternehmen zur Investition in Weiterbildung (301)

Digitalisierung und Innovation

- Digitalisierungspolitik für gesellschaftspolitische, wirtschaftliche, rechtliche, infrastrukturelle und demokratische Rahmenbedingungen, Aufbaus digitaler Kompetenzen (316)
- Ausbau von KMU-Digital: Digitalisierungsoffensive für KMUs gemeinsam mit aws und WKÖ
- Unterstützung der digitalen Weiterbildung (Bildungsscheck) (323)

01 STAAT, GESELLSCHAFT UND TRANSPARENZ

- Anerkennung der Bedeutung des zivilgesellschaftlichen Engagements und dessen Organisationen für die Demokratie; aktiver Dialog mit Nichtregierungsorganisationen (16)

Kunst und Kultur

- Sozialen Absicherung der in der Kunst und Kultur Tätigen (Pensionsansprüche, Maßnahmen gegen Altersarmut und Arbeitslosenversicherung, wie Selbständigen-Regelung (51)
- Flächendeckende Grundversorgung mit öffentlichen Bibliotheken
- Kulturpass für Menschen mit finanziellen Engpässen, angelehnt an „Hunger auf Kunst und Kultur“ (52)

02 WIRTSCHAFT UND FINANZEN

- „Stärkung der Financial Literacy von Jung und Alt“. Grundlagen des Wirtschafts- und Finanzverständnisses sowie „kritische Finanzbildung“, lebenslange, „berufsbegleitende Angebote zum Kapitalmarkt“ (71)

Fachkräfteoffensive

- Entwicklung einer Gesamtstrategie für die Aus- und Weiterbildung der ArbeitnehmerInnen (87)
- Förderung von Entrepreneurship Education, „Zugang zu unternehmerischem Denken“ (89)

- Förderung der Weiterbildung von UnternehmerInnen durch steuerliche Maßnahmen (96)
- Qualifizierungsscheck für WiedereinsteigerInnen und Langzeitarbeitslose (96)

03 KLIMASCHUTZ, INFRASTRUKTUR, UMWELT & LANDWIRTSCHAFT

Ausrollen einer Kommunikationskampagne Klimaschutz (106)

Land- und forstwirtschaftliche Bildung (159)

- Förderung der Vernetzung zwischen Bildung, Wissenschaft und Praxis
- Attraktivierung des land- und forstwirtschaftlichen Bildungs- und Forschungssystems

Tourismus

- Förderung der Durchlässigkeit von dualen Ausbildungen bis in tertiären Bereich (169)

04 EUROPA, INTEGRATION, MIGRATION & SICHERHEIT

- EU erlebbar machen, alle 15- bis 20-Jährigen einmal in der Ausbildungszeit eine Woche nach Brüssel reisen und die EU-Institutionen kennen lernen (178)
- Ausbildungspartnerschaften mit der Wirtschaft und Bildungsinstitutionen in Österreich und vor Ort (188)

Integration „Bildung und Deutschkenntnisse sind der Schlüssel für gelingende Integration.“

Voraussetzung ist eine „offene Aufnahmegesellschaft“, der Schlüssel zur Integration ist die „Beherrschung der deutschen Sprache“ und Mehrsprachigkeit wird als Chance gesehen (203)

- Erstellung einer einheitlichen Förderstrategie für die Integrationsmittel des Bundes, ÖIF als „zentrale Drehscheibe“ (203)
- Weiterentwicklung des ÖIF: Stärkung des kooperativen Agierens, Kompetenzzentrum für die Entwicklung einheitlicher Materialien für Lehrende und Lernende (203)
- Ausbau der Werte- und Orientierungskurse, Staatsbürgerschaftskurse, Mentoring und Role-Model-Programme sowie Patenschaftsmodelle (204)
- Deutschkursangebot soll bedarfsgerecht und zielgruppenorientiert sein (204)
- Stärkung der „berufsspezifischen Sprachkurse in Kooperation mit der Wirtschaft“.
- Ausbau digitaler Plattformen zum Spracherwerb (193)
- Dolmetschleistungen, Verbesserung von Qualität, Ausbildung und Weiterbildung (198)

- Spezifische Integrationsmaßnahmen für Frauen, Deutsch- und Integrationskurse mit Kinderbetreuung
- Stärkung der Diversitätskompetenz im Gesundheitswesen, health literacy von Frauen (205)

Integration und Arbeitsmarkt

- Ausbau des Nachholens von Pflichtschulabschlüssen (IEB, Basisbildung).
- Kurzausbildungen und Schnupperlehren, Berufspraktika
- Förderung der Mehrsprachigkeit „nach Maßgabe der Möglichkeiten“ (206)
- Interkultureller Kompetenzen des pädagogischen Personals
- Ausbau der Bildungsmöglichkeiten für asylsuchende Jugendliche nach der Pflichtschule
- Wissensvermittlung über Demokratie (206)
- Schwerpunktinitiative Jobintegration für Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte.
- Besonderer Fokus auf arbeitslose Jugendliche unter 25 Jahren, Lehre auch in einem anderen Bundesland
- Weiterführung der AMS-Kompetenzchecks, Weiterentwicklung des Integrationsjahrs (207)

Gesellschaftliche Integration

- Ziel ist nicht das Nebeneinander, sondern das Miteinander
- Stärkung der ehrenamtlichen Aktivitäten auf regionaler Ebene
- Diversitätskompetenz im Gesundheitssystem, health literacy von ZuwandererInnen
- Gesamtgesellschaftliche Anstrengungen gegen die Bildung von Parallelgesellschaften und gegen jegliche Formen von Extremismus und Nationalismus;
- Strategien und Maßnahmen gegen Antisemitismus und Extremismus;
- Erarbeitung eines Nationalen Aktionsplans gegen Rassismus und Diskriminierung;
- „Prüfung der bestehenden Angebotslandschaft sowie allenfalls bedarfsgerechter Ausbau von Einrichtungen“ (208)

Innere Sicherheit, Maßnahmen gegen Extremismus und Terrorismus

- Förderung und Stärkung der Demokratie
- Evaluierung und Überarbeitung aktueller Bildungsmaterialien
- Mobile Kompetenzstelle gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt
- Mehr Forschung zur Demokratiestärkung
- Fokus auf zivil- und bürgerschaftliches Engagement

05 SOZIALE SICHERHEIT, NEUE GERECHTIGKEIT & ARMUTSBEKÄMPFUNG

- Verstärkte Anreize für Betriebe, gezielt Gesundheits- und Alter(n)smanagement zu betreiben
- Fachkräftemangel aktiv entgegenwirken. Aufwertung des Stellenwerts der Lehre, Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen höherer Schul- und Berufsausbildung
- Förderung der Lehre als zweiter Bildungsweg (256f.)
- Verstärkter Einsatz in den Bereichen Bildung, Weiterbildung, nachhaltige Qualifikation und berufliche Umorientierung (256)
- Bessere Durchlässigkeit zwischen Lehre und anderen Bildungswegen
- Anspruch auf Berufsorientierung und begleitende Unterstützung für SchulabbrecherInnen
- Unterstützung von jungen Menschen bei Schulabbruch in Produktionsschulen und vergleichbaren Einrichtungen (258)

„Schnittstelle Arbeitsmarkt/Digitalisierung/Klimaschutz/Zukunftsherausforderungen“

- Einführung eines Bildungskontos für berufliche Umorientierung, Aus- und Weiterbildung
- Sozialökonomische Betriebe mit Kreislaufwirtschaft (ökologisch und sozial) fördern. Zielgruppe: Langzeitarbeitslose, Menschen mit Vermittlungshindernissen (259)

Gesundheit

- Population health management (266)

Gleichstellung von Frauen am Arbeitsmarkt

- Chancen für Frauen im ländlichen Raum erhöhen (Digitalisierung)
- Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten (274)
- Weiterbildungsmaßnahmen von MitarbeiterInnen in Teilzeit (274)

Menschen mit Behinderung/Inklusion

- Freier Zugang zu allen Bildungsformen, bis hin zum tertiären Bildungsweg, Ausbau des Berufsausbildungsangebots, Abbau von Barrieren (278f.)
- Laufende barrierefreie Ausstattung von Bildungseinrichtungen, Bereitstellung der benötigten Hilfsmittel und Infrastruktur (279)
- Stärkung des inklusiven Bildungssystems (279) //

Radiopreise der Erwachsenenbildung: 14 Preisträgerinnen und Preisträger



Die 22. Radiopreise der Erwachsenenbildung wurden am 21. Jänner 2020 im RadioKulturhaus in Wien verliehen. Die Radiopreise der Erwachsenenbildung werden von der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) in fünf Kategorien vergeben: Kultur, Information, Bildung/Wissenschaft, Interaktive und experimentelle Produktionen sowie Sendereihen/Themenschwerpunkte. Für die Preisvergabe wurden 142 Sendungen eingereicht. Aus all diesen Einreichungen hat die Nominierungsjury 18 Sendungen vorgeschlagen. In der Hauptjury waren VertreterInnen der Erwachsenenbildungsverbände, von Printmedien und ein Medienwissenschaftler tätig. Sendungen eingereicht. Aus all diesen Einreichungen hat die Nominierungsjury 18 Sendungen vorgeschlagen. In der Hauptjury waren VertreterInnen der Erwachsenenbildungsverbände, von Printmedien und ein Medienwissenschaftler tätig.

GERHARD BISOVSKY

Günther Signitzer vom Ring Österreichischer Bildungswerke begrüßte im Namen der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs und Radiodirektorin **Monika Eigensperger** im Namen des ORF. Eigensperger betonte die Bedeutung von Chancengleichheit und Demokratie, die für Radio und Erwachsenenbildung gleichermaßen leitend sind. Die Rede zum Preis hielt **Bastian Kresser**, Schriftsteller sowie stellvertretender Direktor der VHS Götzis in Vorarlberg. **Claudia Gschweidl**, die im Vorjahr den Radiopreis erhalten hat und bei Ö1 tätig ist, moderierte gemeinsam mit **Gerhard Bisovsky**, Leiter des Büros Medienpreise und Generalsekretär des Verbands Österreichischer Volkshochschulen, die Festveranstaltung.

Die Preisüberreichung erfolgte durch Repräsentanten der preisverleihenden Verbände der KEBÖ: **Günther Lengauer** von der ARGE Bildungshäuser, **Michael Sturm** vom Berufsförderungsinstitut, **Christian Jahl** vom Bücherverband, **Ernst Josef Sandriesser** vom Forum Katholischer Erwachsenenbildung, **Bernhard Keiler** vom Ländlichen Fortbildungsinstitut, **Günther Signitzer** vom Ring Österreichischer Bildungswerke, **Michaela Marterer** von der Volkswirtschaftlichen Gesellschaft, **Pia Lichtblau** vom Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung, **Walter Schuster** für den Verband Österreichischer Volkshochschulen und **Tatjana Baborek** vom Wirtschaftsförderungsinstitut.

KATEGORIE KULTUR

Anna Muhr erhielt den Radiopreis in der Sparte Kultur für die Sendung „Auf dem Weg nach Tschuschistan. Das Duo EsRaP im Talk bei Art Beat“, die vom Radio NJOY 91.3 in der Reihe „Art Beat: Künstler und Kulturschaffende im Talk“ ausgestrahlt wurde. Den Preis in der Kategorie Kultur erhielten zudem **Felix Mitterer** sowie **Martin Sailer** für das Hörspiel „Märzengrund“, ausgestrahlt vom ORF-Landesstudio Tirol in der Reihe „Trommelfell“.

Die Journalistin Anna Muhr ist seit mehr als 15 Jahren im Medienbereich tätig. Gearbeitet hat sie für Printmedien und mehrere für StarFM in Berlin. Tätig war sie weiters bei Radio Wien, in der Programm- und Musikredaktion bei Raufeld Medien in Berlin für Kunden wie Zitty Berlin, tip Berlin, Berliner Morgenpost, Westdeutsche Allgemeine Zeitung (WAZ) etc. Seit gut einem Jahr ist sie Redakteurin und Moderatorin bei Radio NJOY 91.3, dem Ausbildungssender der Fachhochschule Wien der Wirtschaftskammer, und zwar im Studienbereich Journalismus and Media Management. Sie moderiert Sendungen wie #Vienna, Art Beat und gemeinsam mit Michel Mehle Hot 'N New oder auch die Pitch-Challenge im Rahmen der Sendung Wissenschaftsradio.

Felix Mitterer, der sich selbst als „Tiroler Heimatdichter und Volksautor“ bezeichnet, wurde als Sohn einer verwitweten Landar-

beiterin und eines rumänischen Flüchtlings geboren und gleich nach seiner Geburt von einem befreundeten Landarbeiterehepaar adoptiert. Er absolvierte die Lehrerbildungsanstalt in Innsbruck. 1970 wurden seine ersten Beiträge im ORF gebracht und seit 1977 ist er als freier Autor selbständig tätig. Im Stück „Kein schöner Land“ greift Mitterer das Eindringen des Faschismus in die ländliche Gemeinschaft auf, in der „Piefke-Saga“ setzt er sich mit dem Tourismus in Tirol und dem Verhältnis von Deutschen und Österreichern auseinander und in „Verkaufte Heimat“ mit der Option in Südtirol. Felix Mitterer ist Theaterautor, er schreibt Hörspiele und Drehbücher. Seine Protagonisten sind oft sozial isolierte Außenseiter; weiters stand Mitterer auch immer wieder als Schauspieler auf der Bühne. Den Radiopreis der Erwachsenenbildung hat Felix Mitterer im Jahr 2005 entgegengenommen und den Fernsehpreis der Erwachsenenbildung erhielt er bereits zwei Mal, nämlich 1988 gemeinsam mit Heide Pils, und 1990 gemeinsam mit Karin Brandauer.

Der gebürtige Tiroler Martin Sailer absolvierte ein Studium der Publizistik und der Germanistik an der Universität Salzburg. Er arbeitete als freier Kulturjournalist und ist seit 1991 für Literatur und Hörspiel im ORF-Landesstudio Tirol verantwortlich, wo er auch die wichtige Hörspielreihe „Literatur im Studio“ startete, in der jedes Jahr eine Reihe von Autorinnen und Autoren präsentiert werden.





Regiearbeiten für Hörspiele und am Theater gehören auch zur Palette seiner Tätigkeiten. Martin Sailer, Preisträger der Jahre 2005, 2012 und 2017, bekam den Radiopreis der Erwachsenenbildung heuer bereits zum vierten Mal überreicht.

KATEGORIE INFORMATION

Die PreisträgerInnen in der Sparte sind: **Alexandra Augustin, Lothar Bodingbauer, Dominique Gromes, Tanja Malle, Thomas Mießgang, Roman Tschiedl und Peter Johannes Waldenberger** für die Sendung „X – Der Joker unter den Zeichen“, ein Beitrag aus der Ö1-Reihe „Diagonal – Radio für Zeitgenoss/innen“.

Das Sendungskonzept stammt von Roman Tschiedl und Peter Johannes Waldenberger, beide zeichnen auch für die Gestaltung und die Regie verantwortlich. Roman Tschiedl ist seit 1996 im Kunst- und Kulturbetrieb tätig, er studierte Kunstgeschichte sowie Theater-, Film- und Medienwissenschaften und wurde für den Umweltjournalismus-Preis 2018 nominiert. Peter Johannes Waldenberger, seit 1991 bei Ö1, zuvor bei Radio Wien und Ö3. Waldenberger ist Dr.-Karl-Renner-Publizistikpreisträger, Radiopreisträger der Jahre 2001 und 2010 und Lehrbeauftragter an der Donauuniversität Wien für Kunstradio-Radiokunst.

Die Beiträge wurden gestaltet von: Alexandra Augustin, Lothar Bodingbauer,

Dominique Gromes, Tanja Malle und Thomas Mießgang.

Alexandra Augustin studierte an der Akademie der Bildenden Künste Bildhauerei, Performance- und Videokunst. Sie war beim Freien Radio Orange 94.0 tätig, ist bei FM4 produzierend und moderierend in den Sendungen „Morning Show“, „FM4 Homepage“, „FM4 Soundpark“ tätig und Teil des „FM4 House of Pain Teams“, weiters arbeitet sie bei Ö1 für Diagonal und das Kulturjournal. Den Dr.-Karl-Renner-Preis hat sie gemeinsam mit Julia Kovarik von „Am Schauplatz“ erhalten. Das von ihr entwickelte Format „FM 4 Gipfeltreffen“ wurde für den Radiopreis der Erwachsenenbildung nominiert.

Lothar Bodingbauer studierte Mathematik und Physik. Sein Studium der Physik schloss er mit einer Diplomarbeit über „Physik im Radio“ ab, in der er eine Radiosendung zum Thema „Quantenphysikalische Verschränkung“ analysierte. Bodingbauer unterrichtet am Abendgymnasium in Wien. Als Radiojournalist hat er um die 300 Sendungen und Beiträge gestaltet. Als freier Podcaster führt er neben einem Physik-Podcast auch einen über Bienen und betreibt eine Website als Erklärplattform mit physikalisch-naturwissenschaftlichen Inhalten. (Siehe: <https://www.phyx.at/>).

Dominique Gromes studierte Filmschnitt an der Filmakademie, Universität für Musik und Darstellende Kunst, weiters Theater-,

Gruppenbild der PreisträgerInnen

Foto: Michaela Obermair

Film- und Medienwissenschaft sowie Germanistik. Bei Diagonal ist sie als freie Autorin tätig, sie ist Kuratorin in den Galerien Thyaland und Filmkritikerin bei der Stadtzeitung „Falter“. Darüber hinaus weist sie eine umfangreiche Filmschnittliste auf und hat Video-Dokumentationen für die Wiener Festwochen erstellt sowie zahlreiche Filmkritiken für Kinomagazine verfasst.

Tanja Malle studierte Publizistik und Theaterwissenschaft, sammelte ihre ersten journalistischen Erfahrungen beim Slowenischen Programm des ORF-Kärnten und arbeitet seit 2005 für die Ö1-Wissenschaftsredaktion. Hier vor allem für die Sendungen „Dimensionen“, „Radiokolleg“, „Salzburger Nachtstudio“, „Wissen aktuell“, „Diagonal“, „Ö1 Kinderuni“ und science.orf.at.

Thomas Mießgang studierte Germanistik und Romanistik und war viele Jahre lang journalistisch tätig, etwa für den Falter, das Profil, Die Zeit oder die Ö3-Musicbox. Zwölf Jahre lang war er Kurator in der Kunsthalle Wien. Mießgang publiziert darüber hinaus zu Kunst, Musik und Kulturpolitik.

KATEGORIE BILDUNG/WISSENSCHAFT (EDUARD-PIOIER-PREIS)

Der Preis ist nach dem 1998 verstorbenen österreichischen Erwachsenenbildner Eduard Ploier benannt. Ploier war Direktor des



Pia Lichtblau, Michaela Marterer, Anna Muhr
Foto: Michaela Obermair



Felix Mitterer, Martin Sailer
Foto: Michaela Obermair



Günther Signitzer, Max Mayr, Bernhard Keiler
Foto: Michaela Obermair



Michael Sturm, Katharina Gruber, Günther Lengauer
Foto: Michaela Obermair



Walter Schuster, Thomas Mießgang, Roman Tschiedl, Tatjana Baborek, Peter Johannes Waldenberger. Foto: Michaela Obermair



Schreibwerkstatt mit Christian Jahl, Hildegard Jöller, Ernst Josef Sandriesser und Gudrun Jöller
Foto: Michaela Obermair

Bildungshauses Schloss Puchberg und von 1974 bis 1998 Mitglied der Hörer- und Sehervertretung des ORF sowie Mitglied im ORF-Kuratorium.

Katharina Gruber erhielt den Preis für die Sendung „Wenn Forschung nicht hält, was sie verspricht. Die Replikationskrise und was die Wissenschaft daraus gelernt hat“ in der Ö1-Reihe „Dimensionen“.

Katharina Gruber ist Wissenschaftsjournalistin in den Fernsehredaktionen „Zeit im Bild“, „Daytime“ und „Universum History“. Nach dem Besuch eines Informatikgymnasiums studierte sie Politikwissenschaft, verbrachte ein Jahr als Deutschlektorin in Tschechien und war als Sozialarbeiterin tätig. Zum Journalismus fand sie als Redakteurin bei Radio Orange 94.0 sowie als Praktikantin bei dieStandard.at, beim ORF-KonsumentInnen-Magazin „konkret“ und bei einer Fotografiezeitschrift in Barcelona. Sie war in mehreren Chronik- und Wissenschaftsredaktionen im ORF tätig – im Radio, im Fernsehen und online. Im Wissenschaftsjournalismus interessieren sie besonders Digitalisierung und Informationstechnologie, Geschichte, Sozialwissenschaften und Geschlechterforschung, Klima- und Umweltforschung sowie Wissenschaftspolitik und der Wissenschaftsbetrieb an sich. Katharina Gruber ist weiters pädagogische Vermittlerin des Mauthausen-Komitee Österreich.

KATEGORIE INTERAKTIVE UND EXPERIMENTELLE PRODUKTIONEN

Hildegard Jöller und **Walther Moser** erhielten den Preis für die Sendung „Schreibwerkstatt Gratwein-Straßengel“, ausgestrahlt von Radio Helsinki – Verein Freies Radio Steiermark.

Hildegard Jöller, die Leiterin der Schreibwerkstatt, studierte Biologie, Physik und Chemie, hat ein Doktorat in Zoologie und war als AHS-Lehrerin tätig. Nach ihrer Pensionierung hat sie verschiedene Ausbildungen im Bereich der Erwachsenenbildung und der Biografiearbeit absolviert und widmet sich fortan der Biografiearbeit in Schreibwerkstätten. Dabei geht es ihr darum, dass die Schätze der persönlichen Lebensgeschichten entdeckt und ins Licht gestellt werden.

Walther Moser, Radio Helsinki – Verein Freies Radio Steiermark, studierte in Graz Zeitgeschichte und Kulturanthropologie. Den Fokus legte er auf Entwicklungspolitik, Außereuropa und Akkulturation. Seit 2000 ist er bei Radio Helsinki tätig. Walther Moser hält auch regelmäßig Workshops an Schulen, an Universitäten, in Stadtteilzentren und war auch begleitend beim Klima- und Nachhaltigkeitstag in Graz tätig.

KATEGORIE SENDEREIHEN

Max Mayr erhielt den Preis für die vom Freien Radio Innsbruck – FREIRAD ausgestrahlte Sendereihe „Projekt Clusterfuck“.

Projekt Clusterfuck beinhaltet Radio-Essays zu allem Möglichen, sie dauern jeweils

eine halbe Stunde. Kleine Erscheinungen wie Löcher, Dichtungsringe oder Schwimmbadpommies werden zum Thema eines Radio-Essays gemacht, ebenso wie große. Zum Beispiel Lagerhallen, Faulheit, Gleichgültigkeit.

Max Mayr leitet die Zuhörer und Zuhörerinnen durch philosophische Exkurse, Definitionen und Weltliteratur. Dazu gibt es ausgewählte Musik.

Es handelt sich dabei um niederschwellige und unterhaltsame Weiterbildung auf höchstem Niveau. Immer gut recherchiert, sprachlich spielerisch formuliert und technisch einwandfrei.

Der Titel war ursprünglich ein Arbeitstitel einer Sendereihe, der schlicht und einfach hängengeblieben ist.

Max Mayr studierte Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft. Seine Radioausbildung erhielt er im Rahmen der Basisausbildung und bei Seminaren des Freien Radios Innsbruck. Seit 2014 ist er Radiomacher beim Freien Radio Innsbruck und seit 2018 Macher der Sendereihe „Projekt Clusterfuck“.

Die Preisträgerinnen und Preisträger, aber auch alle für den Radiopreis der Erwachsenenbildung Nominierten haben bewiesen, dass Radiohören anregend, informativ, aber auch nützlich ist. Qualitätsradio ist innovativ und es befindet sich auf der Höhe der Zeit. Qualitätsradio ist zudem eine ausgezeichnete Plattform für Wissensvermittlung und für die Auseinandersetzung mit Wissen. //

Bastian Kresser

Foto: Michaela
Obermair

Rede zum 22. Radiopreis der Erwachsenenbildung

BASTIAN KRESSER

Ich habe mir im Laufe meiner schriftstellerischen Tätigkeit angewöhnt, in Loops zu arbeiten und das Thema, die Idee, mit der ich mich gerade beschäftige, immer wieder aus verschiedenen Blickwinkeln und vor allem auch aus unterschiedlichen Distanzen zu betrachten. Ich gehe ganz nah heran, versuche, mir über meinen ganz eigenen, individuellen und persönlichen Zugang klar zu werden, trete dann zuerst einen, dann mehrere Schritte zurück, bis ich das Gefühl habe, das große Ganze erkennen zu können, um dann wieder näher heranzutreten. Diese Loops machen es für mich einfacher, die verschiedenen Aspekte, die Vielschichtigkeiten einer Sache zu erkennen und die Dinge klarer zu sehen.

Der Mensch tendiert dazu, erst dann einen ganz konkreten Bezug aufzubauen, wenn man die Nähe zu einem Thema spürt, wenn es einen selbst betrifft und man sich klar

wird, was der ureigene Bezug zu einer Sache ist.

Mir helfen diese Loops und ich habe ganz automatisch dieselbe Arbeitsweise angewendet, als man mich gebeten hat, diese Rede zu halten.

Und so möchte ich auch dieses Mal ganz nah herantreten. Ich sehe die zwei Begriffe vor mir – Radio und Erwachsenenbildung – und suche mir den ersten aus:

RADIO.

Es entsteht ein Bild; der Rahmen, eine Erzählung meiner bereits verstorbenen Großmutter. Ich sehe sie, am Ende des Zweiten Weltkriegs, eine junge Frau, ihr Ehemann, mein Großvater, irgendwo in Russland an der Front. Ich sehe sie in ihrem Haus im Dunkeln sitzen, die Vorhänge zugezogen, das Ohr am Radio, verbotener Weise den

Nachrichten der BBC lauschend. Sie will, nein, sie braucht mehr Information, als sie auf legalem Weg in Erfahrung bringen kann und so geht sie dieses Risiko ein.

Ich bleibe ganz nah und es entsteht ein weiteres Bild. Dieses Mal ist es meine Mutter: Ich sehe sie als Dreizehnjährige, ihr Ohr an der Wand ihres Kinderzimmers. Sie lauscht der Popmusik aus dem Radio der Nachbarn, da diese im eigenen Haus verboten ist. Und ich sehe mich selbst, wie ich, wie jeden Donnerstagabend nach dem Englischunterricht, in mein Auto steige und auf Ö1 die Stimme von Renata Schmidtkunz höre. Wie eine alte Bekannte kommt sie mir nach all diesen Jahren vor. Und wie jeden Donnerstagabend befindet sie sich gerade im Gespräch mit einer faszinierenden Persönlichkeit. Und ich darf daran teilhaben.

Ich sehe mich selbst im Auto sitzend, vor

meinem Haus, längst angekommen, aber sitzenbleibend, derart von diesem Gespräch verzaubert, dass ich es unter allen Umständen zu Ende hören will.

Und ich darf es. Kein Staat, kein einschränkendes System verbietet es mir. Ich darf Radio hören. Ich darf mich bilden.

Sapere aude! – Wage es, weise zu sein! Oder wie Immanuel Kant diese Worte interpretiert hat: „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“

Bildung ist etwas Wunderbares. Bisweilen zeigt sie uns die Welt in ihrer vollen Größe. Ich erinnere mich an eine Radiodokumentation über Blauwale, über die ich schon vor vielen Jahren gestolpert bin, die mir die unfassbare Größe dieses Lebewesens veranschaulichte. Ein Gewicht von bis zu 150 Tonnen, eine Zunge, so schwer wie ein Elefant, eine Aorta, durch die ein Kind schwimmen könnte. Der Blauwal, das größte Tier, das jemals existiert hat, noch größer als jeder Dinosaurier.

Gerne zaubere ich Fakten wie diesen bei Gesprächen mit neuen Bekanntschaften aus dem Ärmel, besonders, wenn ich mich etwas unsicher fühle. Und jedes Mal bin ich dankbar, über die scheinbare Sicherheit, die mir diese Zahlen schenken.

Doch treten wir einige Schritte zurück. Dort wird Radio zum Massenmedium.

Radio hat sich seit seiner Entstehung enorm verändert, das wissen Sie weit besser als ich. Doch allen Veränderungen zum Trotz – was geblieben ist, ist das verbindende Element, das Radio stets hatte und immer noch hat.

Ein großer Faktor spielt hier mit Sicherheit die Musik, die schon immer die Besonderheit hatte, Menschen zu bewegen und dadurch auch zu verbinden. Musik, die ganz besonders durch das Radio unseren Alltag beständig im Hintergrund untermalt, Musik, die uns kalt lässt oder ergreift, die uns glücklich, traurig, melancholisch oder manchmal auch unglücklich werden lässt.

Der Schriftsteller Nick Hornby schrieb einst in seinem Roman „High Fidelity“: „Was war zuerst da, die Musik oder das Unglücklichsein? Hörte ich Musik, weil ich unglücklich war? Oder war ich unglücklich, weil ich Musik hörte?“ Eine Antwort

erhalten wir nicht. Dies ist auch nicht nötig. Was offensichtlich ist:

Musik – und folglich auch Radio – schaffen es, uns zu berühren und uns somit auch zu verbinden.

Doch Radio kann noch viel mehr als Musik. Radio kann Bildung sein, Radio kann Wissen vermitteln, Radio *ist* der Inbegriff informellen Lernens.

Sie – sehr geehrte Radio-*Schaffende* – beweisen, dass Radio fundiertes Wissen schafft. Und genau dies ist in Zeiten von schnelllebigen, unseriösen Medien, in Zeiten von Fake News und alternativen Fakten so wichtig wie noch nie zuvor.

Radio kann Wissen vermitteln und Wissen gibt Halt. Und somit trägt Radio immer auch zu einer bestimmten Haltung bei; nicht nur zu einer persönlichen, nein, auch zu einer gesellschaftlichen.

Das Gefährliche ist jedoch, dass jeglicher Bildungsanspruch, auch derjenige, der auf Halbwissen beruht, Halt gibt und somit eine bestimmte Haltung schafft. Umso wichtiger ist Ihre Arbeit! Radio in Österreich hat und nutzt die Möglichkeit, fundiertes Wissen zu vermitteln, was wiederum dazu führt, die Haltung einer Gesellschaft so zu festigen, dass jeder und jede davon profitieren kann, dass Ungerechtigkeiten in allen Ausprägungen erkannt, nicht akzeptiert und wenn es sein muss auch bekämpft werden.

RADIO BILDET UND BILDUNG VERÄNDERT.

Vor einigen Jahren wurde die sogenannte BELL-Studie – „Benefits of Life Long Learning“ – durchgeführt, die den individuellen Nutzen der Erwachsenenbildung auf die eigene Person und auf das Verhältnis zu ihrer Umgebung untersuchte. Die Ergebnisse waren – was das breite Feld der Erwachsenenbildung betrifft – äußerst erfreulich. Erwachsenenbildung trägt nicht nur zur geistigen Fitness und zum Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt bei, sie fördert auch Toleranz und soziales Engagement. Und ganz nebenbei macht sie auch insgesamt gesünder, selbstbewusster und glücklicher.

Die BELL-Studie hat aufgezeigt, dass auch Radio, durch seine Vielfalt, seinen Reichtum und seine Fülle und auch durch seinen erwachsenenbildnerischen Auftrag die Mög-

lichkeit hat, Menschen glücklicher zu machen. Und genau das brauchen wir. Heute mehr denn je. Glückliche Menschen.

Ich persönlich kann und will nämlich nicht glauben, dass jemand glücklich ist, der sich vor den Computer setzt und unter dem Deckmantel der Meinungsfreiheit Hasspostings verfasst. Der eine siebzehnjährige Klimaaktivistin als Bedrohung ansieht und diese attackiert, terrorisiert, beschimpft und denunziert.

Ich kann und will nicht glauben, dass jemand glücklich ist, der eine junge, qualifizierte Justizministerin, weil sie eine andere Herkunft hat, online angreift, sie zu verletzten versucht, sie aufs Schlimmste beleidigt und sogar so weit geht, Morddrohungen zu verfassen.

Ein glücklicher Mensch tut so etwas nicht! Radio ist Bildung und Bildung macht glücklich. *Sie*, liebe Radioschaffende, haben die bemerkenswerte Möglichkeit, Menschen glücklicher zu machen.

Ich will den Loop vervollständigen, noch einmal näher herantreten, so nah, dass ich die Auswirkung von Radio am eigenen Leib spüren kann.

Vor sechs Jahren lernte ich eines Abends eine Frau kennen. Ich war etwas unsicher und wieder einmal begann ich, von Blauwalen zu erzählen: dass sie ein Gewicht von bis zu 150 Tonnen hätten, eine Zunge, so schwer wie ein Elefant und dass der Blauwal das größte Tier sei, das jemals existiert habe, noch größer als jeder Dinosaurier.

Sie glaubte mir nicht und wir waren uns einig, uns ein weiteres Mal treffen zu *müssen*, um diese Sache zu klären.

Das war vor sechs Jahren.

Vor einem halben Jahr habe ich diese Frau geheiratet.

Ich danke den Machern *dieser* Radiodokumentation für das kostbare Wissen über Blauwale.

Ich danke Ihnen, sehr geehrte Radioschaffende, für ihren tagtäglichen Einsatz. Ich danke Ihnen dafür, dass sie unserer Gesellschaft Halt und Haltung geben und vor allem danke ich Ihnen, dass Sie uns die Möglichkeit bieten, glücklicher zu werden. //

Interesse-Entwicklung, ein Beitrag zu mehr Motivation und Wissen in der Erwachsenenbildung!?



Schwerpunkt

ELISABETH
BRUGGER

Im folgenden Beitrag geht es um die Frage, ob eine gezielte Interessenförderung ein geeigneter Hebel für die Erwachsenenbildung sein könnte, um Personen im Allgemeinen, vor allem aber auch Personen mit wenig Bildungserfahrung zum selbstbestimmten, freiwilligen und langfristigen Lernen zu motivieren. Dass Interesse ein wesentlicher Motivator für Lernen ist, ist nicht neu und spielt in der Entwicklung der Volksbildung seit ihrem Beginn mit verschiedenen Zugängen eine große Rolle. In diesem Beitrag, der etwas abgeändert bei einem Symposium im Rahmen des ÖFEB-Kongresses 2019 „Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis“ präsentiert wurde, geht es aber weniger um die Themen Weiterbildungsmotive, -wünsche etc., sondern um die Frage, ob bzw. wie Interessensförderung über eine „Bildungspflicht“ hinaus zum selbstmotivierten Lernen und zum verbesserten Verbleib von TeilnehmerInnen in der Bildung führen könnte. Zur Veranschaulichung dieser Überlegung werden drei Denkmodelle präsentiert, die sich mit der Progression und den Auswirkungen von Interesseentwicklung befassen: das „Engagement in reading activities“ bei PISA, die „4 Levels of Interest“ von Hidi und Renninger und das Zweiachsen-Modell von Anke Grotlüschen.

INTERESSE-ENTWICKLUNG UND DIE ENTWICKLUNG VON INTERESSE-THEORIEN

Die Grundlagen für die heutigen pädagogisch-psychologischen Interesse-Theorien finden sich zumindest

schon am Beginn des 20. Jahrhunderts. Der amerikanische Pädagoge John Dewey beschrieb 1913 Interessen folgendermaßen:

„Interessen sind, wie wir festgestellt haben, sehr vielfältig; jeder Impuls und jede Gewohnheit, die einen Zweck erzeugen, der genügend Kraft hat, eine Person dazu zu bewegen, nach seiner Verwirklichung zu streben, wird zu einem Interesse. Aber trotz dieser Vielfalt sind die Interessen im Prinzip eins. Sie alle kennzeichnen eine Identifikation in der Handlung, und damit im Wunsch, in der Anstrengung und im Denken des Selbst mit den Objekten [...]“ (Dewey: 1913; übersetzt mit www.DeepL.com/Translator)

Diese pädagogischen Überlegungen finden sich etwa zeitgleich auch in den Tätigkeiten der sogenannten Fachgruppen, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts und in der Ersten Republik in den Wiener Volkshochschulen entstanden sind als „halbautonome, organisatorisch selbstverwaltete Interessensgruppen mit einer erwähnenswerten Vielfalt an Themen, Methoden und infrastrukturellen Möglichkeiten“ (Lenz & Gruber: 2016, 29). Die Fachgruppen der Wiener Volkshochschulen waren ein Modell interessegeleiteten Lernens. Sie waren Zusammenschlüsse von Volkshochschulmitgliedern auf der Grundlage eines fachspezifischen Interesses und sollten ihren Mitgliedern ein „tieferes Eindringen in ein bestimmtes [...] Gebiet des Wissens oder der Kunst“ ermöglichen (Volkshochschule Wien Volksheim: o. J., 740). ExpertInnen und Laien haben auf

einer egalitären und möglichst demokratischen Basis in den Fachgruppen zusammengearbeitet, wobei das Ziel in einer wissenschaftlich ausgerichteten Denkschulung, in selbstbewusster Lebensführung und in der Förderung der Selbsttätigkeit der TeilnehmerInnen bestand. Die Fachgruppen verfügten über ein eigenes Budget und eine eigene Bildungsinfrastruktur wie Bibliotheken, teilweise auch Laboratorien und Kabinette und in den Fachgruppen wurde, abhängig vom jeweiligen Gegenstand, methodisch sehr vielfältig gearbeitet: Lektüre, Diskussionen, Vorträge, Exkursionen, GastreferentInnen, Vorträge der Mitglieder. Darüber hinaus verfügten die Fachgruppen über eigene Strukturen und bildeten eine Sektion in den Volkshochschulen mit vielen Möglichkeiten der Mitgestaltung. Die Auswahl der Themen, die gemeinsam be- und erarbeitet wurden, erfolgte innerhalb der Fachgruppe. Aus den Reihen der Fachgruppenmitglieder wurden Kursvertrauenspersonen gewählt, die verbindend zwischen den KursleiterInnen und den KursteilnehmerInnen wirkten. Sie übermittelten die Wünsche und Anregungen und hatten dadurch Einfluss auf die thematisch-inhaltliche Gestaltung. In einem Stufenmodell stellten die Fachgruppen nach den Vorträgen und Kursen die höchste Stufe im Angebot der Volkshochschule dar (vgl. Filla: 2001).

Eine pädagogische Neukonzeption des Interessenkonzepts, das das Interesse als relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal mit einer bedeutsamen Rolle für die Identitätsentwicklung definierte, erfolgte in den 1970er und 1980 Jahren u. a. durch Hans Schiefele, der eine pädagogisch-psychologische Interessensforschung begründete. Darauf aufbauend wurde in den 1990er-Jahren vor allem die von Andreas Krapp federführend entwickelte „Münchener Interessetheorie“ bedeutsam. Sie nimmt die Relation zwischen Person und Gegenstand als Ausgangsbasis und definiert die Verbindung von Interesse und Bedürfnis unter Berücksichtigung der drei Valenzen: kognitive, emotionale und Interessensintensität als Erklärung für intrinsische Motivation und Wohlbefinden.

Besondere Aufmerksamkeit erzielten auch die beiden Forscher Deci und Ryan mit ihrer „Selfdetermination-Theory“, bei der sie die menschliche Motivation durch die Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und soziales Eingebettetsein begründet sehen und dem „Zweck“ die entscheidende Rolle zuweisen: Zweckfreiheit führt zu intrinsischer Motivation; Zweckorientierung zu extrinsischer.

Für die Erwachsenenbildung interessant ist auch die Forschung interindividueller Interesseverläufe über längere Zeiträume, die zum Beispiel im biographietheoretischen Ansatz von Peter Alheit zum Tragen kommt. Lernen wird dabei als Transformation der Erfahrungen, des Wissens und der Handlungsstrukturen im lebensgeschichtlichen Kontext gesehen. Hier lässt sich auch eine Verbindungslinie zum Ansatz des „transformative Learning“ von Jack Mezirow ziehen, der in seiner konstruktivistischen Theorie der Erwachsenenbildung davon ausgeht, dass es Lernenden in Krisensituationen gelingen kann, mittels Diskurs und kritischer Reflexion ihre

bisherigen Ansichten und Annahmen zu überdenken und neue, für die geänderte Lebenssituation geeignetere Strategien anzuwenden (vgl. Mezirow: 2000).

Zur intensiveren Befassung mit der Entwicklung der Interessetheorien sei auf die umfassende Darstellung derselben im Buch von Anke Grotlüschen „Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung (2010) sowie auf den Beitrag von Florian H. Müller „Interesse und Lernen“ (2006) in dieser Ausgabe verwiesen.

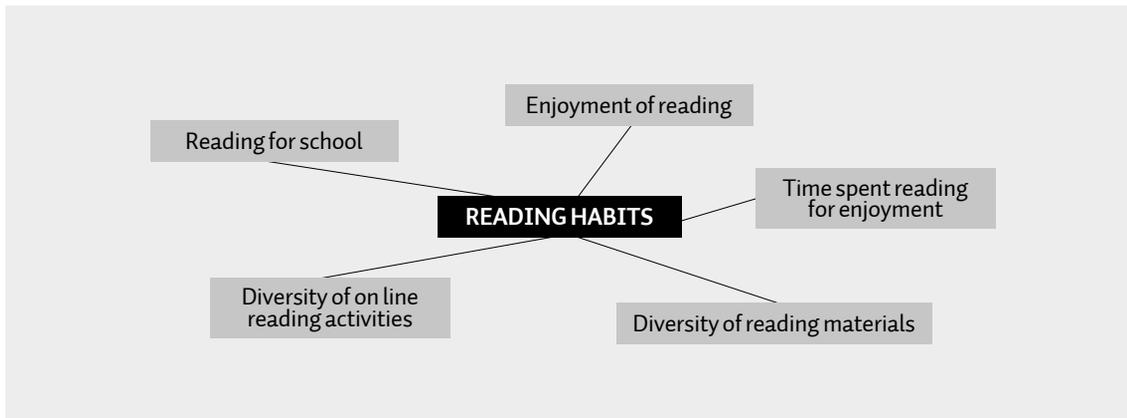
INTERESSE- UND LESEENTWICKLUNG: ZWEI KOMMUNIZIERENDE GEFÄSSE

Dass in der Erwachsenenbildung dem Interesse-Ansatz und der Interesse-Entwicklung wieder eine steigende Bedeutung zukommt, mag daran liegen, dass jüngste Analysen der Leistungsbefunde und Regulierungstendenzen nicht die erwarteten Ergebnisse mit den geltenden pädagogischen Maßnahmen zeigen.

In der Erwachsenenbildung sind es vor allem die statistischen Daten über die Leseleistung der erwachsenen ÖsterreicherInnen aus PIAAC (Statistik Austria: 2013), die zur berechtigten Frage führen, wie zeitgemäße pädagogische Maßnahmen die Defizite der Grundbildung (und Allgemeinbildung) beheben können, aber auch nachhaltig genug wirken, um ein weiteres Scheitern am Bildungssystem zu verhindern. Wohl ist es sinnvoll, jene zirka 17 Prozent erwachsene ÖsterreicherInnen, die trotz Schulbildung nicht in der Lage sind, längere Texte sinngemäß zu verstehen und eine fundierte Meinung zu vertreten, mit finanziell und methodisch sicheren und aufbaufähigen Strukturen zum (Wieder-)Einstieg in die Bildung zu veranlassen. Allein eine Bildungsabschlussverpflichtung ist noch keine Garantie dafür, dass auch das Ziel einer nachhaltigen und selbständigen Weiterbildung in Sinne des lebensbegleitenden Lebens erreicht wird. Doch könnten die Bildungsmaßnahmen dazu genützt werden, die TeilnehmerInnen nicht nur für eine situationsbezogene Wissensaufnahme zu motivieren, sondern sie dahingehend zu fördern, dass sie sich darüber hinaus individuell mit Interessensgebieten befassen und diese nach dem Pflichtprogramm eigenständig weiterentwickeln.

Eine beachtenswerte Untermauerung dieses Gedankens kommt aus dem Ergänzungsband zur PISA-2009, „Learning to Learn“ (Volume 3, 26 ff.). Hier wird anhand des bestehenden Datenmaterials dargestellt, dass neben den üblichen Faktoren wie sozio-ökonomischer Hintergrund, personelle und finanzielle Ressourcen, Curricula, Unterricht und Unterrichtsorganisation vor allem ein Faktor bestimmend für die Leseleistung ist: das Engagement bei Lese-Aktivitäten.

PISA ordnet dabei der Definition von „Engagement bei Leseaktivitäten“ folgende Aspekte zu: Lesen für die Schule, Freude am Lesen, aufgewandte Zeit für das Lesen aus Freude, Unterschiedlichkeit des Lese-Materials; Unterschiedlichkeit von Online-Leseaktivitäten.



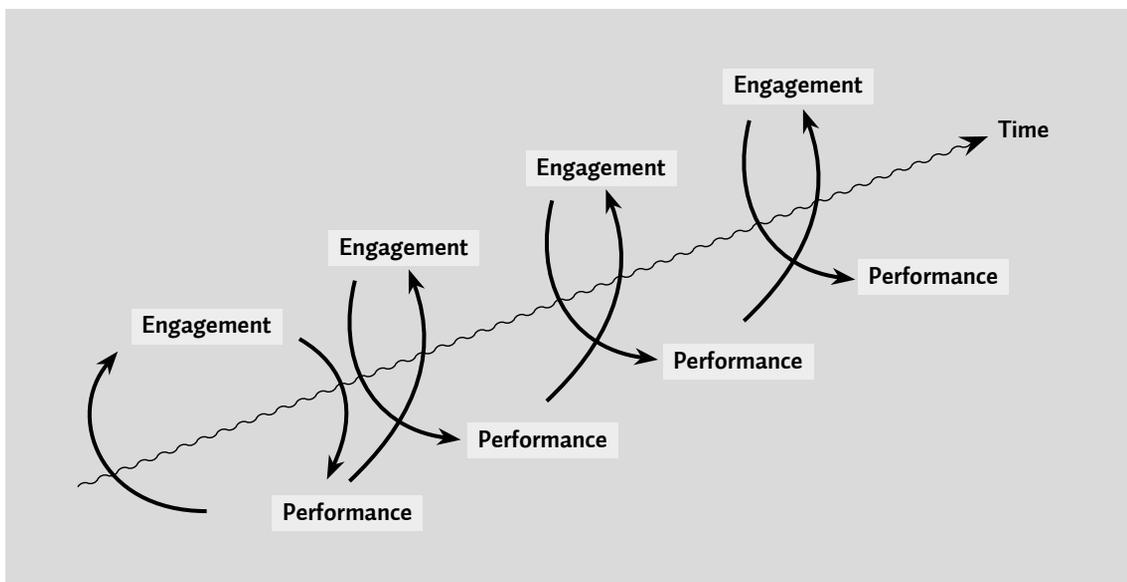
How does PISA define “engagement in reading activities”

Quelle: OECD (2010, Results: Learning to Learn, S, 26)

Aus den PISA-Ergebnissen zeigt sich, dass in so gut wie allen Ländern jene SchülerInnen, die gerne und viel lesen, signifikant besser beim Lesetest abschneiden als jene, die nicht gerne lesen. Lesevergnügen oder Interesse stehen also offensichtlich in einem engen Zusammenhang mit der Leseleistung. Die Verbindung von Engagement, Lernstrategien und Leistung wird als zirkulärer Prozess gesehen: Wenn Personen mehr lesen

werden sie zunehmend besser beim Lesen, und wenn sie gut lesen können, neigen sie auch dazu, mehr zu lesen und gern zu lesen. In Österreich wenden allerdings 40 Prozent der SchülerInnen gar keine Zeit zum Lesen aus Vergnügen auf.

In Österreich geben 53 Prozent der SchülerInnen an, dass sie nur dann lesen, wenn sie müssen und für 35 Prozent ist Lesen Zeitverschwendung (bifie: 2019, 65 f.).



A cycle of engagement in reading activities, learning strategies and reading performance

Quelle: OECD (2010, Results: Learning to Learn, S, 27)

FÖRDERLICHE FAKTOREN ZUR LESEENTWICKLUNG AUS EMPIRISCHER SICHT

Auch die amerikanischen Wissenschaftlerinnen Suzanne Hidi und Ann Renninger (2016) kommen bei ihrer Analyse von Studien zum Leseverhalten von SchülerInnen der Unterstufe zum Schluss, dass vor allem ein Faktor entscheidend ist für die positive Leseentwicklung: das Interesse. Sie stellen dazu unter anderem fest, dass jene Texte, die die LeserInnen interessieren, das Lesenlernen im Allgemeinen und das fachspezifische Lesen im Besonderen am besten fördern. Interessantes Material wird signifikant schneller gelesen, auch wenn

es herausfordernd ist. Es spielt wohl auch eine Rolle, dass es dabei eine signifikant geringere Anzahl an Geistesabwesenheit („mind-wandering“) gibt. Interessant ist auch, dass bei Texten mit vielen Anknüpfungspunkten, aber einer verständlichen, komplexen Handlung mit multiplen Charakteren das Interesse und die Leselust gesteigert werden und das Belastende am Lesen dadurch kompensiert wird (Harry Potter-Phänomen, vgl. Hidi & Renninger: 2016). Erklärt wird das damit, dass Lesende bei interessanten Texten eine andere Art der Codierung und Verarbeitung des Gelesenen verwenden und dabei weniger kognitive Ressourcen benötigen als

bei langweiligen Texten. Lese-Interesse lässt sich jedoch nicht nur durch Fachtexte in schriftlicher Form fördern, sondern auch über Unterhaltungslektüre, Features, Multimedia, über das Hören von Podcasts, digitale Aktivitäten etc.

INTERESSE: EIN DYNAMISCHER FAKTOR ZUM WECKEN UND WEITERENTWICKELN

Aufbauend auf ihren langjährigen pädagogischen psychologischen und neurowissenschaftlichen Studien entwickelten Hidi und Renninger ein Modell, das die Interessensentwicklung in vier Phasen entstehen lässt. Bei ihrem Modell gehen sie von folgenden Prämissen aus:

- Das Phänomen „Interesse“ zeigt sich sowohl als psychologischer Zustand, charakterisiert etwa durch Aufmerksamkeit, Konzentration etc., wenn sich eine Person mit einem Thema befasst. Es ist aber auch als kognitive und affektive motivationale Voraussetzung zu sehen, die bewirkt, dass Menschen kurzfristig oder langfristig, situationsbezogen oder individuell Interessen entwickeln;
- Interessen sind nicht angeboren und statisch, sondern sie entwickeln sich;
- Interessen können in jedem Alter und mit jeder Vorerfahrung einer Person ausgelöst werden;
- Interessen können in mehreren verschiedenen Bereichen gleichzeitig vorhanden sein;
- Interessen fördern Aufmerksamkeit, Zielsetzung, Verständnis, Ideen und Wissen;
- Interessen führen zum Wunsch nach Erkundung und Informationen;
- Interessen unterstützen die Erwartung und Motivation der Lernenden, weiterzukommen;
- Interessen bewirken positive Lernen bei allen Altersgruppen und in allen Bildungskontexten;

- Die Entfaltung von Ideen und Wissen führt zu einer komplementären und reziproken Kombination von Interesse mit Freude;
- Interessen lassen sich gut von außen wecken, fördern und unterstützen.

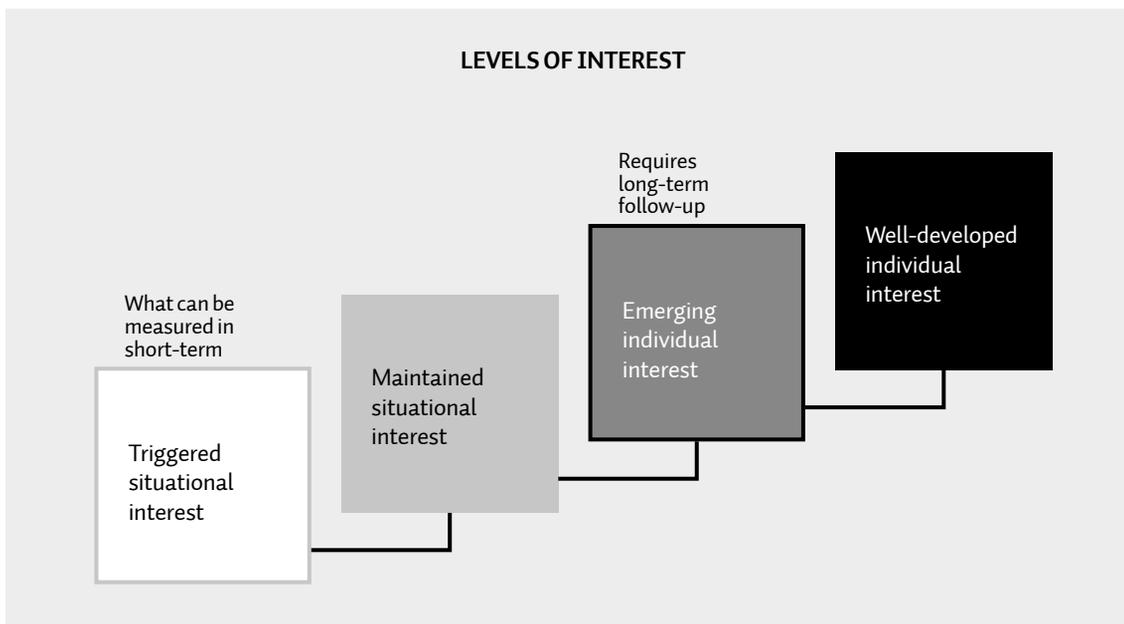
Auf zwei Unterschiede machen Hidi und Renninger aufmerksam: „etwas mögen“ („liken“) ist nicht einfach gleichzusetzen mit Interesse, da es auch um den Grad der Ausprägung geht, der beim Begriff Interesse vielfältiger gestaltet ist als beim Begriff „mögen“, der nur eine lineare Spannweite von „nicht mögen“ bis „sehr mögen“ vorsieht.

Interesse ist auch nicht gleichzusetzen mit „Neugierde“, denn Neugierde zeigt sich in vielen Fällen nur in Bezug auf eine „Wissenslücke“, die durch einige Informationen geschlossen werden kann. Allerdings kann Neugierde auch zu einem anhaltenden Interesse führen, wenn die Informationssuche zu weiterführenden Beschäftigungen mit dem Thema führt.

MODELLE VON INTERESSE-ENTWICKLUNG

VIER-PHASEN-MODELL VON HIDI UND RENNINGER

Hidi und Renninger bauen ihr Modell auf folgenden vier Phasen auf: 1. Ein Interesse wird durch eine bestimmte Situation geweckt bzw. ausgelöst; 2. In dieser Phase wird das geweckte Interesse aufrechterhalten bzw. vertieft; in der 3. Phase erfolgt eine qualitative Entwicklung: Aus dem vertieften, situationsbedingten Interesse entwickelt sich bei den Personen ein eigenes, individuelles Interesse, das sich in der 4. Phase festigt und weiter entwickelt. Die beiden Autorinnen beschreiben dazu schematisch, welche Merkmale die jeweiligen Phasen der Interessensentwicklung kennzeichnen und woran sich die progressive Entwicklung feststellen lässt.



(Quelle: Renninger & Hidi, The Power of Interest for Motivation and Engagement, S. 13)

TABLE 1.2 The Four Phases of Interest Development.

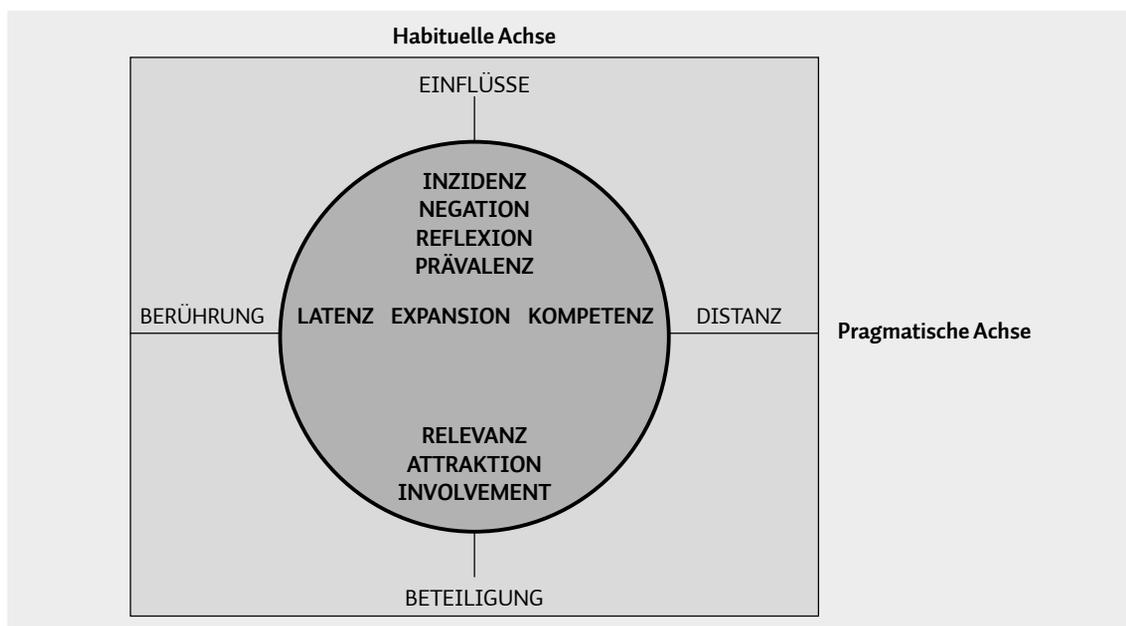
Phases of interest development					
Less developed (earlier)		More developed (later)			
Phase 1: Triggered situational interest	Phase 2: Maintained situational interest	Phase 3: Emerging individual interest	Phase 4: Well-developed individual interest		
Definition	Psychological state resulting from short-term changes in cognitive and affective processing associated with a particular class of content	Psychological state that involves focused attention to a particular class of content that reoccurs and/or persists over time	Psychological state and the beginning of relatively enduring predisposition to seek reengagement with a particular class of content over time	Psychological state and a relatively enduring predisposition to reengage a particular class of content over time	
Learner characteristics	<ul style="list-style-type: none"> Attends to content, if only fleetingly May or may not be reflectively aware of the experience May need support to engage from others and through instructional design May experience either positive or negative feelings May not persevere when confronted with difficulty May simply want to be told what to do 	<ul style="list-style-type: none"> Reengages content that previously triggered attention Is developing knowledge of content Is developing a sense of the content's value Is likely to be able to be supported by others to find connections to content based on existing skills, knowledge, and/or prior experience Is likely to have positive feelings May not persevere when confronted with difficulty May want to be told what to do 	<ul style="list-style-type: none"> Is likely to independently reengage content Has stored knowledge and stored value Is reflective about the content Is focused on their own questions Has positive feelings May not persevere when confronted with difficulty May not want feedback from others 	<ul style="list-style-type: none"> Independently reengages content Has stored knowledge and value Is reflective about the content Is likely to recognize others' contributions to the discipline Self-regulates easily to reframe questions and seek answers Has positive feelings Can persevere through frustration and challenge in order to meet goals Appreciates and may actively seek feedback 	

Source: This is a revised version of a table originally presented in Renninger and Su 2012.

MODELL DER PRAGMATISCHEN UND HABITUELLEN INTERESSEBEGRÜNDUNG VON ANKE GROTLÜSCHEN

Auch die deutsche Bildungswissenschaftlerin Anke Grotlüşchen, die eine der führenden ForscherInnen Deutschlands zum Thema „Leben mit geringer Literalität“ ist, setzt sich in ihrem bereits erwähnten Buch „Erneuerung der Interessetheorie“ nicht nur fundiert mit den vorherrschenden Theorieansätzen auseinander, sondern entwickelt ähnlich wie Hidi und

Renninger ein Modell zur Interesseentwicklung. Dieses Modell basiert im Wesentlichen auf Elementen der pragmatischen, subjektwissenschaftlichen und habitustheoretischen Ansätze. Für Grotlüşchen sind äußere Einflüsse bestimmend für das Lerninteresse bzw. die Lernwiderstände und diese sind zugleich an die subjektiv empfundene Selbstbestimmung gebunden. Das Interesse durchläuft in diesem Modell drei Phasen: Latenz, Expansion, Kompetenz; dabei entsteht und vergeht es nur langsam.



Interessegenese im Spannungsfeld zweier Theorie-Achsen (Empirische Differenzierung, Wdh.)
(Quelle: Grotlüşchen, Erneuerung der Interessetheorie, S. 291)

Ähnlich wie Hidi und Renninger beschreibt auch Grotlüschen schematisch die Charakteristika der Lernentwicklung in den jeweiligen Phasen bzw. Ebenen.

Dimension	Latenz	Expansion	Kompetenz
Einflüsse der sozio-ökonomischen Lage und ihre Umsetzung als subjektive Prämissen.	Erste Berührungen mit dem Gegenstand finden statt, werden jedoch wieder vergessen. Einflüsse Dritter werden als Zufall deklariert.	Einflüsse werden negiert.	Einflüsse werden reflektiert berichtet oder aktiv mitgestaltet (Prävalenz).
Subjektiv wahrgenommener Freiheitsgrad der Handlung.	Die Ausstiegsoption wird abgewogen.	Die Ausstiegsoption wird nicht in Erwägung gezogen.	Die Ausstiegsoption ist praktisch nur mit großen Einschränkungen realisierbar.
Art der interesserelevanten Handlungen.	Die Hinwendung zum Gegenstand des Interesses ist instabil, kann wieder versanden: Es finden Umwege und Pausen in der Interessegenese statt.	Schritte der Interesseentwicklung werden als lineare Abfolge berichtet (Vertiefung & Verallgemeinerung).	Die Person generiert Wissen über den Gegenstand aufgebaut, kann Fragen formulieren, Bezüge herstellen, nutzt abstrakte Begriffe und unterzieht Positionen einer Kritik .
Bedeutung des Gegenstands im Zusammenhang mit parallelen, vorangegangenen oder zukünftigen Handlungen.	Der Gegenstand wird mit Attraktion und Aversion konnotiert (Faszination des Neuen, Herausforderung bei negativem Verlauf entsteht Enttäuschung).	Der Gegenstand erhält Relevanz (z. B. durch Zugehörigkeitswünsche, Individualisierungschancen, Selbstbetrachtung, Erhalt & Ausbau eigener Fähigkeiten). Die Bezüge zu vergangenen und zukünftigen Lebensinteressen werden klarer (Mittelbarkeit).	Die emotionale und kognitive Beteiligung kumuliert im Involvement . Soziale Beteiligung wird als Netzwerk berichtet. Spielräume werden ausgeweitet, Grenzen überwunden. Das Interessegebiet wird fachlich vertreten (Lobbying).

Trotz anderer Herangehensweisen zeigen sich zwischen den beiden Modellen deutliche Übereinstimmungen bezüglich der Wirkung von Interessensentwicklung.

Das betrifft einmal die Fähigkeit von Lernenden, sich selbstständig mit Wissen zu befassen. Bei Hidi und Renninger erfolgt das vor allem in den Phasen 3 und 4, wenn sie schreiben, dass Lernende Wissen und Werte gespeichert haben und auch in der Lage sind, den Inhalt selbstständig wieder aufzugreifen (siehe: Modell Hidi & Renninger weiter oben). Grotlüschen formuliert das unter anderem in ihrem Modell in der Spalte „Kompetenz“ auf Ebene 3 so: „Die Person generiert Wissen über den Gegenstand aufgebaut.“ (Siehe: Modell Grotlüschen weiter oben). Auch die Fähigkeit, Fragen zur Weiterentwicklung formulieren zu können, scheint in beiden Modellen wichtig zu sein. Für Hidi und Renninger kann eine Person mit gut entwickelten individuellen Interessen selbstreguliert Fragen stellen

und Antworten suchen („Self-regulates easily to refrain questions and seek answers“, siehe Modell Hidi & Renninger weiter oben). Bei Grotlüschen ist es ebenfalls ein Merkmal von Kompetenz: „kann Fragen formulieren“. Auch die Fähigkeit, Fachwissen gegenüber anderen Personen zu vertreten, wird von beiden als wichtig erachtet. Hidi und Renninger siedeln dieses Merkmal in Phase vier an: „Can persevere through frustration and challenge in order to meet goals“. Grotlüschen ordnet es der Spalte Kompetenz zu: „Das Interesse wird fachlich vertreten (Lobbying)“. Einen wichtigen Stellenwert nimmt in beiden Modellen auch die Bereitschaft zur Reflexion und kritischen Bewertung des Inhalts ein. Hidi und Renninger sehen Personen auf Phase vier als reflexionsbereit bezüglich des Inhalts an, weil sie in der Lage sind, Feedback zu schätzen und aktiv einzuholen. Für Grotlüschen ist das die Fähigkeit, eine „Positionen einer Kritik zu unterziehen“. Wichtig ist in beiden Modellen auch

Interessegenese und ihre Charakteristika (Wdh.)

(Quelle: Grotlüschen, Erneuerung der Interessentheorie, S. 290)

die Bereitschaft und Voraussetzung zum Engagement bzw. zu einer Beteiligung in einem bestimmten Bereich. Grotlüschen nennt es: „Emotionale und kognitive Beteiligung kumuliert im Involvement“ und „Soziale Beteiligung wird als Netzwerk berichtet“, Hidi und Renninger formulieren es als Erreichen der psychologischen Voraussetzung und nachhaltigen Bereitschaft zur Beteiligung in einem bestimmten Bereich.

Die Unterschiede und Wirkungen bei der Progression der Interesseentwicklung zeigten sich besonders gut zwischen den Stufen 3 und 4 im Modell von Hidi und Renninger:

Während nämlich die Lernenden (bzw. Lesenden) sowohl auf Stufe 3 als auch Stufe 4 gleichermaßen ein positives Gefühl haben und in der Lage sind, Wissen und Werte zu speichern und den Inhalt zu reflektieren, zeigen sie in anderen Bereichen deutliche Unterschiede: Auf der Stufe 3 sind sich Lernende noch nicht sicher, ob sie an einem Interessegebiet zu einem späteren Zeitpunkt weiterarbeiten werden. Zudem bleiben sie auf die eigenen Fragen fokussiert und sind fachlich noch nicht versiert genug, um bei Konfrontationen ihre Standpunkte behaupten zu können. Feedback macht sie daher unsicher und sie möchten es eher vermeiden.

Personen mit einer Interesseentwicklung auf Stufe vier sind sich dagegen sicher, dass sie ihr Interessegebiet später selbständig wieder aufgreifen werden. Sie sind fachlich bereits so sicher, dass sie fachspezifische Beiträge von anderen Personen anerkennen können und neue Fragen formulieren und Antworten darauf suchen. Bei Frustrationen und Herausforderungen können sie durchhalten, um ihre Ziele zu erreichen. Außerdem schätzen sie Feedback und holen es auch aktiv ein.

INTERESSE-ENTWICKLUNG IN DER ERWACHSENENBILDUNG, EINE INVESTITION FÜR LEBENSLANGES LERNEN?

Für die Erwachsenenbildung bietet die Befassung mit Interesseentwicklung den Vorteil, dass dieser Lernansatz den Zielen des lebenslangen Lernens entspricht, indem laut Studien die Menschen sich langanhaltend, unabhängig und freiwillig mit Themen befassen und mehr Verständnis und vertieftes Wissen über das Thema erwerben.

Die Daten des Adult Education Survey (2016) unterstützen das Argument, dass ein interessegeleiteter Ansatz eine Hebelwirkung für die Teilnahme am lebensbegleitenden Lernen haben kann. Das Argument „Erweiterung von Wissen und Fertigkeiten in einem interessanten Gegenstand“ ist für alle Bildungsniveaus ein sehr wichtiger Grund zur Teilnahme an nicht-formaler Bildung: 75 Prozent der PflichtschulabsolventInnen geben dies an, ebenso rund 83 Prozent der LehrabsolventInnen, 88 Prozent der MaturantInnen und 91 Prozent der UniversitätsabsolventInnen (Statistik Austria: 2016/17).

Erwachsenenbildung setzt damit an den Potenzialen der Menschen an und nicht an ihren Defiziten. Dafür ist ein breites Erwachsenenbildungsangebot notwendig

für das sich die Europäischen Schlüsselkompetenzen für das lebensbegleitende Lernen gut eignen. Eine interessegeleitete Erwachsenenbildung erfordert ein breites und ein offen und für alle zugängliches Angebot (vgl. Bisovsky: 2014).

Methodisch gesehen kann die Interessensentwicklung vielfältig unterstützt werden.

Ganz allgemein kann sie darin bestehen, dass Unterrichtende Lernenden dabei helfen, Verbindungen mit bereits vorhandenem Wissen herzustellen, auf inhaltliche Zusammenhänge aufmerksam zu werden und aktiv zu partizipieren, etwa durch den Aufbau bzw. die Nutzung von Netzwerken mit Wissens- und Bildungsorganisationen, z. B. Universitäten, Bücherein etc. Auch themenspezifische Klubs, Foren, Wissens-Netzwerke; Laien-ExpertInnen-Projekte z. B. zur Lokalgeschichte oder im naturwissenschaftlichen Bereich würden sich als zeitgemäße Fortführung der ehemaligen „Fachgruppen“ zur Interesse-Entwicklung eignen.

Eine wertvolle Ergänzung zum Angebot wäre auch der Aufbau einer Reflexions-Kultur im Sinne des „transformative Learning“ (vgl. Mezirow: 2000) bzw. ein biographietheoretischer Fokus, der in konflikträchtigen Situationen wie zum Beispiel beim Übergang in den Ruhestand die Transformation von Erfahrungen und Handlungsstrukturen in produktive Lernsituationen und neue Wissensgebiete unterstützt (vgl. Müller: 2006).

Eine interessante Frage wäre auch, ob eine gezielte Interesseentwicklung beitragen könnte, Personen mit wenig Bildungserfahrung längerfristig für Bildung zu interessieren. Vielfach wandern Personen nach einem kurzen Andocken und einer begrenzten (Pflicht-)Teilnahme in der Erwachsenenbildung wieder ab, weil es für sie keine erkennbaren Vorteile zum Weiterlernen gibt. Zwar ist Weiterbildung oft auch deswegen unattraktiv, weil das „Mitkommen“ im Lernprozess durch die Komplexität des Fach-Stoffes oder die erforderliche Schriftkompetenz beim Mitschreiben zu schwierig ist, doch häufig fehlt auch einfach der Zugang und das Interesse am vorgeschlagenen Inhalt. Grotlüschen formuliert das so: „In jedem Kurs sitzt jemand mit höchstem Interesse und jemand mit äußerster Langeweile [...] Hier sind sehr unterschiedliche Personen, Vorkenntnisse, Einbettungen und Lebenslagen zu erwarten, die ihrerseits für die Interessensintensität Relevanz haben“ (Grotlüschen: 2010, 172). Offene Zugänge zum Lernen und Förderung individueller Interessen könnten einen Beitrag zum Verbleib in den Einrichtungen bieten.

Die Interesseentwicklung könnte aber auch eine geeignete Maßnahme zur Verfolgung eines wichtigen gesellschaftspolitischen Ziels sein, nämlich die „Anschlussfähigkeit an weiterführende Bildung“, die im Rahmen der verpflichtenden Grundbildung gefordert wird (siehe: Planungsdokument der Bund-Länder-Initiative zur Förderung von Pflichtschule/Basisbildung für Erwachsene 2018–2021, Stand Mai 2019). Dazu müsste es gelingen,

die Förderung von situationsbedingten Interessen gezielt als Hebel zum Übergang in individuelle Interessen einzusetzen und KursteilnehmerInnen zum freiwilligen, selbständigen und unabhängigen Befassen mit Wissen über den Kursbesuch hinaus zu motivieren.

Für die Erwachsenenbildung könnte das Thema Interesse-Entwicklung zudem den Vorteil haben, aktiv an einer praxisorientierten Forschung zu partizipieren, z. B. zur Umsetzbarkeit und Wirksamkeit von Modellen der Interesseentwicklung. //

Interesse und Lernen¹

Schwerpunkt

In diesem Beitrag wird die Bedeutung einer pädagogisch orientierten Interessentheorie, der sogenannten „Münchener Interessentheorie“, für die Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung thematisiert. Die theoretische Vorstellung, dass sich aus Person-Gegenstands-Relationen selbstintentionale, epistemische und gefühlsbezogene Beziehungen zu Gegenständen und Handlungen herausbilden macht die Theorie für die Erziehungswissenschaft interessant. In der Erwachsenenbildung ist ein so verstandenes thematisches Interesse ein eher vernachlässigtes Thema (berufliche Erstausbildung und Universitätsausbildung einmal ausgenommen).

Literatur

- Bifie (2019):** PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Hrsg. v. Birgit Suchaří, Iris Höller & Christina Wallner-Paschon. Graz: Leykam. Online verfügbar unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/12/PISA2018_Erstbericht_final.pdf [10.2.2020].
- Bisovsky, Gerhard (2014):** Wie soll es nach PIAAC weitergehen? Strukturen schaffen, Projekte initiieren und Programme entwickeln. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, (23). Online verfügbar unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-23/meb14-23.pdf> [9.2.2020].
- Dewey, John (1913):** Interest and Effort in Education. Online verfügbar unter: <https://archive.org/details/interestandeffortdeweyoft/page/90/mode/zup> [8.2.2020].
- Filla, Wilhelm (2001):** Wissenschaft für Alle – Ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell. Innsbruck: Studienverlag.
- Gruber, Elke & Lenz, Werner (2016):** Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich, DIE Länderporträt. Leipzig: wbv.
- Grotlüschen, Anke (2010):** Erneuerung der Interessentheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Theorie und Empirie Lebenslanges Lernens).
- Initiative Erwachsenenbildung (2017):** Programmplanungsdokument der Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung 2018–2021. Wien. Online verfügbar unter: https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/PPD_2018-2021_Version16_8_2018.pdf [9.2.2020].
- Mezirow, Jack & Associates (2000):** Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress, San Francisco: Jossey-Bass.
- OECD (2010):** PISA 2009 Results: Learning to Learn. Student Engagement, Strategies and Practices, Volume 3.
- Müller, Florian H. (2006):** Interesse und Lernen. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (29) 1, 48–62.
- Renninger, K. Ann & Hidi, Suzanne (2016):** The Power of Interest for Motivation and Engagement. London: Routledge.
- Statistik Austria (2013):** Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien
- Statistik Austria (2016/17):** Adult Education Survey. Tabellen online verfügbar unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/erwachsenenbildung_weiterbildung_lebenslanges_lernen/weiterbildungsaktivitaeten_der_bevoelkerung/index.html [9.2.2020].
- Volkshochschule Wien Volksheim (o. J.):** Geschäftsordnung für Fachgruppen. Abgedruckt in: Wilhelm Filla (2001): Wissenschaft für Alle – Ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell (S. 737–741). Innsbruck: Studienverlag.

Die Verbindung der Interessentheorie mit der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan sowie mit konstruktivistischen Ansätzen in der Lehr-Lernforschung ergibt die Möglichkeit, die Genese von Interesse zu erklären sowie auf praxisrelevante Hinweise für die Förderung von Interessen aufmerksam zu machen. Ein exemplarischer Überblick über die empirische Interessenforschung zeigt die Bedeutung des Interesses für Bildungsprozesse auf. Schließlich verweist der Beitrag auf Desiderate einer interessenorientierten Lernmotivationsforschung.

FLORIAN H. MÜLLER

1. EINLEITUNG

Warum befassen sich Personen über einen längeren Zeitraum mit bestimmten Themen, und das nicht nur innerhalb räumlich und zeitlich abgesteckter Lehr-Lernarrangements, sondern auch weit darüber hinaus? Warum beendet jemand seinen Sprachkurs an der Volkshochschule vorzeitig oder bricht sein Englischstudium nach wenigen Semestern ab, während sich andere mit hohem persönlichem Einsatz und Spaß dem Fremdspracherwerb widmen? Warum interessiert sich die eine Person für eine Fremdsprache und die andere für Umweltschutz?

Die Ursachen für solch inter- und intraindividuelle Unterschiede können auf der einen Seite in der Person selbst und deren zugrundeliegender Sozialisationsgeschichte liegen.

¹ Der Beitrag ist eine aktualisierte und erweiterte Version von: Müller, Florian H. (2006): Interesse und Lernen. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 29 (1), 48–62. Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) und des Verlages.

So können etwa unterschiedliche Teilnahmemotive und Interessen oder Lerneinstellungen und -orientierungen ausschlaggebend sein. Auf der anderen Seite kann die Lernsituation eines Kurses oder eines Ausbildungsgangs für das Interesse oder das Desinteresse einer Person verantwortlich sein. Demnach können die Interaktions- und Instruktionsbedingungen in der Lehr-Lernsituation selbst oder die institutionellen Rahmenbedingungen nachhaltige Lern- und Identifikationsprozesse auslösen oder verhindern.

Die Lernmotivationsforschung befasst sich genau mit solchen Fragestellungen und hat insbesondere in den letzten Jahrzehnten theoretische Modelle unterschiedlichster Provenienz entwickelt und empirisch überprüft (siehe z. B. Krapp, Geyer & Lewalter: 2014; Schiefele: 1996; Vollmeyer & Brunstein: 2006). In der empirischen Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Psychologie ist die Lernmotivationsforschung in jüngster Zeit besonders in den Feldern allgemeinbildende Schule, berufliche Ausbildung und Universitätsausbildung tätig.

Obwohl Lernmotivation, Interesse oder Emotionen als wichtige Aspekte lebenslangen Lernens angesehen werden (Gieseke: 2003; Krapp: 2006) und diese mit der Qualität von Lernprozessen und persönlicher Sinnstiftung verbunden sind, sind diese Aspekte in der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung vernachlässigte Themen. Die Lernmotivation wird in der Weiterbildungsforschung besonders unter der Perspektive der gesellschaftlichen Bildungsbeschränkungen Erwachsener analysiert, wobei der Fokus auf die Weiterbildungsmotive, Präferenzen oder Einstellungen gelegt wird (Gieseke, 2003). Innerhalb der Forschungstradition der Adressaten- und Teilnehmerforschung beispielsweise entwickelte sich eine intensive Forschungsaktivität, die sich mit sozialer Herkunft und Weiterbildung befasst (vgl. Barz & Toppelt: 2004; Offerhaus, Leschke & Schömann: 2016). Hier werden u. a. auch motivationsrelevante Aspekte wie Motive, Interessen, Wünsche oder Präferenzen hinsichtlich Weiterbildung thematisiert.

In diesem Beitrag wird die Bedeutung der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie (siehe Krapp: 1992 bzw. 2005b) für die Erwachsenenbildung aufgezeigt. Der Reiz dieser Theorie für die Erwachsenenbildung liegt meines Erachtens darin, dass sie einerseits die Analyse auf der Ebene einer „Binnensicht“ (Lehr-Lernprozesse in zeitlich begrenzten Settings) erlaubt und andererseits auch einen theoretischen Erklärungsansatz liefert, der die Perspektive der gesamten Lebensspanne einschließt. Diesem theoretischen Verständnis folgend ist das Interesse als eine spezielle inhaltliche motivationale Orientierung zu verstehen.

Im Folgenden wird das Interesse als Bedingung, Ergebnis und Ziel von Bildungsprozessen analysiert sowie die Bedeutung für die Identitätsentwicklung und lebenslanges Lernen betont.

Dazu soll zunächst ein kurzer Überblick über theoretische Traditionen in der Lernmotivationsforschung ge-

geben und anschließend die Person-Gegenstands-Konzeption des Interesses vorgestellt werden. Auszugsweise werden empirische Befunde der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung angeführt und schließlich Forschungsdesiderate einer Interessenforschung in der Erwachsenenbildung umrissen. Der Beitrag schließt mit einigen praktischen Hinweisen zur Interessenförderung.

2. LERNMOTIVATIONSFORSCHUNG

Unter Lernmotivation versteht man allgemein die Bereitschaft eines Menschen, sich aktiv, mehr oder weniger dauerhaft und wirkungsvoll mit bestimmten Inhaltsbereichen zu befassen, um Wissen aufzubauen und die eigenen Fertigkeiten zu verbessern (vgl. Krapp et al.: 2014). Dabei kann der Lernmotivation mehr eine Innensteuerung (intrinsische Motivation) oder eine stärkere Steuerung „von außen“ (extrinsische Motivation) zugrundeliegen. Die Lernmotivationsforschung befasst sich vor allem mit intentionalem Lernen, welches absichtsvoll und zielorientiert ist. Für die Erwachsenenbildung scheinen mir solche Formen der Lernmotivation besonders interessant, die nachhaltiges Lernen betreffen und somit mit einer längerfristigen Bereitschaft verbunden sind, neue Kenntnisse und Fähigkeiten aufzubauen, was eine zentrale Bedingung für die Entwicklung eines persistenten Interesses ist.

Eine Analyse und Beurteilung der Vielzahl von Motivationstheorien hinsichtlich ihrer Tauglichkeit für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen finden sich beispielsweise bei Vollmeyer und Brunstein (2005), bei Krapp et al. (2014) oder Grassinger, Dickhäuser und Dresel (2019). Hier sollen nur zwei prominente Theoriegruppen kurz angeschnitten werden, nämlich eigenschaftstheoretische Konzepte und Ansätze in der Tradition der kognitiven Handlungstheorie.

Eigenschaftstheoretische Konzeptionen gehen davon aus, dass relativ stabile, interindividuell variierende motivationale Persönlichkeitseigenschaften Lernprozesse und -ergebnisse steuern. Dahinter verbirgt sich die Vorstellung, dass diese Eigenschaften in unterschiedlichen Situationen und bezüglich verschiedener Inhaltsbereiche wirksam sind. Exemplarisch sei hier nur das Konzept der Kausalattribution genannt. In diesem Sinne lassen sich z. B. Lerner unterscheiden, die eher erfolgsmotiviert sind (Hoffnung auf Erfolg) oder eher misserfolgsmotiviert sind. Da sich diese Formen der Motivation schon früh in der familialen und schulischen Sozialisation entwickelten und verfestigten, übersituational wirksam sein sollen und zudem schwer veränderbar sind, ist die Relevanz dieser Ansätze für die Erziehungswissenschaft und insbesondere für die Erwachsenenbildung eingeschränkt. Ferner sind die hohe zeitliche Stabilität und die Wirkungsannahme für alle Lernsituationen und Gegenstände anzuzweifeln.

Attraktiver für die Erziehungswissenschaft sind Lernmotivationskonzepte, die sich auf kognitive Handlungstheorien (vgl. Heckhausen: 1989). Der Motivation liegen

nach dieser Vorstellung zweckrationale Überlegungen zugrunde. Es wird ein Erwartung-mal-Wert-Modell konzipiert, auf dessen Grundlage Personen entscheiden, ob sich für sie eine Handlung „rentiert“ oder nicht. Auf der Basis dieser Theoriegruppe sind umfangreiche Untersuchungen im Lernbereich vorgelegt worden, die sich beispielsweise auf intra- und interindividuell variierende dispositionale Faktoren wie fachliche Selbstkonzepte oder Selbstwirksamkeit beziehen oder Aufgabenorientierung versus Ich-Orientierung untersuchen. Zweckrationale Entscheidungsprozesse sind beim intentionalen Lernen – nicht nur von Erwachsenen – immer mit beteiligt. In diesem Zusammenhang kann ein solches Theorieverständnis wichtige Erklärungen liefern.

Allerdings werden auch bei den kognitiv ausgerichteten Motivationstheorien einige Aspekte vernachlässigt:

- Sie sind einseitig kognitiv ausgerichtet und vernachlässigen emotionale (unbewusste oder subbewusste) Bezüge, die u. a. auch für die Persistenz von Lernmotivation und Interesse entscheidend sind.
- Die Lernmotivation wird innerhalb dieser Forschungsrichtung zumeist in zeitlich begrenzten Settings untersucht und dabei größere zeitliche Abschnitte der Lebensspanne vernachlässigt.
- Schließlich sticht die inhaltsneutrale Konzeption der Motivation ins Auge. Denn es ist nicht uninteressant zu wissen, warum sich jemand z. B. intensiv mit Kunstgeschichte befasst, aber ökologische Fragestellungen als völlig uninteressant bewertet.

3. EINE PÄDAGOGISCHE LERNMOTIVATIONSTHEORIE: DIE PERSON-GEGENSTANDS-THEORIE DES INTERESSES

Das Interesse ist zu einem Thema der internationalen erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-psychologischen Forschung geworden. Dabei ist die Auseinandersetzung mit dem Thema Interesse nahezu so alt wie die pädagogische Forschung selbst. Schon früh wurde das Interesse zur Beschreibung und Erklärung von Dynamiken und Qualitäten von Bildungsprozessen herangezogen (z. B. Herbart: 1841; Dewey: 1913; Kerschensteiner: 1928).

Anknüpfend an die historischen Konzeptionen von Interesse ist es besonders der Gruppe um Hans Schiefele in München zu verdanken, dass sich in den 1970er- und 1980er-Jahren eine pädagogisch-psychologische Interessenforschung etablierte. Angeregt durch neue Erkenntnisse in der Kognitions- und Emotionsforschung, der ökologischen Psychologie und der Handlungsforschung entwickelte die Münchener Forschergruppe eine elaborierte und der empirischen Forschung zugängliche Interessentheorie (Krapp: 1992 bzw. 2005b; Prenzel: 1988).

3.1 DAS KONSTRUKT INTERESSE

Die Bezeichnung „Interesse“ bezieht sich in den meisten Konzeptionen – ähnlich wie in unserem alltäglichen Verständnis – auf eine Person-Gegenstands-Relation. Demnach hat eine Person Interesse an etwas, wobei der Interessengegenstand nicht nur ein materieller

Gegenstand sein kann, sondern sich auch auf bestimmte Handlungen, Ideen, Kulturgüter oder Wissensbestände beziehen kann. Dabei kann sich das Interesse auf einen breiten Gegenstandsbereich, wie die klassische Musik, oder auf einen kleineren Ausschnitt der Umwelt richten, wie es bei einem Interesse an Opern der Fall ist. Interessen können auch eine unterschiedliche zeitliche Persistenz aufweisen und über einen langen Zeitraum, evtl. das ganze Leben lang, subjektive Wichtigkeit besitzen.

Die hier vorgestellte Interessentheorie stellt sich hinsichtlich ihrer metatheoretischen Grundlegung in die Tradition von Lewin (1936), Piaget (1983), Nuttin (1984) oder Ryan und Deci (2002a), die im Wesentlichen davon ausgehen, dass menschliche Aktivität und Entwicklung nur verstehbar und analysierbar sind, indem das Individuum und die soziale sowie materielle Umwelt in einem bipolaren Verhältnis zueinander konzipiert werden und Person und Umwelt als funktionale Einheit betrachtet werden (vgl. Ryan & Deci: 2017; Krapp: 2005b). Demnach konstruieren Personen Wissen über die Gegenstände als abgegrenzte strukturierte kognitive Einheiten. Menschen kennen sich in dem, was sie aus Interesse tun, besser aus und entwickeln sich weiter. Eine konstruktivistische Perspektive ist damit grundlegend für die Interessentheorie.

3.2 BESTIMMUNGSMERKMALE DER INTERESSENHANDLUNG

Interessenhandlungen sind idealtypisch selbstintentional und benötigen keine außerhalb der Handlung liegenden Anreize. In diesem Sinne fühlen sich Personen, die sich interessiert mit einem Gegenstand auseinandersetzen, auch frei von äußeren sowie inneren Zwängen. Das Gefühl der Selbstbestimmung ist der Interessenhandlung quasi immanent. Ein Hinweis dafür findet sich in experimentellen Studien, in denen gezeigt werden konnte, dass durch entsprechende externe Verstärkungen wie Geld, Lob, Druck oder beurteilende Bewertungen selbstbestimmte Erlebensqualitäten der Handlung zurückgingen (siehe z. B. Deci, Ryan & Koestner: 1999; Deci & Ryan: 2002b).

Positive Emotionen sind ein weiteres Bestimmungsmerkmal der Interessenhandlung, welches sich in einer positiven Gefühlslage und einem optimalen Anregungs- und Erregungsniveau niederschlagen kann. Diese positiven emotionalen Bezüge wie Freude oder das Gefühl, genau das zu tun, was man wirklich tun möchte, sind u. a. ein Grund dafür, dass sich Personen immer wieder diesen Handlungen widmen und mit der Zeit ein dauerhaftes Interesse bzw. bei negativen Gefühlsassoziationen eben Abneigungen gegenüber bestimmten Gegenständen entwickeln.

Ein drittes Merkmal des Interesses ist der persönliche Wert, d. h. der persönliche Sinn und die subjektive Wichtigkeit, die mit der Handlung oder dem Gegenstand in Verbindung gebracht werden. Wer sich für etwas interessiert, setzt sich mit dem Gegenstand auseinander, will mehr über ihn wissen oder kompetenter in diesem Handlungsbereich werden.

Die Auseinandersetzung mit der Interessentheorie ist aus erziehungswissenschaftlicher Sicht besonders aufgrund dieses epistemischen Charakters von Interessenhandlungen lohnenswert. So verändert sich die Relation von Person und Gegenstand ständig und führt dazu, dass über interessenbezogene Handlungen Weltbereiche erschlossen werden, Wissen generiert und Kompetenzen aufgebaut werden (Schiefele, Prenzel & Krapp: 1986). Damit verändert sich aber auch die subjektive Konstruktion des Interessengegenstands für die Person. Überspitzt könnte man sagen, dass wir den Gegenstand unseres Interesses immer wieder neu „erfinden“, neu ergründen, ergänzen und mit anderen Gegenständen koppeln oder eventuell zu komplexen Gegenstandsbe- reichen integrieren. Ansonsten wäre es auch nur schwer vorstellbar, warum sich Menschen über längere Zeit, ja eventuell ihr ganzes Leben lang mit einem Interessenbereich befassen. Das Interesse ist damit eine wesentliche Triebfeder für qualitativvolles und nachhaltiges Lernen.

3.3 DIE ANALYTISCHE KONZEPTION DES INTERESSES

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht genügt es nun nicht, nur genau zu beschreiben, was eine Interessenhandlung ausmacht und worauf sich das Interesse bezieht. Entscheidend ist, wie die Genese von Interessen beschrieben und erklärt werden kann, um in der pädagogischen Praxis Handlungsoptionen zur Förderung von Interesse bzw. zur Vermeidung von Interessenrückgang zu eröffnen.

Zunächst soll dafür die Unterscheidung zwischen situationalem und aktualisiertem Interesse eingeführt werden, die sich für die Analyse von Interessenhandlungen bewährt hat (z. B. Hidi & Berndorff: 1998; Krapp: 2005b). Die Abbildung 1 beschreibt zwei mögliche Quellen einer Interessenhandlung. Das persönliche Interesse ist als gegenstandsbezogene motivationale Disposition zu verstehen, welche in einer konkreten Interessenhandlung aktualisiert wird (aktualisiertes Interesse). Man bringt demnach das Interesse quasi in die Lernsituation mit. Auf der anderen Seite kann eine Interessenhandlung durch die Beschaffenheit der (Lern-)Umwelt initiiert, aufrechterhalten oder verhindert werden. In diesem Zusammenhang sprechen wir von Interessantheit, welche sich durch situationales Interesse äußert. Dafür ist zunächst einmal kein persönliches bzw. aktualisiertes Interesse von Nöten. Situationales Interesse kann der Ausgangspunkt von individuellem Interesse sein; umgekehrt werden Personen mit persönlichem Interesse in einem Inhaltsbereich auch den Interessantheitsgrad von Lernumwelten, die dieses Thema behandeln, höher einschätzen. So wissen wir beispielsweise aus Untersuchungen, dass Studierende mit hohem Studieninteresse bzw. intrinsischer Motivation zu Beginn von Unterrichtseinheiten auch während des Besuchs der Lehrveranstaltung die Lehr-Lernbedingungen als lernfördernder einschätzen als Kommilitonen mit ungünstigeren anfänglichen motivationalen Orientierungen (Lewalter: 2005).

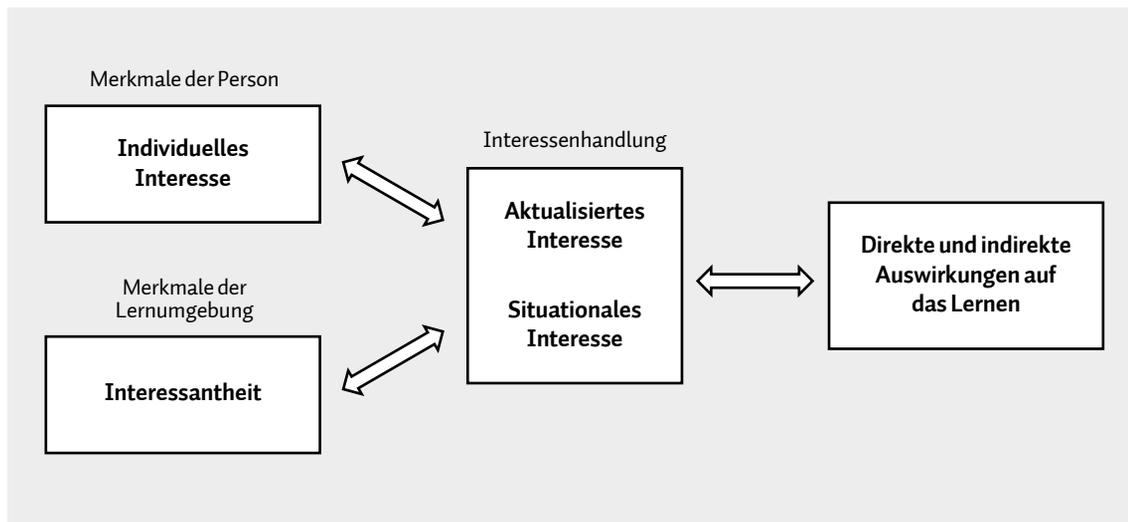


Abb. 1: Interesse und Lernen (vgl. Krapp: 1992).

Die Abbildung 1 zeigt weiter, dass die Interessenhandlung direkt und indirekt mit der Qualität und den Effekten des Lernens in Zusammenhang steht (siehe Kap. 4).

Neben der Unterscheidung von situationalem und aktualisiertem Interesse ist aus der Forschungsperspektive nun entscheidend, mit welchen psychologischen Prozessen die „selektive Persistenz“ des Interesses (Prenzel: 1988) einhergeht. Krapp (1992) beschreibt in seinem „funktionalen Modell der Interessengenese“ zwei Ebenen

der Informationsverarbeitung: eine bewusst-reflexive und eine den Individuen nur z. T. bewusste oder gar unbewusste emotionale Ebene. Bewusst-reflexive Prozesse spielen bei der Interessengenese besonders bei der Zielentscheidung eine zentrale Rolle, wenn es beispielsweise um Bildungs- oder Karriereentscheidungen geht. So entscheidet man sich etwa für den Besuch eines Englischkurses an der Volkshochschule, weil man Englisch als interessante Sprache wahrnimmt und/oder die Person einen längeren Urlaub in einem englischsprachigen Land

verbringen möchte. Ob sich allerdings ein längerfristiges Interesse entwickelt bzw. aufrechterhalten lässt, hängt zentral von den unbewussten, emotionalen Steuerungsprozessen und Erlebnisqualitäten ab. Für die Forschung gilt es, eine Vorstellung über den funktionalen Bezug dieser emotionalen Prozesse zur Interessenhandlung bzw. zur Interessengenese zu entwickeln.

In jüngster Zeit werden motivationale Prozesstheorien wie die „Selbstbestimmungstheorie“ (self-determination-theory: SDT) von Ryan und Deci (2002a; Ryan & Deci: 2017) mit der Interessentheorie systematisch verknüpft (Krapp: 2002). Die Selbstbestimmungstheorie postuliert drei grundlegende psychologische Bedürfnisse des Menschen: die Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit (siehe Kasten). Ähnlich wie bei anderen Bedürfnistheorien ist

die Befriedigung dieser drei Grundbedürfnisse („basic needs“) für die optimale Funktion unseres psychologischen Verarbeitungssystems essenziell. Psychologische Grundbedürfnisse sind in diesem Zusammenhang als ein ganzheitliches Funktionssystem aufzufassen, welches uns kontinuierlich über die Qualität und die Funktion der Person-Umwelt-Interaktion Rückmeldungen bereitstellt. In diesem Sinne ist die Entwicklung eines andauernden Interesses von diesen bedürfnisbezogenen Erlebnisqualitäten abhängig. Somit entsteht Interesse langfristig nur dann, wenn eine Person den Interessengegenstand – auf der Basis eines rationalen Entscheidungsprozesses – als persönlich bedeutsam bewertet und die Interessenhandlung insgesamt als emotional positiv bzw. emotional befriedigend wahrnimmt (vgl. Krapp: 2000 bzw. 2005b).

PSYCHOLOGISCHE GRUNDBEDÜRFNISSE („BASIC NEEDS“):

Das Bedürfnis nach Autonomie: Eine Person empfindet sich dann als autonom im Sinne der SDT, „when his or her behavior is experienced as willingly enacted and when he or she fully endorses the actions in which he or she is engaged and/or the values expressed by them“ (Chirkov, Ryan, Kim & Kaplan: 2003, 98). Autonomie ist in diesem Sinne nicht mit Unabhängigkeit gleichzusetzen, sondern meint die subjektive Stimmigkeit von dem, was man tut, den Werten und Normen eines Settings und dem Selbst der Person.

Das Bedürfnis nach Kompetenz: Wenn Personen das Gefühl haben, dass sie sich in einer Handlungsdomäne auch persönlich weiterentwickeln können und Wirksamkeitserfahrungen in einem Kompetenzbereich machen können, fördert dies langfristig Internalisierungs- und Integrationsprozesse und somit die Entwicklung bzw. Aufrechterhaltung von Interesse. Das Grundbedürfnis des Kompetenzerlebens steht in engem Zusammenhang mit dem Bedürfnis nach Autonomie (Ryan & Deci: 2017).

Das Bedürfnis nach sozialer Einbindung: Je nach Inhaltsbereich beziehen sich Interessenhandlungen mehr oder weniger auf soziale Interaktionen. Die Qualität solch sozialer Interaktionen mit anderen Personen bestimmt das Gefühl der sozialen Eingebundenheit und ist u. a. relevant für die Lernmotivation. Es hat sich gezeigt, dass das Gefühl der Zugehörigkeit nicht nur für junge Menschen zentral für das Lernen ist, sondern für alle Altersgruppen (vgl. Müller & Thomas: 2018).

Empirische Belege für diese Annahme finden sich vor allem im schulischen Bereich, für die berufliche Erstausbildung (z. B. Prenzel, Kramer & Drechsel: 2001; Wild & Krapp: 1996; Lewalter, Krapp & Wild: 2000; Seifried & Sembill: 2005; Schmitz & Frenz: 2017) oder im Hochschulbereich (z. B. Bieg, Reindl & Dresel: 2017; Lewalter: 2005; Müller & Thomas: 2018).

Trotz dieser exemplarisch angeführten Befunde, steht die Erforschung von emotionalen Aspekten im Zusammenhang mit Bildungsprozessen in pädagogischen Realsituationen erst am Anfang, obgleich der Bezug von Emotion, Motivation und Kognition immer wieder betont wurde (z. B. Pintrich: 2000) und auch die psychologische Grundlagenforschung den Zusammenhang von Emotionen und Lernen hervorhebt (z. B. Roth: 2001; Hagenauer & Hascher: 2018).

4. INTERESSE, LERNEN, BILDUNG

Im Folgenden wird die Relevanz des Interesses für Lern- und Bildungsprozesse anhand empirischer Befunde herausgestellt und dabei das Interesse als Motiv, als abhängige und unabhängige Variable sowie als Bildungsziel thematisiert.

4.1 INTERESSE ALS WAHLMOTIV

Die Motive, bestimmte Bildungsinstitutionen aufzusuchen, können äußerst heterogen sein und hängen mit den subjektiven und gesellschaftlichen Bedeutungszuschreibungen und Zielvorstellungen zusammen. Sie sind ebenso vom Grad der Selbstbestimmung und den Wahloptionen wie vom Selbstverständnis der Personen, vom sozialen Milieu der Teilnehmer sowie von den bildungsinstitutionellen Zielsetzungen abhängig. In den meisten Fällen werden wir es allerdings mit einer individuellen Motivvielfalt zu tun haben. Dabei können die unterschiedlichsten Motive den Inhaltsbereich von Bildungsangeboten überlagern oder sogar ganz verdrängen. Dies ist dann der Fall, wenn beispielsweise Sicherheits- oder Stabilitätsmotive oder Gemeinschafts- und Integrationsmotive im Vordergrund stehen (vgl. Kade & Seitter: 1995). Dies betrifft ganz besonders die weiterhin expandierende außerberufliche Erwachsenenbildung, in der sach- oder (berufs-)anwendungsbezogenes Wissen gegenüber Sinnfindung und Lebensorientierung in den Hintergrund treten (Nassehi: 2000). Ein thematisches Interesse kann demnach mehr oder weniger als Motiv beteiligt sein.

Relativ gut dokumentiert ist, dass dem Interessenmotiv bei individuell weitreichenden Entscheidungen wie der Berufs- oder Studienwahl ein sehr hoher Stellenwert zugeschrieben wird. So konnte ein hoher Interessenbezug bei der Studienwahl (z. B. Bundesministerium für Bildung und Forschung: 2017) oder einer Berufsausbildung (z. B. Meggeneder & Nemella: 1987; Flake, Malin & Risius: 2017) nachgewiesen werden. Auch in der Schule ist das Fachinteresse das entscheidende Motiv der Fach- und Kurswahl (Roeder & Gruehn: 1996; Köller, Baumert & Schnabel: 2000).

Ebenso kommen Untersuchungen mit Berufsinteresstests zu dem Ergebnis, dass die Interessenpassung für die Zufriedenheit oder die Leistung in Ausbildung und Beruf relevant ist (Tarnai & Hartmann: 2014).

Solche Wahlmotive sind entscheidend für das Lern- und Bildungsverhalten. So führt beispielsweise eine interessenbasierte Wahl eines Studiengangs dazu, dass das Lernverhalten und die Lernmotivation sowie die Einschätzung der Lehr-Lernumwelt deutlich positiver ausfallen als bei eher statusorientierten Motiven (z. B. Müller, Palekčić, Beck & Wanninger: 2006).

4.2 INTERESSE ALS BEDINGUNG VON LERNPROZESSEN UND LERNERGEBNISSEN

Dass ein thematisches Interesse mit kognitiven Komponenten des Wissenserwerbs und mit Lernleistungen im Zusammenhang steht, ist für die unterschiedlichsten Bildungsbereiche relativ gut dokumentiert. Interessierte Lerner entwickeln ein differenziertes Wissen im entsprechenden Gegenstandsbereich (z. B. Renninger: 1992) und erhalten bessere Beurteilungen als weniger interessierte Lerner (z. B. Schiefele, Krapp & Winteler: 1992; Rheinberg & Vollmeyer: 2000). Insgesamt ist der Zusammenhang zwischen Interessenausprägung und Noten in Schule, Ausbildung und Universitätsstudium allerdings als eher gering einzuschätzen (Korrelationen von meist unter .30). Es ist anzunehmen, dass der Interesseneinfluss durch die institutionelle Lehr-Lernkultur sowie die Prüfungskultur (z. B. durch die Betonung von Faktenwissen) unterschätzt wird. Dies zeigt sich darin, dass der Interesse-Leistungs-Zusammenhang bei erhöhten Autonomieoptionen und durch die damit einhergehende Realisierung von individuellen Interessen, z. B. bei der Wahl bestimmter Kurse, höher ausfällt (z. B. Köller, Baumert & Schnabel: 2000). Für die Erwachsenenbildung sind diese Befunde besonders aufgrund der langfristigen Wirkungen von Interessen nicht nur hinsichtlich der Lernleistung von Relevanz. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn man die Perspektive des lebenslangen Lernens einnimmt. So befragten beispielsweise Csikszentmihalyi und Rathunde in ihrer „creativity in later life study“ besonders erfolgreiche und kreative Menschen nach ihrem Erfolgsrezept. Die Ergebnisse zeigen übereinstimmend, dass sich der überdurchschnittliche Erfolg auf die lebenslange Realisierung eines „undivided interest“ zurückführen lässt. Es konnte auch ein Zusammenhang zwischen Fachinteressen, Fachidentifikation und späterer Weiterbildungsbereitschaft im Interessengebiet

gefunden werden (Csikszentmihalyi & Rathunde: 1998; Rathunde: 1993 bzw. 1998).

Insgesamt korreliert thematisches Interesse auch mit tiefenverarbeitenden Lernstrategien (Wild: 1999), höherer Anstrengungs- und Lernbereitschaft (z. B. Müller: 2001) und steht mit höherer Zielbindung oder Zielerreichung im Zusammenhang (Schiefele & Urhahne: 2000). Ferner scheitern intrinsisch motivierte oder interessierte Lerner seltener an Lernanforderungen.

Mir scheint die Annahme berechtigt, dass ein Interesse in zumindest einem Lebensbereich das generelle subjektive Wohlbefinden steigert und mit einer gewissen Lebensqualität verbunden ist (vgl. Csikszentmihalyi: 1995; Ryan & Deci: 2017).

4.3 INTERESSE ALS ABHÄNGIGE VARIABLE

Selbstverständlicherweise genügt es nicht, das Problem der Förderung und Aufrechterhaltung von Interessen nur unter dem Aspekt der aktuellen Lehr- und Lernumwelt zu analysieren. Ob ein Lerner Interesse an einem bestimmten Thema entwickelt, hängt auf der einen Seite vom Inhalt selbst, von der Lern- und Bildungsbiographie als auch von zukünftigen Perspektiven des Individuums ab. Nicht jeder Erwachsene, der an einer Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme teilnimmt, wird ein thematisches Interesse mitbringen oder entwickeln. Manche Themen interessieren uns einfach nicht, wir können deren private oder berufliche Relevanz beim besten Willen nicht erkennen. Und nur wenige von uns verfügen über ausgereifte Fähigkeiten der Selbstmotivierung in den unterschiedlichsten Domänen.

Auf der anderen Seite muss eine irgendwie geartete Motivation vorhanden sein, wenn Erwachsene überhaupt an Bildungsangeboten partizipieren. Die Motive können – wie erwähnt – unterschiedlichster Art sein. Wie sich aber die motivationale Orientierung innerhalb der Lehr-Lernsituation oder darüber hinaus entwickelt, hängt u. a. entscheidend von der Gestaltung dieser Lernumwelt ab.

An dieser Stelle werden einige Merkmale beschrieben, die thematische Interessenentwicklung unterstützen können. Dabei haben sich Gestaltungsprinzipien als tragfähig erwiesen, die auf die Selbstbestimmungstheorie (SDT) (siehe Kap. 2) sowie auf Ansätze einer konstruktivistischen Lehr- und Lernphilosophie zurückgreifen (z. B. Prenzel et al.: 2001). Eine Verbindung der SDT und solchen konstruktivistischen Ansätzen erscheint mir besonders erfolgsversprechend, da die SDT emotionale Erlebensqualitäten und die konstruktivistischen Ansätze, insbesondere den Wissenserwerb, betonen.

Die im Bildungs- und Lernprozess von den Individuen wahrgenommenen psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung (siehe Kasten 1) stehen z. B. mit dem Fachinteresse in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in enger Beziehung (z. B. Seifried & Sembill: 2005; Prenzel et al.: 2001). Dazu gehören konkrete Gestaltungsprinzipien wie das Anbieten von Wahlmöglichkeiten, beispielsweise bezüglich Ziele, Lernorganisation und -kooperation.

Für die Förderung von Kompetenzerfahrungen hat sich informierendes, lernförderndes Feedback über den individuellen Lernfortschritt, welches als nicht-kontrollierend erfahren wird, als hilfreich für die Entwicklung von thematischem Interesse erwiesen. Hinzu kommen ein angemessenes Anforderungsniveau sowie die Möglichkeit, die eigene Wirksamkeit und die Erweiterung von Fähigkeiten und Fertigkeiten auch unmittelbar zu erfahren. Dazu gehört zum Beispiel, dass sich das Gefühl einstellt, „etwas zu können“ und „besser zu werden“. Demnach sind Erfolgserlebnisse essenziell für die Entwicklung eines persönlichen Interesses.

Die soziale Einbindung bezieht sich auf das Lehr-Lernklima, auf das Gefühl, „dazugehören“, als individuelle Persönlichkeit ernst genommen zu werden, auf Partnerschaftlichkeit oder Kooperation.

Neben den beschriebenen emotionalen Qualitäten wurden auch Ansätze einer konstruktivistischen Lehr-Lernphilosophie² nicht nur aufgrund ihrer Bedeutung für den Wissenserwerb, sondern auch hinsichtlich ihrer Relevanz für die Motivation und das thematische Interesse ins Spiel gebracht (z. B. Stark & Mandl: 2000; Prenzel et al.: 2001). Ein solches Verständnis von Lehren und Lernen, welches Konstruktionsprozesse, Selbststeuerung oder subjektive Sinnbezüge betont, ist auf konzeptioneller Ebene mit der Interessentheorie kompatibel, auch wenn bislang zu wenige empirische Studien dafür vorliegen und der theoretische Funktionszusammenhang von Lernmotivation und konstruktivistischen Ansätzen genauer Klärung bedarf (vgl. Stark & Mandl: 2000).

Im Folgenden werden die Aspekte mit der Interessenförderung in Zusammenhang gebracht, die den meisten konstruktivistischen Ansätzen von Lehren und Lernen gemeinsam sind:

■ *Problemorientierung und Realitätsnähe*

Der Ausgangspunkt des Lernens ist ein authentisches und komplexes Problem (z. B. eine Aufgabe aus dem beruflichen oder privaten Kontext). Damit soll ein sinnvoller Handlungsanreiz geboten und das Handeln und Wissen in einen Anwendungskontext gestellt werden. Die subjektive Bedeutungskonstruktion kommt in der Interessentheorie unter dem Wertaspekt zur Sprache. Dieser Aspekt ist deshalb besonders wichtig, da ein persönlicher (Anwendungs-)Bezug sinnstiftend sein kann und für die Aufrechterhaltung und Entwicklung von Interessen relevant ist (subjektive Relevanz der Inhalte) (vgl. Prenzel: 1996).

■ *Artikulation und Reflexion*

Nicht nur um zu verhindern, dass Wissen alleine an den Problemkontext der Lernsituation gebunden bleibt, sollen Problemlöseprozesse artikuliert und reflektiert werden. Reflexionen – besonders im sozialen Austausch – führen auch steuernde und kontrollierende Funktionen aus. Zum Beispiel hilft informierendes Feedback dem Lerner, seinen Wissensstand zu bestimmen bzw. die Funktionsfähigkeit seiner Wissenskonstruktionen zu überprüfen. Dazu gehört u. a., dass Lernende auch

Fehler machen dürfen oder gar sollen, diese reflektiert werden und dadurch das Verständnis verbessert wird. Artikulationen sind auch dazu geeignet, implizite Expertenstrategien, die für die immanente Gegenstandsauseinandersetzung notwendig sind, zu „artikulieren“ bzw. auch gegenstandsspezifische Anreize hervorzuheben. So kann zum Beispiel die Methode des lauten Denkens von Experten beim Problemlösen Lernenden helfen, selbst Expertenstrategien zu erwerben.

■ *Multiple Perspektiven*

Das gleiche Konzept wird unter verschiedenen Zielsetzungen, Kontexten und aus unterschiedlichen Perspektiven bearbeitet. Dadurch soll das Abstrahieren von Wissen, die Anwendung in anderen Kontexten (Transfer) erleichtert sowie der Facettenreichtum eines Konzepts erst in seiner Tiefe erschlossen werden. Durch ein solches Vorgehen entwickelt sich ein breites kognitives Wissen über den Gegenstand.

■ *Lernen im sozialen Austausch*

Ein positiv erlebtes soziales Klima, gepaart mit dem Gefühl der Zugehörigkeit fördert motiviertes Handeln und bewirkt erst, dass relevante Personen (z. B. Lehrende) als interessierte Vorbilder dienen können (z. B. Csikszentmihalyi & McCormack: 1986; Lehrke: 1992). Diese Vorbildfunktion trägt im Wesentlichen zu der Einstellung bei, dass Lernen mit positiven Gefühlsvalenzen assoziiert sein kann.

Die aufgezeigten Möglichkeiten zur Motivations- und Interessenförderung verweisen auf anwendungs- und lernerzentrierte Settings, auf Selbstbestimmung und Handlungsorientierung oder auf die Berücksichtigung der Lebensbezüge der Lernenden. Es gilt also – nicht nur aus der Sicht einer Interessen- und Motivationsförderung –, verfestigte individuelle Einstellungen zum Lernen sowie institutionell tradierte Lehr- und Lernkulturen aufzubrechen. Denn oft haben sich Erwachsene an lehrerzentrierte Vorgehensweisen allzu sehr gewöhnt und sind im Sinne einer rezeptiven Konsumhaltung auch mit solchen Arrangements relativ zufrieden. Interessen scheinen sich dadurch aber nur bedingt zu entwickeln.

Dass die Bemühungen, Umwelten in Richtung einer motivations- und interessenfördernden Lernkultur zu verändern, Früchte tragen können, zeigen folgende exemplarisch ausgewählte Beispiele:

Sembill und Mitarbeiter entwickelten mit dem „Selbstorganisierten Lernen“ (SoLe) ein tragfähiges und empirisch überprüftes Konzept (z. B. Seifried & Sembill: 2005). Am Beispiel der beruflichen Erstausbildung konnte die Wirksamkeit dieses Lehr-Lernarrangements insbesondere im Gegensatz zu traditionellen Lernumwelten im Bereich der positiven emotionalen Erlebnisqualitäten, der Motivation und des Interesses, aber auch für kognitive Verstehensprozesse demonstriert werden.

Prenzel und Kollegen (1993) konnten z. B. durch die Implementierung einer handlungsorientierten Didaktik

² Konstruktivismus ist hier im Sinne eines „moderaten Konstruktivismus“ zu verstehen (vgl. Gerstenmaier & Mandl: 1995).

in der universitären Mediziner Ausbildung positive Effekte bezüglich thematischer Lernmotivation realisieren.

4.4 INTERESSE ALS ZIEL VON BILDUNGSPROZESSEN

Interesse wird zumeist in empirischen Untersuchungen als abhängige oder unabhängige Variable gefasst. Welche positiven Auswirkungen (bzw. Zusammenhänge) das Interesse hinsichtlich Lerneffekten hat und wie eine interessenbasierte motivationale Orientierung gefördert werden kann, wurde in diesem Beitrag aufgezeigt. In Zeiten von PISA und zunehmender Evaluation und Qualitätskontrolle im Bildungsbereich ist die Interessenforschung auch gut beraten, die Wichtigkeit des Interesses für den kognitiven Output zu erforschen und hervorzuheben. Allerdings ist der materielle Lernerfolg nicht alles für die Persönlichkeitsentwicklung. Hier stellt sich die empirisch nicht zu klärende, aber aus pädagogischer Sicht hoch relevante Frage, ob Interesse als ein allgemeines Ziel von Bildungs- und Erziehungsprozessen gesehen werden kann (vgl. Alexander: 2003; Schiefele: 2000). Eine Debatte über die Legitimation von Bildungszielen soll hier nicht geführt werden. Es genügt, auf die in unserer Kultur geltende Philosophie der selbstbestimmten und mündigen Person als Ziel von Bildung zu verweisen. Die Entwicklung von Selbstbestimmung und Mündigkeit steht in Bezug zu Interessen, in denen Personen „stets ihr Selbstverständnis in und gegenüber ihrer Lebenswelt thematisieren“ (Schiefele: 2000). Sie entwickeln subjektive Sinnbezüge, die sich in spezifischen Person-Umwelt-Relationen manifestieren. Interessen bestimmen in diesem Sinne u. a. die personale Identität von Menschen. Dass die Persönlichkeitsentwicklung ein wesentliches Ziel von Bildungsanstrengungen sein sollte, ist unbestritten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Lernen und Interesse nicht nur auf einen Sachgegenstand bezogen sind, sondern die Biographie und das künftige Leben von Individuen betreffen.

5. FORSCHUNGSDESIDERATE FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG

Neben anderen motivationstheoretischen Zugängen zum Thema Lernen und Bildung hat sich die pädagogisch-psychologische Interessentheorie als eigenständige Forschungsrichtung etabliert. Im Bereich der Erwachsenenbildung wird die Entstehung, Förderung und Wirkung von thematischem Interesse indes kaum bearbeitet (vgl. Strunk: 2000). Eine Ausnahme bilden Studien in der beruflichen Erstausbildung und im Hochschulbereich sowie Studien zur Teilnehmerforschung, die die Motive der Teilnahme an Erwachsenenbildung sowie die milieu- und angebotsbedingten Möglichkeiten und Beschränkungen analysieren. In diesem Zusammenhang taucht das Interesse als Motiv von Bildung auf.

Im Folgenden soll auf einige Forschungsdesiderate aufmerksam gemacht werden, die an die oben exemplarisch angeführten Befunde anschließen und insbesondere die Erwachsenenbildung betreffen.

1. *Forschung über die Bedingungen des Interesses im Lernsetting selbst*

Auch wenn sich die Ausrichtung an psychologischen Grundbedürfnissen und konstruktivistische Ansätze zur Förderung von Interesse in den Studien bewährt haben, sind weitere Untersuchungen in Realsituationen im pädagogischen Feld eine der zentralen Aufgaben der Interessenforschung (vgl. Schiefele & Schiefele: 1997). Hier sind im Sinne von Mikroanalysen vor allem Verläufe individueller emotionaler Erlebnisqualitäten (Sembill: 2004; Wild & Krapp: 1996) und die subjektiven Einschätzungen des Lehr-Lernsettings zu erwähnen.

Ferner fehlt weitestgehend eine Überprüfung der korrelativen Befunde in „ökologischen Experimenten“, die die emotionalen, motivationalen und kognitiven Wirkungen von Lehr-Lernumwelten überprüfen und die sich am konstruktivistischen Paradigma orientieren. Dabei sind die individuellen und institutionellen Entscheidungsspielräume für die Analyse thematischer Lernmotivation besonders zu berücksichtigen.

2. *Forschung hinsichtlich Interessenverläufe*

Die Erforschung von intraindividuellen Interessenverläufen über die Zeit kann gewinnbringend für die Forschung sein. Besonders Personen, die ihr Interesse steigern oder eben einem Gegenstand immer weniger subjektive Bedeutung beimessen, können wichtige Hinweise für die Bedingungen und die Funktionsweise der Interessenentwicklung geben.

Dabei ist der Fokus nicht nur auf das Lernsetting an sich zu legen, sondern die langfristige Entwicklung von Interessen über die Bildungsmaßnahme(n) hinaus zu analysieren. Wir wissen relativ wenig darüber, wie sich thematische Interessen im beruflichen oder außerberuflichen Bereich langfristig entwickeln. Wenn emotionale und motivationale Voraussetzungen für eigenständiges Lernen und für die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen bedeutsam sind, dann sollten auch epistemische Interessen ein wesentlicher Aspekt davon sein.

Aufschlussreich könnte auch ein biographietheoretischer Blick sein (vgl. Alheit: 1990, 10), der „Lernen als Transformation von Erfahrungen, Wissen und Handlungsstrukturen im lebensweltlichen und lebensgeschichtlichen Zusammenhang“ analysiert. So könnten „Interessenbiographien“ nicht nur neue Aufschlüsse über die Genese von Interesse liefern, sondern auch Hinweise über den Stellenwert von Interessen für die individuelle Lebensgestaltung und für die Bewältigung von Übergangssituationen (z. B. in den Ruhestand) oder von kritischen Lebensereignissen geben.

3. *Gibt es eine „Interessenpersönlichkeit“?*

Eine interessante Frage, die an das vorher Beschriebene anknüpft ist, ob es Persönlichkeitseigenschaften oder Fähigkeiten gibt, die interessiertes Handeln in unterschiedlichen Domänen begünstigen können. So postuliert z. B. Csikszentmihalyi (1995) eine „autotelische Persönlichkeit“, der es gelingt, positive Erlebensqualitäten in unterschiedlichen Bereichen (auch bei eher ungünstigen Umwelt- und Handlungsbedingungen) zu realisieren.

Solche Voraussetzungen könnten vor allem in Situationen zum Tragen kommen, in denen Sollensanforderungen gestellt werden, die zunächst nicht das Interesse eines Individuums treffen.

Die angeführten Aspekte sind nur einige Hinweise dafür, dass vermehrte Forschungsanstrengungen im pädagogischen Feld nötig sind. Nichtsdestotrotz können aus den bisherigen Studien und den praktischen Erfahrungen einige allgemeine praktische Hinweise für die Interessen- und Motivationsförderung aufgezeigt werden.

6. PRAKTISCHE ASPEKTE AUS DER SICHT DER INTERESSENFORSCHUNG

Nicht jeder kann und will immer interessenorientiert lernen. Dagegen sprechen schon die unterschiedlichen persönlichen Voraussetzungen sowie die mehr oder weniger stark von „außen“ vorgegebenen Sollensanforderungen von Bildungsangeboten. Interessiertes Lernen soll damit nicht als der Königsweg des Lernens verstanden werden. Je nach Voraussetzungen, Situation und Ziel kann extrinsische Motivation sinnvoll und hilfreich sein. Die Orientierung an Prinzipien einer interessenfördernden Gestaltung von Lernumwelten kann aber zumindest die Möglichkeit für eine epistemische und sinnstiftende Auseinandersetzung mit Lerninhalten schaffen oder dazu beitragen, dass vorhandene thematische Interessen nicht zerstört werden. Letztes gelingt leider den wenigsten Bildungseinrichtungen.

Erfolgreiche Bildungsprozesse, die neben dem Fachwissen auch die Selbststeuerung des Lernens sowie die Perspektive des lebenslangen Lernens einbeziehen, müssen neben den kognitiven auch die emotionalen und motivationalen Gesichtspunkte des Lehrens und Lernens berücksichtigen. Dazu gehört u. a., dass Lehrer oder Trainer ihre didaktischen Kompetenzen zur Förderung von prozessualen und strukturellen Faktoren der Lernmotivation erweitern. Diese Kompetenzen beziehen sich beispielsweise auf das Wissen über die Bedeutung emotionalen Erlebens für die Lernmotivation und für die langfristige Identifikation mit Inhalten. Befunde zeigen, dass z. B. eine Intervention zur Autonomieförderung für Lehrende Effekte auf die Motivation von Lernenden mit sich bringt (Reeve, Jang, Carrell, Barch & Jeon: 2004). Aber auch Kenntnisse über alternative didaktische Modelle, wie etwa von konstruktivistischen Ansätzen, sind hilfreich. Insbesondere ein lernerzentriertes Selbstverständnis der Lehrenden sollte auch das Interesse der Lernenden am Gegenstand fördern.

Das Interesse kann auch als wesentliches Ziel von Bildungsprozessen konzipiert werden, da es in engem Zusammenhang mit der Entwicklung der Persönlichkeit steht. So bietet es sich beispielsweise auch bei der Planung und Evaluation von Bildungsangeboten an, motivations- und interessenrelevante Aspekte aufzunehmen sowie nach der Veränderung des thematischen Interesses zu fragen. In diesem Zusammenhang ist auch

den emotionalen Befindlichkeiten im Lernprozess eine erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken.

Insgesamt scheint eine Förderung thematischer Interessenbezüge ohne eigenes Interesse des Lehrenden selbst kaum möglich zu sein. Wer selbst keine Begeisterung für die zu erwerbenden Wissensinhalte ausstrahlt, wird auch für die Lernenden keine günstigen Voraussetzungen schaffen, Interesse zu entwickeln.

Dank: Ich bedanke mich ganz besonders bei Frau Nicole Kelner vom Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Alpen-Adria Universität Klagenfurt für die Korrektur und das Lektorat. //

Literatur

- Alexander, Patricia A. (2003):** The development of expertise: The journey from acclimation to proficiency. In: *Educational Researcher*, 32, 10–14.
- Alheit, Peter (1990):** Alltag und Biographie. Bremen: Univ. Bremen (Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, Bd. 4).
- Barz, Heiner & Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2004):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bde. 1 u. 2. Bielefeld: WBV.
- Bieg, Sonja, Reindl, Marion & Dresel, Markus (2017):** The relation between mastery goals and intrinsic motivation among university students: a longitudinal study. In: *Educational Psychology*, 37 (6), 666–679.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017):** Studiensituation und studentische Orientierungen. Zusammenfassung zum 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Online verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/de/der-studierendensurvey-1036.html> [19.2.2020].
- Chirkov, Valery I., Ryan, Richard M., Kim, Youngmee, Kaplan, Ulas (2003):** Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 97–110.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1995):** Dem Sinn des Lebens eine Zukunft geben. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, Mihaly & McCormack, Jane (1986):** The influence of teachers. In: *Phi Delta Kappan*, 67 (6), 415–419.
- Csikszentmihalyi, Mihaly & Rathunde, Kevin (1998):** The development of the person: An experiential perspective on the ontogenesis of psychological complexity. In: William Damon & Richard M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology*. Vol. 1 (S. 635–684). New York: John Wiley & Sons.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2002a):** Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In: Edward L. Deci & Richard M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 3–33). Rochester: University of Rochester Press.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2002b):** The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. In: Joshua Aronson (Hrsg.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. New York: Elsevier.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. & Koestner, R. (1999):** A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. In: *Psychological Bulletin*, 125, 627–668.
- Dewey, John (1913/1975):** Interest and effort in education. Southern Illinois.
- Flake, Regina, Malin, Lydia & Risius, Paula (2017):** Einflussfaktoren der Bildungsentscheidung von Abiturienten für Ausbildung oder Studium. In: *IW-Trends. Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung*, 44 (3), 97–115.

- Gerstenmaier, Jochen & Mandl, Heinz (1995):** Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41(6), 867–888.
- Gieseke, Wiltrud (2003):** Individuelle Bildungsgeschichte und das Interesse an lebenslangem Lernen. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 35 (1), 47–56.
- Grassinger, Robert, Dickhäuser, Oliver & Dresel, Markus (2019):** Motivation. In: Detlef Urhahne, Markus Dresel & Frank Fischer (Hrsg.), Psychologie für den Lehrberuf (S. 207–227). Berlin – Heidelberg: Springer.
- Hagenauer, Gerda & Hascher, Tina (2018):** Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule. Münster: Waxmann.
- Heckhausen, Jutta & Heckhausen, Heinz (1989):** Motivation und Handeln. 2. Aufl. Berlin: Springer.
- Herbart, Johann Friedrich (1841):** Umriss pädagogischer Vorlesungen. In: Walter Asmus (Hrsg.) [1982], Johann Friedrich Herbart: pädagogisch-didaktische Schriften (S. 155–283). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hidi, Suzanne & Berndorf, Dagmar (1998):** Situational interest and learning. In: Lore Hoffmann, Andreas Krapp, K. Anne Renninger, & Jürgen Baumert (Hrsg.), Interest and learning. Proceedings of the Seon-Conference on Interest and Gender (S. 105–125). Kiel: IPN Leibniz-Institut f. d. Pädagogik d. Naturwissenschaften an d. Universität Kiel.
- Kade, Jochen & Seitter, Wolfgang (1995):** Teilnahmemotive. Subjektbildung unter den Bedingungen von gesellschaftlichen Individualisierungsprozessen. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildungsforschung, 35, 29–37.
- Kerschensteiner, Georg (1928):** Theorie der Bildung. Leipzig: B. G. Teubner.
- Köller, Olaf, Baumert, Jürgen & Schnabel, K. (2000):** Zum Zusammenspiel von schulischem Interesse und Lernen im Fach Mathematik: Längsschnittanalysen in den Sekundarstufen I und II. In: Ullrich Schiefele & Klaus-Peter Wild (Hrsg.), Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung (S. 163–181). Münster: Waxmann.
- Krapp, Andreas (1992):** Das Interessenkonstrukt: Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In: Andreas Krapp & Manfred Prenzel (Hrsg.), Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung (S. 297–329). Münster: Waxmann.
- Krapp, Andreas (2000):** Interest and human development during adolescent: An educational-psychological approach. In: Jutta Heckhausen (Hrsg.), Motivational psychology of human development (S. 109–128). London: North Holland. (Advances in Psychology, Vol. 131).
- Krapp, Andreas (2002):** An educational-psychological theory of interest and its relation to self-determination theory. In: Edward L. Deci & Richard M. Ryan (Hrsg.), Handbook of self-determination research (S. 405–427). Rochester.
- Krapp, Andreas (2005a):** Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51 (5), S. 626–664.
- Krapp, Andreas (2005b):** Psychologische Bedürfnisse und Interesse. Theoretische Überlegungen und praktische Schlussfolgerungen. In: Regina Vollmeyer & Joachim Brunstein (Hrsg.), Motivationspsychologie und ihre Anwendung (S. 23–38). Stuttgart: Kohlhammer.
- Krapp, Andreas (2006):** Lebens- und Lerninteressen Erwachsener. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4, 302–316.
- Krapp, Andreas, Geyer, Claudia & Lewalter, Doris (2014):** Motivation and Emotion. In: Tina Seidel & Andreas Krapp (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (S. 193–222). Weinheim: Beltz.
- Lehrke, Manfred (1992):** Einige Lehrervariablen und ihre Beziehung zum Interesse der Schüler. In: Andreas Krapp & Manfred Prenzel (Hrsg.), Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung (S. 23–136). Münster: Waxmann.
- Lewalter, Doris (2005):** Emotionale Erlebnisqualitäten und Lernmotivation. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51 (5), 642–655.
- Lewalter, Doris, Krapp, Andreas & Wild, Klaus-Peter (2000):** Motivationsförderung in Lehr-Lern-Arrangements. Eine interessentheoretische Perspektive. In: Christian Harteis, Helmut Heid & Susanne Kraft (Hrsg.), Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung (S. 155–162). Opladen: Springer.
- Lewin, Kurt (1936):** Principles of topological psychology. New York: McGraw-Hill.
- Meggeneder, Oskar & Nemella, Joachim (1987):** Jugend am Arbeitsmarkt – Chancen und Barrieren. Linz: Rudolf Trauner Verlag.
- Müller, Florian H. (2001):** Studium und Interesse. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden. Münster: Waxmann.
- Müller, Florian H., Palekčić, Marko, Beck, Matthias & Wanninger, Sebastian (2006):** Personality, motives and learning environment as predictors of self-determined learning motivation. In: Review of Psychology, 13 (2), 75–86.
- Müller, Florian H. & Almut, Thomas E. (2018):** Die Bedeutung der sozialen Einbindung für die autonome Motivation und das Wohlbefinden im Lehramtsstudium. In: Daniela der Perspektive Martinek, Franz Hofmann & Florian H. Müller (Hrsg.), Motivierte Lehrperson werden und bleiben. Analysen aus der Perspektive der Theorien der Persönlichkeits-System-Interaktionen und der Selbstbestimmung (S. 101–122). Münster: Waxmann.
- Nassehi, Armin (2000):** Beratung, Orientierung, Bestätigung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Sinnsuche und Therapie. In: Heiner Barz & Susanne May (Hrsg.), Erwachsenenbildung als Sinnstiftung. Zwischen Bildung, Therapie und Esoterik (S. 12–20). Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Nuttin, Joseph (1984):** Motivation, planning, and action. A Relational Theory of Behavior Dynamics. Hillsdale, NJ: Taylor & Francis.
- Offerhaus Judith, Leschke, Janine & Schömann, Klaus (2016):** Soziale Ungleichheit im Zugang zu beruflicher Weiterbildung. In: Rolf Becker & Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit (S. 387–420). Springer VS: Wiesbaden.
- Piaget, Jean (1983):** Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Frankfurt a. Main: Fischer.
- Pintrich, Paul R. (2000):** The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich & Moshe Zeidner (Hrsg.), Handbook of self-regulation (S. 452–502). San Diego: Academic Press.
- Prenzel, Manfred (1988):** Die Wirkungsweise von Interesse. Ein Erklärungsversuch aus pädagogischer Sicht. Opladen: Westdt. Verlag.
- Prenzel, Manfred (1996):** Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In: Joachim Lompscher & Heinz Mandl (Hrsg.), Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten (S. 11–22). Bern.
- Prenzel, Manfred, Eitel, Florian, Holzbach, Ruediger, Schoenheinz, Ralph-Juergen & Schweiberer, Leonhard (1993):** Lernmotivation im studentischen Unterricht in Chirurgie. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 7, 125–137.
- Prenzel, Manfred, Kramer, Claudia & Drechsel, Barbara (2001):** Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In: Klaus Beck & Volker Krumm (Hrsg.), Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung (S. 37–61). Opladen: Leske + Budrich.
- Rathunde, Kevin (1993):** The experience of interest: A theoretical and empirical look at its role in adolescent talent development. In: Martin Maehr & Paul R. Pintrich (Hrsg.), Advances in motivation and achievement. Vol. 8 (S. 59–98). London: Emerald Group.
- Rathunde, Kevin (1998):** Undivided and abiding interest: Comparisons across studies of talented adolescents and creative adults. In: Lore Hoffmann, Andreas Krapp, Anne K. Renninger & Jürgen Baumert (Hrsg.), Interest and learning. Proceedings of the Seon-Conference on Interest and Gender (S. 367–376). Kiel: IPN Leibniz-Institut f. d. Pädagogik d. Naturwissenschaften an d. Universität Kiel.
- Reeve, Johnmarshall, Jang, Hyungshim, Carrell, Dan, Soohyun & Barch, Jon (2004):** Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. In: Motivation and Emotion, 28, 147–169.
- Renninger, K. Anne (1992):** The role of interest in learning and development. In: K. Anne Renninger, Suzanne Hidi & Andreas Krapp (Hrsg.), The role of interest in learning and development (S. 361–395). Hillsdale, NJ: Taylor & Francis.

- Rheinberg, Falko & Vollmeyer, Regina (2000):** Sachinteresse und leistungsthematische Herausforderungen. In: Ullrich Schiefele & Klaus-Peter Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 145–161). Münster: Waxmann.
- Roeder, Peter M. & Gruehn, Sabine (1996):** Kurswahl in der Gymnasialen Oberstufe – Fächerspektrum und Kurswahlmotive. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 42 (4), 497–518.
- Roth, Gerhard (2001):** Fühlen, Denken, Handeln. Die neurobiologischen Grundlagen des menschlichen Verhaltens. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2017):** *Self-determination theory*. New York: Guilford Press.
- Richardson, Paul W., Karabenick, Stuart A. & Watt, Helen M. G. (Hrsg.) (2014):** *Teacher motivation. Theory and practice*. New York: Routledge.
- Prezel, Manfred, Krapp, Andreas & Schiefele, Hans (1986):** Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (2), 163–173
- Schiefele, Hans (2000):** Befunde – Fortschritte – neue Fragen. In: Ullrich Schiefele & Klaus-Peter Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 227–241). Münster: Waxmann.
- Schiefele, Ullrich (1996):** *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, Ullrich, Krapp, Andreas & Winteler, Adolf (1992):** Interest as predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In: K. Anne Renninger, Suzanne Hidi & Andreas Krapp (Hrsg.), *The role of interest in learning and development* (S. 183–212). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Schiefele, Ullrich & Schiefele, Hans (1997):** Motivationale Orientierungen und Prozesse des Wissenserwerbs. In: Hans Gruber & Alexander Renkl (Hrsg.), *Wege des Könnens. Determinanten des Kompetenzerwerbs* (S. 15–31). Bern: Huber.
- Schiefele, Ullrich & Urhahn, Detlef (2000):** Motivationale und volitionale Bedingungen der Studienleistung. In: Ullrich Schiefele & Klaus-Peter Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation* (S. 163–181). Münster: Waxmann.
- Schmitz, Clarissa & Frenz, Martin (2017):** Selbstbestimmt motiviertes Lernen in der gewerbliche-technischen Berufsausbildung an unterschiedlichen betrieblichen Lernorten. In: Matthias Becker, Christian Dittmann, Julia Gillen, Stefanie Hiestand & Rita Meyer (Hrsg.), *Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften: Berufspädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften* (S. 163–181). Wien: LIT-Verlag.
- Seifried, Jürgen & Sembill, Detlef (2005):** Emotionale Befindlichkeit in Lehr-Lernprozesse in der beruflichen Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (5), 656–672
- Sembill, Detlef (2004):** Abschlussbericht zu „Prozessanalysen Selbstorganisierten Lernens“ im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Online verfügbar unter: http://wipaed.sowi.uni-bamberg.de/download-pdf/DFG_bericht_sole2.pdf [1.11.2004].
- Stark, Robin & Mandl, Heinz (2000):** Konzeptualisierung von Motivation und Motivierung im Kontext situierter Lernens. In: Ullrich Schiefele & Klaus-Peter Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation* (S. 95–116). Münster: Waxmann.
- Strunk, Gerhard (2000):** Wie Erwachsene lernen. Von Ergebnissen und Folgen neuerer Lernforschung für die Praxis der Erwachsenenbildung. In: Andrea de Cuvry de, Werner Haeblerlin, Werner Michl & Hartmut Breß (Hrsg.), *Erlebnis Erwachsenenbildung. Zur Aktualität handlungsorientierter Erwachsenenbildung* (S. 54–70). Neuwied: Luchterhand.
- Tarnai, Christian & Hartmann, Florian G. (2014):** Berufliche Interessen. Beiträge zur Theorie von J. L. Holland. Münster: Waxmann.
- Vollmeyer, Regina & Brunstein, Joachim (2005):** *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wild, Klaus-Peter (1999):** *Lernstrategien im Studium. Formen, Strukturen und Bedingungen*. Habil.-Schrift an der Universität der Bundeswehr München/Fakultät für Pädagogik.
- Wild, Klaus-Peter & Krapp, Andreas (1996):** Die Qualität subjektiven Erlebens in schulischen und betrieblichen Lernumwelten: Untersuchung mit der Erlebens-Stichproben-Methode. In: *Unterrichtswissenschaft*, 3, 195–216.

Bildung auf Augenhöhe

Partizipativ gestaltete Bildung für Menschen auf der Flucht

Schwerpunkt

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit theoretischen und praktischen Zugängen zu strukturellen, organisatorischen, personellen und qualitätshebenden Rahmenbedingungen für die Begünstigung individueller Bildungsprozesse entlang einer interessengeleiteten, niederschweligen Bildungsarbeit für flüchtende Menschen in Sammelunterkünften.

Das ehrenamtlich organisierte und umgesetzte Bildungsprojekt aus Kärnten „Die Schule im Transitquartier“ bot flüchtenden Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen einen an Mehrsprachigkeit, Diversität und individuellen Ressourcen orientierten außerschulischen Bildungsraum, der sich entlang der gegebenen Rahmenbedingungen des Transitquartiers weiterentwickelte und mit seiner interessengeleiteten Didaktik an den individuellen Ressourcen der Menschen und ihrem verbrieften Menschenrecht auf Bildung ansetzte.

VERONIKA
MICHITSCH

1. VORÜBERLEGUNGEN -

BILDUNG UNTER ERSCHWERTEN BEDINGUNGEN

Flucht und Vertreibung stellen einen abrupten, meist erzwungenen und ungeplanten Einschnitt in die Biographie von Menschen dar. Die unvorbereitete Trennung von Familie, Freundeskreis, Bildungseinrichtungen, Arbeitsplatz, sozialer und kultureller Umwelt bedeutet einen fundamentalen Bruch mit bisher erlebten Alltagsroutinen und vertrauten Situationen, welche die individuellen Lebenswelten geflüchteter Menschen in der Vergangenheit prägen und einordenbar erscheinen ließen.

In Österreich suchten von September 2015 bis Februar 2016 insgesamt 53.528 Menschen um Asyl an. Darunter befanden sich 35.627 Menschen männlichen und 17.901 weiblichen Geschlechts, wobei davon 484 unbegleitete minderjährige Flüchtende unter 14 Jahren und 3.731 unbegleitete minderjährige Flüchtende von 14 bis 18 Jahren verzeichnet wurden (vgl. Bundesministerium für Inneres 2019, Asylstatistik 2015 und 2016).

Angesichts der verzeichneten Asylansuchen in Österreich erscheint die Frage interessant, wie geflüchteten Familien und ihren Kindern sozial-, schul-, elementarpädagogische sowie berufs-(aus)bildungsbezogene

Beachtung bereits bei Antragsstellung geschenkt werden kann. Um die Beteiligung bzw. Inklusion dieser Zielgruppe im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt sowie ihre Transition und erfolgreiche Verortung dorthin zu veranschaulichen, bräuchte es eine noch stärkere Berücksichtigung und gesellschaftspolitische Interessensbekundung an niederschweligen Bildungsangeboten bereits bei Asylantragstellung.

Die Wichtigkeit dieser Forderung lässt sich vor allem dadurch begründen, dass geflüchtete Menschen altersunabhängig von abrupten Brüchen, Lücken und längerfristigen Unterbrechungen in ihrer Bildungs- und Berufsbiographie betroffen sind. Durch individuelle Fluchtgeschichten, die möglicherweise mehrere Jahre dauern können, kann es sehr leicht vorkommen, dass diese Bedingungen Zugangsbarrieren zum zukünftigen Bildungssystem und Arbeitsmarkt für sie darstellen. Jedoch nicht nur der unterbrochene Bildungsverlauf und die Brüche in der Berufsausübung und Produktivität sind an dieser Stelle interessant, sondern das gesamte Netz an verschiedenen individuellen Bewältigungsmechanismen, die den geflüchteten Menschen helfen, mit ihren erschwerten Lebenslagen bestmöglich umzugehen (vgl. Schulze & Spindler: 2017, 253).

Die Folgen der Flucht, als erzwungene und meist unfreiwillige Form der Migration (vgl. Demokratiezentrum Wien: 2008, 2), sind tiefgreifende Erfahrungen der Entwurzelung und des Nicht-ankommen-Könnens und treten zusammen mit Fragen nach dem Reiseziel und damit verknüpften Unsicherheiten auf. Nach Zimmermann (2012, S. 45) kann unter dem immerwährenden Gefühl, ständig auf dem Weg sein zu müssen, von einer „Chronifizierung der Vorläufigkeit“ gesprochen werden, die mit fehlenden oder unsicheren „Bleibeperspektiven keine stabile Normalität“ (Leitner: 2017, 115) zulässt und insbesondere die außergewöhnliche Rechtslage und damit verbundene „ungesicherte Aufenthaltssituation im Aufnahmeland“ (Zimmermann: 2012, 14) betont, in der sich flüchtende Menschen befinden (vgl. Bundesgesetz über die Gewährung von Asyl 2019, Asylgesetz 2005). Diese unsicheren Bedingungen erzeugen neben rechtlichen Zugangsbarrieren zum Arbeitsmarkt, von denen asylsuchende Menschen betroffen sind, zusätzliche Schwierigkeiten, sich in die Gesellschaft des Aufnahmelandes einzugliedern, da sie wertvolle persönliche Kompetenzen, berufliche Fähigkeiten, Ausbildung und Qualifikationen im Aufenthaltsstatus des Stellens eines Asylantrages noch nicht einbringen können. Zusätzlich werden geflüchtete Menschen im Zufluchts- oder Durchreiseland sehr oft „mit negativen Zuschreibungen, Diskriminierungen und Rassismus konfrontiert“ (Gitschier: 2017, 30).

2. DAS PROJEKT -

„DIE SCHULE IM TRANSITQUARTIER“ ALS HANDLUNGSRAUM INTERESSEGELEITETEN LERNENS: METHODISCH-DIDAKTISCHE IMPULSE FÜR RESSOURCENBEWUSSTE BILDUNG

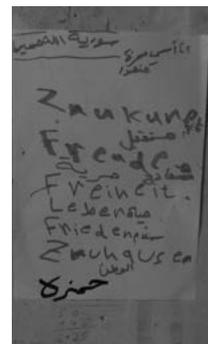
„Die Schule im Transitquartier“ war ein ehrenamtlich organisiertes, pädagogisch aufbereitetes Bildungs-

projekt, das 2015 bis 2016 über sechs Monate und sieben Tage die Woche in einer Kärntner Sammelunterkunft für durchreisende, flüchtende Menschen niederschwellige Bildungsangebote für erwachsene Männer und Frauen, Kinder und Jugendliche im Elementar-, Primar- und Sekundar- sowie Erwachsenenbildungsbereich bereitstellte. Auf diese Weise konnte für die Menschen auf der Flucht in diesem Sammelquartier für den Gebrauch des Menschenrechts auf Bildung (vgl. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948, Artikel 26) gesorgt werden. Die Sammelunterkunft (oder hier: das Transitquartier) war auf einem ehemaligen Firmengelände in einer ehemaligen Druckereihalle angesiedelt. Diese Halle diente den flüchtenden Menschen als Übernachtungs- und Versorgungsmöglichkeit, wobei täglich bis zu 900 Menschen gezählt wurden, die im Transitquartier übernachteten und humanitär versorgt wurden.

„Die Schule im Transitquartier“ als Bildungsprojekt entstand aus dem situationsbedingten Bedarf heraus, ankommenden und für längere Zeit im Transitquartier verweilenden Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen Bildungs-, Entspannungs- und Spielmöglichkeiten zu schaffen. Lokalitäts-, Bedarfs- und Bedürfnisbezug waren jene Kräfte, die das Bildungsprojekt vorantrieben, das aufgrund der Außergewöhnlichkeit der gegebenen sozialen, politischen und finanziellen Umstände weder pädagogisch-strukturell vorausgeplant werden konnte, noch finanziell subventioniert wurde. Ehrenamtlich Helfende und Sachspenden aus der Bevölkerung unterstützten von Beginn an die Bildungsinitiative, die sich rasch zu einem offenen Bildungsraum für flüchtende, interessierte Erwachsene und Heranwachsende entwickelte. Vor allem Familien und Menschen, die über einen längeren Zeitraum im Transitquartier verweilten, weil sie z. B. in Kärnten um Asyl angesucht hatten, wurde der offene Bildungsraum recht schnell zu einem fixen Punkt in ihrem Alltag des Wartens und Ausharrens. Mit Andauern und Erfolgswachstum dieses unkonventionellen Bildungsraumes wurde recht schnell klar, dass er nicht nur Bildungs-, Kommunikations- und Entspannungsraum für flüchtende Menschen im Transitquartier wurde, sondern eine essentielle Plattform darstellte für die Vorbereitung auf die Transition der Neuankommenden in das bevorstehende, „neue“ Bildungssystem Kindergarten und Schule sowie auf die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt in Österreich.

2.1 DER RAHMEN DES INTERESSEGELEITETEN BILDUNGSRAUMES

„Die Schule im Transitquartier“ fand in einer recht abgeschiedenen Nische der Druckereihalle ihren Platz und war zu Beginn nur mit dem Notdürftigsten ausgestattet. Trotz der kargen Umstände konnte ein offener Bildungsraum geschaffen werden, der es den ehrenamtlich Helfenden möglich machte, Lernumwelten interessegeleiteter, non-formaler und informeller Bildung zu schaffen und bedürfnisorientiert pädagogisch auszugestalten. Insgesamt bestand das Team aus 19 ehrenamtlich helfenden Fachkräften, die aus den Professionsfeldern (Sozial-, und Elementar-)Pädagogik,



Psychologie, Lehramt, Logopädie und Sprechtraining stammten und zehn ehrenamtlich helfenden, externen Asylsuchenden mit Fluchthintergrund und mehrsprachigen Kompetenzen.

Das partizipativ entwickelte Bildungskonzept verdeutlichte vor allem eines: Das große Potenzial, das sowohl von allen an den Bildungsangeboten partizipierenden Männern und Frauen, Kindern und Jugendlichen als auch von den ehrenamtlich Helfenden ausging und weite Wellen der Lernbegeisterung schlug – denn schlussendlich nahmen nicht nur einzelne Erwachsene, Kinder und Jugendliche an den Angeboten teil. Ganze Familien, junge Frauen und Männer, alte Menschen, Teenager, Menschen mit Universitätsabschluss und Menschen ohne Alphabetisierung in der Erstsprache, waren täglich in den offen gestalteten, niederschweligen Bildungssettings zugegen. Ebenso das Team der ehrenamtlich Helfenden nutzte den offenen Bildungsraum als Plattform interessengeleiteten, non-formalen und informellen Lernens – erste Kenntnisse in den Sprachen der Geflüchteten sowie interkulturelle Handlungskompetenzen konnten aufgebaut werden und regelmäßiger Fachaustausch untereinander fand statt. Somit kann vorweg festgehalten werden, dass alle am Bildungsprojekt Beteiligten durch ihre Teilnahme an den angebotenen Bildungssequenzen die Wichtig- und Notwendigkeit versinnbildlichten, dass Bildung mit flüchtenden Menschen eine an den gegebenen Lebensbedingungen orientierte, mehrsprachige, interkulturelle, wertschätzende und für alle Interessierten offen angelegte – und vor allem bereichernde – individuelle Bildungsarbeit sein kann.

2.2 AKTIONSFORSCHUNG ALS BASIS FÜR INTERESSEGELEITETES LERNEN

„Die Schule im Transitquartier“ wurde als offenes Bildungsangebot ad hoc partizipativ und nach Motiven der Aktionsforschung implementiert. Grund dafür waren die vielgestaltigen und herausfordernden Bedingungen für die flüchtenden Menschen vor Ort, die bis zum Start des Bildungsraumes wenig Rückzugs-, Ruhe- und Bildungsmöglichkeiten hatten. Von vielen wurde zusätzlich die Problematik eines Bruches im individuellen Bildungszugang artikuliert, der durch die Konflikte in den Herkunftsländern und die langen Fluchtwege über lange Zeit unterversorgt blieb. Aus diesem Grund lag die Möglichkeit nahe, vor Ort interessengeleitete Bildungsmöglichkeiten zu schaffen, um so viele Menschen wie möglich in ihren individuellen Lerninteressen abzuholen und ihnen Zugänge zu ihren eigenen Lernfeldern und Fragestellungen zu schaffen. Der Zugang zur Entwicklung des pädagogischen Konzeptes interessengeleiteten Lernens zur Hebung der Qualität der interkulturellen Bildungsarbeit, und zur ständigen Weiterentwicklung der eigenen Professionalität der Lehrenden, lässt sich mit charakteristischen Merkmalen der Aktionsforschung beschreiben.

„Aktionsforschung soll Lehrer/innen bzw. Lehrergruppen helfen, Probleme der Praxis selbst zu be-

wältigen, Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen“ (Posch: o. J., 5).

Dabei wurden jene Methoden verwendet, derer sich die (sozial-)pädagogischen Fachkräfte in ihrer täglichen Arbeit bedienen: Gespräche, Beobachtungen und Befragungen halfen dabei, die tägliche Bildungspraxis zu evaluieren und zu verbessern. Dabei war die Reflexion der eigenen Werthaltungen bezüglich Migration, Flucht und Inklusion wichtig, um mögliche individuelle Erfahrungen der Vergangenheit mit jenen der Gegenwart abzugleichen und miteinander zu verbinden. Vor allem die instabilen, unübersichtlichen und teilweise bedrückenden Rahmenbedingungen im Transitquartier veranlassten viele der ehrenamtlich Helfenden dazu, sich einerseits zurückziehen zu wollen oder andererseits noch raschere und wirkungsvollere Handlungen zu setzen. Dies lässt sich mit Posch (ebd., 1) folgendermaßen zusammenfassen:

„Je komplexer, offener, risikoreicher eine Praxis ist, desto wichtiger wird es, sich ihrer kontinuierlich zu vergewissern und das Handeln und die eigenen Wertvorstellungen aufeinander abzustimmen.“

Die nach „Erkenntnis und Entwicklung“ (Posch: o. J., 6) orientierte Bildungsarbeit zielte also darauf ab, im Team der Ehrenamtlichen Handlungswissen zu generieren, das sich aus den Fragestellungen aus der Praxis vor Ort ergab, um es sodann mit eigenen Handlungen reflektiert in Beziehung zu setzen. Auch aufgrund unterschiedlicher Perspektiven auf vorherrschende Rahmenbedingungen und wegen individuell wahrgenommener Interessen, Bedarfe und Bedürfnisse der Flüchtenden sowie der unterschiedlichen Professionen im Transitquartier war es wichtig, die eigene vorläufige professionelle Handlungsfähigkeit stetig zu verbessern, um für die geflüchteten Menschen die Qualität interessengeleiteter, interkultureller Bildungsarbeit zu heben.

Gesamt ergaben sich fünf, die Praxis vor Ort betreffende Handlungsfelder, die nach interessengeleiteten Parametern interaktiv gestaltet wurden:

1. Bildungsangebote,
2. Sprache und Sprachen,
3. Transitionsprozesse,
4. Inklusion,
5. Teamarbeit.

Oberster Grundsatz in der diversitätsbewussten, interessengeleiteten Bildungsarbeit war demnach der pädagogisch-organisatorische Rahmen des interkulturellen Team-Teachings und des flächendeckenden mehrsprachigen Unterrichts, in dem vor allem die Ressourcen, Interessen und Qualitäten der Flüchtenden aktiv eingebaut wurden. Um die fünf Handlungsfelder bedürfnisgerecht abdecken zu können, war es zudem essentiell, sowohl Bildungs-, als auch Sprachaneignungsprozesse interaktiv, interessengeleitet und subjektorientiert zu gestalten.



3. BILDUNG GESTALTEN -

INTERESSEGELEITETE, INFORMELLE UND NON-FORMALE BILDUNGSPROZESSE ALS POTENZIAL

„Wer handeln kann, muss sich entsprechendes Handlungswissen angeeignet haben. Ob der Weg zum Wissen formaler oder informeller Art ist, scheint dabei, so es um die Handlungsfähigkeit der Person geht, nachrangig [...]“ (Tully: 2007, 405).

Interessengeleitete, non-formale oder informelle Bildungsprozesse, als ortsunabhängige Bildungsgrundlage einer zunehmend komplexen Gesellschaft, begleiten die Bildungsbiographien geflüchteter Menschen durchgängig, da sie deren Handlungsfähigkeiten durch lebensweltbezogenes Lernen und durch das Herstellen von Handlungsbezügen zu einer für sie fremden, undurchschaubaren und neuen Lebenswelt erweitern.

Bildungsprozesse hängen stark von Personen, Lebenssituationen, Wahrnehmungen, Sachverhalt, Gegenstand, Interesse an den angebotenen Aktivitäten und Interaktionen mit Mitmenschen ab, denen Geflüchtete Fragen stellen oder von denen sie Hilfe benötigen (vgl. Merkel: 2007, 1). Somit können Themen interessengeleiteter, non-formaler und informeller Bildungsprozesse nicht voneinander abgetrennt betrachtet und interpretiert werden, da die Lebensumwelten von Menschen mit Fluchterfahrung ein vielfältiges Angebot an eben diesen Bildungssituationen beinhalten und die strukturelle Bildungslandschaft und Arbeitswelt durch weitere Lernorte ergänzen. Informelle bzw. non-formale und interessengeleitete Bildungsprozesse finden in den Familien, Peergroups, in Vereinen und Vereinigungen oder neuen Medien und sozialen Netzwerken statt (vgl. Baumbast et al.: 2014, 10 f.).

Nach Hoanzl (2017) sind Bildungsprozesse generell „Beziehungsprozesse auf drei Ebenen, die einander gegenseitig bedingen“: 1. „Beziehungsprozesse im Kontext mit bedeutsamen anderen Menschen, 2. Beziehungsprozesse in der Auseinandersetzung mit der dinglichen Umwelt, 3. Die Beziehung zu sich selbst“ (Hoanzl: 2017, 46). Für non-formale und informelle Bildungsprozesse bedeutet dies, dass sie in den Alltagswelten der Geflüchteten beheimatet sind und dort als planvolle Tätigkeit bzw. nicht beabsichtigte Begleiterscheinung des Alltags auftreten (vgl. Baumbast: 2014, 16 f.).

3.1 INTERESSEGELEITETES LERNEN

Interessengeleitetes Lernen wirkt sich grundsätzlich positiv auf Lernen und Leistung der Lernenden aus und beeinflusst deren Involvement in eine Sache.

„Intrinsisch motivierte, lernzielorientierte, interessierte Schüler(innen) erleben mehr positive Emotionen gegenüber Lern- und Leistungsaufgaben. Die Begeisterung für die auszuführende Tätigkeit, die Wertschätzung des Inhalts und das Streben nach Kompetenz beeinflussen die jeweiligen Lernprozesse“ (Lohrmann & Hartinger: 2011, 263).

Von zentraler Bedeutung für interessengeleitetes Lernen ist die Fokussierung auf einen Gegenstand des Interesses. Dieser definiert sich entweder über konkrete Dinge (z. B. Pflanzen), ganze Themenbereiche (z. B. die gesamte Pflanzenwelt) oder Tätigkeiten (z. B. Gärtnern). Für interessengeleitetes Lernen mit Geflüchteten in der Sammelunterkunft bedeutete dies, individuelle und situationale Räume für die Artikulation von Interessen der Menschen zu schaffen und genügend Möglichkeiten zu bieten, diesen Interessen – sofern es die infrastrukturellen Gegebenheiten vor Ort zuließen – nachzugehen. Verbunden mit dem hohen Interesse für eine Sache ist auch die „hohe subjektive Wertschätzung“ (Lohrmann & Hartinger: 2011, 262) des Sachverhaltes oder Gegenstandes und die freiwillige, intrinsisch gesteuerte Beschäftigung damit. Am Beispiel der flüchtenden Menschen in der Sammelunterkunft wäre dies die Beschäftigung mit Instrumenten wie Gitarren, Rasseln oder Trommeln. Die Auseinandersetzung mit den Instrumenten wurde als etwas Positives und Entspannendes erlebt, was den hohen emotionalen Motivationsfaktor in sich trug, dass sich gleich mehrere Menschen interessengeleitet damit beschäftigten und sich untereinander Expertengruppen zur Vermittlung instrumentalmusikalischer Kompetenzen bildeten. An diesem Beispiel lässt sich veranschaulichen, dass die situationale Beschäftigung mit dem Interessensgegenstand Instrument „erkenntnisorientiert“ (ebd.) gesteuert war, die Menschen mehr über diesen „Interessensgegenstand erfahren“ (ebd.) wollten und somit Beziehung zwischen sich und dem Gegenstand aufbauten. Dieses Faktum beschreibt „interessengeleitetes Lernen“ als „eine besondere Form der Lernmotivation“ (ebd.).

3.2 INFORMELLES LERNEN

Mit der Definition der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000, 9 f.) lassen sich informelle Bildungsprozesse folgend beschreiben:

„Informelles Lernen ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird.“

Anhand dieser Definition lässt sich erkennen, dass Menschen mit Fluchterfahrung vor, während und nach der Flucht informelle Bildungsprozesse in ihrem Fluchtalltag durchlaufen und sich aufgrund der außergewöhnlichen Kontexte Inhalte aneignen, die Menschen ohne Fluchterfahrung nicht besitzen. So können informell erworbene Bildungs- und Erfahrungsinhalte während der Flucht beispielsweise zu Überlebensstrategien, Stress- und Angstbewältigung oder Entspannung beitragen haben. Im darauffolgenden Austausch mit anderen geflüchteten Menschen kann es sein, dass Betroffene ihre fluchtspezifischen Erfahrungen, Hilfestellungen



und Ideen zur Situationsbewältigung in Erzählungen oder im Dialog an ebenfalls von Flucht Betroffene weitergeben. Ein situationssensibles Bildungssetting im Sammelquartier erfordert deshalb von den sozialpädagogischen Fachkräften einen achtsamen Umgang mit Situationen des kommunikativen Austausches Flüchtender untereinander vor dem möglichen Hintergrund traumatisierender Erlebnisse. Als wichtig erscheint es deshalb, auch in den herausfordernden räumlichen Gegebenheiten einer Sammelunterkunft, uneingeschränkte Bildungsräume für kreative Beschäftigung, Kommunikation und körperliche Bewegung zu ermöglichen und Material zur Verfügung zu stellen, das die Menschen in ihren Interessen stimuliert und zur Beschäftigung motiviert.

3.3 NON-FORMALES LERNEN

Non-formale Bildungsprozesse werden durch die Kommission der Europäischen Gemeinschaften folgendermaßen definiert (2000, 9):

„Nicht-formales Lernen findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Nicht-formales Lernen kann am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft [...] stattfinden. Auch Organisationen oder Dienste, die zur Ergänzung der formalen Systeme eingerichtet wurden, können als Ort nicht-formalen Lernens fungieren [...]“

Die zentrale Lernwelt von Menschen geht nach dieser Definition weit über institutionalisiertes Lernen hinaus, ja, betont sogar die Vielfältigkeit und Signifikanz außerinstitutioneller Bildungsbemühungen. Die Nachhaltigkeit non-formaler Bildungsgegebenheiten wird allein dadurch unterstrichen, dass Orte non-formaler Bildung und Orte formaler Bildung koexistieren und sich überlappen können. Bildlich gesprochen bedeutet dies, dass Erwachsene am Arbeitsplatz während Arbeitspausen, beim gemeinsamen Mittagessen oder sogar in organisierten Weiterbildungskursen non-formal lernen können – je nachdem, welchen Bildungsinhalt sie für ihre aktuelle Situation als relevant empfinden und wie selektiv sie Inhalte verarbeiten.

Mit Thole und Hüblich (2014, 69) erfahren „informell strukturierte Orte gesellschaftlicher Praxis keine entsprechende Anerkennung in kompetenzerwerbsbezogenen Reflexionen“. Bezogen auf flüchtende Menschen mit Ambition, am österreichischen Arbeitsmarkt Fuß zu fassen, bedeutet dies, dass ihre (im Idealfall mitgebrachten) Zeugnisse, Diplome und Kompetenznachweise transparent den Erwerb von Leistungen, Können und Wissen dokumentieren, diese die Nachhaltigkeit ihres „biographisch erworbenen Wissens und Könnens“ (ebd.) jedoch nicht abbilden. Abgesehen von der Schwierigkeit der wörtlichen Übersetzung, tragen Geflüchtete den Beweis ihrer in der Heimat erworbenen, schulischen, universitären oder berufsbezogenen Wissensbestände meist nicht

mit sich mit, was ihnen zu Unrecht das Stigma der Bedürftigkeit, des Nicht-Wissens und der Notwendigkeit der Beschulung noch deutlicher aufdrückt. Im Kontrast dazu stehen aber ihre non-formalen Bildungsprozesse, die entlang einer individuell geprägten und orientierten Wirklichkeit, für ihre biographischen Lernprozesse Bildungsformate außerhalb der gängigen (Weiter-)Bildungsinstitutionen darstellen.

4. FAZIT -

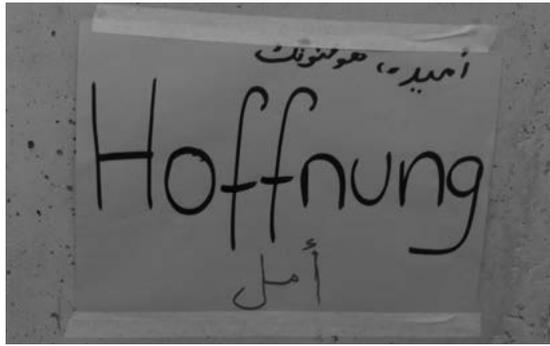
INTERESSEGELEITETE RAHMENBEDINGUNGEN FÜR BILDUNG ALS ANGEBOT EINER OFFENEN LERNKULTUR IM BILDUNGSRAUM

In den seltensten Fällen gibt es in den Sammelunterkünften sozialpädagogische Betreuung, Bildungsinitiativen oder Angebote der Sozialen Arbeit, um Geflüchtete in Fragen der Bildung und Erziehung, sozialpädagogischen Betreuung und Beratung adäquat abholen zu können. Die Zeit zwischen Ankommen und Abreisen verstreicht als wichtige Bildungszeit oder Orientierungsphase, wenn Sammelunterkünfte keine adäquaten, niederschweligen (Weiter-)Bildungsmöglichkeiten für die Zielgruppe flüchtender Menschen anbieten. Der hohe Bedarf an unterstützenden Bildungsangeboten bereits in Sammelunterkünften begründet sich vor allem auf den erschwerten Bedingungen, denen sowohl geflüchtete Menschen als auch Helferinnen und Helfer, zukünftige Lehrkräfte oder Arbeitgeber ausgesetzt sind. Schief lagen in der (sozial-)pädagogischen Betreuung (mangelndes kontextbezogenes und kulturelles Wissen der Lehr- oder Fachkräfte, fehlende zeitliche und finanzielle Ressourcen) sowie in der speziellen Biographie geflüchteter Menschen (mehrjährige Flucht, Lücken in der Berufs- und Bildungslaufbahn, mangelhafte (Aus-)Bildung im Herkunftsland, traumatische Erlebnisse, Lernschwierigkeiten), bedürfen einer Sensibilisierung des Bildungssystems und Arbeitsmarktes für die erschwerten Inklusions- und Bildungsbedingungen dieser Zielgruppe und die damit einhergehende Notwendigkeit früh angesetzter Unterstützungsangebote (vgl. Mayrhofer: 2015, 5 f.).

Sammelunterkünfte sind trotz oder aufgrund des ständigen Wechsels zwischen Ankommen und Abreisen ein Ort der Kommunikation, des interkulturellen Austausches, der informellen Bildung und Selbstbildung. Neben Spannungsverhältnissen, die naturgemäß aufgrund unterschiedlicher Lebenslagen, Wünsche und Bedürfnisse der Flüchtenden gegeben sind, kann sich in der Sammelunterkunft auch ein bereicherndes Klima der Bildung entlang interessengeleiteten Lernens ausbreiten. Indem bereits dort zielgruppenadäquate, situationale Bildungsangebote für Menschen auf der Flucht stattfinden und einen volitionalen Charakter des Ausprobierens, Experimentierens und kreativen Gestaltens vermitteln, könnten ihnen bereits auf der Durchreise positive, soziale und selbstgesteuerte Bildungserfahrungen ermöglicht werden.

Mit Bildungsangeboten, die weder Leistungs- noch Prüfungscharakter besitzen und die zusammen mit den

geflüchteten Menschen geplant und umgesetzt werden, könnte demnach bereits auf der Durchreise dem Menschenrecht auf Bildung niederschwellig begegnet und dem menschlichen Bedürfnis nach Bildung und Lernen möglichst nah und bedarfsorientiert nachgekommen werden. Für die pädagogische Ausgestaltung interessen geleiteter, non-formaler und informeller Bildungsräume wäre es wichtig, dass eine lebensweltorientierte, individuumzentrierte (sozial-)pädagogische Bildungsarbeit in Sammelunterkünften an den Alltagswelten von Menschen auf der Flucht anknüpfen sollte. Dabei darf der Fokus der Bildungsangebote jedoch nicht auf der Erweiterung von prüfbareren Wissensbeständen liegen, sondern auf dem Aufbau sozialer, personaler und Basiskompetenzen im Sinne einer begünstigenden Inklusion in die „institutionelle Verfasstheit von Bildung“ (Böhmer: 2016, 51) und in die damit verbundenen Herausforderungen geflüchteter Menschen.



In der nächsten Ausgabe geben relevante, aus der interessen geleiteten Bildungsarbeit resultierende Handlungsfelder der „Schule im Transitquartier“, mehr Aufschluss in die inklusiv gelebte, ressourcenorientierte Bildungszusammenarbeit in der Sammelunterkunft. //

Literatur

- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948):** Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948. Online verfügbar unter: www.humanrights.ch/de/internationale-menschenrechte/aemr/text/ [30.1.2020].
- Baumbast, Stephanie/Hofmann, Frederike -van de Poll & Lüders, Christian (2014):** Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise. Deutsches Jugendinstitut e. V., Abteilung Jugend und Jugendhilfe. München. Online verfügbar unter: www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2014/DJI_Expertise_non-formales%20Lernen_final.pdf. [29.7.2019].
- Böhmer, Anselm (2016):** Bildung als Integrationstechnologie? Neue Konzepte für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Bundesgesetz über die Gewährung von Asyl (2005):** Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Asylgesetz 2005. Online verfügbar unter: www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004240 [28.7.2019].
- Bundesministerium für Inneres (2015):** Asylstatistik 2015. Republik Österreich, Sektion III – Recht. Online verfügbar unter: www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/AsYL_Jahresstatistik_2015.pdf [5.8.2019].
- Bundesministerium für Inneres (2016):** Asylstatistik 2016. Republik Österreich, Sektion III – Recht. Online verfügbar unter: www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Jahresstatistik_AsYL_2016.pdf. [5.8.2019].
- Demokratiezentrum Wien (2008):** Arbeitswissen zum Lernmodul: Migration - Migrationsgeschichte und Einwanderungspolitik in Österreich und im europäischen Kontext. Online verfügbar unter: www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/wissen_migration_begriffe.pdf [28.7.2019].
- Lohrmann, Katrin & Hartinger, Andreas (2011):** Lernemotionen, Lernmotivation und Interesse. In: Wolfgang Einsiedler, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzel, Joachim Kahlert & Uwe Sandfuchs (Hrsg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 3., vollständig überarbeitete Auflage (S. 261–265). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gitschier, Lorenz (2017):** Die prekäre soziale Lage junger Flüchtlinge. Eine strukturell bedingte Wirkungsgröße der extremen Belastungssituation. In: Werner Bleher & Stephan Gingelmaier (Hrsg.), Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Notwendige Bildungs- und Bewältigungsangebote (S. 22–38). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hoanzl, Martina (2017):** Bedrohtes Zuhause und der Verlust von Heimat. Existenzielle (Lebens-)Themen auf Nebenwegen im Unterricht. In: Werner Bleher & Stephan Gingelmaier (Hrsg.), Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Notwendige Bildungs- und Bewältigungsangebote (S. 40–64). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000):** Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsstellen. Brüssel 2000. Online verfügbar unter: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf [29.7.2019].
- Leitner, Susanne (2017):** Du musst irgendwo anders hin, weil wir können dich hier nicht ertragen – Abschiebung bei delinquenten jungen Männern mit Migrationshintergrund als Problemlösungsstrategie? Eine kritische Betrachtung. In: Werner Bleher & Stephan Gingelmaier (Hrsg.), Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Notwendige Bildungs- und Bewältigungsangebote (S. 112–127). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayrhofer, Martina (2015):** Minderjährige Asylsuchende und Flüchtlinge: das Recht auf Bildung in Österreich. Hürden, Versäumnisse und Barrieren bei der Umsetzung von internationalen Menschenrechtsstandards und EU-Rechtsnormen. Wien: ÖGfE (Österreichische Gesellschaft für Europapolitik, Policy Brief, 28).
- Merkel, Johannes (2007):** Bildungsbereiche und Kompetenzen: Welche Themen sollen in der Bildungsarbeit berücksichtigt, welche Fähigkeiten angeregt werden? In: Martin R. Textor & Anke Bostelmann (Hrsg.), Das Kita-Handbuch. Online verfügbar unter: www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungserziehung-betreuung/1629 [29.07.2019].
- Posch, Peter (o. J.):** Aktionsforschung und Kompetenzentwicklung. Online verfügbar unter: https://uol.de/fileadmin/user_upload/diz/download/Veranstaltungen/Tagungen/Nordverbund-Posch_Text.pdf [1.8.2019].
- Schulze, Erika & Spindler, Susanne (2017):** Schule als sicherer Ort. Flucht als Herausforderung für Soziale Arbeit und Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis: Flucht und Bildung, (109), 3, 248–259.
- Thole, Werner & Höblich, Davina (2014):** „Freizeit“ und „Kultur“ als Bildungsorte. Kompetenzerwerb über non-formale und informelle Praxen von Kindern und Jugendlichen. In: Carsten Rohlf, Marius Haring & Christian Palentien (Hrsg.), Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen (S. 83–112). Wiesbaden: Springer VS.
- Tully, Claus J. (2007):** Jugendliche Lebenswelten als informelle Lernwelten – Überlegungen zur Bildungsqualität im außerschulischen Bereich. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, (27), 4, 402–417. Online verfügbar unter: www.pedocs.de/volltexte/2012/5620/pdf/ZSE_2007_4_Tully_Jugendliche-Lebenswelten_D.A.pdf [30.7.2019].
- Zimmermann, David (2012):** Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen. Gießen: Psychosozial Verlag.

Das „Gespräch“ als erwachsenenpädagogische Bildungsform im Kontext vergangener und gegenwärtiger Lern- und Bildungsverständnisse der Popular Education.

Folgender Beitrag versteht sich als Plädoyer für erwachsenenpädagogische Bildungsformen (wie das „Gespräch“) und für erwachsenenbildnerische Traditionen (wie jene der Popular Education), die, wenn das Lernen ausschließlich als ein fertiger Bestand vorausgesetzt wird, der, einmal übernommen, wiederum wie ein Bestand abprüfbar und verfügbar ist (vgl. Ballauf: 1981, 16), leicht in Vergessenheit geraten könnten. Im Text werden konstitutive Elemente des Gesprächs als erwachsenengerechte Lern- und Bildungsform an Hand dreier (Fall)Beispiele erarbeitet. Erhofft wird damit ein kritischer Denkanstoß zu zeitlich jüngeren Entwicklungen der Bildungsforschung in Richtung Ökonomisierung, Messbarkeit und Verwertbarkeit von Bildung. Das Plädoyer geschieht mittels komparativer Auseinandersetzung mit Beispielen aus der internationalen Erwachsenenbildungsforschung und -literatur.

Schwerpunkt

IRENE CENNAMO

„VERMESSEN? ZUM VERHÄLTNIS VON BILDUNGSFORSCHUNG, BILDUNGSPOLITIK UND BILDUNGSPRAXIS“

Dieser Beitrag basiert auf einem Vortrag, gehalten im Rahmen des ÖFEB-Kongresses (September 2019) zum Thema „Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis“. Die vorliegende schriftliche Fassung versteht sich als reflexive Auseinandersetzung mit der Kongressfrage am Beispiel einer im Kern durch und durch erwachsenenpädagogischen Bildungsform: Es ist dies das „Gespräch“ bzw. der „Gesprächskreis“. Franz Pöggeler (1964) erachtete diese nämlich in einem der ersten deutschsprachigen Methodenbücher der Erwachsenenbildung – neben dem Vortrag – als die wichtigste Bildungsform für die „menschliche Bildung“ und das „Mensch-Sein“ (vgl. Pöggeler:

1964, 114 f.). Diese historische und vom damaligen Zeitgeist wohl auch mitgeprägte Perspektivierung Pöggelers soll in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Traditionen der Popular Education, die sich dieser Bildungsform bedienen(t)en, komparativ betrachtet werden. Es wird grundsätzlich die Frage in den Blick genommen, was es in Folge umfassender Standardisierung und technisch-rationalistischer Ausrichtung der Bildungsangebote, die auf das „Machbare“ zielen (vgl. Mayo: 2006), mit „ursprünglichen“ (im Sinne von „grassroot“) Bildungsformen gegenwärtig auf sich hat. Es wird hier – unter anderem basierend auf eigenen Praxiserfahrungen in der jüngeren Vergangenheit – von der Annahme ausgegangen, dass besonders zeitaufwendige Bildungsformen eine geringe Berücksichtigung in Bildungsplanung und Bildungspraxis erfahren und dass diese Bildungsformen in heutigen Kursangeboten vielleicht in Folge ökonomisierender und technisierender Entwicklungen schwerer Raum und Zeit finden (als früher).¹ Hält man sich als Forschende das derzeit dominierende „Gesellschafts- und Menschenbild“ vor Augen (vgl. Cennamo & Peterlini: 2018; Cennamo: 2018; Gruber: 2018) – nämlich ein ökonomisches und vom Leistungsprinzip geprägtes (vgl. Bremer/Faulstich/Teiwes-Kügler & Vehse: 2015, 37–39), so wären diese angenommenen Folgeerscheinungen nicht sehr verwunderlich. So ist es für Forschung und Praxis nicht uninteressant, dieser Vermutung der „mis-recognition“ (Preston: 2006) analytisch-reflexiv auf den Grund zu gehen, denn, so sehr sich Wissenschaft und Praxis auch dagegen sträuben: „outcomes do shape pedagogy“ (Flowers: 2009b, 24). Versuche einer „Totalisierung des Lernens“ – wo „die einen lernen, die anderen prüfen“ (Ballauf: 1981, 16) –, „entail significant and asymmetrical relations of power, authority and expertise. They reproduce `moral economies of knowledge““, so Flowers and Swan (2018, 1). Mayo drückt es so aus:

„[...] wessen Wissen ist es legitim in Betracht zu ziehen, [und] warum? Welche Formen des Wissens sind dagegen Teil `kultureller Willkür` der herrschenden Gruppen? Dieses Problem ist ein wichtiger Teil der von einer kritischen Pädagogik inspirierten Praxis und Theorie. Daher ist die Auseinandersetzung mit der kulturellen Produktion [...] ein zentrales Thema.“ (Mayo: 2006, 35).

Eindeutige Rückschlüsse können in diesem Beitrag keine hergestellt werden. Dafür soll vielmehr die didaktische Bildungsform, sprich das Gespräch, reflexiv aufgerollt werden, mit dem Ziel, einerseits erwachsenenbildnerisch wertvolle Erfahrungen und didaktische Modelle aus der Vergangenheit zu erinnern und deren aktuelle Anwendung (oder Nicht-Anwendung) im Sinne Mayo (2006) kritisch zu reflektieren. Andererseits soll eine grenzüberschreitende (internationale) Diskussionspraxis über

¹ Ausgenommen sind Beratungspraxen, wo das Gespräch definitiv tragend ist. Im Rahmen des Beitrags soll das „Gespräch“ bezogen auf die „Popular Education“ und die Gruppensettings argumentiert werden.

alternative anthropologische (und gesellschaftliche) Modelle in der Bildungsarbeit angedacht werden. Letzteres erscheint aktuell besonders notwendig, um vorherrschende Diskurse der Evidenzbasierung von Lernergebnissen anders zu gewichten, nicht zuletzt durch die wissenschaftliche Behandlung weiterer Traditionen, die den Blick auf alternative, mögliche Konzepte von Bildungsarbeit erweitern bzw. performativ verschieben (Cennamo: 2019a, 253–276). Alternative anthropologische Konzepte und Lernmodelle waren in der Geschichte der (deutschsprachigen wie internationalen) Erwachsenenbildung schon immer Anlass und Anstoß für die Entstehung und weitere Entwicklung erwachsenengerechter Bildungsformen und -formate. Es ging bereits seit den Anfängen der Erwachsenenbildung als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft auch immer schon darum, Bildungszugänge auch außerhalb und/oder abseits formaler Schul- und Bildungswege bereitzustellen, wie zum Beispiel da, wo u. a. Ausschluss oder Benachteiligung stattfanden.

BILDUNG „VON UNTEN“

Für die Darstellung der Bildungsform Gespräch und Gesprächskreis werden kasuistisch² – d. h. an internationalen, historischen und empirischen Fallbeispielen orientiert (vgl. Agostini: 2020) – einzelne konstitutive Elemente derselben im Kontext einer freien Bildung oder einer Bildung „von unten“ reflektiert. Dies geschieht hier mit Bezugnahme

- auf sozialhistorische Analysen von Wilhelm Filla zur Volksbildung in Wien-Österreich (vgl. Filla, 2001);
- auf internationale radikal-emanzipatorische Modelle der 1950er-, 1960er- und 1970er-Jahre, und
- unter Rückgriff auf internationale Schriften der Erwachsenenbildungswissenschaft im Bereich der Popular Education.

In der Geschichte der Erwachsenenbildung stellen gleichfalls Bildungsbewegungen und Bildungsaktivistinnen und -aktivisten, die aus der Gesellschaft kommen, – sogenannte „activist-educators“ (vgl. Newman: 2006) – keine Seltenheit dar. Sie zeichnen sich grundsätzlich a) durch die Suche nach einem Ausweg aus hegemonialen oder benachteiligenden Rahmenbedingungen aus (vgl. Wildemeersch: 2014, 823 f.) und b) durch die Forderung nach einem humanisierenden Bildungsverständnis, im Gegensatz zu einer rein humankapitalorientierten „Bankierserziehung“ (Freire: 1973, 57), um es mit Paulo Freires Worten (und Konzepten) auszudrücken. „Banking Education“ entwickelt sich laut Freire wie eine Spareinlage, indem die Lehrenden die AnlegerInnen und die Lernenden das Anlage-Objekt sind (vgl. ebd., 57–59). Bildungsbewegungen im Rahmen der Popular Education entspringen einer dem „Entfaltungslernen“ (Faulstich: 2006, 11) zugewandten und einem relationalen Verständnis von Erwachsenenbildungspraxis. Der relationale Aspekt innerhalb einer Lerngemeinschaft oder einer Community – kurz: das (individuelle) Lernen im oder mittels Kollektiv(s) spielt in folgenden Fallbeispielen jeweils eine zentrale Rolle. Damit ist wohlgemerkt keine soziale Kompetenz als (individuelles) Lernergebnis von

Gruppenbeschäftigung gemeint. Der relationale Aspekt orientiert sich in der Bildungsform Gespräch/Gesprächskreis) vielmehr am gesamtgesellschaftlichen Kontext und verwirklicht sich didaktisch über dialogische, mündliche oder kooperative Ansätze. Diese Merkmale sollen in folgenden Beispielen deskriptiv erläutert werden.

(FALL-)BEISPIEL 1: DIE VOLKSBILDUNG

Von der mehr als drei Jahrzehnten währenden Tätigkeit der Wiener „Fachgruppen“ um 1900 wissen wir

- dass letztere eine herausragende volksbildnerische Entwicklung darstellen (vgl. Filla: 2001, 16),
- sie sich „aus der Gesellschaft heraus, das heißt pointiert ‚von unten‘“ (ebd.) entwickelt haben,
- dass die Entstehung der Fachgruppen selbst aus der „praktischen Volkshochschularbeit“ (ebd., 17) entspringt,
- sie „Bewegungscharakter“ (ebd.) haben, und
- dass die Fachgruppen „wissenschaftliche Bildungstätigkeit mit kultureller und geselliger Bildungsarbeit“ (ebd.) kombinieren.

Das Format der Fachgruppen beinhaltet überdies „ein Lernen gepaart mit der Erfahrung eines Gemeinschaftsgefühls“ (ebd.). Emil Reich, einer der wichtigsten Initiatoren der Fachgruppen, schrieb im zweiten Jahresbericht in den 1920er-Jahren über das gleichzeitige Vorhandensein von „Bildung, Erbauung, Erholung“ (zit. nach Filla: 2001, 26), dass sich die Dreierheit realisiere durch Wissenschaft, Kunst und Geselligkeit (vgl. ebd.). So fasst Filla 2001 wie folgt zusammen: Die „[...] Gemeinschaftsbildung, gerade in den Fachgruppen, [war] eine volksbildnerische Zielsetzung“ (Filla: 2001, 549).

Diese gemeinschaftliche Auseinandersetzung mit Wissenschaft und/oder wissenschaftlich orientierten Themen erfolgte zwischen Expertinnen und Experten und Laiinnen und Laien über kooperative und diskursive Bildungspraxen. Der Austausch und nicht die Anweisung, so Sigrid Nolda (2017, 72), war – hier auf die „Arbeitsgemeinschaften“ der Weimarer Zeit bezogen – ebenso ein zentrales Merkmal erwachsenenpädagogischer Arbeit. So spricht die (internationale) Literatur von einer „mutual adult education“ (vgl. Crowther: 2006) – einer „wechselseitigen“ Erwachsenenbildung, die über das Training in herkömmlichen Kurssituationen hinausgeht und ein gemeinschaftliches Engagement, eine Bereicherung des Lernens mit einem stärkeren Schwerpunkt auf wechselseitiges Lernen bedeutet. Menschen lernen individuell, aber was hier lern- und erkenntnistheoretisch als besonders relevant erscheint, ist, dass Menschen besonders – auch weil im Kreise einer Lerninteressengemeinschaft, so würde ich diese Gruppen heute definieren – unter anderem (das Lernen) lernen, und zwar im Sinne von Verlernen und Umlernen (vgl. Meyer-Drawe:

² Kasuistische Fallbeispiele sind exemplarische Deskriptionen: Es wird Allgemeines in konkreter Art und Weise zum Ausdruck gebracht, „ohne zugleich zu verallgemeinern oder sich einer subsumptionslogischen Vorgehensweise zu bedienen“ (Agostini: 2020; im Erscheinen).

2012, 113). So ist der Gesprächskreis in der Erwachsenenpädagogik als wichtiges didaktisches Mittel auch bereits anerkannt und bekannt. Das Gespräch ist aber zugleich als Instrument der Forschung und damit erkenntnistheoretisch für die Wissensgenerierung bedeutsam, denn es geht im Bildungsbetrieb ja immer auch um Macht und Dominanz über Welterkenntnis und um die Hierarchie von Wissen und Wissensgenerierungsprozessen (vgl. Ingrisch, Mangelsdorf & Dressel: 2017, 8). Um es mit Walter Mignolo, dem Leiter des Center for Global Studies an der Duke University zu definieren, wird gegenwärtig eine „Geopolitik des Wissens“ (vgl. Mignolo: 2002, 110) betrieben. Jede Wissenskultur sieht aber immer nur einen Ausschnitt eines Phänomens. Der Dialog dagegen ist nach William Isaacs (2002) die Kunst, gemeinsam zu denken.

„In solchen [dialogischen] Prozessen steht nicht die Diskussion (*discutere* = zerschlagen) im Zentrum, wie wir es aus wissenschaftlichen und hierarchischen Settings kennen, sondern ein »Verzeihen«, wie es Hannah Arendt bezeichnet hat. Es geht um eine Haltung von Akzeptanz, wirklicher Neugierde und Verstehen-Wollen für Sichtweisen und das Wissen anderer. Die eigene Wahrheit bzw. die eigenen Wirklichkeits- und Wissenskonstruktionen mögen plausibel und begründet sein, ich muss sie auch nicht über Bord werfen, aber als die allein gültigen und richtigen sollten sie nicht betrachtet werden. So kann ein In-Schwebe-Halten, letztlich ein Fließen im Gespräch zwischen einem Ich und Du, wie es Martin Buber genannt hat, entstehen.“ (Ingrisch, Mangelsdorf & Dressel: 2017, 9).

Unter dem Gesichtspunkt von individueller und gemeinschaftlicher Bewusstwerdung je eigener und fremder Wirklichkeits- und Wissenskonstruktionen von Seiten aller beteiligten Akteurinnen und Akteure, die in einem Lern-/Forschungs- und/oder Bildungsprozess involviert sind (Forschende und Lehrende also miteinbezogen), ist ein Rückgriff auf (internationale) historisch-empirische Beispiele für die weitere Reflexion aufschlussreich.

(FALL-)BEISPIEL 2: DANILO DOLCI – „LA MAIEUTICA RECIPROCA“ ODER DIE „KUNST DES FRAGENS“

In den 1950er-Jahren entwickelte der italienische Pädagoge und (Bildungs-)Aktivist Danilo Dolci in Partinico/Westsizilien, einem von der Mafia stark kontrollierten Gebiet, den reziproken mäeutischen Ansatz („*La maieutica reciproca*“, vgl. Dolci: 1962 u. 1996). Danilo Dolci ist überwiegend im „globalen Süden“ (vgl. Guimares, Lucio-Villegas & Mayo: 2018) bekannt und dies besonders für die Entwicklung eines Repertoires zivilgesellschaftlicher Praktiken, wie beispielsweise die Durchführung von Petitionen, die Förderung breiter sozialer Koalitionen, die Nutzung des lokalen Radios, die Durchführung von Sozialforschungen, das persönliche Engagement in Handlungen des zivilen Ungehorsams wie Hungerstreiks als dramatischste Taktik (vgl. ebd.).

Bezogen auf die geringen Bildungsab- und -anschlüsse benachteiligter Erwachsener und nicht zuletzt im Kontext der Basisbildungskampagnen in (Süd)Italien spricht Danilo Dolci von einem gemeinschaftlichen Engagement und von der Notwendigkeit einer kollektiven Bewusstwerdung von (gesamtgesellschaftlichen) Machtbeziehungen und Herrschaftsverhältnissen (vgl. *Centro per lo sviluppo creativo* Danilo Dolci: 2005). Dolci übernimmt für die Begründung seiner dialogischen Bildungspraxis den Begriff der Mäeutik, ursprünglich von dem philosophisch-sokratischen Ansatz herrührend, integriert ihn aber in eine pädagogische, soziale und bürgerliche Praxis. Der reziproke mäeutische Ansatz, so Dolci, wird als „kollektiver Erkundungsprozess“ (frei übersetzt nach Dolci: 1962) definiert, der die Alltagserfahrung des Einzelnen als Bezugspunkt betrachtet. Es ist eine dialogisch-dialektische Methodik der Selbstanalyse und der Erforschung sowie eine Methode der Gesprächsführung in größeren Gruppen. Hierbei wird grundsätzlich eine zentrale (auch lebens- und arbeitsnahe) Frage, die die (lokalen) Subjekte bewegt, erörtert und nach einer für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer verbindlichen Lösung gesucht (vgl. Dolci: 1962). Erkenntnis war bereits für Platon eine Wiedererinnerung der Seele an die ewigen Ideen (vgl. Leigh: 2007), um sie wieder aus den über die Jahre erfahrenen und sedimentierten Glaubenssätzen als Erwachsener „neu gebären“ zu können. Das Sich-Besinnen auf eigene Bedeutungen hat Freire als Teil einer befreienden (im Gegensatz zu einer domestizierenden) Pädagogik beschrieben (vgl. Freire: 1973), wobei die Offenlegung gesamtgesellschaftlicher Bedingungen bei eventueller Unterdrückung oder Benachteiligung eine emanzipatorische Funktion innehat:

„Erziehung kann niemals neutral sein. Entweder ist sie ein Instrument zur Befreiung des Menschen, oder sie ist ein Instrument seiner Domestizierung, seiner Abrichtung für die Unterdrückung.“ (Freire: 1973, 13).

Die sokratische Methode war auf die dialogische Praxis ausgerichtet und sollte die Gesprächspartner,³ durch geschicktes Fragen zu einer von ihnen selbst hervorgebrachten Erkenntnis führen. Als Hebammenkunst bezeichnet – was wörtlich das Wort Mäeutik bedeutet –, bringt nicht Sokrates selbst Erkenntnisse hervor, er lehrt auch keine Wahrheiten, sondern er hilft seinen Dialogpartnern die Wahrheit aus sich selbst heraus, aus der eigenen Vernunft zu „gebären“ (vgl. Leigh: 2007). Die Methode fordert die echte Begegnung mindestens zweier Menschen, die sich „auf Grund ihres Gemeinsamen verstehen und die sich einander aufgrund ihrer Fremdheit im Erkenntnisprozess nicht ersetzen können“ (Wahler: 2014, 1). Es geht in der dialogischen Praxis nicht vorrangig um Wissenstransfer, sondern darum, über die Voraussetzungen eigener Überzeugungen,

³ Auf Sokrates bezogen kann nicht gegendert werden, da Frauen nicht für diese (Aus)Bildung vorgesehen waren.

Weltanschauungen und auch über die Voraussetzungen unseres emotionalen Erlebnisses (auch in Bezug auf die eigene Lernbiografie) aufzuklären (vgl. ebd., 1–4).

„This learning is not only addressed what someone knows, but how she or he knows.“ (Nikolaides & Smith: 2018, 53).

Es werden bei Dolci primär die Voraussetzungen unseres Urteilens über das Mittel der dialogischen Praxis aufgewiesen, die dieses Urteil in seiner Form und seinem Inhalt bedingen. Zu der wiedergeborenen Wahrheit in Form allgemeiner Prinzipien kann der Mensch gelangen, wenn er von konkreten – lebensweltlichen – Erfahrungen und den Urteilen über sie ausgeht und anschließend in regressiver Abstraktion diese Erfahrungen reflektiert und in immer allgemeineren Urteilen fortschreitet (vgl. ebd.). Dies kommt Freires Begriff der „conscientização“ und der erwachsenenpädagogischen Praxis der „Bewusstwerdung“ sehr nahe – Dolci und Freire kannten sich übrigens auch persönlich.

Dialogische Praxis meint zusammenfassend eine Konversation, zentriert auf eine Untersuchung der Bedingungen, unter denen Glaubenssätze bzw. Überzeugungen wahr wären und – dialektisch betrachtet – unter denen diese eventuell auch falsch wären (vgl. Mitchell: 2006, 181 f.). Ein Dialog sei in der Lage, pädagogisch das zu erreichen, was Sokrates in Platons Phaedrus ausspricht, nämlich was nicht durch Schreiben erreicht werden kann (vgl. ebd.). So hat sich eine mündliche pädagogische Praxis bewusst schon in der Antike von einer ausschließlich schriftlichen⁴ abgehoben (vgl. ebd.). Zentraler (didaktischer) Teil des Gesprächs und des Gesprächskreises ist die Kunst des Fragens:

„Oral question is a significant education tool in the humanities.“ (Mitchell: 2006, 189).

„Durch eine ‚Pädagogik des Fragens‘ (Bruss & Macedo: 1985, 9) anstelle einer normierenden Pädagogik versetzt der [...] [der/die ErwachsenenbildnerIn die Lernenden] in die Lage, die kodierten Versionen ihrer ‚Realität‘ (ihrer eigenen ‚Handlungswelt‘) in einem praktischen Prozess zu reflektieren. Die Kodierung dient dem Zweck, die Lernenden von ihrer Handlungswelt zu distanzieren, so dass die Lernenden beginnen, sie durch Reflektion in einem anderen, kritischeren Licht zu sehen. Freire beschreibt die Praxis des Konzeptes wie folgt: ‚Menschliche Aktion besteht aus Handlung und Reflektion: Es ist Praxis, es ist die Veränderung der Welt‘“ (Freire: 1970, 119; Mayo: 2006, 66 f.).

Ein weiteres Beispiel aus der Empirie⁵ (wieder aus Italien) stammt aus der zweiten Frauenbewegung.

(FALL-)BEISPIEL 3: ADRIANA MONTI UND DER FILM⁶ „LA SCUOLA SENZA FINE“ (1983)

In den frühen 1970er-Jahren führten Verhandlungen zwischen Metallarbeitern, den männlichen Industrie-

arbeitern, und Arbeitgebern und Arbeitgeberinnen zu den so genannten „150-Stunden-Kursen“. Die 150-Stunden-Kurse waren ein seit 1974 in Italien durchgeführtes Bildungsexperiment, das zunächst für männliche Industriearbeiter und Landwirte zugänglich war und einige Jahre später auf Frauen ausgedehnt wurde. Die Mailänder Filmemacherin und Aktivistin Adriana Monti (1983) drehte den Film „Scuola senza fine“ (wörtlich: Schule ohne Ende) in einem kollaborativen Prozess mit den Frauen eines Kurses. Die 150-Stunden-Kurse waren, obwohl während der Arbeitszeit abgehalten, grundsätzlich nicht berufsbezogen, d. h. sie sollten nicht dazu dienen, die Arbeitsproduktivität zu verbessern, sondern dazu dienen, ein Nachdenken über Arbeitsbedingungen und über das Da-Sein anzuregen. Ein großer Teil der Frauen widmete sich sodann der Neubearbeitung und Neuinterpretation dessen, was als gelebte Erfahrung definiert wurde: ihre Erfahrungen mit Arbeit, mit Migration (vom Süden in den Norden Italiens), kultureller und sprachlicher Diskriminierung (das Nord-Süd-Gefälle zeigt(e) sich in Italien auch über die vielen stark voneinander abweichenden Dialekte und Sprachvarietäten), mit Gewerkschaftskämpfen, mit der Rolle der Frau in der italienischen Gesellschaft. Scuola senza Fine zeigt, wie sich das Experiment transformativ (vgl. Taylor & Cranton: 2013) und/oder transformatorisch (vgl. Koller: 2012) auf das Leben der Frauen ausdehnte, die den Kurs besuchten, von denen die meisten Hausfrauen waren. Der Film wurde in Zusammenarbeit mit der Frauengruppe und zwar im Rahmen ihres Unterrichts produziert. Diese Frauen verwandelten die Fragen des (allgemeinen) Lehrplans, u. a. über die Repräsentation von Frauen allgemein in personenbezogene Fragen über sich selbst. Der Kurs bedeutete für viele Frauen, Gedanken ausdrücken zu können und zu dürfen, die bis dahin oft unterbewertet oder

⁴ Es kann im Rahmen dieses Beitrags die besondere Bedeutung der Mündlichkeit als Fertigkeit und pädagogischer Bedeutsamkeit sowie alle damit verbundenen Praxen in Forschung und Praxis (Oral History, Biografieforschung usw.) nicht eigens eingegangen werden.

⁵ Es könnten wahrhaftig viele weitere österreichische Beispiele genannt werden, die die Mündlichkeit als ein besonderes Tool der Erwachsenenbildung eracht(et)en oder gemeinschaftliche Praxen anwenden, siehe zum Beispiel die am Gemeinwesen orientierte Erwachsenenbildung bei Anton Rohrmoser oder das Modell „Medienverbund Ottakring“ mit dem Gesprächskreis „So isch’s gwesn“ (vgl. dazu Wappelshammer & Weber 1985) zu Alltagsgeschichten sowie Beispiele im Rahmen der Pionierleistungen der Basisbildung in Österreich durch Elisabeth Brugger und Antje Doberer-Bey. Letztere sind in der Spurensuche von Monika Kastner in der Publikation Cennamo, Kastner & Schlögl (2018) dokumentiert.

⁶ Ich durfte mit Adriana Monti persönlich Kontakt aufnehmen, weil ich im Rahmen meiner Habilitationsschrift eine Recherche durchgeführt habe, die mich auf dieses Zeitzeugnis aufmerksam gemacht hat. Ich fand den Film noch in nicht-digitalisierter Form vor. So bat ich Frau Monti um Erlaubnis, mit Forschungsmitteln, die ich eingeworben hatte, am Institut für Medienkommunikation der Alpen-Adria-Universität mit der technisch-fachkundigen Unterstützung von Karoline Webhofer und persönlichen Unterstützung durch den Dekan Rainer Winter, den Film digitalisieren zu lassen, um ihn für Forschungszwecke verwenden zu können.

ganz vernachlässigt worden waren. Die Möglichkeit dieser (transformierten) Beziehung zu sich und zu anderen Frauen und ihren Erfahrungen in einer gemeinschaftlich-geteilten Lernsituation stimulierte eine sehr interessante Art des Sprechens (der Film ist ein Beispiel), des Schreibens (die dokumentierten Tagebücher der Frauen) und des Denkens, was wiederum in den Gesprächskreisen filmisch dokumentiert ist. Nach Ende des Kursprogramms organisierten die Frauen ihre Kurse schließlich selbst. Diese selbstinitiierten Bemühungen gesellschaftlich von unten führten unter anderem zu monographischen Kursen zu ganz frauenspezifischen Themen wie z. B. über den Frauenkörper. Diese Frauen brachten inhaltlich ihre Themen selbst hervor und bestimmten eigeninitiativ dann den Lehrplan ihres Kurses. O'Cadiz, Wong und Torres sprechen hier von „a locally relevant curriculum“ (O'Cadiz, Wong & Torres: 1998, 536).

Bezogen auf die ursprüngliche ÖFEB-Kongressfrage, nämlich ob unter Umständen Bildungspolitik, Bildungsforschung und Bildungspraxis nicht auch vermessen seien, wenn ausschließlich über erwachsene LernerInnen Inhalte und Ziele entschieden werden ohne diese und deren (Lern)Interessen (vgl. Grotlüschen: 2010) auch im wechselseitigen Austausch (kommunikativ) mit den Erwachsenen mitauszuhandeln (vgl. Habermas: 1981), haben bereits international etablierte (kritische) Stimmen reflektiert (vgl. u. a. Borg & Mayo: 2007; Faulstich: 2015; Ferrer: 2011; Fiske: 1989). Was sich überdies aus den drei (Fall)Beispielen erschließen lässt, ist die besondere Relevanzsetzung der Popular Education auf das dialogische Erzählen, die mündlichen Fragen und – als weiteres, konstitutives Element der Bildungsform – auf das kritische Denken als gemeinschaftliche Lernprozesse.

ZUSAMMENSCHAU DER DREI FALLBEISPIELE IM HINBLICK AUF DIE BILDUNGSFORM „GESPRÄCH“

In dieser Bildungsform wird – im Idealfall – über das Sich-Erzählen und das Sich-gegenseitige-Austauschen hinaus das kritische Denken befördert. Auf das erste (Fall-)Beispiel bzw. auf die Volkshochschule der Jahrhundertwende bezogen beschreibt der Volksbildner Ludo Moritz Hartmann im Zusammenhang mit den Fachgruppen das volksbildnerische Bildungsziel der „Denkschulung“ (vgl. Filla: 2001, 26). Diese galt gewiss dem wissenschaftlichen Denken, „dem systematischen Erfassen von Zusammenhängen komplexer Verhältnisse“ sowie der Begriffsbildungen an konkreten Beispielen“ (Filla: 2001, 26), sie meinte allerdings auch, so Filla, „ein an neutralem Inhalt geschultes Denkvermögen für das Erkennen gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge“ (Ebd.). „Denken lehren, um zum eigenständigen Aufbau eines Weltverständnisses und einer Weltauffassung zu gelangen“ (Filla: 2001, 549) war – laut Filla – das Hauptziel dieser Form volksbildnerischer Bildung.

Auf das zweite und dritte (Fall-)Beispiel 2 bezogen, also bei Dolci und Monti, aber auch im Feld der Popular Education (Paulo Freire) oder in der gegenwärtigen internationalen (kritischen) Erwachsenenbildungswissenschaft – bei Peter Mayo oder Lyn Tett im Bereich der

Popular Education „Community Education“ und Basisbildung genannt – geht es schließlich in der dialogischen Praxis immer auch um ein emanzipatorisches Denken-Lernen, d. h. um die Bewusstwerdung erlebter/erfahrener/erlittener/habituell übernommener Sozialisation/en (vgl. u. a. Bourdieu: 1982) aller Beteiligten. Kritisches Denken meint hier, nach den individuellen und nach den gesamtgesellschaftlichen Bedingungen zu suchen, unter denen eine Behauptung oder eine Überzeugung über sich und die Welt und über die Rolle von sich in der Welt eventuell (nicht) wahr sein kann. Gelingt dies, dann handelt es sich hier bildungstheoretisch und aus (bildungs-)transformatorischer Sicht wohl um ein Lernen, welches eine Erweiterung des Selbst- und Weltbezugs ermöglicht – um Bildung schlechthin (vgl. Koller: 2012). Aus Sicht der Transformative Learning Theory meinte dieses Lernen dann wohl auch ein Lern-Prozess im Sinne einer Erweiterung oder Veränderung des „frame of reference“ und des „habit of mind“ (vgl. Mezirow: 1990).

„Angelehnt an Torres [...] könnte man argumentieren, dass die Spezifität der Bewusstmachung in der Entwicklung von Kritikfähigkeit zu sehen ist, die das Wissen historisch untergeordneter Gruppen reflektiert und umarbeitet.“ (Mayo: 2006, 43).

Wie nach dieser diskrepanten Lernerfahrung (vgl. Meyer-Drawe: 2012), – eine neue Perspektive durchkreuzt die bisherige eigene Erfahrung – sich Lernen eventuell (phänomenologisch zeigt) oder neu orientiert, welche Bildungswege eventuell eingeschlagen werden, wie mit der eigenen (Bildungs-)Biografie umgegangen und vorgegangen wird, ist an dieser Stelle nicht ausführbar. Mit Sicherheit können hier phänomenologische Studien oder rekonstruktive Bildungsbiografie-Arbeiten aufschlussreich sein.

Peter Mayo vergleicht die (Lern-)Wirkung dialogischer Bildungsformen im Kontext der Popular Education mit einem Konzept von erwachsenenbildnerischem „[...] politischem Lernen, das nicht in Qualifizierungsbemühungen um die Ware Arbeitskraft aufgeht, sondern sich – zentriert um das, was er als ‚transformative Action‘ nennt und auf Persönlichkeitsbildung ausgerichtet ist – um eine grundlegende Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse, von Macht- und Herrschaftsstrukturen in der Perspektive einer Demokratisierung – verknüpft mit dem Konzept von ‚Partizipation‘ [...]“ (Mayo: 2006, 5) anzukurbeln.

Filla beschreibt den (politischen) Lerninhalt auf ähnliche Weise:

„Während sich politische Bildung vorrangig auf Politik und gesellschaftspolitische Themen bezieht, ist mit politischer Erwachsenenbildung, anders als dies in der Fachliteratur überwiegend der Fall ist und ohne dies deshalb zu kritisieren, hier eine Erwachsenenbildung gemeint, die gesellschaftlich relevante Themen aufgreift, die keinen direkten politischen Bezug, aber eine gesellschaftspolitische Dimension aufweisen. Das beginnt bei Grundbildung, die über die Vermitt-

lung von Basis Fähigkeiten und -kenntnissen hinaus auf gesellschaftliche Teilhabe zielt, geht über inklusive und interkulturelle Bildungstätigkeit bis hin zum Sprachenlernen, bei dem historische, gesellschaftliche und politische Fragen der Sprachherkunftsländer angesprochen werden und reicht bis zur Gesundheitsbildung, die gesellschaftliche Grundlagen von Krankheiten und Gesundheit thematisiert sowie zur kulturellen Bildung, die politische Dimensionen von Kunst und Kultur bespricht. Politische Erwachsenenbildung bezieht überdies gesellschaftlich relevante Wissenschaftsverbreitung mit ein.“ (Filla: 2013, 11).

AUSBLICK(E)

Die Bedeutung volksbildnerischer Formate liegt laut Filla „in ihrer Originalität und Einzigartigkeit sowie in ihrem Bestreben, Bildungsaktivitäten systematisch mit kulturellen Aktivitäten, kollektiven Erfahrungen und Selbstorganisation zu verbinden“ (Filla: 2001, 26). Diese besonderen konstitutiven Merkmale erscheinen mir gegenwärtig als Wissenschaftlerin in der Qualifizierungsphase empirisch (auf)spürbar. Vielleicht können und müssen sich gewisse Lerninteressengruppen, wie sie derweil von der Autorin dieses Beitrags im Kontext Ihrer Habilitationsschrift selbst bezeichnet werden, nicht als Fachgruppe definieren, obwohl es selbst um 1900 herum in Wien unter Umständen auch weniger „wissenschaftlich“ orientierte Fachgruppen gab, wie beispielsweise die Freizeitfachgruppen (vgl. Filla: 2001, 408 f.). Doch zeichnen sich viele gegenwärtige Lerninteressengruppen u. a. durch dieselben Merkmale aus: Man denke nur an selbstinitiierte Vereinsbildungen, wie jene, die eine Sternwarte betreiben oder als Laien und Laiinnen ornithologische Beobachtungen für die Wissenschaft betreiben und in diesem Zusammenhang für breitere Gesellschaftsgruppen und Familien offen zugängliche Führungen und Vorträge halten. Genannt seien auch weitere Lerninteressengruppen, die sich im Sinne einer „Pädagogik der freien Lebenszeit“ (Opaschowski: 1996) real und/oder virtuell zusammenfinden, wie beispielsweise „Geo-Cacher“, wo es beim Suchen der Geo-Dosen nicht um bloßes Koordinatenlesen in digitalen Systemen geht, sondern unter Umständen auch um Umweltaktionen und (Umwelt)Bewusstseinsbildung in mehrfacher Hinsicht (vgl. Eichholzer: 2019). Und weiter lassen sich ganze Gemeinden in einer Region animieren und motivieren, an einem gemeinschaftlichen Lernfest teilzunehmen, wie beispielsweise das von der Plattform Kärnten/Koroška organisierte „1. Kärntner Lern@fest“ in Schloss Wernberg 2018 (vgl. Cennamo: 2019b). Ebenso ist die kulturelle Erwachsenenbildung samt handwerklich oder kulturell Tätigen sehr aktiv (speziell in Regionen), diese Menschen treffen sich regelmäßig und freiwillig gemeinschaftlich, indem sie – sich weiterbildend – einem (Lern)Interesse nachgehen (vgl. dazu bspw. das Projekt des Kärntner Bildungswerkes „An den Ufern der Drau“ in Cennamo 2019c).

Was hier eine komparativ-kasuistische Rückschau der Bildungsform Gespräch/Gesprächskreis im Rahmen

vergänger Popular Education Beispielen ist, um die Wertigkeit (jener) anthropologischen Modelle aufzuzeigen, die vielleicht in „neoliberal times“ (Fitzsimons: 2017, 1) als (marxistisch?) ideologisch gelten und deshalb diskursiv in Vergessenheit geraten, an mancher Stelle (nicht zuletzt im Rahmen des ÖFEB-Kongresses) gar als emotional abgewertet, weil der linken Ideologie zugeschrieben und als solche daher verwerflich, wird von Seiten der Autorin – nicht zuletzt im Rahmen ihres Habilitationsvorhabens – eine gegenwärtige „freie Bildung“ oder „Bildung von unten“ wissenschaftlich, umfassender behandelt werden. Da wird auf empirisch begründete Erkenntnisse zu aktuellen Lernorten und gegenwärtigen Lernsettings sowie Lerninteressengemeinschaften im Kontext freier Bildung eingegangen. Diese – so die Vermutung – sind als Phänomene einer Bildung von unten noch eher unbeachtet und wissenschaftlich unterbelichtet geblieben – vielleicht, weil die (Bildungs-)Gesellschaft gegenwärtig auch nicht frei von (u. a. neoliberaler) Ideologie ist (vgl. Suoranta: 2010; Preston: 2006)? Ein Zeichen für die Verkennung und geringe Beachtung von Seiten der Wissenschaft und Bildungspolitik sehe ich gerade da, wo bundesweit selbstinitiierte, lerninteressengeleitete Bildungsveranstaltungen in statistischen Erhebungen als Sonderveranstaltungen und nicht als Bildungsveranstaltungen eingestuft werden und damit nicht als legitime und offiziell anerkannte lebensbegleitende Weiterbildung von Erwachsenen zählt (vgl. Zahlen und aber auch neue politische Entwicklungen beispielsweise in Kellner 2020, im Erscheinen).

In absoluter Konformität mit der Mäeutik bringt die Auseinandersetzung mit ursprünglichen erwachsenenpädagogischen Bildungsformen (hoffentlich) WissenschaftlerInnen, Lehrende und bildungspolitisch Verantwortliche an den Punkt, an dem wir selbst zur Geburt bereit sein sollten (vgl. Leigh: 2007): Mündliche Praxen, kritisches Denken, erwachsenengerechte Bildungsformen und lebens- und arbeitsnahe Lehrpläne, die u. U. mittels der lernenden Erwachsenen mitbestimmt werden dürfen, wie es in den didaktischen Prozessabläufen der Bildungsform Gespräch/Gesprächskreis vertreten wird, sollten weiterhin gepflegt, als erwachsenenpädagogisch wertvoll anerkannt und auch bildungspolitisch eingefordert werden. Es muss der pädagogische – gesellschaftspolitische, soziale und nicht zuletzt volkswirtschaftliche – Wert solcher gesprächsorientierten-reflexiven Bildungspraxen in Zeiten erhöhter sozialer Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung nicht (hier) weiter erläutert werden. Im Sinne einer Steigerung der Weiterbildungsteilnahme könnte es wichtig sein, einerseits auf das besondere Phänomen der heutigen freien Bildung und der Bildung von unten zu schauen, um einerseits Erkenntnisse über selbstinitiierte Lerninteressengemeinschaften zu gewinnen (was in der eigenen Forschung behandelt wird) und andererseits, um statistisch weitgehend ausgeblendete Weiterbildungsteilnahmen im Hinblick auf Anerkennung und Durchlässigkeit von informell erworbenem Wissen von Erwachsenen angemessen sichtbar zu machen. //

Literatur

- Agostini, Evi (2020):** Lernen „am Fall“ versus Lernen „am Beispiel“. Oder: Zur Bedeutung der pathischen Struktur ästhetischer Wahrnehmung für die Narration von phänomenologisch orientierten Vignetten. In: Hans Karl Peterlini, Jasmin Donlic & Irene Cennamo (Hrsg.), *Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen der phänomenologisch orientierten Bildungsforschung*. Bozen – Innsbruck – Wien: Studienverlag (Im Erscheinen).
- Ballauf, Theodor (1981):** *Erwachsenenbildung. Eine pädagogische Interpretation ihres Namens*. In: Franz Pöggeler & Bernt Wolterhoff (Hrsg.), *Neue Theorien der Erwachsenenbildung* (S. 11–26). Stuttgart – Berlin – Köln – Main: Kohlhammer.
- Borg, Carmel & Mayo, Peter (2007):** *Popular education. Social Movements and Story Telling*. Interview with Chris Cavanagh. In: Carmel Borg & Peter Mayo (Hrsg.), *Public Intellectuals, Radical Democracy and Social Movements. A Book of Interviews* (S. 41–48). New York – Bern: Peter Lang.
- Bourdieu, Pierre (1982):** *Der Sozialraum und seine Transformationen*. In: Ders., *Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (S. 171–210). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bremer, Helmut, Faulstich, Peter, Teiwes-Kügler, Christel & Vehese, Jessica (2015):** *Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsvorstellungen*. Baden-Baden: Nomos.
- Bruss, Neal & Macedo, Donaldo P. (1985):** *Toward a Pedagogy of the Question: Conversations with Paulo Freire*. In: *Journal of Education*, 167 (2), 7–21.
- Cennamo, Irene & Peterlini, Hans Karl (Hrsg.) (2018):** *Menschenbilder in der Weiterbildung. Kritik - Diskussion – Reflexion*. Meran/o: alphabeta.
- Cennamo, Irene (2018):** *Mit aufgedeckten Karten pädagogisch handeln? Menschenbilder wechselseitig offenlegen*. In: Irene Cennamo & Hans Karl Peterlini (Hrsg.), *Menschenbilder in der Weiterbildung. Kritik – Diskussion – Reflexion* (S. 15–23). Meran/o: alphabeta.
- Cennamo, Irene (2019a):** *Sprache performiert – aber wie orientiert sie den (wissenschaftlichen) Diskurs? Eine Zusammenschau kritischer Erwachsenenpädagogik und sprachbezogener Bildungsaspekte zur Begründung eines erwachsenengerechten Rahmens für Lernen und Forschen im Kontext sprachlicher Vielfalt*. In: Jasmin Donlic, Georg Gombos & Hans Karl Peterlini (Hrsg.), *Lernraum Mehrsprachigkeit. Zum Umgang mit Minderheiten- und Migrationssprachen* (S. 253 – 276). Meran/o – Klagenfurt/Celovec: alphabeta Drava.
- Cennamo, Irene (2019b):** *Commons – I Care. Kommunale Bildungslandschaften in Kärnten*. In: Monika Kastner, Jasmin Donlic, Barbara Hanfstingl & Elisabeth Jaksche-Hoffman (Hrsg.), *Lernprozesse über die Lebensspanne. Bildung erforschen, gestalten und nachhaltig fördern* (S. 112–130). Opladen – Berlin – Toronto: Barbara Budrich.
- Cennamo, Irene (2019c):** *Die Drau ist für mich. Erwachsenenpädagogische Betrachtungen eines ortsgesellschaftlich relevanten Lehrplans*. In: *Kulturspiegel. Das Magazin des Kärntner Bildungswerks*, 41 (4), 4–6. Online verfügbar unter: <https://bildungswerk-ktn.at/weiterbildungsprojekt-an-denuf/> oder <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten/13594-wie-bildungsrelevant-ist-freie-bildung.php> [20.1.2020].
- Cennamo, Irene, Kastner, Monika & Schlögl, Peter (2018):** *(Dis) Kontinuitäten im Feld der Erwachsenenalphabetisierung und Basisbildung: Explorationen zu Konzepten der Lebensweltorientierung, der Ermächtigung und der Transformation*. In: Daniela Holzer, Bettina Dausien, Peter Schlögl, Kurt Schmid (Hrsg.), *Forschungsinself. Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung* (S. 94–115). Münster – New York: Waxmann.
- Centro per lo Sviluppo Creativo Danilo Dolci (2005):** *Inventing the Future – Reciprocal Mauiatic Approach for conflict transformation*. Palermo: Centro sviluppo creativo press.
- Crowther, Jim (2006):** *Social movements, praxis and the profane side of lifelong learning*. In: Peter Sutherland & Jim Crowther (Hrsg.), *Lifelong learning. Concepts and contexts* (S. 171–181). London & New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Dolci, Danilo (1962):** *Conversazioni*. Torino: Einaudi.
- Dolci, Danilo (1996):** *La struttura maieutica e l'evolversi*. Scandicci (FI): La Nuova Italia.
- Eichholzer, Andrea (2019):** *Lernen in Dosen. Qualitative Studie zu Lernprozessen der Spielcommunity Geocaching*. Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts, Masterstudium Erwachsenen- und Berufsbildung Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Faulstich, Peter (2006):** *Lernen und Widerstände*. In: Peter Faulstich & M. Bayer (Hrsg.), *Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung* (S. 7–25). Hamburg: VSA-Verlag.
- Faulstich, Peter (2015):** *Erwachsenenbildung und Gemeinwohl. Bildung nach der Postmoderne*. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 15 (25), 1–11.
- Ferrer, Alejandro Tiana (2011):** *The concept of popular education revisited – or what do we talk about when we speak of popular education*. In: *Paedagogica Historica*, 47 (1–2), 15–31. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/00309230.2010.530276> [3.12.2019].
- Filla, Wilhelm (2001):** *Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell*. Innsbruck – Wien – München: Studienverlag.
- Filla, Wilhelm (2013):** *Die Alternative politische Bildung*. Hannover: Offizin.
- Fiske, John (1989):** *Understanding Popular Culture*. London – Sydney – Wellington: Unwyn Hyman.
- Fitzsimons, Camilla (2017):** *Community Education and Neoliberalism. Philosophies, Practices and Policies in Ireland*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Flowers, Rick & Swan, Elaine (2018):** *Food Pedagogies: Histories, Definitions and Moralities*. In: Rick Flowers & Elaine Swan (Hrsg.), *Food Pedagogies* (S. 1–27). London – New York: Routledge Taylor & Francis.
- Flowers, Rick (2009a):** *Popular Education*. In: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 32 (2), 8–23.
- Flowers, Rick (2009b):** *Can Competency Assessment Support Struggles for Community Development and Self-determination*. In: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 32 (2), 23–35.
- Freire, Paulo (1973):** *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Hamburg: Rowohlt.
- Grotlüschen, Anke (2010):** *Erneuerung der Interessentheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Gruber, Elke (2018):** *Lebenslanges Lernen als Teil des aktuellen Menschenbildes. Wo kommt es her, wo führt es hin?* In: Irene Cennamo & Hans Karl Peterlini (Hrsg.), *Menschenbilder in der Weiterbildung. Kritik – Diskussion – Reflexion* (S. 74–88). Meran/o: alphabeta.
- Guimares, Paula, Lucio-Villegas, Emilio & Mayo, Peter (2018):** *Southern-Europeans signposts for critical popular adult education. Italy, Portugal and Spain*. In: *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48 (1), 56–74.
- Habermas, Jürgen (1981):** *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 1: *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ingrisch, Doris, Mangelsdorf, Marion & Dressel, Gert (Hrsg.) (2017):** *Wissenskulturen im Dialog. Experimentalfelder zwischen Wissenschaft und Kunst*. Bielefeld: transcript.
- Isaac, William (2002):** *Dialog als Kunst gemeinsam zu denken*. Köln: EHP-Organisation.

- Kellner, Wolfgang (2020):** Ehrenamtliche Bildung und Bildung im Ehrenamt im Ring Österreichischer Bildungswerke – und die neue Politik zum lebensbegleitenden Lernen. In: Maria Dippelreiter & Michael Dippelreiter (Hrsg.) (2020): Mut statt Wut. Ehrenamt, Freiwilligkeit und bürgerschaftliches Engagement als Handlungsfeld zwischen Staat und Zivilgesellschaft. Klagenfurt: Wieser (Im Erscheinen).
- Koller, Hans-Christoph (2012):** Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leigh, Fiona (2007):** Platonic Dialogue, Maieutic Method and Critical Thinking. In: Journal of Philosophy of Education, 41 (3), 309–323.
- Mayo, Peter (2006):** Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis. Aus dem Engl. übertragen von Uwe Hirschfeld. Hamburg: Argument Verlag.
- Meyer-Drawe, Käte (2012):** Diskurse des Lernens. 2. durchgesehene und korrigierte Auflage. München: Wilhelm Fink.
- Mezirow, Jack (1990):** Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mignolo, Walter D. (2002):** The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference. In: South Atlantic Quarterly, 101 (1), 57–96.
- Mitchell, Sebastian (2006):** Socratic Dialogue, the Humanities and the Art of the Question. In: Arts & Humanities in Higher Education, 5 (2), 181–197.
- Monti, A. (1983):** La scuola senza fine. Film in 16mm, bianco e nero, 40 minuti. Produzione: Adriana Monti e le insegnanti delle '150 Ore'.
- Newman, Michael (2006):** Teaching defiance. Stories and strategies for activist educators. San Francisco: Jossey-Bass
- Nikolaides, Aliko & Smith, Shakilya (2018):** Mirror, mirror, learning to „become“ together. In: New Directions for Adult and Continuing Education, (159), 53–69.
- Nolda, Sigrid (2017):** Fremdsprachenlernen Erwachsener. Qualitative Zugänge. Bielefeld: Bertelsmann.
- O'Cadiz, Maria del Pilar, Wong, Pia Lindquist & Torres, Carlos Alberto (1998):** Education and democracy. Paulo Freire, social movements and education reform in São Paulo. Boulder: Westview Press.
- Opaschowski, Horst W. (1996):** Pädagogik der freien Lebenszeit. Opladen: Leske + Budrich.
- Pöggeler, Franz (1966):** Methoden der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Preston, John (2006):** (Mis)recognizing lifelong learning in non-formal settings. In: Peter Sutherland, Jim Crowther, Lifelong learning. Concepts and contexts (S. 161–170). London & New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Suoranta, Juha (2010):** Against the Corporate Culture Ideology: An Interview with Peter Mayo. In: Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 32 (1), 112–126. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/1071410903482690> [3.12.2019].
- Taylor, Edward W., & Cranton, Patricia (2013):** A theory in progress? Issues in transformative learning theory. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 4 (1), 33–47. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela5000> [3.12.2019].
- Wahler, Hendrik (2014):** Die philosophische Lebensberatung und die Psychotherapien. In: e-Journal Philosophie der Psychologie, (20), 1–4. Online verfügbar unter: <http://www.jp.philo.at/texte/WahlerH2.pdf> 2014 [3.12.2019].
- Wappelsmhammer, Elisabeth & Weber Theresia (1985):** Auch Lebensgeschichte ist Geschichte. Ein Leitfaden für autobiographisches Erzählen und Schreiben. Modell Medienverbund. Wien: TR Verlagsunion.
- Wildemeersch, Danny (2014):** Adult and Community Education in complex societies: reconsidering critical perspectives. In: International Journal of Lifelong Education, 33 (6), 821–831. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/02610370.2014.973458> [3.12.2019].

Gebt den Kindern einen Grund zum Lernen¹

Bildung in Neuseeland

Über Bildung wird viel diskutiert und noch mehr gestritten. Jahrgangsübergreifendes Lernen oder nicht? Zwölf oder dreizehn Schuljahre? Und immer wieder der Ruf nach mehr Geld, kleineren Klassen und Tablets für alle. Aber kommt es auf diese Dinge an, wenn wir Schulen verbessern wollen?

Ein halbes Jahr lang lebten wir mit unseren drei Kindern in Neuseeland. In der Zeit habe ich festgestellt, dass ganz andere Dinge wichtig sind, wenn Bildung gelingen soll. In internationalen Rankings schneidet dieses Land stets sehr gut ab. Nach meinem ersten Kontakt mit der Schule unserer Kinder habe ich begonnen, zu recherchieren, um zu verstehen, was sie so richtig machen. Hier ist das, was ich gelernt habe.



VERENA
FRIEDERIKE
HASEL²



GEBT DEN KINDERN EINEN GRUND, ZU SCHREIBEN

Morgens entdecken die Schüler einer zweiten Klasse, die ich besuche, eine kleine Tür an der Wand, im Miniatur-Briefkasten daneben steckt ein Zettelchen. Unterschriften von einer Fee, die, so steht es im Brief, hinter dieser Tür eingezogen ist. Von da an herrscht rege Korrespondenz zwischen ihr und den Kindern, an der sich selbst die schreibfaulsten begeistert beteiligen. Wer lässt sich schon die Gelegenheit entgehen, eine Fee zur Brieffreundin zu haben?

In einer anderen Klasse finden die Schüler einen Koffer mit einem Amulett und alten Landkarten. Aufgeregt reden sie durcheinander: Wer ist der Besitzer? Sind sie einem Geheimnis auf der Spur? „Schreibt doch etwas“, sagt die Lehrerin, und die Kinder lassen sich nicht lang bitten.

Ob Feenbriefe oder Schatzkoffer: In Neuseeland werden Kinder nach allen Regeln der Kunst zum Schreiben verführt. Auch die Aufsatzthemen, die sich Lehrer ausdenken, sind verlockend. „Wenn ich drei Wünsche frei hätte“ oder „Wenn ich fliegen könnte“. Und den Kindern fällt so viel ein, dass sie gar nicht mehr aufhören wollen zu schreiben.

¹ Dieser Beitrag handelt über schulische Bildung in Neuseeland, er gibt jedoch viele wertvolle Hinweise wie Bildung und Erwachsenenbildung auf gleicher Augenhöhe arrangiert werden können. Siehe dazu auch die Rezension in dieser Ausgabe, S.57

² Erschienen in „Zeit@online“ am 26.12.2019. Mit freundlicher Genehmigung der Autorin und von Zeit@online. <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2019-12/bildung-neuseeland-schulen-lehrer-kinder-lernen>

FEIERT DEN FEHLER

An zahlreichen deutschen Schulen lernen Kinder, nach Gehör zu schreiben. Fehler werden nicht korrigiert, weil man fürchtet, die Kinder sonst zu entmutigen. Eine Methode, die man in Neuseeland abwegig findet: Warum zulassen, dass sich Kinder an etwas Falsches gewöhnen, wenn doch jeder weiß, wie schwer es ist, einmal Gelerntes wieder zu entlernen? Außerdem käme keiner auf die Idee, dass der Hinweis auf einen Fehler ein Kind demotivieren würde, denn in Neuseeland sind Fehler nichts Schlimmes. Im Gegenteil: Man feiert sie. „Was für ein großartiger Fehler!“, ruft die Lehrerin, als ein Mädchen im Matheunterricht ein falsches Ergebnis nennt, weil dahinter eine interessante Strategie steckt, und in der ersten Klasse werden die Radierer aus den Federtaschen verbannt, weil Fehler nichts sind, was man beschämt entfernen muss. „Und wieder wächst dein Gehirn ein bisschen“, sagen die Lehrer, wenn ein Kind einen Fehler macht.

Als ich mir anschauen, wie die neuseeländischen Lehrer einer Grundschule, die ich besuche, Aufsätze korrigieren, merke ich aber, dass sie sehr genau wissen, wie viel Frustration sie einem Kind zumuten können. Der ursprüngliche Text des Kindes wird immer stehen gelassen, und alles, was man mit einem Häkchen versehen kann, weil es richtig ist, bekommt auch eins. Als Ansporn. Die Verbesserungen stehen gut lesbar darüber. Für sie benutzen Lehrer grundsätzlich einen grünen Stift, da Rot zu sehr Symbol für alles Negative geworden ist.

ZEIGT WHANAUNGATANGA

Whanaungatanga stammt aus der Sprache der Maori, der Ureinwohner Neuseelands, und hat keine deutsche Entsprechung, weil die damit verbundene Vorstellung in unserer Kultur höchstens als vage Sehnsucht existiert. Bei den Maori ist Whanaungatanga ein zentraler Begriff und bezeichnet das Gefühl von tiefer Verbundenheit. Konkret bedeutet Whanaungatanga, für die anderen zu sorgen, weil ihr Geschick untrennbar mit dem eigenen verbunden ist.

Die Wirkung von Whanaungatanga spürt man an neuseeländischen Schulen jeden Tag: Zu manchen Zeiten beantworten Kinder das Telefon im Schulbüro, damit die Sekretärin Pause machen kann, und als ein Junge wegen einer Krebserkrankung seine Haare verliert, rasieren sich die Klassenkameraden ihre auch ab. Nach dem Terrorangriff auf die Moschee in Christchurch staunten Menschen auf der ganzen Welt über die empathische Reaktion der Premierministerin und die Menschenketten, die Neuseeländer rund um Moscheen bildeten. Auch das war nichts anderes als Whanaungatanga. Uns Deutschen würde ein bisschen mehr Whanaungatanga äußerst guttun, und da könnte man sich von den neuseeländischen Schulen einiges abgucken. Die Schulen, die ich besuche, fördern Whanaungatanga, wo es nur geht. Sie haben klassenübergreifende Unterrichtsthemen und veranstalten Kinoabende in der Aula, und außerdem sorgen sie dafür, dass die Schüler sich in der unmittelbaren Umgebung engagieren, zum Beispiel indem sie am Strand Müll sammeln oder mit den Bewohnern eines nahegelegenen Altersheims Aerobic machen.

ZIEHT AN EINEM STRANG

Den ersten Entwurf des aktuellen neuseeländischen Curriculums verfassten im Jahr 2004 mehr als 15000 Schüler, Lehrer, Direktoren, Eltern, Wissenschaftler und Maori-Vertreter zusammen. Anschließend wurden alle Neuseeländer eingeladen, Anmerkungen zu machen. Dass eine solche Einbindung der gesamten Bevölkerung Zeit und Mühe kostet, nahm man gern in Kauf, weil man wusste, dass ein breiter Konsens auf lange Sicht Probleme erspart.

Heute eint das Curriculum die Schulen Neuseelands, setzt dabei aber auf Kohärenz statt Gleichmacherei. Statt umfassender Kontrolle schaltet sich der neuseeländische Staat nur am Anfang und Ende ein, den Weg dazwischen macht er frei. Das Curriculum definiert die Lernziele, die für alle Schulen im Land bindend sind, und die Hauptaufgabe der Beamten besteht darin, sicher zu stellen, dass eine Schule diese erreicht. Wie sie das tut, ist zweitrangig. Mikromanagement gibt es nicht, und damit hat das Land Erfolg. In internationalen Vergleichsstudien schneidet Neuseeland über dem OECD-Durchschnitt ab.

Als ich einem neuseeländischen Lehrer erzähle, dass wir gar kein landesweit verbindliches Curriculum haben, sondern jedes Bundesland sein eigenes, weiten sich seine Augen. Ein Land, in dem Bildung nicht Chefsache ist? Wie kann das gehen? Die Antwort: Es geht nicht gut. In Deutschland fehlt die gemeinsame Vision, es fehlt der Masterplan, und das sollten wir ändern.

BRINGT DEN KINDERN DIE LIEBE ZU BÜCHERN BEI

„Puh“, stöhnt die Lehrerin, als sie den Klassenraum betritt. „Die ist aber schwer“. In der Hand hält sie eine Reisetasche. Als sie den Reißverschluss öffnet, purzeln Gummistiefel und Stiletto, Turnschuhe und Sandalen heraus.

Die Lehrerin schlüpft in ein Paar Stiefel, als sei es das Natürlichste der Welt, dass sie mit dem gesamten Inhalt ihres Schuhschranks in der Schule aufgetaucht ist. „Sehr bequem. Aber in ein paar Tagen gehe ich abends aus. Welche Schuhe ziehe ich da an?“ Ein Kind zeigt auf ein Paar Pumps. Die Lehrerin nickt. „Wollt ihr mitmachen?“, fragt sie. Die nächste halbe Stunde probieren sich die Schüler durch den Schuhhaufen, und am Ende sagt die Lehrerin: „Ihr seht: Es ist gar nicht einfach, Schuhe zu finden. Manchmal muss man eine Weile suchen.“ Sie macht eine Pause. „Mit Büchern ist es dasselbe. Das perfekte Buch muss genauso gut zu euch passen wie der richtige Schuh.“

Lesen lernen in Neuseeland, die erste und wichtigste Lektion: Kinder, die ungern lesen, gibt es nicht. Es gibt nur Kinder, die noch nicht das richtige Buch gefunden haben.

SEID PRAGMATISCH, NICHT IDEOLOGISCH

Vor 40 Jahren hat Neuseeland sein Bildungssystem auf sehr unorthodoxe Weise umgebaut. Vom Chef einer Supermarktkette beraten, beschloss der damalige Premierminister, dass Schulen sich selbst verwalten sollen. Die Überlegung dahinter: Entscheider dürfen nie zu weit von den Folgen ihrer Entscheidungen entfernt sein. Seitdem befindet ein Kuratorium, das aus Eltern und Lehrern besteht, über alle Belange einer Schule selbst, und dementsprechend schnell ist auch Unterstützung da, egal ob es um schwierige Schüler oder renovierungsbedürftige

Räume geht. Ein Hilferuf gegenüber Menschen, die man jeden Tag sieht, verhallt eben nicht so leicht ungehört. E-Mails an Sachbearbeiter im Schulamt leider schon.

Auch die Frage, ob Bildung etwas kosten darf, beantwortet man in Neuseeland überaus pragmatisch: Ja, warum denn nicht – sofern die Eltern das nötige Geld haben. Und so werden die Einzugsgebiete aller 2500 Schulen im Land regelmäßig untersucht, und zwar im Hinblick auf den durchschnittlichen Wohlstand der Menschen, die dort leben. Schulen in reichen Gegenden erhalten wenig Geld. Hier erwartet man, dass die Eltern sich beteiligen. Dafür bekommen die Schulen in finanziell schwachen Bezirken umso mehr. Während in Deutschland das Geld für Bildung meist nach dem Gießkannenprinzip vergeben wird, haben die Neuseeländer nämlich begriffen: Eine gerechte Gesellschaft entsteht nicht dadurch, dass man alle gleich behandelt, sondern indem man die gleichen Voraussetzungen für alle schafft.

GEBT DEN KINDERN ERLEBNISSE

Periodensysteme, Atlanten, Schautafeln zur Vererbung – all das hat natürlich seinen Platz im naturwissenschaftlichen Unterricht in Neuseeland. Aber viel wichtiger als pure Theorie sind Erlebnisse. So gehen Oberstufenschüler mit ihrem Lehrer Mountainbike fahren und erfahren auf diese Weise am eigenen Leib, dass es mehr Kraft erfordert, loszufahren als bei gleichbleibender Geschwindigkeit weiterzufahren, bevor sie die Newtonschen Gesetze durchnehmen, welche die Erklärung für dieses Phänomen liefern.

Eine andere Klasse, die das Thema Antarktis durchnimmt, übernachtet bei den Pinguinen im Aquarium, und Schulanfänger machen das erste Experiment ihres Lebens mit Schokobonbons, essen diese aber nicht auf, sondern stellen Hypothesen auf, wie Schokolade schmilzt. Ein Junge, der sich daran erinnert, dass er in seinem schwarzen Pulli stärker schwitzt als im weißen, legt seine Drops auf einen schwarzen Eimer in die Sonne, und ein Mädchen reibt sie, weil sie festgestellt hat, dass ihre Hände auf diese Weise warm werden.

An vielen Schulen Neuseelands wurde außerdem die Geniestunde eingeführt. Immer freitags arbeiten die Kinder für einige Stunden an einem selbst gewählten Projekt.

STELLT DEN LEHRER IN DEN MITTELPUNKT

In Deutschland wird die Rolle von Lehrern seit einiger Zeit beständig heruntermoderiert. Mitunter sieht man sie nur noch als Unterrichtsbegleiter, und die Pädagogen selbst glauben auch nicht mehr so recht an ihren eigenen Einfluss. In einer Befragung durch das Allensbach-Institut schrieben sich lediglich acht Prozent eine „sehr große Bedeutung“ für die Entwicklung ihrer Schüler zu. In Neuseeland sieht man den Lehrer dagegen als absolut zentral für erfolgreiches Lernen an. Er ist kein Moderator oder Vermittler, sondern ganz im Gegenteil eine starke Figur, die den Unterricht klar strukturiert und steuert. Entsprechend ernst nimmt man auch die Frage, wie er sich stetig verbessern kann.

In Deutschland wird kaum überprüft, ob ein Lehrer seiner Fortbildungspflicht nachkommt. Neuseeländische

Lehrer müssen ihre Lehrerlaubnis dagegen alle drei Jahre erneuern – und das dürfen sie nur, wenn sie an Fortbildungen teilgenommen haben. Dafür sind diese aber auch extrem wirkungsvoll. Während Fortbildungen in Deutschland meist externe Vorträge sind, die der Lehrer nach Unterrichtsschluss besucht, obwohl so etwas nachgewiesenermaßen wenig bringt, kommen die Fortbilder in Neuseeland direkt an die einzelne Schule, geben Modellstunden und gehen auf die individuellen Probleme und Fragen des Lehrers ein.

SCHAFFT OFFENE SYSTEME

2018 verbrachte der amerikanische Pädagogikprofessor Alan Daly drei Monate in Neuseeland, um das „Ökosystem von Lehrenden“ zu untersuchen. Allein diese Wortwahl ist erstaunlich, denn oft genug sind Lehrer in ihrer täglichen Arbeit sehr allein. Nicht aber in Neuseeland. „Das Besondere ist“, sagt Daly, „dass man sich auf nationaler Ebene bemüht, die Zusammenarbeit zwischen Lehrern zu fördern.“

Und tatsächlich: Dass ein Lehrer an einer Schule etwas Tolles tut und andere es nicht bemerken, ist in Neuseeland praktisch unmöglich. Schon vor mehreren Jahrzehnten reisten so genannte Inspektoren von Schule zu Schule und organisierten Unterrichtsbesuche, wenn sie fanden, dass zwei Lehrer etwas voneinander lernen könnten. Was für ein Gegensatz zu Deutschland, wo Schule ein geschlossener Mikrokosmos ist und Lehrer meist nur während ihres Referendariats einen zweiten Lehrer im Raum haben, der dann auch gleich alles, was sie tun, bewertet. Wen wundert es da noch, wenn Lehrer zu Einzelkämpfern werden?

BEREITET DIE KINDER AUF DIE FREIHEIT VOR

Fragt man die 18-jährige Abiturientin Julia nach dem Höhepunkt ihrer Schulzeit, muss sie nicht lange überlegen. „Das war das Solo Camp“, sagt die Neuseeländerin. Das Solo Camp ist Teil des Faches „Education outside the classroom“, das es an vielen neuseeländischen Schulen gibt, und geht so: Schüler verbringen 48 Stunden allein im Wald, nur mit dem Nötigsten ausgestattet, Telefon, Bücher und Musik sind verboten. Es handelt sich nicht um Überlebenstraining, die Jugendlichen müssen sich nicht von Spinnen und Mäusen ernähren, aber sie müssen etwas viel Schwierigeres tun. Schweigen, meditieren, allein sein.

„Zu lernen, wie man sich selbst aushält, ist das Wichtigste überhaupt“, sagt Julias Lehrer. Er hat alle Zwölfklässler, die am Solo Camp teilgenommen haben, an ihre Schlafplätze im Wald geführt, so weit voneinander entfernt, dass sie sich weder sehen noch hören konnten, hat ihnen für den Notfall eine Trillerpfeife zugesteckt und außerdem ein Buch mit leeren Seiten, über die er Fragen geschrieben hat: Wem möchtest du danken? Was hat dich geprägt? Wo möchtest du in sechs Monaten sein? Darüber sollten die Schüler während ihrer 48 Stunden allein im Wald nachdenken.

Julia sagt, dass sich natürlich längst nicht alle Fragen geklärt hätten. Noch immer sei die Zukunft unsicher, aber Angst, nein, die habe sie nicht mehr. „Und wenn ich mich doch mal vor etwas fürchte, dann sage ich mir: Wenn ich 48 Stunden allein im Wald überleben kann, schaffe ich das hier auch.“ //

Auf Schritt und Tritt unauffällig begleitet – Künstliche Intelligenz in der Erwachsenenbildung

PETER BRANDT¹

2019 war Künstliche Intelligenz (KI) Thema des Wissenschaftsjahres.² Ein Schiff fuhr quer durch Deutschland und ermöglichte Jung und Alt eine anregende Beschäftigung mit dem Thema. Doch nicht nur die öffentlich geförderte Wissenschaftskommunikation hatte KI auf der Agenda. Diverse Bucherscheinungen, Zeitungs-Dossiers, TV- und Radio-Features hoben KI ins Bewusstsein derer, die ihr nicht ohnehin schon in Blogs und anderen digitalen Kanälen begegnet waren. Die Einschätzungen zum Potenzial von KI schwanken zwischen hochachtungsvoller Verbeugung und abschätzigem Urteil. „Künstliche Intelligenz kann man sich wie ein dreijähriges Kind vorstellen“, schrieb der Spiegel am 3. Dezember 2019. Was bleibt nach dem Jahreswechsel von diesem Thema merkwürdig für die Erwachsenenbildung? Denn KI wird ja eher mit Robotern und selbstfahrenden Autos assoziiert als mit Bildungsveranstaltungen.

EINSATZ VON KI IN DER ERWACHSENENBILDUNG

Bei näherem Hinsehen betreffen die technologischen Entwicklungen auch das Lehren und Lernen Erwachsener. Nicht, dass zu erwarten stünde, dass Kursleitende und Programmplanende in wenigen Jahren durch Maschinen ersetzt wären. Gängige Untersuchungen zum Substitutionspotenzial am Arbeitsmarkt rechnen gerade bei Berufen mit hohem nicht standardisierten Beratungsanteil mit bleibender Bedeutung der menschlichen Arbeitskraft. Nein, der Mensch droht nicht überflüssig zu werden in der Erwachsenenbildung; lediglich die ihn umgebenden und unterstützenden Werkzeuge werden zunehmend von KI durchdrungen sein.

Stellen wir uns einen Menschen namens Roland im Jahr 2025 vor, der eine Weiterbildungsveranstaltung zum Thema Erste Hilfe besuchen möchte. Sofern Roland nicht allein das Programmheft der Bildungseinrichtung seines Vertrauens heranzieht, lässt er sich bei der Kurssuche von mehr oder weniger intelligenten digitalen Helfern im Rahmen einer Internetrecherche unterstützen. Welche Angebote er angezeigt und empfohlen bekommt, wird maßgeblich von seinem bisherigen Surfverhalten und seinen räumlichen und wertbezogenen Präferenzen abhängen. Ob hier „nur“ definierte Algorithmen oder schon KI am Werk sind, hängt von der Lernfähigkeit des Algorithmus ab. Suchinstrumente werden bis 2025 durch aktives Selbstlernen noch pfiffiger sein als heute. Vermutlich, aber das bliebe noch abzuwarten, werden die Empfehlungen auf Prinzipien der Ähnlichkeit beruhen, nicht auf dem Prinzip produktiver Gegensätze.

ZUKUNFTSSZENARIO 2025

Angenommen, Roland entscheidet sich für ein Blended-Learning-Angebot, dann erwarten ihn im Präsenz- wie im Online-Teil Begegnungen mit KI. Beginnen wir mit dem ersten Präsenz-Termin, bei dem Roland über die KI-gesteuerte Puppe erschrickt, die nach den ersten korrekt ausgeführten Wiederbelebungsversuchen zu husten beginnt und sich anschließend freundlich bedankt. Dozentin Doris hat Unterrichtsmaterialien mitgebracht, deren Auswahl genauso von Algorithmen unterstützt erfolgte wie Rolands Kurssuche. Möglicherweise hat sich Doris sogar eines Tools bedient, das die rechnerbasierte Suchqualität offenlegt (wie z. B. Kansas für Kurse des Spracherwerbs).

Im Online-Angebot seines Kurses dürften die KI-Anteile vermutlich ausgeprägter sein als im Präsenzteil, sind doch in der Entwicklung von elektronischen Lernangeboten häufiger Akteure involviert, die Potenziale von KI nutzen wollen. Roland freundet sich recht schnell mit seinem Online-Tutor an, der – ohne grantig zu werden – auch nach 23:30 Uhr mit Rat und Tat zur Seite steht. Dass hinter dem Tutor ein Chatbot steht, merkt Roland erst, als er mal eine witzige Formulierung ohne zugehörigen Zwinker-Emoji gepostet hat und der Tutor den Spaß deshalb nicht verstanden hatte. Dass KI wirklich Humor hat und diese Qualität so serienmäßig zu haben ist, dass Anbieter von Lernsoftware damit arbeiten, dürfte 2025 noch Zukunftsmusik sein.

¹ Mit freundlicher Genehmigung des Autors und von EPALE aus: <https://epale.ec.europa.eu/de/blog/auf-schritt-und-tritt-unauffaellig-begleitet-kuenstliche-intelligenz-der-erwachsenenbildung>
Mehr zum EPALE-Schwerpunkt „Zeitgemäße Bildung: Wie gehen wir mit Künstlicher Intelligenz um?“ finden Sie hier: <https://epale.ec.europa.eu/de/blog/themenwoche-ki>

² Künstliche Intelligenz und Learning Analytics war der Themenschwerpunkt der Zeitschrift „weiter bilden“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (Heft 4/2019). Online verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/id/37203/about/html/> [6.2.2020].

Weniger technisch schwierig als vielmehr moralisch und rechtlich fragwürdig sind die Potenziale von Learning Analytics, die Lernsoftware unterlegt sein wird. Rolands Lernverhalten wird nämlich munter mitgeschnitten (getrackt), soweit das rechtlich zulässig ist und Roland dem zugestimmt hat: seine Lernzeiten, seine Lernfortschritte, seine Fehler, sein Interaktionsverhalten. Die Software kann daraus ein personalisiertes Feedback errechnen, mit dessen Hilfe er und Doris beim nächsten Präsenztermin die passenden nächsten Lernschritte besprechen. Für Doris bedeutet das eine gewisse Arbeitserleichterung, bei Roland stellt sich ein diffuses Gefühl zwischen Unbehagen und ungläubigem Staunen ein.

Auch das Lernsystem hat in der Zwischenzeit weitergelernt. Es empfiehlt Roland bei der nächsten Online-Session solche Angebote, die der Algorithmus für besonders geeignet hält. Intelligentes Recommending ist eines der Haupteinsatzgebiete maschinellen Lernens hinter Lernsoftware. Noch dürfte eine Mehrzahl der Empfehlungssysteme auf kollaborative oder inhaltliche Ähnlichkeit trainiert sein. Das bedeutet, dass das System prüft, unter welchem Interaktionsverhalten mit dem System bzw. mit welchen thematischen Vorlieben Roland erfolgreich gelernt hatte. Das wird dann jeweils verstärkt. Bis 2025 könnten gegenüber einer solchen doch etwas primitiven pädagogischen Intervention Fortschritte erzielt worden sein.

KI ALS GEGENSTAND DER ERWACHSENENBILDUNG

Soweit ein Szenario, das zeigt, an welchen Stellen KI in den Handlungsvollzug der Erwachsenenbildung eingetreten ist oder noch eintreten wird. Eine zweite Ebene aber ist mindestens ebenso bedeutsam: KI als Inhalt oder Gegenstand von Erwachsenenbildung.

Erwachsene sollten angesichts der erstaunlichen (nützlichen wie bedrohlichen) Potenziale der KI über eine basale KI-Kompetenz verfügen, um sowohl an einer KI-unterstützten Lebens- und Arbeitswelt mitarbeiten als auch einer möglicherweise gefährlichen KI-Wirklichkeit mit guten Argumenten diskursiv begegnen zu können.

Der Erwachsenenpädagoge Michael Brendel hat ein Buch geschrieben mit dem Titel „Künftige Intelligenz“, das vor allem eines will: aufrufen zum großen gesellschaftlichen Gespräch über KI. Diese Rolle wäre der Erwachsenenbildung auf den Leib geschnitten, soweit sie selbst sprechfähig zu dem Thema würde, dass sie kompetent in die Programmplanung einsteigen und den Dialog orchestrieren könnte.

All das erfordert erst einmal eine Einarbeitung ins Thema. Zum Beispiel über den kostenlosen, aus Finnland stammenden Online-Kurs „Elements of AI“. Die Datenschutzerklärung legt offen, welche Ihrer Schritte das System mitliest. Weil es selbst lernen wird. //

Der Bundesrat stärkt die Weiterbildung

BERNHARD
GRÄMIGER

Am 26. Februar 2020 hat der Schweizer Bundesrat die Botschaft zur Förderung von Bildung, Forschung und Innovation (BFI)¹ in den Jahren 2021-2024 ans Parlament verabschiedet. Die Mittel für die Weiterbildung werden ausgebaut.

Um die Förderung der Grundkompetenzen Erwachsener zu verstärken, wird der Bundesbeitrag an die Kantone von 15 auf 30 Mio. CHF erhöht. Zusätzlich wird der nationale Förderschwerpunkt „Grundkompetenzen am Arbeitsplatz!“, der in der aktuellen Förderperiode lanciert wurde, über das Berufsbildungsgesetz auch für die nächsten vier Jahre weitergeführt.

Vor dem Hintergrund des digitalen Wandels werden außerdem 40 Mio. CHF zur Unterstützung von Maßnahmen in der berufsorientierten Weiterbildung bereitgestellt. Diese Mittel stehen jedoch noch unter Vorbehalt: Sie stehen nur zur Verfügung, wenn das Mittelwachstum der BFI-Botschaft zusammen mit den Ausgaben für die Beteiligung an EU-Programmen im BFI-Bereich jährlich nicht drei Prozent übersteigen.

Der Bundesrat sendet mit der BFI-Botschaft insgesamt erfreuliche Signale an die Weiterbildung. Die Zahlen bewegen sich in die richtige Richtung. Mit dem Ausbau der Mittel im Bereich Grundkompetenzen kommt der Bundesrat einer zentralen Forderung des SVEB nach. Positiv zu werten ist zudem die Bereitschaft des Bundesrats, vor dem Hintergrund der Digitalisierung in die berufsorientierte Weiterbildung zu investieren.

Der Wermutstropfen bleibt, dass die Unterstützung der Organisationen der Weiterbildung auf dem gleichen Niveau bleiben soll. Auf Grund der Entwicklungen der Schweizer Weiterbildung wäre ein Leistungsausbau dringend nötig. Das Parlament ist gefordert, hier die entsprechenden Korrekturen vorzunehmen. //

Quelle

Schweizerischer Verband für Weiterbildung (SVEB). <https://alice.ch/de/informiert-bleiben/newsroom/detail/der-bundesrat-staerkt-die-weiterbildung/> [27.02.2020]

¹ Siehe: <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/aktuell/medienmitteilungen.msg-id-78247.html> [27.02.2020].

100 Jahre Wissen teilen

GERHARD
BISOVSKY

Im Jahr 2019 feierten die Volkshochschulen in Deutschland ihr 100-jähriges Bestehen. Das Jubiläum geht zurück auf die Weimarer Verfassung von 1919. In Art. 148 erhielt die Erachsenenbildung erstmals Verfassungsrang: „Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden.“¹ Dies löste 1919 eine deutschlandweite Welle von Volkshochschulgründungen aus, die in zu einem integralen Bestandteil des öffentlichen Bildungssystems wurden.

Heute bilden rund 900 Volkshochschulen ein Netz kommunal verankerter Weiterbildungs- und Kultureinrichtungen. Sie stehen für ein Recht auf Bildung für alle Menschen, unabhängig von Alter, Geschlecht oder Herkunft, sozialem Status oder Bildungsabschluss, Religion oder Weltanschauung. Mit ihren Angeboten eröffnen die Volkshochschulen Zugänge zum lebensbegleitenden Lernen und leisten einen wichtigen Beitrag zur Chancengerechtigkeit in Deutschland.

¹ <https://www.verfassungen.de/de19-33/verf19-i.htm> [27.02.2020]

Mit dem Motto „100 Jahre Wissen teilen“ wurde im Jahr 2019 gefeiert. Die Festveranstaltung fand im Februar

2019 in der Frankfurter Paulskirche statt, seitens des VÖV haben Gerwin Müller (Vorstandsvorsitzender) und Beate Gfrerer (Pädagogische Referentin) teilgenommen. Das zentrale Thema war Demokratie: „Demokratie braucht Demokraten“, wie die Vorstandsvorsitzende des DVV, Annegret Kramp-Karrenbauer betonte.

Am 20. September 2019 fand die Lange Nacht der Volkshochschulen statt. In ganz Deutschland öffneten rund 400 Volkshochschulen.

Der Deutsche Volkshochschul-Verband und das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) haben gemeinsam eine Jubiläumsschrift zur (Alltags)Geschichte der Volkshochschulen in Deutschland herausgegeben. In hundert persönlichen Geschichten erzählen namhafte Autorinnen und Autoren von Gründungsvätern und -müttern, von Emigranten und Widerstandskämpfern, von Kursen im Strafvollzug, Berufsverboten, von neuen und alten Medien, von Trabbi-Reparaturen, von einer Wehrmachtsausstellung, von Pegida und der Digitalisierung. //

100 JAHRE VOLKSHOCHSCHULEN. GESCHICHTEN IHRES ALLTAGS

Herausgegeben von Josef Schrader und
Ernst Dieter Rossmann

ISBN-13 9783781523005. Verlag Julius Klinkhardt

100 Jahre Schweizerische Volkshochschulen

GERHARD
BISOVSKY



Coverbild: <https://www.up-vhs.ch/de/quellen-und-archiv/>

1919 und 1920 waren die Gründerjahre der großen Volkshochschulen in der Schweiz: Basel und Bern 1919, Zürich 1920. Sie entstanden im Gefolge eines Landestreiks, ein bürgerliches Projekt zur Überwindung gesellschaftlicher Gräben, zwischen Arbeiterschaft und Bürgertum. Viele Volkshochschulen wurden in Folge gegründet. Heute sind 70 Volkshochschulen in allen Landesteilen der Schweiz tätig. 1943 wurde der Verband der Schweizerischen Volkshochschulen (VSV) gegründet.

Zur Geschichte der Volkshochschulen gibt es eine Radiosendung von SRF 4: „Raus aus dem Elfenbeinturm“. Die Sendung können Sie hier als Podcast hören: <https://www.srf.ch/sendungen/zeitblende/raus-aus-dem-elfenbeinturm>. Die Geschichte des VSV ist kompakt und übersichtlich auf der website dargestellt: <https://www.up-vhs.ch/de/verband/ueber-den-vsv/geschichte/>

Im Jubiläumsjahr ist ein Büchlein der Historikerin Ruth Wiederkehr erschienen: Bildung zur Vernunft/ Education à la raison. Es kann kostenlos über den Verband bezogen werden: office@up-vhs.ch //

Ein *faible* für die Volkshochschule

GERHARD
BISOVSKY

Ein Faible, das ist eine Vorliebe oder eine Schwäche, die man für jemanden hat. Oder eine Neigung, ein Hang, etwas Bestimmtes zu tun. Eine Schwäche für etwas haben kann heißen, dass man/frau ein Interesse für eine Sache hat, und das kann wiederum leicht zu einer Stärke werden. Das neue Kundenmagazin der Wiener



Volkshochschulen mit dem Namen faible nimmt das auf, was die tausenden KursteilnehmerInnen der Volkshochschulen auszeichnet: die Freude am Lernen, die Neugierde, die Wissbegierde und schließlich auch die Interessen, die sie vertiefen wollen. Erhältlich ist faible in jeder Wiener VHS. //

Generalversammlung der Vorarlberger Volkshochschulen: Fischnaller wieder Obmann

GERHARD
BISOVSKY

Bei der Generalversammlung der Vorarlberger Volkshochschulen am 5. Februar 2020 wurde Mag. Stefan Fischnaller als Obmann der Vorarlberger Volkshochschulen für die Periode 2020 bis 2023 einstimmig wiedergewählt.

Seit 2005 ist Stefan Fischnaller, Direktor der VHS Götzis, Obmann. Weiters wurden gewählt: Dr. Michael Grabher (VHS Bregenz) als Vizeobmann, Silke Kromer (VHS Rankweil) als Schriftführerin, Sabine Häusle (VHS Bludenz) als Kassierin und Dipl.-Eb.in Bernadette Madlener (VHS Hohenems) als Beirätin. Rechnungsprüfer sind Karl Dobler (VHS Hohenems) und Brigitte Bauer (VHS Bregenz).

Die Vorarlberger Volkshochschulen sind mit 30.000 Teilnehmenden in 2.410 Veranstaltungen pro Jahr die größte



Stefan Fischnaller

Erwachsenenbildungseinrichtung des Landes. Mit ihren fünf Standorten sind sie im ganzen Land präsent und bieten Kurse in 56 Gemeinden des Landes an.

Die Volkshochschulen bieten landesweit ein umfassendes Programm – Kreativität, Gesundheit und Sprachen sind ein traditionelles Schwergewicht; in den letzten Jahren sind aber auch der Zweite Bildungsweg, die Deutsch-Integrationskurse und die Basisbildungskurse ein wichtiger Bestandteil der Bildungsarbeit der VHS geworden. //

Quelle

<https://vorarlberg.wirtschaftszeit.at/wirtschaftsnews-detail/article/stefan-fischnaller-als-landesobmann-der-vorarlberger-volkshochschulen-wiedergewaehlt>

Führungswechsel im Landesverband Steiermark

GERHARD
BISOVSKY

Bei der Generalversammlung des Landesverbandes Steiermark am 5. Februar 2020 wurde MMag. Dr. Martin H. Bauer, Geschäftsführer der VHS Steiermark zum Landesobmann gewählt und Univ.-Doz. Dr. Hannes D. Galter, Direktor der VHS Urania Steiermark bis 31.12.2019 zu seinem Stellvertreter. Geschäftsführer ist der neue Direktor der VHS Urania Mag. Dr. Wolfgang Moser. Weiter Vorstandsmitglieder sind: Mag.^a Julia Rodlauer (VHS), Mag.^a Hemma Wiesler (Urania), Nina Eisner (VHS), Dr. Heinz Klingenberg (Urania), Mag.^a Elisabeth Sacher und Mag.^a Alexandra Hörmann (VHS).

Die steirischen Volkshochschulen der Kammer für Arbeiter und Angestellte und die Urania Steiermark sind, gemessen an den Kursteilnahmen, nach Wien und Oberösterreich das drittgrößte VHS-Bundesland. Die Statistik 2019 (für das Arbeitsjahr 2017/18) weist mehr als 5.600 Kurse mit rund 73.00 Teilnahmen aus. Damit deckt die Steiermark 14,1 Prozent aller österreichischen



<https://www.vhsstmk.at/>



<https://www.urania.at/>

VHS-Kursteilnahmen ab, davor liegen noch Oberösterreich mit 16,3 und Wien mit 29,8 Prozent. //

Wolfgang Moser, neuer Direktor der Urania Steiermark

GERHARD
BISOVSKY

Dr. Wolfgang Moser, geb. 1964, studierte Allgemeine Sprachwissenschaft, Englisch und Französisch (Lehramt) an den Universitäten Graz, Prag, Avignon, Debrecen und Lissabon. Seit 1992 arbeitet er als Erwachsenenbildner in interkultureller Integrationsarbeit (Afro-Asiatisches Institut) und zur Qualitätssicherung im Fremdsprachenlernen (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum) sowie zuletzt in der Bibliotheksentwicklung (Lesezen-



Wolfgang Moser

Foto: Max Moser

trum Steiermark). Seit 1. Jänner 2020 ist er Direktor der Österreichischen Urania für Steiermark (www.urania.at). Wolfgang Moser ist seit 1988 im Management von EU-Projekten aktiv und seit zudem 2003 Gutachter für europäische Bildungsprogramme (z. B. Erasmus+) an der Nationalagentur Lebenslanges Lernen in Wien.

Moser ist wba-diplomierter Erwachsenenbildner mit Schwerpunkt Bildungsmanagement, geprüfter Biblio-

thekar und Vortragender an der Pädagogischen Hochschule Steiermark (Bibliothekswesen, Kinder- und Jugendliteratur).

Für die Zukunft der Erwachsenenbildung ist ihm wichtig:

- Bildung ist weit mehr als Informationsweitergabe. Bildung besteht darin, gehörte und gelesene Informationen und das erlernte Wissen bewerten und im eigenen Umfeld anwenden zu können. Bildung gelingt dann, wenn Vertrauen in Wissensquellen und jene Personen, die Bildung vermitteln, besteht. Dafür steht die Urania seit 100 Jahren.
- Die neuen, digitalen Medien sind aus unserer Lebenswelt nicht mehr wegzudenken. Sie bringen stets ein Mehr an Informationen, jedoch fast immer eine kür-

zere Lebensdauer von gesichertem Wissen mit sich. Diese Entwicklung kann verunsichern. Dieser Verunsicherung entgegenzuwirken ist eine zentrale Aufgabe von Bildung und somit der Urania.

- Bildung ist Basis für sinnvolle Lebensgestaltung und ein Erarbeiten von persönlichem Freiraum, besonders abseits beruflicher Zwänge oder Notwendigkeiten und gemeinsam mit Gleichgesinnten.

In einer Nachricht an den Autor schreibt der vor kurzem zum Steirer des Tages gekürzte Wolfgang Moser: „Aus einer Lehrerfamilie stammend waren Bildung, Wissensdurst und Neugierde in meinem Umfeld immer präsent und etwas Positives. Daher haben nach meiner Frau alle unsere drei Kinder den Lehrberuf ergriffen.“ //

Hannes D. Galter – Volksbildner und Wissenschaftler



Hannes Galter
Foto: Urania Steiermark

GERHARD
BISOVSKY

Univ.-Doz. Dr. Hannes D. Galter, war von 1991 bis 1996 pädagogischer Mitarbeiter der Urania Steiermark und von 1996 bis 2019 Urania-Direktor. Von 2011 bis 2018 war Galter im Pädagogischen Ausschuss tätig sowie von 2012 bis 2019 im Vorstand des Bundesverbandes, nachdem er Geschäftsführer des Landesverbandes Steirischer Volkshochschulen wurde.

Galter studierte Orientalistik, Vergleichende Sprachwissenschaft und Germanistik an der Universität Graz sowie Assyriologie und Vorderasiatische Archäologie an der Universität. Als Student nahm er an archäologischen Grabungen in Jerusalem teil.

Mit seiner Dissertation über den mesopotamischen Gott Enki promovierte er zum Dr. phil. und war bald danach, von 1981 bis 1984 als Forschungsassistent an der University of Toronto tätig. Seit dem Abschluss des Habilitationsverfahrens 2000 mit der Schrift „Arbeiten zur Analyse assyrischer Königsinschriften“ ist er auch als Dozent an der Universität Graz tätig.

Er lehrt Altorientalistik an der Universität Graz und ist Mitherausgeber der Grazer Morgenländischen Studien. Neben mehreren Buchpublikationen zu assyriologischen

Themen veröffentlichte er zahlreiche Aufsätze zu Fragen der mesopotamischen Geschichte und des mesopotamischen Weltbildes. Weiters verfasste er mehrere Beiträge zu internationalen Lexika und Enzyklopädien. Zusätzlich zur altorientalistischen Forschung kam mit der Zeit ein gesteigertes Interesse an der gegenwärtigen Situation des Nahen Ostens sowie an den Kulturkontakten zwischen Europa und dem Vorderen Orient. 2008 kuratierte er die Ausstellung über Joseph von Hammer-Purgstall auf Schloss Hainfeld. 2010 übernahm er die wissenschaftliche Leitung einer weiteren Hammer-Purgstall-Ausstellung im Österreichischen Kulturforum in Istanbul.

Hannes D. Galter ist ein weltweit anerkannter Wissenschaftler, sein Publikationsverzeichnis ist umfangreich: Neben sieben Monographien finden sich 10 Publikationen, die er herausgegeben hat und 98 Beiträge in Zeitschriften und Sammelwerken und vieles andere mehr.

Wir wünschen Hannes Galter, der sowohl der Volksbildung wie auch der universitären Bildung weiterhin verbunden bleibt, alles Gute in seinem neuen Lebensabschnitt. //

Ehrungen des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen

ZUSAMMENSTELLUNG: BRIGITTE EGGENWEBER

Der Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) vergibt Ehrungen an MitarbeiterInnen und KursleiterInnen für besondere Verdienste um die Volkshochschulen. Im Jahr 2019 wurden 160 Ehrungen vergeben. Davon waren 68 Ehrenurkunden, 65 Verdienstzeichen, 19 Große Verdienstzeichen, 7 Ehrenzeichen und 1 Ehrenmitgliedschaft. Das „Statut zur Verleihung von Auszeichnungen

des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen“ regelt die Ehrungen wie folgt: Die Ehrenurkunde des VÖV wird an Personen verliehen, die für die österreichische Volkshochschule anerkanntswerte Leistungen erbracht haben. Für das Verdienstzeichen gilt die Erbringung besonderer Leistungen, wenn beispielsweise ein/e KursleiterIn durch 20 Jahre, ein/e VHS-LeiterIn durch 15 Jahre und ein Vorstandsmitglied eines Landesverbandes durch 10 Jahre in dieser Funktion besonders erfolgreich tätig war. Das große Verdienstzeichen wird für die Erbringung besonderer Leistungen verliehen, wenn KursleiterInnen durch 30 Jahre, VHS-Leitungen durch 25 Jahre und Vorstandsmitglieder eines Landesverbandes durch 20 Jahre in dieser Funktion besonders erfolgreich tätig waren. Das Ehrenzeichen des VÖV soll an Personen verliehen werden, die sich um die Österreichische Volkshochschule besondere Verdienste erworben haben.

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

BL	Nachname	Vorname	Titel	Ehrenurkunde	Verdienstzeichen	Gr. Verdienstzeichen	Ehrenzeichen	Ehrenmitgliedschaft
V	Agar-Dorfner	Helen						
T	Alber	Brigitte			■			
T	Ambros	Ingrid			■			
T	Aschaber	Andreas	Dr.	■				
T	Auer	Marianne Isolde		■				
T	Auer	Stefan		■				
T	Bader	Anja	Mag. ^a	■				
T	Bader	Kathrine	Mag. ^a	■				
T	Balzanelli	Andrés		■				
B	Bieler	Helmut	Kulturlandesrat a. D.			■		
T	Bitsche	Christine	Mag. ^a			■		
T	Blum de Ellmerer	Giselle		■				
W	Bluma	Susanne	LAbg. GR ⁱⁿ		■			
T	Bramböck	Ursula			■			
T	Brando	Ilde			■			
T	Brienza	Peppino	Mag.	■				
W	Brugger	Elisabeth	Dr. ⁱⁿ					■
T	Brunner-Hauser	Verena		■				
T	Del Castillo de Romandy	Patricia		■				
T	Dworschak	Christian			■			
W	Eberl, BA	Sandra			■			
T	Edlinger	Rosane		■				
T	Egger	Bernhard	Dipl.-Päd. BEd		■			
T	Eisendle	Armin		■				
T	Elmer	Nataliya		■				

BL	Nachname	Vorname	Titel	Ehrenurkunde	Verdienstzeichen	Gr. Verdienstzeichen	Ehrenzeichen	Ehrenmitgliedschaft
T	Fally	Susanne	Dipl.-Päd. ⁱⁿ	■				
T	Fermin	Heike		■				
T	Fernández Valls	Lic. José		■				
W	Fischer	Ursula	Mag. ^a		■			
T	Frömpter	Ruth	Mag. ^a	■				
V	Furlan	Monika	Dr. ⁱⁿ		■			
T	Gaigg	Béatrice	Mag. ^a	■				
W	Gallistl	Susanne			■			
ST	Galter	Hannes D.	Univ.-Dozent Dr.				■	
W	Gass	Bernd	Bez.Rat			■		
T	Gasser	Ursula			■			
T	Gertloff	Angelika		■				
T	Gerull	Ellen		■				
T	Ghedina	Minu	Mag. ^a	■				
T	Green	Veronika		■				
T	Grömer	Gernot	Dr.	■				
T	Gstrein	Peter	Dr.			■		
T	Gufler	Carmen	Mag. ^a	■				
T	Hackl	Edit	Mag. ^a	■				
W	Hantschel	Renata			■			
W	Haschek	Maria			■			
T	Haydn	Sonja		■				
T	Hellwig	Erika		■				
W	Hennenberg	Beate	Dr. ⁱⁿ		■			
T	Hensler	Angelika	Mag. ^a		■			
T	Hofer-Norz	Birgit		■				
T	Hofmann	Doris	Mag. ^a			■		
W	Hofmann	Edith			■			
ST	Hollomey	Werner	Univ.-Prof. DI				■	
W	Horner	Brigitte			■			
W	Hrebicek	Erika			■			
T	Ilsinger	Bert	MA MA		■			
W	Jenewein	Christa			■			
T	Jordan	Petra			■			
ST	Kalcsics	Karl	Prof. Mag.				■	
T	Kärle	Iris	MMag. ^a	■				
T	Kautzky	Johannes	Dr.		■			
W	Kerschbaumer-de Valon	Dominique	Mag. ^a		■			
T	Kilian	Karin			■			
T	Klammer	Ursula		■				
W	Kuffner	Eveline	Dr. ⁱⁿ		■			
NÖ	Kuntner	Erich	OSR			■		
T	Kutscher	Manuela			■			
W	Laber	Alexandra			■			
T	Larl	Rupert				■		

BL	Nachname	Vorname	Titel	Ehrenurkunde	Verdienstzeichen	Gr. Verdienstzeichen	Ehrenzeichen	Ehrenmitgliedschaft
W	Larnhof	Daniela	Dr. ⁱⁿ		■			
T	Lener	Bettina			■			
T	Lener	Gabriele			■			
T	Leschinger	Marlies	BA	■				
T	Lezuo	Artur			■			
T	Macdonald	Alex		■				
T	Maley	Uta	Dr.in	■				
ST	Malli	Rüdiger	Univ.-Prof. Dr.				■	
T	Mangelsdorf	Friederike	Mag. ^a	■				
T	Maristany de Drexel	Cecilia	Mag. ^a		■			
T	Mayr	Gisela				■		
T	Melcher	Birgit		■				
T	Missethon	Anna-Maria				■		
T	Mittendorfer	Friederike	Mag. ^a	■				
V	Moosbrugger	Melitta			■			
T	Moser	Sibylle		■				
T	Nagórek	Iwona	Mag. ^a	■				
T	Nemec-Seipenbusch	Kerstin	Mag. ^a		■			
W	Neuwirth	Barbara			■			
T	Niederhuber	Ilse	Mag. ^a		■			
B	Niessl	Hans	Landeshauptmann a. D.				■	
T	Nikolussi	Manfred		■				
T	Noack	Ilse				■		
V	Nußbaumer	Marlene				■		
V	Oberhauser	Margit			■			
T	Ortiz	Maria Alejandra		■				
T	Ortner	Gerhard	Mag.		■			
T	Perthuis-Eigentler	Annick (Frau)			■			
V	Pfefferkorn	Isolde			■			
T	Pfeil	Johannes	Prof. Mag.			■		
T	Philipp	Michaela	Mag. ^a	■				
W	Pirker	Christine	Mag. ^a		■			
T	Ploner	Monika	Mag. ^a	■				
T	Pocecco	Elena	Dr. ⁱⁿ	■				
T	Pramhaas	Susanne	Mag. ^a	■				
W	Publig-Sakellakou	Volker			■			
T	Rainer	Andrea				■		
T	Ramos Miranda	Antonia	Mag. ^a		■			
T	Reider	Ingeborg		■				
W	Reisinger	Doris			■			
T	Reitmeir	Peter	Mag.			■		
T	Resi	Christine		■				
W	Rizzello	Pina	Dr. ⁱⁿ		■			
T	Rob	Marialuise	Dr.med.		■			
T	Rödlach	Larissa		■				

BL	Nachname	Vorname	Titel	Ehrenurkunde	Verdienstzeichen	Gr. Verdienstzeichen	Ehrenzeichen	Ehrenmitgliedschaft
T	Roider	Ulrike	Dr. ⁱⁿ		■			
T	Röbler	Jürgen	Dr.	■				
T	Sanchez-Pozo	Francisca		■				
T	Sattler-Wachter	Gerda		■				
W	Schach-Miechtner	Iva	Mag. ^a Art.			■		
T	Schenk	Sabine	Mag. ^a MAS	■				
T	Schiessendoppler	Sigrid			■			
T	Schirmer	Astrid			■			
T	Schmaranz	Gerhard	Prof. Mag.	■				
T	Schmidt	Monika			■			
ST	Schöpfer	Gerald	Univ.-Prof. DDr.				■	
W	Schuster	Irmgard			■			
T	Schwarzenauer	Roman		■				
T	Schwarzmann	Claudia		■				
T	Schwinghammer	Uwe	Mag.	■				
W	Sedlecky	Heidelinde			■			
W	Seifried	Karin			■			
T	Siebert	Silke	Dr. ⁱⁿ	■				
T	Smekal	Christian	Univ.-Prof. Dr.			■		
T	Soto-Delgado	Mario	Mag.			■		
T	Spangler	Norbert	Mag.	■				
T	Sporer	Sigrid		■				
T	Sternagel	Kathrin		■				
W	Steurer	Klaus	Mag.		■			
T	Stötter-Frisch	Ursula		■				
T	Strauß	Sonja				■		
T	Strobl	Angelika	Dr. ⁱⁿ		■			
W	Strommer	Gabriele			■			
T	Struggl	Burgi		■				
T	Taibon	Peter			■			
T	Talirz	Ulrike	MMag. ^a		■			
T	Teissier de Wanner	Claudia	Mag. ^a		■			
T	Thaler	Birgit	MSc	■				
W	Thomaschütz	Susanne			■			
T	Tollinger	Andrea		■				
W	Tombouli	Kyriaki	DI ⁱⁿ		■			
T	v. Kopsch-Klaunzner	Elisabeth M. Dolores			■			
W	Viotto	Massimo Mario	Dr.		■			
T	Waldhart	Helga	Mag. ^a	■				
T	Waldner	Annegret	Mag. ^a Dr. ⁱⁿ	■				
T	Wein	Andreas			■			
T	Winkler	Petra	MSc	■				
W	Winkler	Rosemarie				■		
T	Zimmermann	Irina	BA	■				
T	Zöhrer	Andrea	Dr. ⁱⁿ	■				

Martin Lehner: Didaktik.

Bern: UTB 2019, 278 Seiten.



WERNER LENZ

Als die „Kunst des Lehrens und Lernens“ wurde Didaktik lange Zeit bezeichnet. Unser an Wissenschaft orientiertes Zeitalter hat Didaktik zu einer eigenen wissenschaftlichen Disziplin stilisiert. Sie will über die Praxis des Lehrens und Lernens aufklären, sie reflektieren und erfolgreiches didaktisches Handeln fördern.

Die diesbezüglichen Aspekte und Elemente präsentiert Martin Lehner. Der Professor an der Fachhochschule Technikum Wien, ein gern gesehener, beliebter Vortragender und renommierter Vertreter seines Faches, fasst in diesem Studienbuch Wissen über allgemeine Didaktik zusammen. „Allgemein“ will die übergreifende Verwendung in allen Bildungsbereichen, also mit jeweiliger Akzentuierung auch in der Erwachsenenbildung, signalisieren.

Lehner weiß um skeptische Haltungen gegenüber der Didaktik: Ist sie nicht nur und zu sehr theoretisch? Was nützt sie schon? Wirkt sie nicht zu belehrend?

Behutsam aber genau argumentierend, wissenschaftlich abgesichert und überzeugend werden Leserin und Leser mit einem übersichtlich strukturierten Text Schritt für Schritt vertraut. Lehner erläutert eingangs didaktische Theorien, die Überblick und

Sicherheit im didaktischen Feld geben, eine „didaktische Sichtweise“ vermitteln sollen, um Fragen des Lehrens und Lernens in einen überschaubaren Zusammenhang bringen zu können.

Weitere Kapitel beschäftigen sich mit Lernen, Lerntheorien und Lernstrategien, mit Zielsetzungen und Inhalten. Bei Letzteren begegnen wir den schon in anderen Publikationen des Autors geäußerten Vorschlägen: einer Konzentration von Stoff in vorgegebener Lehrzeit gerecht zu werden. Im Kapitel Methoden geht der Autor auch auf elektronisch gestützte Medienangebote ein. Dies geschieht eher beiläufig, nicht in dem um sich greifenden aufgeregten Ton, eine pädagogische Revolution gehe vor sich. Der Autor gibt zu bedenken, dass die Bildungstechnologie nicht per se einen Mehrwert mit sich bringt, sondern die Lernenden in ein passives, konsumorientiertes, auf Unterhaltung wartendes Verhalten drängen kann.

Der Abschnitt Lehrtechniken beinhaltet das Erklären von Sachverhalten, wie Aufgaben gestellt und wie Lernleistungen erhoben und beurteilt werden können. Es zeigt sich, dass die Beurteilung ein komplexes Thema ist und in ihrer Funktion als Orientierung, Rückmeldung oder als abschließende

Prüfung auch die Rolle des /der beurteilenden Lehrenden verändert. Eigene Kapitel widmet der Autor der Planung, Analyse und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen, den sozialen Beziehungen sowie dem Thema „Guter Unterricht und didaktische Kompetenz“.

Das in zehn Kapitel gegliederte Studienbuch vermittelt nicht die zehn Gebote des „richtigen“ Lehrens und Lernens. Konzipiert und übersichtlich strukturiert trägt der Autor empirisch belegte Befunde vor. Er erklärt nüchtern und kenntnisreich die unterschiedlichen Theorieansätze und ihre Normativität. Das Buch bietet deshalb selbst ein Beispiel für ein didaktisches Modell, das zwar Inhalte zur Verfügung stellt, die Lernenden aber in ihren individuellen Wegen des Auswählens und Entscheidens, des Lernens und Reflektierens achtet. Dem entspricht auch die „offene Form“ der Aufgaben, die jedem Kapitel beigefügt sind.

Für EinsteigerInnen und Profis, die vieles über Didaktik kennenlernen oder bestätigt haben wollen, sehr geeignet. Ein unterstützendes Buch für ErwachsenenbildnerInnen, die bereit sind allgemeine didaktische Erkenntnisse für ihre spezifischen Lernsituationen zu transformieren. //

Patrick J. Deneen: Warum der Liberalismus gescheitert ist.

Salzburg – Wien: Salzmann Verlag 2019, 292 Seiten.



WERNER LENZ

Der Liberalismus ist gescheitert – weil er sich selbst treu geblieben und weil er erfolgreich ist! Diese Ansicht vertritt Patrick J. Deneen, Professor für Politikwissenschaften an der University of Notre Dame Indiana/USA. Der Drang zur Freiheit bringt eine totale, zerstörerische Freiheit mit sich. Eine Dynamik wie in totalitären Systemen.

Seit etwa fünfhundert Jahren wurden liberale Ideen gesellschaftlich immer wirkmächtiger. Sie basierten auf einem Bekenntnis zur Freiheit, die allerdings, wie Deneen bedauert, zunehmend schwindet. Er führt zu den Anfängen des Liberalismus: zur Vorrangstellung des Individuums, zur Abwehr ökonomischer Beschränkungen sowie zur Überwindung von Ergebenheit und stoischer Hinnahme.

Deneen charakterisiert Merkmale des modernen Liberalismus: Liberale sehen den Individualismus anthropologisch verankert und die Menschen von der Natur abgetrennt. Individuelle Eigeninteressen werden in den Vordergrund gestellt, dies fördert flexible Beziehungen, lose Verbindungen – bisherige feste Bindungen erodieren.

Mit traditionellen Vorstellungen, den Menschen eingebunden in die Natur zu verstehen, wird gebrochen und noch mehr: Nun führt der Mensch mit Hilfe von Wissenschaft einen „Krieg gegen die Natur“. Der

Liberalismus zielt auf Unterwerfung der Natur und auf ein ständiges „Mehr“. Niemand kann zurzeit Gesellschaften führen, meint Deneen aus politischer Sicht, der für Einschränkung und Selbstbeherrschung eintritt. Die moderne Freiheit des Liberalismus bestehe vielmehr darin, allem nachzugeben, was man sich wünscht. Diese Art der Freiheit, ohne Beschränkung, werde zum Naturzustand erklärt. In der Folge wird Gemeinssinn durch Eigeninteressen ersetzt und abgeschafft.

Auf dieser Basis entstand nun eine technologische Gesellschaft, die total befreite Individuen in die Einsamkeit führt. Beispielhaft sei soziale Isolierung an Facebook, Konsumverhalten oder Wohnbau zu erkennen: Das Gefüge der Gemeinschaft zerbricht zugunsten grenzenloser Unabhängigkeit. Doch es handelt sich um eine relative Freiheit. Denn zunehmend sei Regulierung und Macht dem Staat übertragen worden. Die Abhängigkeiten von seinen Gesetzen und Vorgaben seien größer als je zuvor, denn mehr Freiheit erfordere mehr Gesetzgebung. Deneen erläutert den Zusammenhang mit den philosophischen Gedanken von Francis Bacon (1561–1626) und David Hume (1711–1776), die – als Gründungsväter – für den befreiten Menschen den Staat als Ordnungsmacht vorschlugen.

Was wir verloren haben: Freiheit als Lernprojekt. In den alten Gesellschaften galt Freiheit als erlernte Fähigkeit, sich selbst zu zügeln und zu regulieren.

Bezugnehmend auf die USA kritisiert Deneen das Bildungswesen und insbesondere die Universitäten. Letztere drängen zugunsten von Naturwissenschaft und Technik die „Liberal Arts“ zurück. Bildung dient heute einer „Aufwärtsmobilität“, das Bildungssystem sei ein Instrument des Liberalismus geworden. Es hat eine neue Aristokratie hervorgebracht, deren Status auf Bildungsabschlüssen beruht. Deneen resümiert: Der Liberalismus hat ein Ende für die Bildung gebracht, die einst für freie Menschen vorgesehen war.

Das Buch reiht sich in die Gruppe der Publikationen ein, die sich gegen den Neoliberalismus positionieren. Es bietet historische, philosophische und politische Zusammenhänge und empfiehlt dringend den Weg des Liberalismus zu verlassen, um andere Gemeinschafts- und Wirtschaftsformen zu entfalten. Deziert schlägt aber Deneen keine Revolution vor, sondern setzt auf geduldige, langsame Veränderung, auf das Einüben der Fähigkeit Sorge für die Welt und ihre Menschen zu tragen. In diesem Sinn empfiehlt sich das Buch für historische und politische Bildung. //

Sarah Spiekermann: Digitale Ethik. Ein Wertesystem für das 21. Jahrhundert.

München: Droemer Knaur Verlag 2019, 304 Seiten.



WERNER LENZ

Digitalisierung ist in aller Munde. Hierzulande meist mit defizitärem Beigeschmack: in unseren Betrieben, Schulen und Universitäten hätten wir bezüglich Digitalisierung jede Menge Nachholbedarf. Kaum aber wird über Konsequenzen gesprochen, die die damit einhergehenden Veränderungen mit sich bringen.

Speziell mit den Werthaltungen beschäftigt sich Sarah Spiekermann, Professorin für Wirtschaftsinformatik und Informationsmanagement an der Wirtschaftsuniversität Wien. Sie fragt, wie echter Fortschritt bei zunehmender Digitalisierung verläuft. Sie meint damit wertvollen Fortschritt – eine Wertschöpfung, die sich nicht in Geld misst, sondern gefühlte menschliche und gesellschaftliche Werte wie humanes Wissen aufbauen, Freundschaften fördern, Freiheit und Privatheit ausbauen oder zum gegenseitigen Respekt beitragen.

Die Fragestellung der Professorin ist für die Erwachsenenbildung, aber natürlich für alle Bildungsbereiche, die intensiv von Digitalisierung beeinflusst werden, von Bedeutung. Bildungsangebote, die mehr sind als unhinterfragte Lernalgorithmen, werden anregen, zu erörtern, zu analysieren und zu reflektieren, in welchem Kontext die jeweiligen Folgen von Digitalisierung wirken – ob im Rahmen von Gestaltungsmodellen ein neoliberales Denken dominiert oder ob sich Alternativen im ökonomischen Ansatz und somit im Menschenbild abzeichnen.

Die Autorin konstatiert für die Gegen-

wart ein negatives Menschenbild. Aufbauend auf Thomas Hobbes (1588 – 1679) habe sich das Leitbild eines Homo oeconomicus durchgesetzt. Sie geht den Wurzeln und Auswirkungen dieses Denkens nach, wehrt sich aber auch gegen ein Denken, das den Menschen als „antiquiertes Wesen“ (Günther Anders, 1902–1992) definiert. Dies führe nämlich zur Auffassung, der Mensch sei suboptimal gelungen und müsse in jeder Hinsicht verbessert werden, z. B. durch künstliche Intelligenz. Diesen sogenannten Transhumanismus bezeichnet die Autorin als eine „Ideologie der Lieblosigkeit“.

In ihrer Analyse hebt Spiekermann die Bedeutung der Wertethik für menschengerechten Fortschritt hervor. Sie meint, Fortschritt beruhe nicht nur auf Produkten und Erfindungen, sondern auf erfolgreicher Selbstkultivierung. Technik kann sehr wohl ein unterstützendes Mittel sein, aber letztlich gehe es darum, wie Digitalisierung genutzt werden kann, damit sie Menschen stärkt, ihre Tugenden zu schulen. In diesem Sinne urteilt die Autorin, die sich auf Werte des klassischen Altertums beruft, der Fortschritt zeige sich im „Erschaffensprozess“ eben darin, welche Wertqualitäten für die Menschen entstehen. Nicht die Rendite, sondern das Gemeinwohl sollte im Vordergrund stehen.

Als positives Modell bezeichnet sie das Unternehmen Apple unter der Leitung des inzwischen verstorbenen Steven Jobs, der sich aber auch im Konflikt von Kostendruck

und Qualität sah. Spiekermann diskutiert in ihrem Buch die „Natur des Digitalen“, zeigt seine Fehleranfälligkeit, sein Eigenleben und die Verstrickungen, die das Netz mit sich bringt. Fortschrittsdenken und digitale Ethik in der Praxis, Freiheit im digitalen Zeitalter sowie die Möglichkeiten, wie sich Individuen dem Fortschritt stellen, werden behandelt. Was man als Einzelner tun kann? Die Autorin empfiehlt drei Schritte: Wertebewusstsein entfalten, Werte verstehen und priorisieren, die Prioritäten umsetzen.

Die Professorin propagiert auch eine pädagogische Idee. Sie spricht sich für die Ausbildung und den Einsatz einer neuen Berufsgruppe aus: Sie nennt sie „Hüter des Wissens“. Im Rückgriff auf die Antike schlägt Spiekermann Schulen für Wissenshüter als Orte der Muße vor. Die AbsolventInnen sollten über einen Fachbereich Kenntnis haben, eine Art interdisziplinäre Allgemeinbildung, Lebenserfahrung mitbringen und Lebenssinn stiften. Sie sollten in lokale Gemeinschaften hineinwirken und, so wünscht es sich Sarah Spiekermann, mehr Weisheit in unserer Gesellschaft verankern. Hoffnung auf Bildung als Gegensteuerung zur Macht der Profiteure!?

Das Buch liefert fundamentale Argumentationen und Analysen zur vor sich gehenden Digitalisierung und bezüglich der dabei sich verändernden Werthaltungen. Für Lehrende, die sich professionalisieren, lesenswert! Für öffentliche und wissenschaftliche Bibliotheken empfehlenswert. //

Klaus Brinkbäumer/Samiha Shafy: Das kluge, lustige, gesunde, ungebremste, glückliche, sehr lange Leben. Die Weisheit der Hundertjährigen. Eine Weltreise.

Frankfurt am Main: S. Fischer 2019, 446 Seiten.



WERNER LENZ

Es gibt kein Rezept für langes Leben. Es gibt keines für gesundes Altern. Aber es existieren viele Wege, die alte Menschen in ihrem Leben gegangen sind. Diesen bei Hundertjährigen nachzuspüren, um ihre Lebenserfahrungen und Lebensweisheiten zu dokumentieren, haben sich die Journalistin Samiha Shafy und ihr Kollege Klaus Brinkbäumer zur Aufgabe gemacht. Daraus ist eine Weltreise geworden. Das Autorenpaar konzentriert sich auf „longevity-spots“, Orte mit auffällig höherer Anzahl an Hundertjährigen, wie in Okinawa, Sardinien, Kalifornien, Costa Rica und Griechenland, berichtet aber auch über einzelne Personen u. a. in den USA, China, Russland, Österreich, Deutschland, Dänemark, in der Schweiz und auf den Seychellen.

In ihren Gesprächen und Interviews ließ sich das Autorenpaar von den „großen Fragen“ unseres Daseins leiten, wie z. B.: Was ist ein erfülltes Leben? Wie lebt man ein langes, gutes Leben? Was lässt sich wie beeinflussen? Worauf sind Menschen stolz und was bedauern sie? Was können wir Jüngeren daraus lernen?

Das Buch bietet zwei Ebenen. Die eine umfasst biografische Darstellungen einzelner Lebensschicksale und allfällige persönliche Lebensweisheiten, die andere wissenschaftliche Einsichten, Erkenntnisse und Forschungen, die die Bedingungen des Alterns und des langen Lebens erkunden wollen.

Bezüglich der Biografien stellt das Autorenpaar fest: Jede/r Hundertjährige hat seine eigenen Stärken und seine eigene Geschichte. Der meist gehörte Satz war: „Ich bin mit allem zufrieden.“ Die Lektüre der Biografien, sie beruhen auf journalistischen Interviews und folgen keiner wissenschaftlichen Methodik, geben ein Abbild von regional unterschiedlichen Lebensbedingungen im 20. Jahrhundert.

Der Krieg mit seinen Entbehrungen, Schrecken und Grausamkeiten und das Wiederanfangen sind durchgängige Themen. Damit zusammen hängt das Ertragen von Verlusten. Doch es geht auch um ständige Verluste anderer Art: LebenspartnerInnen, Kinder, Verwandte, Freunde, Arbeit – doch Hundertjährige sind offensichtlich sehr resilient. Sie leben in sozialen Einheiten wie Familie, Heimen oder mit ständiger Pflege und schützen so weit wie möglich ihr „Ikigai“ – japanisch für „Lebenssinn“ und „Lebenswert“.

Sehr alt zu werden ist statistisch gesehen Frauensache. Der Männeranteil liegt bei etwa fünfzehn Prozent. Im Rückblick erzählen die Frauen über ihre schon durch Erziehung vorgegebene untergeordnete Rolle sowie über die Dominanz ihrer Männer. Das Bild einer sehr patriarchalischen Gesellschaft entsteht: Männer verwirklichen sich beruflich, Frauen sorgen sich um den Nachwuchs.

Wenn Bildung angesprochen wird – es ist kein Hauptthema des Buches – so rangiert sie unter Bedauern und Verlusten. Als Mädchen aufzuwachsen bedeutete meist, Geschwister zu betreuen, Schulbesuch frühzeitig aufzugeben, im Haushalt und/oder anderswo zu arbeiten, früh zu heiraten, Kinder zu versorgen... Es galt „Glück zu haben“ mit der Familie.

Auf wissenschaftlicher Ebene liegen zwar Langzeitstudien vor. Sie werden noch fortgeführt. Allerdings mit teilweise sich ändernden Fragestellungen, wie RepräsentantInnen von Forschungsprojekten berichten. Einen speziellen Schwerpunkt bildet die Erforschung der Gene, die bis zu einem Drittel die Langlebigkeit erklären. Ebenso hat die Lebensweise große wissenschaftliche Aufmerksamkeit: Rauchen ist ein No-Go, abwechslungsreiche Ernährung mit Schwerpunkt auf

Gemüse, viel Bewegung, soziale Kontakte inklusive Intimität, aufgeschlossenes, offenes, neugieriges Verhalten, so wenig Stress wie möglich gelten als positiv. Gelassenheit und Vorrang für Empathie anstelle von Narzissmus empfehlen sich als Grundlage für Langlebigkeit. Doch wie gesagt – es gibt noch kein Rezept, kein Medikament, um gesund alt zu werden. Die vorgestellten Einsichten decken sich mit den allgemein üblichen Ratschlägen zur gesunden Lebensführung.

Natürlich unterstützt die Pharmaindustrie diesen Forschungszweig, sie hat Hoffnungen auf große Profite in einer langlebigen Gesellschaft. Der Fokus der Forschung bezieht sich aber nicht in erster Linie auf die Hundertjährigen, sie sind ja schon mehr oder weniger am Ziel, auch nicht nur auf ihre Kinder – inzwischen etwa 70 bis 80 Jahre alt –, sondern auf den Alterungsprozess insgesamt.

Viele Fragen bleiben offen. Ganz aktuell: Wie sollen Betreuungs- und Pflegesysteme gestaltet werden, um im Alter zufrieden, heiter und sinnvoll leben zu können?

Dort, wo es um Bildung geht, ist zu erkennen, sie ist keine Zutat im Alter, sie sollte ab früher Kindheit Teil des Lebens sein. Das bestätigt nämlich eine Ansicht, der alte Menschen zustimmen: Für ein zufriedenes, langes Leben hat jede/r Einzelne auch selbst Sorge zu tragen. Damit geht die Einsicht einher, die Persönlichkeit von Menschen ist dynamisch und kann sich bis ins hohe Alter ändern.

Ein Buch für jedes Lebensalter – auch alt werden will gelernt sein! Für alle Bereiche des intergenerationalen Lernens, aber auch zum Verstehen globaler Geschichte geeignet – sowie zur Motivation für weitere einschlägige Forschung besonders biografischer Art von Interesse. //

Sascha Lobo: Realitätsschock. Zehn Lehren aus der Gegenwart.

Köln: Kiepenheuer & Witsch 2019, 390 Seiten.



WERNER LENZ

Wenn wir plötzlich erkennen, dass die Welt anders ist als gedacht oder erhofft, kann sich ein Realitätsschock einstellen. Dies erklärt der Autor Sascha Lobo, ein Berliner Publizist, unterhaltsamer Diskutant im Fernsehen und aktiver Blogger im Internet.

Vor allem auf Grund von Digitalisierung und Globalisierung, urteilt der Influencer, erleben wir eine Welt, in der die Gewissheiten „wegbrechen“. Es scheint, als hätten die Wandlungen in der Welt eine Eigendynamik entwickelt, die sich von den bisher bewährten politischen Mächten nicht beeinflussen und nicht steuern lassen. Gewissheiten müssten auch deshalb aufgegeben werden, meint Lobo, weil wir mit „einer Überdosis Weltgeschehen und Komplexität“ konfrontiert seien.

Der Autor, selbst ein versierter Nutzer und Benutzer des digitalen Netzes, will auch mit seinem Buch die vernetzten Zusammenhänge, die letztlich alle auf eine vor sich gehende Metamorphose der Welt hinauslaufen, deutlich zur Kenntnis bringen. Strukturiert hat er diese Schau – oder Show – in zehn Kapiteln. Wir begegnen dem Klimawandel in Kombination mit Pla-

stikflut und veganer Ernährung, der Migration mit ihren auf digitale Kommunikation bauenden Betroffenen, der Aufgabe und Herausforderung der Integration sowie dem Rechtsruck und der Erschütterung von Demokratien. Die Veränderung Chinas zeigt Lobo auch in den Konsequenzen für unsere Gesellschaft. Am Thema Gesundheit werden Verbindungen zur Körperlichkeit, zur Veränderung in der Arbeitswelt und nicht zuletzt zur Fähigkeit, das Lernen zu lernen hergestellt. Auf seinem Spezialgebiet, den sozialen Medien, schildert der Autor die Bandbreite, aber vor allem die negativen Aspekte, wozu Menschen im Netz fähig sind und welche psycho-soziale Schäden sie anrichten können. Auch die Themen künstliche Intelligenz, die offensichtlich unsere Realität von Arbeit verändert, und Wirtschaft, die sich in eine Emotional Economy wandelt und auf Begeisterung, Ungeduld und Bequemlichkeit baut, finden Aufmerksamkeit.

Im letzten Kapitel, über die Zukunft und die Weisheit der Jugend, erläutert Lobo seine Ansicht und seinen Optimismus, warum ältere Menschen von jüngeren lernen sollten. Er diagnostiziert einen

„Realitätsschock der Jugend“ – sie begreift die Gegenwart schneller als die ältere Generation: Junge Menschen erklären ihren Eltern – am Beispiel der Rolle von Klimaschutz oder des Funktionierens des Internets – das neue Weltverständnis.

Die Jugend habe eine höhere Gegenwartskompetenz, ein aktuelles kollektives Erfahrungswissen durch die intensive Vernetzung und verfüge durch vielstimmiges Medientraining über einen professionellen Umgang mit Feedback. Lobo attestiert der Jugend der Welt eine kluge, mutige und nachhaltige Reaktion auf globale Probleme und empfiehlt den Erwachsenen, diese Jugend ernst zu nehmen.

Lobos Buch legt Erwachsenen nahe, nicht zu selbstsicher und zu selbstherrlich über Probleme mit globaler Komplexität zu urteilen. Er fordert die ältere Generation auf die Jugendlichen, um deren künftige Lebenswelt es sich handelt, mehr zu beachten und an Entscheidungen zu beteiligen.

Um den Dialog über die diversen Realitätsschocks zwischen den Generationen zu fördern, können die Lektüre des Buches aber auch kultivierte Diskussionen im Netz wichtige Beiträge leisten. //

Verena Friederike Hasel: Der tanzende Direktor. Lernen in der besten Schule der Welt.

Zürich. Berlin: Klein & Aber 2019, 190 Seiten.



WERNER LENZ

Whanaungatanga? Gemeinsamkeit! Hovora? Wohlbefinden! Hewaka he noa? Wir stehen das gemeinsam durch!

Dieses Vokabular aus der Sprache der Maori bringt uns der pädagogische Reisebericht nach Neuseeland in freundlicher Weise näher. Ebenso wie das Wirken der Bildungsreformerin Sylvia Ashton-Warner (1908–1984) oder die gelungene neuseeländische Schulreform, die individuelles Lernen ermöglicht. Positiv fasziniert schildert die Autorin, gelernte Psychologin und preisgekrönte Journalistin, ihre exemplarischen Erfahrungen mit dem neuseeländischen Schulwesen und betont wiederholt: Auf die einzelnen Lehrenden kommt es an!

Die Autorin berichtet hauptsächlich über die Grundschule, die ihre zwei Töchter während des sechsmonatigen Aufenthaltes besuchten. Doch sie gibt ebenso Einblick in pädagogische Grundhaltungen und Überzeugungen, die bei unseren geografischen Antipoden das Geschick der Bildung bestimmen.

Warum das Buch für den Sektor Fortbildung und lebensbegleitende Bildung von Interesse ist? Schule und Erwachsenenbildung stehen in engem Zusammenhang, denn intellektuelle und emotionale Haltungen Erwachsener werden durch schulische Erfahrungen hinsichtlich der weiteren Bildungsaspirationen nicht unwesentlich beeinflusst.

Für die Kinder der etwa fünf Millionen großen Bevölkerung, in die die zirka 14 Prozent Urbevölkerung der Maori offensichtlich gut integriert ist, wurde ein Schulsystem geschaffen, das niemanden zurücklassen will, Konkurrenz vermeidet und Wert darauf legt, nicht andere, sondern sich selbst zu übertreffen. Kinder sollen nicht herabgesetzt und gedemütigt werden, sondern motiviert und ermutigt.

Hasel beschreibt den neuseeländischen pädagogischen Stil anhand einiger Prinzi-

pien, die erfolgreiche Lehrende beachten sollen:

- die Fähigkeit von Kindern fördern sich selbst zu regulieren;
- klare Lernziele vorstellen, aber die Wege dahin offenlassen;
- Kriterien festlegen, anhand derer die Kinder beurteilen können, ob sie ihre Ziele erreichen;
- wissen, was bei Misserfolg zu tun ist.

Grundsätzlich herrscht an Neuseelands Schulen eine positive Einstellung gegenüber Fehlern. Sie helfen dem Gehirn zu wachsen – niemand kann alles, jede/r kann etwas. Erkennbar wird, was Schulen leisten sollten, um Kinder mit einem Lernverhalten auszustatten, auf das sie auch als Erwachsene vertrauen können.

Hasel schildert einfühlsam den pädagogischen Alltag in Schulen, an dem sie mit ihren Kindern teilnahm oder den sie beim Besuch anderer Schulen erlebte. Sie bemerkt die klaren Vorgaben durch die Lehrenden und die Offenheit, die Kindern bei den Wegen und Umwegen gelassen wird. Problemorientiert, lösungsorientiert, direkt unterstützend nennt sie die Qualitäten der Lehrenden. Auf jede/n einzelne/n Lehrende/n kommt es an. Ausführlich schildert die Autorin das Verhalten der Lehrenden. Team-Teaching ist Normalität. Bei Bedarf wird Kindern eine zusätzliche Lehrkraft – im Rahmen der schulischen Selbstverwaltung – ohne bürokratischen Aufwand bereitgestellt. Für ihr Ziel bei den SchülerInnen geistige Beweglichkeit gepaart mit Respekt, Empathie, Selbstbewusstsein anzuregen, brauchen die LehrerInnen ein sicheres „Standing“. Sie sind die Regisseure des Unterrichts, sie sind Vorbilder, die auch nicht alles richtigmachen, aber zu den eigenen Schwächen stehen, sie vernetzen sich und tauschen sich aus. Den Diskurs bestimmen Utopien nicht Ängste wie in Deutschland (Österreich?), meint die Autorin.

Aber zu erkennen ist auch die Bedeutung von Organisation: die Verbindung zu WissenschaftlerInnen, die zu den Kindern in den Klassenraum kommen, der Kontakt mit der Schulverwaltung, der nicht über mühsame Bürokratie, sondern im direkten Austausch erfolgt.

„Train the Trainer“ geschieht vor Ort – alle LehrerInnen sollen den Wandel verstehen, auch wenn Reformen dann langsamer vor sich gehen: Bildungsreform als Marathon. Zum Beispiel heißt der Unterricht in Mathematik: „Problem Solving“. Kinder, die ungern lesen, gibt es nicht. Es gibt nur Kinder, die noch nicht das richtige Buch gefunden haben.

Im Rahmen der Schulreform entwickeln sich ein Selbstverständnis und eine pädagogische Organisationsform, in der LehrerInnen wissen wollen, wie es ihren SchülerInnen geht. Als Leitbild gilt: Gewaltige gesellschaftliche Veränderungen stehen bevor – Schule soll ein Ort sein, wo gelernt wird diesen optimistisch gegenüber zu treten.

Selbstverständlich kommt auch der Schulleitung große Bedeutung zu: Der Direktor tanzt nicht immer, er begrüßt auch täglich die SchülerInnen, er singt mit der Schulinnspektorin, er vermittelt, er ... aber vielleicht wollen Sie das selbst lesen?

Hasel beschreibt eine Bildungslandschaft, die am anderen Ende der Welt kultiviert wird. Der Hauch des pädagogischen Windes, der von den neuseeländischen Inseln herüberweht, scheint beeinflusst von Maria Montessoris „vorbereiteter Umgebung“ bis zu Paulo Freires „politizierender Alphabetisierung“.

Das publizierte Lesevergnügen lässt fragen, ob das „pädagogisch Gute“ nicht auch hiezulande sehr naheliegt, und ob es vielleicht gar nicht so schwer ist, sinnvolle Änderungen durchzuführen, um selbstbestimmte Bildung in jedem Lebensalter zu ermöglichen. //

Olaf-Axel Burow (Hrsg.): Schule digital - wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert.

Weinheim – Basel: Beltz 2019, 189 Seiten.



WERNER LENZ

Wieder einmal „Revolution“ in den Klassenzimmern. Noch dazu eine Revolution von außen – eine digitale Revolution, die alles ändert, was zu ändern ist. Der Professor für Allgemeine Pädagogik, Olaf-Axel Burow, prognostiziert sogar sieben Revolutionen, die schließlich in eine Zukunft digitaler Bildung münden.

Nicht für die Zukunft soll Schule ausbilden, sondern sie soll zur „Zukunftswerkstatt“ werden, die befähigt, als Future DesignerIn Zukunft zu gestalten. Die Revolutionen, die Burow voraussetzt, betreffen: eine pädagogische, die Ideen und Vorschläge von Aufklärung und Reformpädagogik befördert, eine schulische, die kommunikative und kritische Haltungen schätzt, eine des Unterrichts mit neuen Lernformaten und -arten, eine der Organisation, eine der Kreativität und des Querdenkens, eine des Wohlbefindens – im Sinne positiver Pädagogik ein Design for Happiness – sowie schließlich eine Revolution der Nachhaltigkeit aufgrund derer Lehrende und SchülerInnen zukunftsorientierte Grundhaltungen einüben.

Diese Gedanken von Burow leiten den ersten Teil des Buches „grundlegende Perspektiven“ ein. Chancen und Hoffnungen, Erwartungen und Vorschläge, wie die digitalen Medien eingesetzt und wie eine digitale mediale Architektur entsteht, werden in den weiteren Grundsatzartikeln vorgestellt. Der Tenor der Aussagen vermittelt engagierte Begeisterung. Skepsis, Kritik oder Fragen, in welche Richtungen die Veränderungen gehen, welche Werte abgebaut oder welche eventuell an Schule herangetragen werden, stehen nicht zur Diskussion. Ebenfalls als ein Plädoyer für Digitalisierung ist der zweite Teil des Buches zu lesen. Er umfasst einen Bericht über einen Kurzbesuch in Schulen des Silicon Valleys sowie einen Beitrag mit der etwas blauäugigen Forderung im Schonraum Schule, der gerade digitalisiert wird, eine von Digitalisierung freie Zone zu errichten.

Der dritte Teil der Publikation umfasst Berichte von Schulen, „die sich auf den Weg machen“. Es ist erhellend zu lesen, welche Konzepte der digitalen Bildung bereits um-

gesetzt werden und wie sich Lehren und Lernen sowie die Selbstorganisation der Lernenden unter diesen Bedingungen gestaltet.

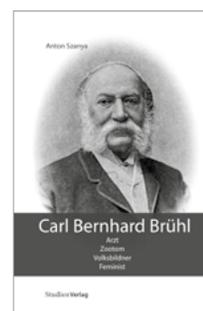
Bemerkenswert der Beitrag von Maiko Schubert, die am Beispiel der Freiherr-vom-Stein-Schule Neumünster zeigt, welche umfassende Diskussion eines pädagogischen Konzepts hilfreich ist, wenn digitale Medien eingesetzt werden sollen. Bemerkenswert auch deshalb, weil es unter den zwölf Beiträgen der Publikation der einzige von einer Autorin ist.

Ein Buch über die Zukunft der Schule, ein Buch, das Future Design propagiert, überwiegend aus und in männlicher Hand!? Schule bringt Lern- und Lebenserfahrungen für künftige TeilnehmerInnen der Erwachsenenbildung mit sich – auch die Erfahrung, dass es inzwischen im pädagogischen Universum mehr als ein Geschlecht gibt!

In diesem Sinne eignet sich das Buch für LeserInnen, die sich ihren mehrdimensionalen Blick auf die Welt nicht allzu leicht einschränken lassen. //

Carl Bernhard Brühl. Arzt, Zootom, Volksbildner, Feminist.

Innsbruck, Wien, Bozen 2019, 586 Seiten.



WERNER LENZ

Bildungsgeschichte soll langweilig sein? Keineswegs. Wer in der vorliegenden Biographie ein wenig blättert und liest, wird sich nur schwer der genaueren Lektüre – einer Fülle interessanter Informationen, bildungspolitischer Zusammenhänge und den bis in die Gegenwart gelegten Spuren des Ringens um wissenschaftliche Vorherrschaft, pardon: Deutungshoheit – entziehen können. Anton Szanya, langjähriger, engagierter Direktor an der Volkshochschule Rudolfsheim-Fünfhaus, profiliertes wissenschaftlicher Historiker und renommierter Autor hat den Naturwissenschaftler und Volksbildner Carl Bernhard Brühl (1820 – 1899) in das Zentrum eines umfassenden Zeitbildes österreichischen Bildungsgeschehens gestellt.

Auf der Basis detaillierter Quellenforschung entfaltet Anton Szanya die berufliche Laufbahn sowie das soziale und wissenschaftliche Engagement eines Gelehrten im 19. Jahrhundert. Brühl setzte sich für Anliegen ein, die uns heute weder fremd noch weit entfernt erscheinen: wissenschaftliche Kenntnisse der Öffentlichkeit vermitteln, Lehr- und Lernfreiheit an der Universität sichern und schützen, Anerkennung von Frauen in Bildung und Gesellschaft fördern, Volks- und Weiterbildung als wichtige Aufgabe in den Universitäten verankern...

Das Buch schildert den politischen Hintergrund des Habsburgerreiches, der späteren „Österreichisch-Ungarischen Monarchie“: revolutionäre Bestrebungen, Nationalismus, Tendenzen zu Liberalismus und Demokratisierung, Einfluss der Kirche, Aufstieg des Bildungsbürgertums ... Insbesondere beleuchtet der Autor Bestrebungen das Bildungswesen den neuen Erfordernissen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts anzupassen. Aus diesen Perspektiven ergeben sich Einblicke auf verschiedenen Ebenen:

- politische Herausforderungen an die Großmacht Österreich-Ungarn,
- revolutionäre und restaurative Aktivitäten, wie Individuen und Gruppierungen zu politischem Einfluss kommen wollten und wie Menschen ihr Leben für Aufbruch und Freiheit einsetzten,
- Verbreitung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse und ihre Popularisierung als politische Aufgabe,
- Streit der Wissenschaftler auf wissenschaftstheoretischer und weltanschaulicher Basis,
- Bedingungen und Interessen, warum und wie sich Vertreter von Wissenschaft mit ihren Institutionen Veränderungen verweigerten und warum und wie sich einzelne Protagonisten den Denkbarrieren widersetzen.

Spannend, wie es Anton Szanya gelingt, diese komplexen Themen in C. B. Brühls Lebensgeschichte zu integrieren. Diese führt durch seine Studienzeit, sein Auftreten in der Revolution im März 1848, schildert seine Lehr- und Wanderjahre, den Antritt seiner Professuren in Krakau, Budapest und Wien sowie sein wissenschaftliches und gesellschaftspolitisches Wirken in Universität und Öffentlichkeit.

Was die Universitäten betrifft sollte nicht übersehen werden, dass die machtvolle Mehrheit ihrer leitenden professoralen Funktionäre in Kooperation mit dem Ministerium bis in die 1980/90er Jahre – also bis vor Kurzem – ihre konservative, oft reaktionäre Gesinnung in der Hochschulpolitik zur Geltung brachte. Die erst ab dann erfolgten und wirksam werdenden strukturellen Reformen mündeten in ein dominierendes neoliberales Verständnis bezüglich der Aufgaben von Wissenschaft. Die Sorge um die materielle

Absicherung jüngerer, autonom forschender Wissenschaftler/innen – auch ein Thema dieses Buches und des 19. Jahrhunderts – findet sich heute wieder: in der sehr aktuellen Klage und Diskussion über prekäre, konkurrenzbetonte Arbeitsverhältnisse an den hohen Schulen.

Eine besondere Rolle erfüllte Brühl, dem Szanya Gespür und Geschick für mediale Präsenz attestiert, als Volksbildner. Brühl fungierte als Vermittler von Wissenschaft für die Öffentlichkeit – er hielt fast drei Jahrzehnte lang „unentgeltliche Sonntags-Vorlesungen über den Bau des Menschen und der Tiere für Herren und Frauen“ - und trat vehement mit naturwissenschaftlichen Belegen gegen die Ansicht auf, Frauen seien minderbegabte Wesen. Er argumentierte und plädierte für das Zulassen von Frauen zum Studium. Vorträge für Frauen, „Gesprächsabende“, bot er bis zum Ende seines Wirkens (1896) in Wien an. Seinen Lebensabend verbrachte der streitbare – natürlich auch umstrittene und angefeindete – Professor in Graz.

Für die Geschichte der Erwachsenenbildung, die ja auch eine Geschichte menschlicher Denkwege und ihrer Widersprüche, ihrer sozialen Visionen und Perspektiven ist, hat Anton Szanya ein breites Blickfeld offengelegt. Es erlaubt die Sicht in eine Vergangenheit, deren unterschiedliche Auffassungen über den Sinn menschlicher Existenz und über das Zusammenleben der Menschen sowie über die Menschenbilder, die Wissenschaftler/innen konstruieren, keineswegs allzu fern erscheinen.

Wie man der Leistung des Autors gerecht werden kann? Sein Buch lesen, es anderen empfehlen und es in allen Bibliotheken mit Bildungsintentionen zur Verfügung stellen. //

AutorInnen

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

Peter Brandt, Dr. theol., geb. 1971. Abteilungsleiter Wissenstransfer am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung - Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE).
Kontakt: brandt@die-bonn.de

Elisabeth Brugger, Dr.ⁱⁿ, geb. 1954. Erwachsenenbildnerin. Langjährige Pädagogische Leiterin der Wiener Volkshochschulen und Pädagogische Referentin des VÖV.
Kontakt: e.brugger@a1.net

Irene Cennamo, Dr.ⁱⁿ, geb. 1970. Assistenzprofessorin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt im Bereich Erwachsenenbildung und berufliche Bildung.
Kontakt: irene.cennamo@aau.at

Brigitte Eggenweber, Mitarbeiterin im Verband Österreichischer Volkshochschulen.
Kontakt: brigitte.eggenweber@vhs.or.at

Bernhard Grämiger, lic.oec. HSG, geb. 1978. Studium der Wirtschaftswissenschaften, Direktor des Schweizerischen Verbandes für Weiterbildung SVEB.
Kontakt: bernhard.graemiger@alice.ch

Verena Friederike Hasel, geb. 1978. Studierte Psychologie mit Schwerpunkt Forensische Psychologie an der FU Berlin und Drehbuch an der dffb, der Berliner Filmhochschule. Heute arbeitet sie als Reporterin und Autorin für den Tagesspiegel und Die Zeit.

Bastian Kresser, Mag., geb. 1981. Studium der Anglistik und Amerikanistik in Innsbruck und in Wales. Autor. Stellvertretender Geschäftsführer der Volkshochschule Götzis in Vorarlberg und Leiter der Berufsreifeprüfung.
Kontakt: bastian.kresser@gmail.com

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

Veronika Michitsch, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, geb. 1983. Senior Scientist am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Arbeitsbereich Schulpädagogik und Historische Bildungsforschung, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Geschäftsführung des Bildungsunternehmens Bildungszentrale.
Kontakt: veronika.michitsch@aau.at

Florian H. Müller, Assoc. Prof. Dr., Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung.
<https://ius.aau.at/mitarbeiterinnen/florianmueller/>
Kontakt: florian.mueller@aau.at

Impressum

Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH)
Magazin für Erwachsenenbildung
Winter 2019/20, Heft 269/70. 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
Pulverturmstraße 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 BKUAUATWW
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

Veranstaltungstermine

Ab 4. März 2020

EB-MOOC plus

Offener Onlinekurs für
ErwachsenenbildnerInnen

Informationen:

erwachsenenbildung.at/ebmooc

Anmeldung:

<https://imoox.at>

28.3.2020, 10 bis 17 Uhr

Wien,

Digi SprachenCamp - Share Your
Ideas and Know How

Informationen und Anmeldung:

<https://veranstaltungen.vhs.or.at/programm/angebote-nach-fachbereichen/sprachen/digi-sprachencamp-share-your-ideas-and-know-how/>

12. bis 13.6.2020

Salzburg

Fehler als Chance

Konstruktives Arbeiten mit
Fehlern und Korrekturen im
Sprachunterricht

Information und Anmeldung:

<https://veranstaltungen.vhs.or.at/programm/angebote-nach-fachbereichen/sprachen/fehler-als-chance/>

15. - 17. Juli 2020

Graz

Tagung für LeiterInnen und
ProgramplanerInnen 2020

Ist die Jugend von heute
tatsächlich die Zukunft der
Volkshochschule von morgen?
Wie können wir das fördern?

Information und Anmeldung:

<https://veranstaltungen.vhs.or.at/programm/bereichsuebergreifende-angebote/voev-leiterinnentagung-2020/>



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

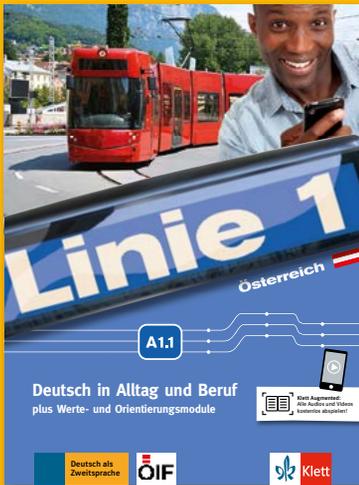
Das Bestehen der Demokratie und ihre Weiterentwicklung hängen davon ab, wie sie von der Bevölkerung akzeptiert wird. Daher wurde von namhaften Persönlichkeiten, u. a. von Hans Kelsen, dem Schöpfer der österreichischen Bundesverfassung oder dem amerikanischen Philosophen John Dewey, schon zu Beginn des 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/>



A1.1 A1.2



A2.1 A2.2



B1.1 B1.2

**Auch als digitale
Ausgaben mit LMS
erhältlich!**

Linie 1

Österreich

**Deutsch in Alltag und
Beruf mit Werte-
und Orientierungswissen**

**Schnell sprachlich fit durch Kompetenz-
training und Binnendifferenzierung**

- Vermittelt österreichisches Standarddeutsch für Alltag **und** Beruf
- Sprachhandeln als oberstes Ziel durch Szenariodidaktik, individualisiertes Trainieren und Video-Clips
- Bereitet auf die Integrationsprüfung vor

Werte- und Orientierungsmodule

- Nach dem Rahmencurriculum des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) mit Werte- und Orientierungswissen

www.klett-sprachen.de/linie1-oesterreich

Deutsch als
Zweitsprache

Sprachen fürs Leben!

 **Klett**