

Georg Ondrak, Peter Zwielehner (Hrsg.)

„Volxhochschule. Ready for the next generation?“

Wer sind die Teilnehmenden und Lehrenden von Morgen? Ansprüche. Erwartungen. Hoffnungen.

Dokumentation des Zukunftsforums Erwachsenenbildung 2014.
Vom 2. bis 4. Juli 2014, Kolpinghaus, Bozen, Italien/Südtirol



**Verband Österreichischer
Volkshochschulen**

Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle des
Verbandes Österreichischer Volkshochschulen

Wien 2015

Impressum:

Georg Ondrak, Peter Zwielehner (Hrsg.)

„Volxhochschule. Ready for the next generation?“

Wer sind die Teilnehmenden und Lehrenden von Morgen? Ansprüche. Erwartungen. Hoffnungen.

Dokumentation des Zukunftsforums Erwachsenenbildung 2014.

Vom 2. bis 4. Juli 2014, Kolpinghaus, Bozen, Italien/Südtirol



**Verband Österreichischer
Volkshochschulen**

Mit Unterstützung des Verbands der
Volkshochschulen Südtirols



**Verband der
Volkshochschulen
Südtirols**

Redaktion und Layout:

Georg Ondrak, Peter Zwielehner, Stefan Vater

Korrektorat:

Laura Rosinger (Deutsch), Lawrita Akusinanwa (Englisch)

Herausgegeben vom

Verband Österreichischer Volkshochschulen

ZVR 128988274

© Verband Österreichischer Volkshochschulen

Pulverturmstraße 14, 1090 Wien

Wien 2015

Inhalt

Einleitung	1
Eröffnung	3
<i>Gerhard Bisovsky</i> Zukunftsforum Erwachsenenbildung 2014	4
<i>Oswald Rogger</i> Grußworte des Präsidenten des Verbandes der Volkshochschulen Südtirols	6
<i>Beate Gfrerer</i> Eröffnung des 6. Zukunftsforums Erwachsenenbildung	8
Hauptteil.....	11
<i>Manfred Zentner</i> Lebenswelten Jugendlicher und junger Erwachsener – junge Erwachsene als Zielgruppe der Erwachsenenbildung	12
<i>Eva Illouz</i> Bildung/Education and Emotions.....	26
<i>Nicole Slupetzky</i> YoungHS – eine Idee für die neue und jugendliche Linie der VHS Salzburg	51
Panels	60
Conclusio.....	68
<i>Leitungsteam Zukunftsforum Erwachsenenbildung, Stefan Vater</i> Conclusio des 6. Zukunftsforums Erwachsenenbildung – Fragen, Einsichten, Anregungen	69
Anhang	75
TeilnehmerInnenliste / List of Participants	76
Programm.....	81
Fotos	84

Einleitung

Am Zukunftsforum Erwachsenenbildung 2014, das vom 2. bis zum 4. Juli in Bozen stattfand und unter dem Motto „Volxhochschule. Ready for the next generation?“ stand, trafen sich rund 100 ErwachsenenbildnerInnen aus 15 europäischen Ländern, um Fragen zum Thema *Volkshochschule und Jugendliche* zu diskutieren. Die internationale Tagung Zukunftsforum Erwachsenenbildung lädt jährlich ErwachsenenbildnerInnen ein, über ihren Alltag zu reflektieren und sich auszutauschen. 2014 erfolgte die Organisation des Zukunftsforums durch den Verband Südtiroler Volkshochschulen und den Verband Österreichischer Volkshochschulen, unterstützt vom Amt für Weiterbildung der Südtiroler Landesregierung.

Wie nehmen Jugendliche und junge Erwachsene Erwachsenenbildung und Volkshochschulen wahr? Was sind ihre Ansprüche, Erwartungen und Hoffnungen? Wie können sich Volkshochschulen für diese neue Generation ausrichten? Was müssen sie heute ändern, um für morgen gerüstet zu sein?

In einem einführenden Vortrag befasste sich *Eva Illouz*, eine französische, in Jerusalem lehrende Soziologin und Bestsellerautorin, mit dem Thema „Gefühle und Bildung“. Sie formulierte unter anderem die These des Wandels hin zu einer auf „Selbstwert“ basierenden Bildungspraxis. Zentral sind bei dieser von spezifischen Diskursen der Psychologie stark beeinflussten und begünstigten pädagogischen Praxis und Bildungspolitik die emotionale Praktik des „Verlernens negativer Emotionen“, wie etwa von Scham oder Schüchternheit, und das Konstrukt der „Authentizität“. Das in Hinsicht auf sozialstrukturell benachteiligte Lernende durchaus berechnete Ideal des Selbstwerts, welches es zu schützen gilt, bringt laut Illouz auch Probleme mit sich. Es schafft Probleme durch seine Annahme, dass jegliche negative Emotion, welche eigentlich auf die Präsenz der Gesellschaft, auf die Anerkennung von und Auseinandersetzung mit sozialen Regeln verweist, problematisch ist und den Selbstwert gefährdet. Die Idee der „Authentizität“ begünstigt zudem nicht das Bewusstsein von Kooperation und das Bewusstsein dessen, was mit John Dewey als ein „höheres Ideal“ menschlicher Entwicklung und ein demokratisches Miteinander bezeichnet wird. Vielmehr rücken Individualismus und Egozentrismus weiter in den Vordergrund, Solidarität und Kooperationsfähigkeit – das Ausrichten an und in Relation setzen zu anderen werden hingegen erschwert. Eva Illouz wurde im Jahre 2009 von der Zeitung „Die Zeit“ in eine Reihe von zwölf Intellektuellen gewählt, die wahrscheinlich das Denken der Zukunft verändern werden.

Manfred Zentner vom österreichischen Institut für Jugendkulturforschung zeigte auf, was es heute heißt, jung zu sein. Identitätsfindung erfolgt in Zeiten kultureller Globalisierung und beschleunigter Migration immer individueller und weniger angeleitet. Der unterstützende Einfluss vorgegebener, tradierter Gruppen wird geringer. Die einzelnen Individuen haben nicht nur die Freiheit, sondern auch den Zwang und die Verpflichtung, ihr Leben selbst zu gestalten. Dass Bildung heute nicht mehr einen guten Job verspricht, ist eines der Probleme, denen sich moderne Bildungsanbieter stellen müssen.

Nicole Slupetzky bot in ihrem Vortrag einen Einblick in ein interessantes Projekt von vier MaturantInnen der BHAK I Salzburg. In Zusammenarbeit mit der Volkshochschule Salzburg wurde, basierend auf einer von den SchülerInnen durchgeführten primären und sekundären Marktforschung zu Jugendlichen aus dem Großraum Salzburg, gemeinsam eine Idee für eine neue und jugendliche Linie der VHS Salzburg entwickelt. Dabei wurde auch deutlich, dass es äußerst sinnvoll ist, sich dieser Zielgruppe stärker zu widmen, den Jugendlichen auf Augenhöhe zu begegnen, ihre Anliegen ernst zu nehmen und sie in die Gestaltung jugendlicher Programme einzubinden. So können Jugendliche für Volkshochschulbildung begeistert werden, und wer als junger Mensch einmal einen Kurs an der VHS besucht hat, kommt zu einem späteren Zeitpunkt mit hoher Wahrscheinlichkeit wieder.

Interessante Inputs lieferten auch die Panelbeiträge von *Sascha Rex* zur „Strukturellen Beteiligung junger Menschen an der Programmgestaltung von Volkshochschulen“, von *Marc Germeshausen* zu „Neuen Wegen und Trends, Jugendliche zum Mitmachen zu bewegen“, von *Birgit Langeder* zum Thema „Bildungserinnerungen und Perspektiven – Drop-out aus der Sicht von Jugendlichen mit Theatermethoden verständlich gemacht“, von *David Röthler* zum Thema „MOOCs und Webinare mit Jugendlichen diskutieren“ sowie von *Walter Schuster*, *Oswald Rogger* und *Nicole Slupetzky* zum Thema „Junge VHS-MitarbeiterInnen im Gespräch. Ergebnisse von Umfragen, Fokusgruppen“.

Lebendigkeit verliehen dem Forum zudem die zahlreichen erfolgreichen Projekte, die von den ErwachsenenbildnerInnen bei einer „Marktplatzpräsentation“ vorgestellt wurden, und die regen Diskussionen in den Plenen, Arbeitsgruppen und Panels über das Thema junge Menschen und Volkshochschulen. Die Volkshochschulen bieten nicht nur in Südtirol als professioneller und größter Anbieter von Weiterbildung ein vielseitiges Programm für Menschen aller Generationen.

Das Netzwerk zum Zukunftsforum – Das Zukunftsforum Erwachsenenbildung wird begleitet und beraten von einem internationalen Netzwerk mit zentraleuropäischem Schwerpunkt, in dem ErwachsenenbildnerInnen aus Ungarn, Slowenien, der Slowakei, Deutschland, den Niederlanden, Dänemark und Südtirol ebenso vertreten sind wie Mitglieder der European Association for the Education of Adults (EAEA).

Eröffnung

Gerhard Bisovsky

Zukunftsforum Erwachsenenbildung 2014

Begrüßung und einleitende Worte des Generalsekretärs des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen – 6. Zukunftsforum Erwachsenenbildung, 2. Juli 2014, Bozen

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen!

Herzlich willkommen im Namen des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, der das Zukunftsforum Erwachsenenbildung 2014 organisiert und für die Durchführung verantwortlich zeichnet. Die Konzeption und die inhaltliche Arbeit für das Zukunftsforum erfolgten durch ein bewährtes Leitungsteam, das von einem europäischen Netzwerk begleitet wird.

Die Relevanz des diesjährigen Themas, die Auseinandersetzung damit, welche Rolle die nachfolgenden Generationen in der Volkshochschule und in der Erwachsenenbildung haben, sehe ich im organisationspolitischen und im bildungspolitischen Kontext.

Organisationspolitisch möchte ich beispielhaft drei Bereiche hervorheben:

- *Lernende, TeilnehmerInnen in unseren Veranstaltungen:* Erreichen wir die Jungen? Welche Prioritäten haben die Jungen? Wie stehen sie zu unseren Werten? Wie wichtig ist Ihnen beispielsweise Aktive Staatsbürgerschaft? Oder haben sie andere Prioritäten, die wir nicht erfüllen, die wir heute noch nicht erfüllen können?
- *Lehrende:* Wer sind die Unterrichtenden? Über welche Qualifikationen verfügen sie? Welche Anforderungen stellen sie an die Volkshochschulen? Welche Lehrenden erreichen wir beispielsweise in Städten bzw. in Agglomerationen, in deren Umfeld sich Universitäten befinden?
- *MitarbeiterInnen:* Viele unserer haupt- oder nebenberuflichen MitarbeiterInnen planen Veranstaltungen für das Lernen von Erwachsenen. Welche Erwachsenen vertreten sie? Kennen sie die Interessen und die Bedarfe der jungen Erwachsenen?

Bildungspolitisch gesehen steht auf europäischer Ebene und in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union das Thema Beschäftigung im Vordergrund. Insbesondere für junge Menschen sind Bildung und Beschäftigung sehr wichtige Themen, wie Umfragen immer wieder zeigen.

Welchen Beitrag leisten die Volkshochschulen zu diesen gesellschaftlichen Aufgabenstellungen? Welchen Stellenwert haben dabei auch unsere Ansätze von Active Citizenship und Allgemeinbildung, um nur diese beiden hervorzuheben. Wie können wir unsere Methoden und Traditionen mit den Anfor-

derungen, die an Erwachsenenbildung gestellt werden, verbinden? Und: Welche Anforderungen stellen junge Menschen an eine zeitgemäße Erwachsenenbildung?

Hintergrund dieser und vieler anderer Fragen ist, dass es uns ja ganz gut gelingt, Generationen anzusprechen, die uns dann mehr oder weniger die Lebensspanne über begleiten bzw. die wir mit unseren Bildungsmaßnahmen begleiten. Das ist ein wichtiges Merkmal von Einrichtungen wie Volkshochschulen: Sie genießen das Vertrauen der Menschen. Das ist hoch und wertvoll zu bewerten.

Wir müssen jedoch auch Acht geben, dass wir nicht zu einem „closed shop“ werden, der den Zugang von neuen Personen und neuen Gruppen erschwert oder gar unmöglich macht. Wir alle kennen dieses Phänomen aus der Bildungspraxis: Langjährig gut laufende Kursgruppen, die gerne unter sich bleiben und die auch, geschäftspolitisch gesehen, erfreulich sind.

Schließlich stellen wir uns die Frage, wie zeitgemäß, wie adäquat unsere didaktischen Konzeptionen in Hinblick auf das Lernen von Erwachsenen und jungen Erwachsenen sind. Wie halten wir es mit den Technologien, die als „neue“ apostrophiert werden, es aber gar nicht mehr sind, weil sie bereits vielfach in Bildung und Arbeitswelt eingesetzt werden. Dabei geht es weniger um die Frage eines Entweder-oder bzw. darum, welche Formen des Lehrens und des Lernens nun effektiver oder gar effizienter sind. Nein, das sind die falschen Fragestellungen. Es geht darum, wie weit berücksichtigen wir die Möglichkeiten, die Lernerfahrungen, die Lernstile, die Lernbedürfnisse und die Lernbedarfe von jungen Erwachsenen.

Gleichzeitig fühlen wir uns Prinzipien und Werten verpflichtet, die sich in den Volkshochschulen auf Empowerment und auf Autonomie sowie auf Solidarität beziehen. Das heißt, unsere Bildungsarbeit ist im Gegensatz zu anderen Organisationen normativ ausgerichtet. Sie ist gesellschaftspolitisch und bildungspolitisch bestimmt und stellt sich übergeordneten Zielen und Werten wie Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit.

Ich meine, hier gibt es – wie immer – viel zu tun, und es wird sehr wichtig sein, dass wir uns mit der Frage auseinandersetzen, was wir einer Generation heute junger Erwachsener bieten können, die aus einer Vielzahl an Lerngelegenheiten wählen können.

Der Zugang zu diesen Lerngelegenheiten ist aber nach wie vor ein ungleicher. Diejenigen, die bessere Bildungsvoraussetzungen mitbringen, haben ein breiteres Spektrum an Chancen zur Verfügung als diejenigen mit niedrigen Erstausbildungen. Schließlich sind wir gerade in Ländern wie Österreich und Deutschland damit konfrontiert, dass Bildung weitgehend vererbt wird und dass sich junge Erwachsene mit den schlechteren Voraussetzungen in vielen Fällen nicht verbessern, sondern sich sogar noch weiter verschlechtern.

Ich bin mir bewusst, dass ich viel zu viele Fragestellungen aufgeworfen habe, wir werden mehrere davon in den nächsten Tagen wissenschaftlich ausgerichtet und erfahrungsorientiert erörtern und diskutieren können. Es ist eine der Intentionen des Zukunftsforums, einen Raum zum Denken und zum freien Diskurs zu eröffnen. Und dieser Raum trägt wiederum zur Weiterentwicklung in der Erwachsenenbildung bei.

Ich bedanke mich für Ihre Aufmerksamkeit und wünsche Ihnen und uns eine interessante und spannende Tagung.

Oswald Rogger

Grußworte des Präsidenten des Verbandes der Volkshochschulen Südtirols

6. Zukunftsforum Erwachsenenbildung, 2. Juli 2014, Bozen

Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer des diesjährigen Zukunftsforums,

im Namen des lokalen Partners, des Verbandes der Volkshochschulen Südtirols, möchte ich Sie herzlich willkommen heißen. Willkommen in einem Land, das am Schnittpunkt zweier Kulturen steht, und das seit sehr vielen Jahren.

Schon im Mittelalter, vor mehr als 800 Jahren, war Bozen eine wichtige Handelsstadt, wo Warenaustausch zwischen Nord und Süd betrieben wurde. Bozen war, wegen des Brennerpasses, auch Durchzugsgebiet für viele Reisende: Handelsreisende, Heere, Künstler. Relativ ausführlich schildert das z.B. 1580 Michel de Montaigne und 200 Jahre später Goethe (der Montaigne auch gelesen hat). Wir hatten – nach fast 600 Jahren Zugehörigkeit zum Hause Habsburg – eine sehr wechselvolle Geschichte: Nach dem Ersten Weltkrieg wurde Südtirol italienisch, unter dem Faschismus folgte eine systematische Unterdrückung, dann die „Option“, dass die Südtiroler ins „Reich“ ausgesiedelt werden. Nach dem Krieg wurden die Autonomiebestrebungen unterwandert, sodass es zu den Bombenjahren kam, aber auch zur UN-Resolution, welche der Anstoß dafür war, dass Südtirol zu einer echten, für die Lösung von Minderheitenproblemen mustergültigen Autonomie gelangte, welche die Basis für den Fortbestand der deutschsprachigen und ladinischen Volksgruppe war und die Basis für eine beachtliche wirtschaftliche Entwicklung.

Südtirol soll nunmehr die Zukunfts-Werkstatt sein, wo an einer nach vorne gerichteten Entwicklung einer europäischen Region gearbeitet wird. Wir sind dabei noch nicht am Ziel: Es gibt ein friedliches Nebeneinander der Volksgruppen, von einem lebendigen Miteinander kann man nur in Ansätzen reden.

Mittlerweile hat uns auch die Wirtschaftskrise eingeholt und somit auch die Krise am Arbeitsmarkt, wenn auch in sehr abgeschwächter Form. Das Stichwort „Krise am Arbeitsmarkt“, das ja vor allem Jugendliche betrifft, lässt mich die Brücke zum Thema der diesjährigen Veranstaltung schlagen.

Sich mit den Bedürfnissen und Erwartungen der Jugendlichen auseinanderzusetzen, ihre Ansprüche und ihre Ansprache zu erörtern, ist auch für uns als Volkshochschulen wertvoll, auch wenn wir unter Umständen nur einen relativ bescheidenen Beitrag zur Überwindung dieses Problems leisten werden. Ich bin jedenfalls darauf gespannt, was wir bei dieser Tagung an Erkenntnis und Verständnis gewinnen werden.

Ich danke noch einmal dem Verband Österreichischer Volkshochschulen für die, wie immer, fruchtbringende Zusammenarbeit, der Südtiroler Landesregierung für die wertvolle finanzielle Unterstützung, und vor allem auch Ihnen, dass Sie so zahlreich erschienen sind.

Wir haben ein Rahmenprogramm zusammengestellt, das Ihnen, so unsere Hoffnung, die Geschichte und Kultur unseres Landes näherbringen kann, und freuen uns, wenn Sie sich bei uns wohlfühlen.

In diesem Sinne wünsche ich uns allen eine erfolgreiche Tagung.

Beate Gfrerer

Eröffnung des 6. Zukunftsforums Erwachsenenbildung

Eröffnung des 6. Zukunftsforums Erwachsenenbildung durch Beate Gfrerer (Stv. Geschäftsführerin und pädagogische Leiterin der Kärntner Volkshochschulen, Mitglied des Leitungsteams des Zukunftsforums Erwachsenenbildung), 2. Juli 2014, Bozen

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen!

Ich begrüße Sie sehr herzlich im Namen des Leitungsteams zum mittlerweile 6. Zukunftsforum. Für mich ist die Eröffnung dieses Jahr eine Premiere. Ich bin seit März 2013 die Pädagogische Referentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und in dieser Funktion auch die Nachfolgerin von Elisabeth Brugger, die maßgeblich an der Konzeption des Zukunftsforums mitgewirkt hat.

Die Tagung mit diesem Format wurde 2009 erstmals durchgeführt und ist eine Weiterentwicklung der „Salzburger Gespräche“, welche 50 Jahre lang ein fixer Bestandteil der österreichischen Erwachsenenbildung waren. Viele von Ihnen begleiten uns schon seit vielen Jahren, einige sind dieses Jahr zum ersten Mal dabei, daher möchte ich noch einmal kurz die Themen der letzten Jahre in Erinnerung rufen:

2009: Aufgaben und Herausforderungen für die Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert

2010: Lernwelten, Soziale Milieus und Bildungsbeteiligung. „Wer fehlt in den Volkshochschulen?“

2011: Einsam oder Gemeinsam? Netzwerke und Kooperationen in der Erwachsenenbildung

2012: Gesellschaft ohne Mitte? Erwachsenenbildung ins Out?

2013: Antworten auf die Krise? Herausforderungen für die Erwachsenenbildung!

Die Themen sind nicht beliebig aneinandergereiht, sondern im Zuge einer Bedarfsabfrage unter den TeilnehmerInnen erhoben und in einem Planungsworkshop so aufeinander abgestimmt worden, dass ein „roter Faden“ erkennbar ist. Die Dokumentation der vergangenen Veranstaltungen finden Sie auf der Homepage des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen.

Wir freuen uns, mit dem Tagungsprogramm vermehrt ein breites internationales Publikum anzusprechen: Neben VertreterInnen der österreichischen Erwachsenenbildung nehmen diesmal Gäste aus Italien, Deutschland, Liechtenstein, den Niederlanden, Norwegen, Israel, Dänemark, Belgien, Slowenien, England und Ungarn teil. Besonders freut es uns, dass auch das Netzwerk EAEA (European Association for the Education of Adults) mit dem Vorsitzenden Per Paludan Hansen, der Generalsekretärin Gina Ebner und einigen Vorstandsmitgliedern vertreten ist.

Das Ziel des Zukunftsforums ist es, einen breiten, internationalen Dialog über den eigenen Tellerrand hinaus zu Themen der Erwachsenenbildung zu initiieren, Raum und Gelegenheit zu geben, aktuelle, „brennende“ Fragen in den Mittelpunkt zu stellen sowie einen intellektuellen und praxisorientierten Diskurs voranzutreiben. Internationale FachexpertInnen regen in ihren Inputs zur Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Kernthemen an, in den Arbeitsgruppen und Panels gibt es die Möglichkeit, sich aktiv einzubringen, und der Marktplatz sollte dazu dienen, sich auch praktische, erprobte Modelle mit nach Hause zu nehmen. Ein weiterer Aspekt der Tagung ist die internationale Vernetzung. Begleitend zum Zukunftsforum wurde das Netzwerk „*Future Forum on Adult Education. A Central European Network on Adult Education*“ eingerichtet mit dem Ziel, den Dialog und die Kooperation von ErwachsenenbildnerInnen der mitteleuropäischen Länder zu stärken. In dem 2012 erschienenen „*European Guide*“ der Europäischen Kommission „*Strategies for improving participation and awareness for adult learning*“ wird das Zukunftsforum als ein *good practice* gelistet.

Die Tagung wird veranstaltet vom Verband Österreichischer Volkshochschulen in Kooperation mit nationalen und internationalen Partnereinrichtungen an wechselnden Austragungsorten. In diesem Jahr ist es der Verband der Südtiroler Volkshochschulen, welchem ich an dieser Stelle unseren Dank für die Mithilfe bei der Planung und Vorbereitung sowie die Unterstützung vor Ort aussprechen möchte.

Ausgangspunkt für das Thema des Zukunftsforums 2014 ist die Fragestellung, wie Jugendliche und junge Erwachsene von heute Erwachsenenbildung und Volkshochschulen wahrnehmen. Was sind ihre Ansprüche, Erwartungen, Hoffnungen? Wissen wir ausreichend darüber Bescheid? Was müssen wir tun, um uns für diese neue Generation zu rüsten? Ist es überhaupt notwendig, eigene Angebote für junge Menschen von heute zu schaffen, um die Zukunft der Volkshochschulen und der Erwachsenenbildung zu sichern, oder kommen sie ohnehin später zu uns?

Das Zukunftsforum 2014 widmet sich diesem Thema daher mit dem Titel:

„Volkshochschule. Ready for the next generation?“

Im Laufe der Veranstaltung versuchen wir, verschiedene Szenarien als Antwort auf die Fragen zu skizzieren.

Inputs bieten dafür die Keynote-SpeakerInnen:

Manfred Zentner vom Institut für Jugendkulturforschung und Kulturvermittlung (Österreich) gibt einen Einblick in die Lebenswelten junger Erwachsener im Zeitalter der Globalisierung und Individualisierung. *Eva Illouz* von der Hebräischen Universität Jerusalem/Israel spricht über Bildung und Emotionen.¹ Die Keynote Lectures des Zukunftsforums werden via Webstreaming übertragen.

¹ *Valentina la Terza* (Milan Generation Camp/Italien) war eingeladen worden, über Möglichkeiten, wie Jugendliche nicht nur an Events, sondern an längerfristigen Aktivitäten beteiligt werden können, zu referieren. Leider musste sie ihren Vortrag kurzfristig absagen.

Im Namen des Leitungsteams, bestehend aus Stefan Vater (VÖV), Elisabeth Brugger (VHS Wien), Nicole Slupetzky (VHS Salzburg), Walter Schuster (VHS Wien), Oswald Rogger (VHS Südtirol) und mir, wünsche ich Ihnen und uns interessante Referate und anregende Diskussionen.

Hauptteil

Manfred Zentner

Lebenswelten Jugendlicher und junger Erwachsener – junge Erwachsene als Zielgruppe der Erwachsenenbildung

Vortrag vom 2. Juli 2014, im Rahmen des 6. Zukunftsforums Erwachsenenbildung

Betrachtet man die Lebenswelten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen am Beginn des 21. Jahrhunderts, so ist die Komplexität der gesellschaftlichen Gegebenheiten der Rahmen für die Besonderheiten ihres Aufwachsens. Es ist daher notwendig, die wichtigsten Treiber der gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Zeit zu analysieren. Dazu gehören hauptsächlich Globalisierung, Individualisierung sowie Mediatisierung und Digitalisierung. Nicht unbeachtet bleiben darf der zunehmende Jugendkult in unserer Gesellschaft, der kombiniert mit der Ausdehnung der Jugendphase und den schrumpfenden Alterskohorten zu einer massiven Veränderung des Lebensabschnitts Jugend beiträgt. In der Vergangenheit war Jugend – soziologisch betrachtet – bloß die Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsensein, deren beiden Endpunkte klar definiert waren und ihrerseits nur durch die Entwicklungsschritte, die in dieser Phase zu erfolgen hatten, bestimmt wurden: Ablösung vom Elternhaus, Abschluss der Ausbildung und Schuleintritt, Gründung einer eigenen Familie, letztlich also bestimmt wurden durch das Erreichen der Selbstständigkeit.

Einer der Gründe für die Prolongation der Lebensphase Jugend sind längere Bildungswege, d.h. ein längeres Verbleiben in geschützten Räumen der Schule von mehr und mehr Jugendlichen. So ist in Österreich der Anteil derjenigen, die im Alter von 15 Jahren eine Lehrausbildung antreten wollen, im Verlauf von 40 Jahren von mehr als 60 Prozent auf unter 35 Prozent gesunken (vgl. Statistik Austria). Damit Hand in Hand geht ein durchschnittlich späterer Einstieg in die Arbeitswelt. Der Umstand, dass gerade junge ArbeitnehmerInnen mit prekären Arbeitsverhältnissen (Praktika, Projektanstellung, Zeitverträge, „Mc-Jobs“) konfrontiert sind, bedingt eine spätere finanzielle Autonomie vieler. Damit wird auch die Möglichkeit, selbstständig einen eigenen Haushalt zu gründen, massiv eingeschränkt. Das Leben im „Hotel Mama“, ein Phänomen, das in den Medien immer wieder Beachtung findet, wird aber auch durch andere Fakten gefördert. So ist die durchschnittliche Familiengröße zurückgegangen und damit auch die Notwendigkeit, möglichst bald aus dem elterlichen Haushalt auszuziehen, nicht mehr so groß (ÖIF 2013).

Das Eingehen einer fixen, als dauerhaft geplanten Partnerschaft wird heute ebenfalls nicht mehr unbedingt als Aufgabe, die in der Jugend zu erfüllen ist, gesehen. Während noch in den 1970er Jahren bei einer Landesjugendkonferenz als eine der Aufgaben von Jugendpolitik die Vorbereitung auf die Ehe eingestuft wurde, scheint heute lediglich die Festigung der eigenen Sexualität und der sexuellen Orientierung eine „Aufgabe“ zu sein, die sich in der Phase der Jugend stellt.

Neben der Ausdehnung der Jugendphase ins dritte Lebensjahrzehnt hinein ist auch ein früheres Eintrittsalter in dieselbe festzustellen. Wenn man Kindsein als Phase vollkommener Abhängigkeit von erwachsenen Bezugspersonen ansieht, dann ist die Zunahme der Entscheidungsmöglichkeiten, die

bereits Volksschulkindern, ja manchmal auch Kleinkindern von ihren Eltern geboten werden, ein Zeichen von wachsender Autonomie und somit ein Symbol für das Ende der Kindheit und den Beginn der Jugend. Und diese Entscheidungsmöglichkeiten für Kinder werden in den Familien, aber auch in den Institutionen immer umfangreicher und immer früher angeboten. Beginnend bei der Wahl der Kleidung und dem Mitspracherecht bei der Ernährung bis hin zur Auswahl der kulturellen und sportlichen Nachmittagsaktivitäten, werden Kinder eingeladen und aufgefordert, selbst zu entscheiden. Diese wachsende Autonomie ist für viele Kinder aber auch eine Überforderung, da sie die Folgen von Entscheidungen nicht abschätzen können und dabei zu wenig Unterstützung von ihren Eltern oder anderen Erwachsenen bekommen.

Insgesamt lässt sich eine Ausdehnung der Jugendphase sowohl nach vorne als auch nach hinten feststellen, die auch im politischen wie im wissenschaftlichen Bereich reflektiert wird, beschreibt doch beispielsweise die EU als Zielgruppe für Jugendpolitik Menschen zwischen 12 und 30 Jahren und in der Jugendforschung geht man von der Gruppe der 10- bis 30-Jährigen aus.

Globalisierung

Eine der wichtigsten Veränderungen der Lebensbedingungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist durch die Globalisierung sowohl im ökonomischen als auch im kulturellen Sinn gegeben.

Das Resultat dieser Globalisierung des kulturellen Austauschs, der zum einen durch die Mediatisierung, zum anderen durch Migration und wachsende Mobilität vorangetrieben wird, sind eine Fülle neuer Einflüsse. Elemente anderer Kulturen, begonnen bei Essen und Mode bis hin zu Werten, Religionen und Familien- und Beziehungskonzepten, finden u.a. durch die internationale Medien- und Kulturindustrie, die Verfügbarkeit einer Fülle ausländischer und fremdsprachiger Fernseh- und Radiosender und durch den umfassenden Zugang zum Internet Einlass in bestehende homogene Kulturen und erweitern diese. So ist davon auszugehen, dass heutzutage niemand mehr in einer einheitlichen Kultur aufwächst, sondern durch den interkulturellen Austausch immer neue Optionen zur Lebensgestaltung vorfindet. Dadurch sind eine kulturelle „Steuerung“ und Beeinflussung heute viel schwieriger als noch vor 25 Jahren. UserInnen-generierte Inhalte bewirken eine weitere Ausdehnung des Angebots und ermöglichen die Verbreitung von Informationen über unterschiedliche Lebensweisen ebenso wie über andere Kulturen. Zwar sind die Nutzung der Inhalte und deren Wirkung noch nicht ausreichend untersucht, doch zeigt sich allein durch die Verbreitung und Verwendung von SocialMedia wie Facebook, dass die Netzwerkgesellschaft (Castells 2013) Realität geworden ist.

Wirtschaftliche Globalisierung führt zu massiven Änderungen am Arbeitsmarkt, bestimmt durch neue Herausforderungen und Mobilitätschancen, was Einfluss auf die Bildungslandschaft hat.

Ein weiteres Element der Globalisierung ist das wachsende Bewusstsein über zunehmende Interdependenzen hinsichtlich wirtschaftlicher und auch ökologischer Zusammenhänge. Dies hat wiederum Auswirkungen auf das Bewusstsein wachsender eigener Handlungsfähigkeit und Einflussmöglichkeiten. Man hat jedoch auch gleichzeitig das Gefühl der Ohnmacht, da das Verhalten der „Anderen“ die Auswirkungen der eigenen Handlungen verstärkt oder vermindert.

Schließlich führen aber auch die wachsende Mobilität und die zunehmende Migrationsdynamik zu transkulturellen Änderungen im Lebensumfeld der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Europa. Mit dem Beitritt Österreichs zur Europäischen Union im Jahr 1995 änderten sich die Bedingungen für

persönliche Mobilität und die Optionen für das Sammeln von Erfahrungen mit Auslandsaufenthalten für junge Menschen radikal. War es für Jugendgenerationen vor dem Beitritt kaum üblich, Schulaustauschprogramme zu absolvieren, so ist es heute vor allem für höhere Schulen geradezu selbstverständlich. Das bedeutet automatisch eine Erweiterung des persönlichen Horizonts für die Jugendlichen und erlaubt die Wahrnehmung anderer Kulturen im Alltag. Diese Möglichkeit, andere kulturelle Hintergründe im Alltag wahrzunehmen, wurde auch durch die zunehmende Migration innerhalb Europas und nach Österreich verstärkt. War bis in die frühen 80er Jahre des 20. Jahrhunderts der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Schulen im einstelligen Prozentbereich, weisen heute österreichweit mehr als ein Viertel der Volksschulkinder Migrationshintergrund auf – und das selbst bei der Definition, dass BEIDE Elternteile MigrantInnen sein müssen. Dass sich Kinder aus unterschiedlichen Kulturen in den Klassen befinden, ist also für die heutige Jugendgeneration – im krassen Gegensatz zu deren Elterngeneration – eine Selbstverständlichkeit, ja eine Normalität. Dadurch erfahren Kinder fast „von Anfang an“ Interkulturalität als natürliche Form des Zusammenlebens, für deren Eltern ist es aber durchaus herausfordernd und oftmals für die PädagogInnen auch überfordernd. Erschwerend für die Arbeit der PädagogInnen kommt noch hinzu, dass Migration heute durch die massive Verbreitung von digitalen Medien nicht zu einer Assimilation führen muss, da die MigrantInnen die Möglichkeit haben, mit ihren Angehörigen und FreundInnen in der verlassenen Heimat oder auch in deren Diaspora in ständigem Austausch zu bleiben. Man ist daher heute nicht mehr gezwungen, die eigene Kultur „aufzugeben“, weil man zu wenig Kontakt mit ihr hat. So erkennt man, dass die elektronischen Medien und die Netzwerkgesellschaft nicht nur für die Verbreitung von Information Relevanz haben, sondern direkten Einfluss auf die Lebensbedingungen im frühen 21. Jahrhundert nehmen.

Individualisierung

Wie unter anderen Ulrich Beck (1986) in Deutschland und Anthony Giddens (1991) im englischsprachigen Raum bereits ab den 1980er Jahren analysiert haben, erhalten in westlichen Gesellschaften die Individuen mehr Gestaltungsräume für das eigene Leben. Immer deutlicher wurden die Freisetzungstendenzen aus den traditionellen Gruppen, die bis in die 60er Jahre des letzten Jahrhunderts die Lebenswege stark, ja fast ausschließlich bestimmt hatten. So war zwar durchaus ein sozialer Aufstieg möglich, doch häufig wurden Änderungen des vorgezeichneten Lebenswegs mit sozialer Ächtung in der eigenen sozioökonomischen und soziokulturellen Schicht erkaufte. Demgegenüber sind heute die Einflüsse der gesellschaftlichen Herkunft zwar nicht aufgehoben – es wäre grundwegs falsch zu behaupten, dass sozioökonomische Bedingungen keinen Einfluss beispielsweise auf Bildung haben –, aber die Wahlmöglichkeiten hinsichtlich Beruf, Lebensform, Lebensmittelpunkt haben zugenommen. Letztlich wurde die Verantwortung für die Auswahl der Lebensgestaltung fast vollkommen in die Hände der/des Einzelnen gelegt. Durch die unbestreitbare Zunahme der Freiheiten wurden aber gleichzeitig auch Sicherungsstrukturen und Unterstützungsmechanismen aufgelöst, die vormals in den traditionellen Gemeinschaften vorhanden waren (oder als solche wahrgenommen wurden). Somit hat der/die Einzelne nun nicht nur die Möglichkeit, sondern auch die Verpflichtung, selbst zu entscheiden – dies führt nicht nur bei jungen Menschen oftmals zu einer Überforderung. Die Zunahme der Freiheitsgrade wurde durch eine Abnahme der Sicherheiten erkaufte und letztlich fühlen sich die einzelnen Individuen mit ihren Entscheidungen allein.

Gleichzeitig lässt sich eine zunehmende Institutionenskepsis feststellen, die sich in erster Linie auf staatliche Institutionen bezieht. So sind Menschen in der westlichen Welt nicht mehr daran interessiert, dass alle Menschen in Institutionen gleich behandelt werden, sondern es soll speziell auf die individuellen Bedürfnisse eingegangen werden, ohne dadurch Ungerechtigkeiten zu unterstützen. Auch werden die regelhaften Abläufe innerhalb der Institutionen damit infrage gestellt und letztlich auch die soziale Rolle der Personen innerhalb von Institutionen: Von ihnen verlangt man mehr und mehr individuelle Entscheidungen, wissens- und gewissensbasiert. Institutionenskepsis führt auch zur Abkehr von politischen Parteien und – in abgeschwächter Form – von Vereinen, denn vielfach scheint Mitgliedschaft in Vereinen oder Parteien nicht mit individueller Entscheidungsfreiheit koexistieren zu können. Das führt dazu, dass an die Stelle von als einengend erlebter Vereinsmitgliedschaft eher projektbezogene Teilnahme tritt und situative Zustimmung zu politischen Aussagen Parteiideologien abgelöst hat.

Lebensstile

Trotzdem sind und bleiben Menschen Gesellschaftswesen und sind an Gruppenzugehörigkeit interessiert; allerdings so, dass sie mit Individualisierung zusammenpasst. Das bedeutet, jede/jeder Einzelne bestimmt selbst, wie weit sie/er sich in eine Gruppe einlässt, ja wie nahe andere Menschen ihr/ihm kommen dürfen. Die Einzelnen suchen durchaus die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, suchen nach Autorität, jedoch haben sie selbst die Macht zu bestimmen, zu welcher Gruppe sie gehören wollen und welcher Autorität sie zeitweise vertrauen wollen. Somit haben die Individuen Gestaltungsmacht über alle ihre Beziehungen, von der Partnerschaft über Freundschaften bis hin zu Vereinszugehörigkeit, gewonnen. Diese Art der Beziehungen wird allgemein als schwache Bindung bezeichnet im Gegensatz zu starren Bindungen, die nicht von den Einzelnen beeinflussbar sind. Daher ist auch die Auswahl derjenigen, die als vertrauenswürdige InformationsanbieterInnen und fachliche Autoritäten angesehen werden, vollkommen individualisiert. Das hat allerdings große Auswirkungen im Bereich der Bildung – von der Auswahl der Volksschule für die eigenen Kinder bis zur tertiären Ausbildung und zu lebensbegleitenden Angeboten.

Letztlich treten weitgehend selbst gewählte Lebensstile als Inszenierungsinstrumente ins Zentrum der eigenen Lebensgestaltung. Die Gestaltbarkeit des eigenen Lebensstils hängt mit dem Vorhandensein und der Nutzbarkeit von Auswahlmöglichkeiten zusammen: Wenn verschiedene Konsumangebote bestehen, ist Konsumieren nicht mehr eine simple Befriedigung der Bedürfnisse, sondern wird ein identitätsverstärkender Akt. Jede Form des Konsumierens dient nicht mehr einfach der Bedürfnisbefriedigung, sondern es wird immer nach dem Mehrwert des einzelnen Angebots, der einzelnen Handlungsweise gesucht, der durch die verschiedenen Angebote „versprochen“ wird. Da die Funktionalität der einzelnen Angebote de facto gleichwertig ist, wird die Entscheidung für oder gegen ein Angebot durch andere Argumente begründet. Beim Autokauf geht es nicht um die Fortbewegung von A nach B, die jedes Auto anbietet, sondern um Argumente wie Sicherheit, Aussehen, Sportlichkeit, Familientauglichkeit, ja sogar Umweltschutz. Durch den versprochenen Mehrwert werden Lebensstil und letztlich Identität ausgedrückt.

Wobei die Lebensstile sich nicht nur im Konsum zeigen, sondern sich auch in Freizeitaktivitäten oder beim Medienkonsum, aber auch beim interaktiven Verhalten, beim Kulturkonsum und schließlich bei Wahrnehmungsneigungen, Bewertungen und bei Einstellungen offenbaren. Müller (1990) verweist

darauf, dass Lebensstile individuell gewählt werden, aber zu einem großen Teil auch tradiert werden und sozioökonomischen Einflüssen unterliegen. Bereits Bourdieu (1986) hat auf die Bedeutung von ökonomischem und kulturellem Kapital für den Habitus verwiesen, wobei das kulturelle Kapital durch Bildung und Tradition bestimmt ist. Lebensstile sind somit ein Produkt selbst getroffener „freier“ Entscheidungen, beeinflusst durch Bildung, Tradition und sozioökonomische Faktoren.

Lebensstile manifestieren auch Zugehörigkeit; sie dienen damit einer Orientierung und Verankerung der eigenen Person als soziales Wesen in selbst gewählten Gruppen und bieten somit einen Grad an Sicherheit. Durch die Einordnung anderer Personen aufgrund deren vermeintlicher Lebensstile erfolgen eine subjektive Kategorisierung der Gesellschaft und eine individuelle Komplexitätsreduktion. Diese Einordnung wird mittels der Interpretation expressiver Symbole vorgenommen, die als Ausdruck für eine bestimmte Gruppenzugehörigkeit interpretiert werden. Diese vorurteilsbesetzte Einordnung von Personen aufgrund expressiver frei wählbarer Merkmale wie Kleidung, Frisur, Schuhe, Musikvorlieben, offensichtlichem Medienkonsum etc. unterstellt, dass die beobachtete Person diesem Element ebensolche Bedeutung zugeordnet hätte, wie man selbst darin sieht. Diese expressiven Elemente können beispielsweise eine bestimmte Frisur wie die der „Punks“, bestimmte Anzüge wie der „Yuppies“ oder spezielle Gesundheitsschuhe wie die der „Ökos“ sein. Dass diese Zuordnung immer verkürzend ist und oft überhaupt nicht stimmt, wird an diesen Beispielen wohl sofort offensichtlich. Man erkennt allerdings lebensstilistische Zuordnung auch am eigenen Verhalten, beispielsweise an der Entscheidung, mit welcher Tageszeitung, welcher Einkaufstasche oder welchem Kleidungsstück man nicht auf der Straße gesehen werden will. Die Einordnung Anderer ist in Realität ein Ausdruck des eigenen Lebensstils, da man auch aufgrund unterschiedlicher Elemente auf verschiedene Gruppenzugehörigkeit zurückschließt und diese Einordnung mehr über den eigenen Lebensstil als über den der beobachteten Person aussagt. Letztlich dienen die lebensstilistischen Einordnungen aber einer Einteilung der Gesellschaft und damit einer Orientierungshilfe.

Bauman (2009) analysiert unterschiedliche Lebensstile hinsichtlich ihrer Bedeutung in der Konsumgesellschaft. Die Ursache jedes Konsumierens, jeder bewussten Handlung und jeglicher Verwendung von Symbolen ist ihm zufolge der Wunsch, als etwas Besonderes wahrgenommen zu werden. Somit kann Konsum als eine Investition in den eigenen Wert als „Ware“ und „Produkt“ auf einem bestimmten Markt gesehen werden. Man entscheidet sich also für oder gegen ein bestimmtes Element, um soziale Anerkennung zu erlangen. Dabei bewegen sich die Menschen aber stets in verschiedenen „Märkten“, vom Bildungs- über den Arbeits- bis zum Partnerschaftsmarkt. Die verschiedenen Symbole erzeugen in den verschiedenen Märkten unterschiedliche Marktwerte und es kann durchaus vorkommen, dass „Investitionen“ in einem Markt positive, am anderen Marktplatz keine oder gar negative Auswirkungen haben. So bringt das aufmerksame Mitarbeiten von SchülerInnen im Unterricht zwar gute Werte bei der beurteilenden Lehrkraft und somit am Bildungsmarkt, aber nicht immer soziales Prestige im Klassenverband, also am Freundschaftsmarkt. Ähnlich verhält es sich mit der expressiven Darstellung von an sich nicht sofort wahrnehmbarer Inhalte, wie dem Konsum von Medieninhalten, Teilnahme an Fortbildungsaktivitäten oder dem Besuch von kulturellen Angeboten: Man erzählt am nächsten Tag darüber, was man abends im TV gesehen hat, welches Konzert man besucht hat oder welches Buch man gelesen hat, um in der sozialen Gruppe Anerkennung zu erlangen – oder man verschweigt es, um negativen Sanktionen nicht ausgesetzt zu werden. Dabei wird das Verhalten (und dessen „Zur-Schau-Stellen“) aber nicht immer bewusst als Investition in den eigenen Marktwert

gewählt, vielmehr erfolgt aufgrund der respektiven Anerkennung und Ablehnung in den verschiedenen Settings eine Verstärkung des Verhaltens.

Folgt man dieser Interpretation werden viele Marketingaktivitäten von Kultur-, Medien- oder auch Bildungsanbietern in dieser Hinsicht bedeutend: Die Armbändchen des Musikfestivals, die T-Shirts des Filmfestivals, der Buchkalender eines Magazins oder die Umhängetasche einer wissenschaftlichen Tagung symbolisieren bestimmte kulturelle Vorlieben, berufliche Ausrichtung ebenso wie Verbundenheit. Sie werden von anderen aber auch umgehend als Ausdruck eines bestimmten Stils, einer Werthaltung ja sogar einer sozioökonomischen Stellung interpretiert.

Mediatisierung, Digitalisierung, Virtualisierung

Die Zunahme der Angebote im Medienbereich hat, wie bereits erwähnt, starken Einfluss auf die eigene kulturelle Verankerung, da die Informationsauswahl viel größer geworden ist. Sie führt aber auch zu einer Auflösung starrer Zeitstrukturen der Informationsbeschaffung, da durch die digitalen Inhalte im Internet zeitunabhängig auf beliebige Informationen der Verwaltung, der Medienanstalten und privater Anbieter zurückgegriffen werden kann. Die/der Einzelne ist nicht mehr an die Zeiten von Nachrichtensendungen im Radio oder TV angewiesen. Online-Zeitungen und -Magazine ermöglichen es, regional unabhängig und bequem auf Inhalte anderer Länder zuzugreifen.

Diese Fülle an frei (im Sinne von unzensiert) zugänglichen Informationen verändert die Rahmenbedingungen für Lehren und Lernen nachhaltig: Die Institution Schule, repräsentiert durch Schulbuch, Lehrpersonen und Schulbehörde, ist für den Wissenserwerb nicht mehr alleine zuständig. Non-formales Lernen und informelle Lernformen gewinnen zunehmend an Bedeutung. Die Sozialisation der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen findet nicht mehr nur in den Familien und Gemeinden und in kulturell einheitlich gestalteten, abgeschlossenen Klassenzimmern und Uni-Hörsälen statt. Theoretisch haben die Jugendlichen und jungen Erwachsenen Zugang zu allen Informationen, die im Internet angeboten werden. Relevant wird diese Informationsflut hinsichtlich der Bewertbarkeit der dargebotenen Informationen, vor allem wenn es um „objektive“ Mitteilungen und Lehrinhalte oder um politische Nachrichten geht.

Durch das World Wide Web wurde auch die Informationsmacht der politischen Führungen durch gesteuerte Medienanstalten angegriffen, indem es möglich wurde, dass Citizen ReporterInnen ungefilterte direkte Nachrichten ins Netz stellen können, deren Wahrheitswert schwer überprüfbar ist, die aber nichtsdestotrotz rezipiert werden.

Durch die Technologien des Web 2.0 sind auch Feedbackschleifen möglich geworden, die wiederum zu einer Interpretation der Nachrichten und Informationen führen. All dies hat die Aufwuchsbedingungen junger Menschen tiefgreifend verändert.

In Kombination mit der zuvor genannten Lebensstilorientierung im Zeitalter der Individualisierung werden Angebote des Web 2.0 zudem relevant, wenn es um Darstellungsformen des eigenen Selbst geht. Denn durch Online-Social-Netzwerke ist eine virtuelle Umgebung geschaffen worden, die es ermöglicht, ausgesuchte (oder auch alle) Facetten der eigenen Persönlichkeit den NetzwerkpartnerInnen – und Baumann folgend: einem speziellen Markt – zu präsentieren. Es ist durch Netzwerke wie Facebook, LinkedIn oder Xing möglich geworden, ein Bild seiner Selbst immer zugänglich zu machen, unabhängig vom Ort, an dem man sich gerade befindet, und stets auf das erwartete Pub-

likum in dem jeweiligen Netzwerk abgestimmt. Dabei ist vor allem die Omnipräsenz und die Dauerhaftigkeit sämtlicher Aspekte der eigenen Persönlichkeit hervorzuheben, denn natürlich haben sich Menschen auch schon in vergangenen Zeiten expressiv dargestellt, jedoch seriell und auch situativ durchaus unterschiedlich – und immer nur dem einen am Ort vorhandenen Publikum angepasst und somit flüchtig. Die aktuelle, digitalisierte (und oft als virtualisiert beschriebene) Darstellung der eigenen Person bleibt jedoch bestehen und liefert sozusagen ein umfassendes Bild der Person.

Die Digitalisierung hat auch Einfluss auf die Gestaltung von Lernen und Lehren. Lehrveranstaltungen – von der schulischen Unterrichtseinheit über Vorlesungen und Blended Learning-Angebote bis hin zu Online-Konferenzen und Webinaren – nutzen und kreieren digitale Informationen. Da der Internetzugang zumindest in den wohlhabenden Staaten Europas auch mobil ohne große Einschränkungen und Probleme möglich ist, wird das Lernen ortsunabhängig. Nun kann man eine Vorlesung beim Joggen verfolgen, im Park an einem Webinar teilnehmen, oder die Aufgaben der Lehrveranstaltung in der U-Bahn oder dem Bus erfüllen.

Szenen – jugendkulturelle Vergemeinschaftungsformen

Für Jugendliche und junge Erwachsene ist es wesentlich, die eigene Identität, die eigene Rolle in der Gesellschaft zu finden. Diese Aufgabe muss aber unter den Rahmenbedingungen erfüllt werden, die zuvor beschrieben wurden: keine allgemeingültige Ideologie, kaum Leitbilder, Orientierungslosigkeit, Inszenierungsgesellschaft und anderes.

An die Stelle der Vereine, die früher neben den (Aus-)Bildungsinstitutionen die Jugendlichen in ihrer Ablösung vom Elternhaus auf dem Weg zur Autonomie begleiteten, sind nun andere „Vergemeinschaftungsformen“ mit schwachen Bindungen getreten: jugendkulturelle Szenen. Sie entsprechen der jugendlichen, noch mehr fluiden Form von Lebensstilen. Der Dortmunder Soziologe Hitzler charakterisiert Szenen treffend als Netzwerke von Personen, die einige Formen eines kollektiven Stils, seien sie materiell oder mental, teilen und Gemeinsamkeiten in bestimmten Situationen interaktiv stilisieren und auch weiterentwickeln. Gerade durch Letzteres unterscheiden sie sich von traditionellen Vereinen wie Pfadfindern.

Szenen bieten Jugendlichen gerade jene schwachen Bindungen, die ihnen Individualität ermöglichen und sie trotzdem Gemeinschaft erleben lassen. Sie bestehen parallel zu den Freundeskreisen und Peergruppen und sind, wie es Hitzler beschrieben hat, ein Phänomen, das zu bestimmten Zeiten, in bestimmten Situationen relevant wird. Szenen ermöglichen es, anders als die eigenen Eltern zu sein und anders als andere Jugendliche. Somit sind sie die ideale Möglichkeit, mit Rollen zu spielen, sich selbst zu definieren und sich von den Eltern abzulösen. Man darf aber bei der Analyse der jugendkulturellen Szenen nicht vergessen, dass sie nur ein Element des Lebens Jugendlicher darstellen und daneben noch eine Reihe anderer wichtiger Lebensbereiche existieren – seien es Schule, Ausbildung und Beruf, aber auch Vereine und nicht zuletzt die direkten sozialen Kontakte über Familie und Freundeskreis.

Szenen sind stark durch den expressiven Stil charakterisiert, da er es ermöglicht, durch das Aussehen etwas über sich auszusagen. Sie sind allerdings nicht nur auf den Stil zu reduzieren, sie stellen durchaus auch Gesinnungsgemeinschaften dar (Zentner 2009). Weiters ist in jeder Szene auch eine dominante Form der individuellen Einbindung in die Gruppe zu sehen. So lassen sich für jede Szene drei Ele-

mente feststellen, die eine Szene definieren: der expressive Stil, die Werthaltung und die Beziehungskultur.

Der expressive Stil fällt den anderen auf und erlaubt Ein- und Zuordnung. Unbeteiligten erscheint der expressive Stil als das Eigentliche einer Szene. Dazu gehören Frisur, Kleidung und Musik ebenso wie Gesten, Begrüßungsrituale oder auch szenespezifische sprachliche Ausdrücke. Diese Symbole dienen der Unterscheidung von Erwachsenen ebenso wie der Abgrenzung Jugendlicher untereinander und der Definition von Ingroup und Outgroup. In jugendkulturellen Szenen gibt es immer auch eine vorherrschende Einstellung. Beispielsweise zeichnen sich SnowboarderInnen durch eine sehr entspannte Einstellung aus: Ihr Motto scheint „Entspann dich!“, zu lauten; sie beginnen einen Tag auf der Piste durchaus erst am späten Vormittag und sie können sich auch einfach auf die Piste setzen und die Zeit mit Nichtstun verbringen.

Es gibt auch Szenen, die vorrangig über Einstellungen und Werthaltungen definiert sind, wie durchaus auch gesellschaftspolitisch motivierte Szenen wie die Veganer oder LOHAS (Lifestyles of health and sustainability). In diesen Gruppierungen wird trotzdem ein stark expressiver Stil gepflegt, um einerseits die Botschaften und Überzeugung leicht vermitteln zu können (z.B. durch T-Shirts), andererseits auch um die Identifikation mit der Gesinnungsgemeinschaft auszudrücken. Schließlich ist neben den expressiven Symbolen und der Philosophie auch die Stellung des Individuums in der Gruppe von Relevanz. So gibt es Szenen, in denen die Einzelnen ganz in der Gruppe aufgehen, und solche, wo das Individuum geradezu egozentrisch bestehen bleibt. Als Beispiel für die erste Kategorie kann die Szene der Fußballfans dienen, als Beispiel für den zweiten Typ die Fitness-Szene. Die Gruppe der SnowboarderInnen ist hingegen durch eine Balance von Gruppenzugehörigkeit und Individualität geprägt.

Insgesamt stellen Szenen den Jugendlichen und jungen Erwachsenen einen Raum für das Experimentieren mit Rollen, mit Einstellungen, mit Werthaltungen zur Verfügung und ermöglichen so in der postmodernen Gesellschaft, etwas auszuprobieren. Junge Menschen bringen Gesinnungen zum Ausdruck und erfahren die gesellschaftliche Reaktion darauf, sie können aber vor allem auch verschiedene Einstellungen kennen lernen und ausprobieren.

Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung

Spannend ist die Frage, wie sich diese Aspekte der Lebensstilgestaltung und Individualisierung auf Bildungsangebote auswirken können. Auf den Einfluss der digitalen Medien auf die Gestaltung von Lehrangeboten wurde bereits hingewiesen. Allerdings hat die Digitalisierung auch zu einer Verbreiterung des Bildungsmarktes geführt, wo neben den bereits in Österreich etablierten Anbietern auch internationale Weiterbildungsinstitute online zugänglich geworden sind. Außerdem haben Schule und Universitäten ihre Machtposition nicht nur hinsichtlich der Wissensvermittlung, sondern auch hinsichtlich der Zertifizierung von erworbenen Fähigkeiten verloren. Ferchhoff (1999) hat bereits in den 1990er Jahren vom Bildungsdilemma gesprochen, das darin liegt, dass eine gute (schulische) Ausbildung unabdingbar, aber keineswegs ausreichend für einen erfolgreichen Einstieg in die Arbeitswelt ist, was zu wachsender Unzufriedenheit der Jugendlichen führt. Daraus folgt aber auch, dass immer öfter Bildungskarrieren schon sehr früh von den Eltern geplant werden. Gerade in sehr differenzierten Bildungssystemen, wie dem österreichischen, wird durch die Wahl der „richtigen“ vorschulischen Förderung bereits ein Weg eingeschlagen, der bis zur tertiären Bildung durchkonzipiert wird. Damit

wird aber ein starker Druck auf Kinder und Jugendliche ausgeübt, was letztlich zu einer Überforderung und oft auch zu Abbrüchen führt, da viele Jugendliche oft während ihrer Ausbildung überzeugt sind, dass ihnen der Abschluss, den sie zu erreichen imstande sind, am Arbeitsmarkt kaum bessere Chancen einbringt.

Gerade diese neue Bedeutung der Bildung als Investition in die eigene Persönlichkeit, die am Arbeitsmarkt den eigenen Wert steigert und auch sichtbar gemacht werden muss – durch Zertifikate ebenso wie durch andere Symbole –, ist eine Chance für Anbieter der Erwachsenenbildung. Damit ein Abschluss zum Beispiel einer Volkshochschule aber auch als echte Investition in sich selbst gesehen wird, die den Marktwert steigert, müssen die AbsolventInnen auf ihr Erreichtes stolz sein. Dieses Gefühl hat zwar mit der eigenen Leistung, aber auch mit dem Image der Anbieter zu tun. Es sollte das Ziel sein, dass AbsolventInnen von Kursen diese Zertifikate stolz in ihren sozialen Netzwerken präsentieren und sie ihnen dort ebenfalls zu einer „Wertsteigerung“ verhelfen. Dies liegt aber oftmals nur am Image des Bildungsanbieters und das wiederum wird oft durch die „typische“ Klientel des Bildungsanbieters bestimmt. Wenn eine non-formale Bildungseinrichtung den Ruf hat, dass dort hauptsächlich SeniorInnen zur Rückengymnastik, Arbeitslose zur verpflichtenden Umschulung und SchulabbrecherInnen zum Pflichtschulabschlusskurs hingehen, wirkt dies nicht attraktiv für junge AkademikerInnen, die eine weiterführende Sprachausbildung für ihren ohnehin schon eindrucksvollen CV brauchen. Denn solch einen Abschluss tragen diese AbsolventInnen dann nicht stolz vor sich her. Dabei hat natürlich kaum ein Anbieter im Fort- und Weiterbildungsbereich nur eine Zielgruppe zu bedienen, oft werden viele angesprochen, mit einigen von ihnen möchte man aber – rein aus marketingmäßigen Überlegungen – eher in Verbindung gebracht werden als mit anderen.

Ein weiterer Aspekt eines zielgruppenspezifischen Angebots für junge Erwachsene ist in den ihnen gemeinsamen Lebensstilelementen zu sehen: Sie sind flexibler als ältere Zielgruppen, meistens mobiler, haben ständig online-Zugang, sind in einer vernetzten Welt aufgewachsen, brauchen Orientierungshilfen und müssen sich selbst inszenieren. Um diese Gruppe anzusprechen, sind diese Bedürfnisse und Eigenschaften zu adressieren und herauszukehren. Daher sollten Kombinationen von off- und online-Angeboten geschaffen werden, Selbstdarstellung und Identifikation mit dem Bildungsanbieter müssen gefördert werden und Planungen müssen kurzfristig sein.

Letztlich ist natürlich nicht nur die Oberfläche des Angebots interessant, sondern sind es auch die Inhalte der Lehrofferte. Dabei steht die direkte – und persönlichkeitsstärkende – Nutzbarkeit der Lehrinhalte im Vordergrund. So sind Sprachen relevant, aber auch mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer ebenso wie Technik und Informationstechnologie. Auch die direkte Investition in das „Selbst“ (Selbstbewusstsein, Persönlichkeitsbildung, Auftreten, Selbstvermarktung und Selbstdarstellung) kann spannende Angebote eröffnen.

Literatur:

Bauman, Zygmunt (2009): *Leben als Konsum*. Hamburg.

Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main.

Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (1993): *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*. Frankfurt am Main.

Berger, Peter A./Hradil, Stefan (Hrsg.) (1990): *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile*. Göttingen.

Bourdieu, Pierre (1986): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main.

Castells, Manuel (2013): *Communication Power*. Oxford.

Ferchhoff, Wilfried (1999): *Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile*. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Opladen.

Giddens, Anthony (1991): *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford.

Großegger, Beate/Heinzlmaier, Bernhard (2002): *Jugendkulturguide*, Wien 2002. (vergriffen, download möglich auf www.jugendkultur.at).

Hitzler, Ronald/Bucher, Thomas/Niederbacher, Arne (2005): *Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute*. 2., aktual. Aufl. Wiesbaden.

Müller, Hans-Peter (Hrsg.) (1990): *Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit*. Frankfurt am Main.

Zentner, Manfred (2009): *Jugendkulturen und Jugendszenen*. In: Jochum, Manfred (Hrsg.): *Kultur - Harmonie und Konflikt*. Innsbruck/Wien/Bozen, S. 111-120.

Zentner, Manfred (2001): *Jugendliche zwischen Individualisierung und Gemeinschaft*. In: *Erziehung und Unterricht*, 9-10/2011, S. 824-832.

English abstract:

Life-Worlds of youths and young adults - Young adult as target groups for adult education

Finding one's identity in times of cultural globalization and accelerated migration occurs increasingly individually and with fewer instructions. The supportive influence of pre-existing traditional groups is diminishing and individuals have not just the freedom but also the obligation to organize their lives by themselves. In a world that revolves around images, self-representation must become even more prominent in order to symbolize commitment and success. Even values are increasingly represented by symbols and thus by elements of a lifestyle rather than by convictions. In addition, we are experiencing the constant acceleration of a culture of information built on social media and self-generated (media) content.

True for all generations, these trends are particularly embodied and promoted by young people and young adults. This ultimately leads to it becoming more difficult to develop appropriate new offerings, and it is difficult above all to inform the young target groups about current developments and to make them enthusiastic for these offerings.

Manfred Zentner



Quelle: <http://jugendkultur.at/institut/team/manfred-zentner/>

CV

Manfred Zentner arbeitet seit 1997 in der Jugendforschung. Seine Beiträge zur Erforschung jugendkultureller Szenen sind international anerkannt. Seit 2001 ist Manfred Zentner Vorstandsmitglied am Institut für Jugendkulturforschung.

Manfred Zentner war seit Gründung des Institutes an zahlreichen Forschungsprojekten beteiligt und betreut die internationalen Kooperationen. Seit 2013 ist Manfred Zentner darüber hinaus am Department für Migration und Globalisierung der Donau Universität Krems tätig.

Manfred Zentner has worked in the field of youth research since 1997. His contributions to the research of youth cultural scenes have received international recognition. Since 2001, Manfred Zentner has been a board member of the Institute for Youth Culture Research.

Manfred Zentner has participated in numerous research projects since the founding of the institute and is in charge of international cooperation. In 2013 Manfred Zentner started working at the Department for Migration and Globalization at Danube University Krems.

Diskussion:

Nicole Slupetzky eröffnete die Diskussion mit der Bitte um Fragen aus dem Plenum.

Für *Hannes Galter* stellte die Frage, ob es angesichts der im Vortrag beschriebenen fortschreitenden Individualisierung, die es zunehmend schwierig mache, Bildungsprogramme zu erstellen, sinnvoll wäre, sich als Volkshochschulen auf die eigenen Stärken zu konzentrieren und dementsprechend Bildung anzubieten.

Sabine Aschauer-Smolik warf die Frage auf, ob Individualisierung tatsächlich ein neues Phänomen sei, oder ob sie sich auf Entwicklungen der letzten Jahrzehnte zurückführen lässt. Weiters bat Sabine Aschauer-Smolik um eine Einschätzung Manfred Zentners zu jugendlichen Gegenbewegungen zur modernen Medienwelt. So veranstalten 14-Jährige beispielsweise bewusst handyfreie Abende bei Projektwochen. Was könnte das für die Arbeit von ErwachsenenbildnerInnen bedeuten? Könnte an diesem kritischen Potenzial angesetzt werden?

Nach *Manfred Zentner* ist die Individualisierung ein langer Prozess, der etwa in den 1960er Jahren begann und in den 1980er Jahren erstmals manifest und fassbar wurde. Im Unterschied zu heute gab es jedoch in den 1980ern weniger Wahlmöglichkeiten. In den 1970er Jahren gab es eine jugendliche Gegenbewegung zur hegemonialen Herrschaftskultur, in den 1980er Jahren gab es davon schon etwa zwei oder drei, wobei sich zu diesem Zeitpunkt eine einheitliche Erwachsenenkultur bereits aufzulösen begann. Mitte der 1990er Jahre wuchsen die Wahlmöglichkeiten massiv. Mit diesem Anwachsen der Wahlmöglichkeiten ging aber auch eine eindeutige Wahlverpflichtung einher. Viele sind dabei in Hinblick auf ihr mangelndes ökonomisches Kapital und spezifisches kulturelles Kapital eigentlich gar nicht in der Lage, eine sinnvolle Wahl zu treffen, sie müssen sie jedoch treffen. Menschen sind alleine, und müssen sich so entscheiden, was sie aus ihrem Leben machen. Das beginnt bei der Wahl des Aussehens und der Jugendkultur und führt bis zu Fragen der Gesundheit, denn wir werden heutzutage individuell dafür verantwortlich gemacht, krank oder gesund zu sein. In den 1980er Jahren „hat uns noch etwas krank gemacht“, heute sind wir im Zuge eines Individualisierungsdiskurses „schuld, dass wir nicht gesund leben“. Das hat allerdings nichts mit der Realität zu tun. Natürlich gibt es Dinge, die uns krank machen. Bei der Frage, wie Jugendliche im Hinblick auf Individualisierungsprozesse am besten von Erwachsenenbildungseinrichtungen angesprochen werden könnten, wird es nicht notwendig sein, für jede(n) ein maßgeschneidertes Angebot zu erstellen, aber es kann sinnvoll sein, zumindest das Gefühl zu erzeugen.

Birgit Langeder erwähnte in ihrer Wortmeldung, dass die angesprochene Image- und Lebensstilorientierung seit den 1980er Jahren auch stark von der Werbung mitgeprägt wurde. In Bezug auf das ständige „online-sein“ in Sozialen Netzwerken scheint es keine „Langeweile“ und auch keine Rückzugsmöglichkeiten mehr zu geben. Jugendliche können allerdings sehr wohl gut mit sozialen Netzwerken umgehen. So etwa betreffend der Unterscheidung zwischen privat und öffentlich. Das wird womöglich oft unterschätzt.

Das Thema des Ausbrechens aus den Netzwerken hängt auch mit dem zuvor angesprochenen Thema der Gegenbewegungen zusammen, so *Manfred Zentner*. Selbst die erwähnten Gegenbewegungen sind darüber definiert, dass sie auf gewisse Dinge, wie etwa das Handy, nur temporär verzichten und verzichten können. SchülerInnen können eine Zeit lang auf das Internet verzichten, aber Hausarbeiten

werden dann wiederum per E-Mail gegeben und sind per E-Mail zu schicken. Wir leben in dieser digitalisierten Welt und müssen mit ihr leben. Freizeit und Arbeit verschmelzen immer stärker, Arbeitssituationen werden prekärer und Menschen leben mit der Vorstellung, ständig flexibel sein zu müssen, stetig bereit zu sein, den Arbeitsplatz zu wechseln und ihre Arbeitskraft im Sinne von SelbstunternehmerInnen vermarkten zu müssen. Dies bedeutet ein Folgen des Paradigmas des Neoliberalismus, der Bildung in erster Linie auf Employability reduziert, sie zu einer Ware macht, deren Aneignung, gesteigerte Konkurrenzfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt verheißt.

Für *Roland Zecha* wurde im Vortrag der Eindruck vermittelt, dass für Jugendliche heute der Utilitarismus auf der Tagesordnung steht. Als Leiter einer Volkshochschul-Bildungseinrichtung, die sich sehr stark auch über soziales Denken definiert, stellt sich die Frage, inwiefern für Jugendliche eine altruistische oder auch solidarische Haltung relevant werden kann, ohne dass primär utilitaristisches Denken in den Vordergrund rückt.

Folgt man dem Vortrag, könnte man der Meinung sein, dass es den Jungen an der Fähigkeit zum utopischen Denken fehle, so *Barbara Kreilinger*. Jugendlichen das Denken von Alternativen und eine langfristige Vision, welche über eigenes kurzfristiges, persönlich-individuelles Befinden hinausgeht, abzusprechen, sei aber weder fair noch zutreffend.

Marc Germeshausen stellte die Frage, ob nicht viele Subkulturen der Jugendlichen von der dominierenden Gesellschaft bereits, unter anderem kommerziell, vereinnahmt wurden?

Heute gibt es wahrscheinlich keine Gegenkulturen mehr, meinte *Manfred Zentner*. Es gibt ein paar, teilweise subversive Jugendkulturen wie Punks oder leider auch Rechtsradikale. Subkulturen sind aber nicht gleichzeitig auch Gegenkulturen. Solche Kulturen werden oftmals schnell akzeptiert, da alle jugendlich bleiben wollen und sich eine dementsprechende Akzeptanz schickt. Die Jugendgeneration der 1980er Jahre wuchs das erste Mal teilweise mit der Vorstellung auf, immer (bei den Jugendkulturen) dabei geblieben zu sein. Was speziell den Punk betrifft, so war dieser einer der ersten Subkulturen, die zum Teil kommerzialisiert wurden. Jedoch führt dies nicht unbedingt zum Utopieverlust. Jugendliche sind jedoch, so meint Manfred Zentner, eher pragmatisch und glauben nicht an eine bestimmte Idee. Jugendliche finden ihre Selbstbestätigung in einer bestimmten Aktion und in der Inszenierung dieser. Im Gegensatz zu den 1970er und 1980er Jahren sind sie nicht mehr ihr ganzes Leben bei einer Sache, sondern sie machen eine Zeit lang ein Projekt und dann verlassen sie es wieder.

Eva Illouz

Bildung/Education and Emotions

Keynote speech on July 3rd, 2014 at the 6th Future Forum on Adult Education. Transcribed and edited by Georg Ondrak.

In 1799 Friedrich Schlegel stated with great clarity that the highest good, the source of everything that is useful is culture, or what he also calls “Bildung”. It would be no exaggeration to say that “Bildung”, the education of humanity, was the central goal, the highest aspiration of the early romantics. It was the hope for redemption of humanity. Education thus understood would be the last hope for humanity. It could be the adequate response to the failed ideals of the French revolution. Because what people had failed in the French revolution was that they did not have the practice or the knowledge of what it meant to live with lofty ideals. “Bildung” was both the means and the end of education, because it intended to teach people how to self realize to engage in a process of personal growth which included emotions. So here we have an attempt to think about what it means to train what philosophers knew to be elusive and changing namely the senses and sentiments. In other words, before in models of education we had the view of *character*. What was needed to be trained was character. And character, to use the word of Kierkegaard, is something that gets engraved in the person. Character is by definition, something that is constant, predictable and stable. This was very much influenced by Rousseau’s seminal “*Émile ou De l’éducation*”, there was a new awareness that what you wanted to educate was something that was much more disorderly, much more chaotic - namely the senses, the sentiments and the sensibility. So the whole point of “Bildung” was obviously to claim that one’s inclination, senses, sensibility were just as much in need of preservation and development as ones reason. And that romantic education would unite and develop all the powers of a human being and it would thus develop ones individuality. That is those unique attitudes and dispositions that are peculiar to each individual. And as Schiller suggested, this could be well done through art. This is what Schiller had in mind with his famous concept of “*Schöne Seele*” (engl. “beautiful soul”). Obviously such a conception of education takes us very far from the Socratic view of education, in which the point is to discover a kind of truth that is outside of the subject.

After I have said this, I ask myself if it is really true that the romantics are the first to have thought about the education of sentiments and emotions. In fact sociologically or historically we tend to think of education only as a formal process that happens in school and consists in the transfer of information. And if we view education this way, then it’s true that theories of education have taken on the challenge of shaping the sentiments and sensibility only much later. But if we look at the culture, especially European culture of the last 400 years, I think we can find, along with school curricula and formal educational theories, what I would call “instructional literature” which has existed at least for 400 years, maybe even more, if we include some books from ancient Rome like Cicero’s “*De Officiis*”. This instructional literature has for quite some time already been about the training of the emotions, the training of conversation, of manners and of relationship to others. In other words for quite some

time there has been a kind of parallel culture, which I wouldn't call exactly educational but "instructional", because its purpose was to teach and to provide rules. *"Instructional culture"*, which purpose was to form and shape the mind, and form the habits of the heart. This culture does not happen in schools, it does not concern formal knowledge, but rather it concerns the informal staff of social norms that need approval when society grows complex. So this is only to say that we have already for some time been under the influence of some kind of extra curricula or extra scholar. Educational culture, the purpose of which has been very much to discipline the heart and the manners. *"Instructional literature"* has tried to shape the self of adults; this may be different with children. It has furthermore tried to shape the codes of behaviour suitable to a variety of interactions that are not taught by schools.

Let me give you an example. In 1879 two advice books were published by the same author Mrs. Humphrey. One was called "Manners for men" and one was called "Manners for women". They offered guidance for men and women in matters of courtship. This was very common since the 16th century and even before. Europe has had many manuals of courtship. The two books mentioned are American books by the way. Such guidance consisted in teaching the class and gender code which constituted middle class courtship. The first book advised man on the right deportment and which manners to adopt, and addressed such questions as how to walk in the street on the side of a woman. Whether to introduce a woman, before introducing a man? Whether to offer an umbrella to an unknown lady? Whether to stop smoking in the presence of ladies? Which hand, right or left, to offer a lady before going to a carriage? And how to extricate oneself from the problem of not having enough money to pay for a restaurant? For women the advice consisted in how to remain self-possessed, to sprinkle one's conversations with laughter - but not too loud, to cycle elegantly, which food to bring, which flowers to put on the table and when or whether to court somebody or not. Most of these advice books concerned with defining both gender and class within the realm of romance. As they aimed primarily at making courtships a success, success depended on the capacity to display the codes of well breed middle class gender practices. These books offered rituals of recognition which consisted primarily in a list of behavioural do's and don'ts. And their purpose was principally to reconfirm another's class membership and gender identity. The purpose of these codes was to show how to honour the other person, by producing signs by which one's own and another's social class and gender were appropriately acknowledged and reconfirmed. So notice here – this is important – that the learning is a clear behavioural rule. It's a do, it's a don't, and it consists in acknowledging the social identity of another. To offend someone, or to be adequate vis-à-vis, even in a situation which we would define today as intimate as courtship, even in that situation to behave adequately is to honour what Luc Boltanski calls people's "grandeur", that is their size, their relative importance and social size.

So this teaching that was communicated in mini self help books, started being circulated in Europe in the 16th century and became very prominent in the mid 19th century. These books were written by clergy, by women of impeccable reputation, by moralists, and this literature has as its purpose to make people understand codes that were becoming increasingly elusive. It was to teach them, what schools couldn't.

This instructional literature has taken a huge importance in modern culture and has slowly invaded and redefined the formal teaching and the formal school. So what I called *"instructional literature"* until the end of the 19th century, in the 20th century – especially after World War II – becomes *"self help literature"*. And my main claim in the rest of this talk is that most of the work that has been done in school today, has become quite connected to the ethos and the practices of *"self help culture"*.

Although Rousseau and the romantics wanted to teach the sentiments socially, in fact in the 20th century it would be psychology and psychologists which took the enormous task and function of retraining the self from within through a new model of self, and through new discursive practices which were all derived from models of the self that were elaborated by psychology.

Let me give you an example of what I mean, and I'm going to continue to take the same example of courtship manuals. If you make a jump cut and go seventy maybe eighty years forward from the manuals of courtship I quoted, and look at the vast "self help literature" on dating and courtship, you can see very easily how much they differ in their contents. For example, in a book called "Dating for dummies" we see chapters entitled "Who am I?", with sub chapter headings as "Being self confident" or "Finding out what makes you tick" or in a book called "Mars and Venus on a date" we have chapters like "The dynamics of male and female desire", "Acknowledge man and adore women", or "Uncertainty", or in another book "Date your soul mate", there are chapters like "Know yourself" or "The powerful impact of emotional health". In these contemporary manuals the centre of gravity on the advice on courtship has shifted. It does not concern middle class propriety any more at all, or not even sex or gender conduct. But rather it concerned the self disconnected from its rank, and solely defined by its interiority and its emotions. More precisely, what is at stake in modern discussions of courtship is a view of one's worth as bestowed by others through proper rituals of recognitions. And these rituals of recognitions are aimed *at the emotional, not the social self*. In other words, now the problem has become not - how do I acknowledge your adequate social class, by behaving in a way that honours for example the gentility of a woman. The problem has become to recognise what is the self of the woman I want to court, what are her emotional needs and how do I speak as an emotional self to her emotional self. For example, from the book "Mars and Venus on a date" (quoted): "The man's confidence which allows him to risk possible rejection to ask a woman for her number generates in a woman the reassuring feelings that she is desirable. When she considers his request and gives him her number, his confidence is increased. Just as his active interest made her feel special, her receptive interest generated increased confidence in him." You see here how the discussion is entirely about confidence, how to create a kind of basis for each one of the actors to have a certain relationship to their own self. Here class and gender boundaries have obviously disappeared and instead it is ones naked self. The self that is naked from any social or economic attributes. Here it is a naked self that must be taken care of. This self is now essentialized. Notice, it is a self that exists beyond the socio-economic apparent. It is a pure emotional entity. Let me give you another quote: "The fact is all of us are dying to feel good about ourselves, and when we feel especially good around a certain person, we will be amazed of how important and attractive this person becomes to us." "Feeling good" – this is what I'm talking about. In other words, what these manuals are now discussing is what I would call rituals of recognition, which must produce, what philosopher John Rawls has called the "social basis of self respect". And that social basis of self respect is not socio-economic, but a purely emotional one. The notions of validation or insecurity, which are constantly used in contemporary vocabulary to discuss relationships, do not appear at all in the 18th or 19th century. And I think that constitutes a decisive new terminology that has been shaped by psychological "self help culture".

So the large claim that I want to suggest, is that contemporary education and contemporary conceptions of education have been deeply influenced by psychological models. If we compare three disciplines of the social sciences – sociology, economy and psychology, and we can even add philosophy – in the 20th century there is absolutely no doubt, that it is psychology that has massively influenced the

discipline of education. Which did not need to be. For example, in Israel until the 1950s and 60s it was mostly sociologists who were in charge of devising educational policies. In the 1960s a change happened, because Israel wanted to align itself with worldwide policies, which were themselves starting to use much more intensely psychological theories. So what I want to say is that education has been not only psychologized, but also has itself been an agent of psychologization of culture. For example, it has much contributed to the view, that a person, pupil or child is to be understood as a private psyche with a private history, and whose performance for example, or identity at school is going to depend more on or at least as much on the notion of a private psyche, than on collective or class position. Even if teachers learn sociology courses, even if teachers are aware of Pierre Bourdieu's work of distinction and inequality in the system, I think that in their practice of teaching quite often when children have a difficult performance, teachers will use or recourse at psychological models of performance or lack of performance. So my point simply is that this psychological view of the person has been massively introduced in the field of education and has been reproduced by education itself. And in this psychologized education, I think the single concept that has become extremely important and which I view as being the hallmark of this "20th century emotional education" (if you want) is that the teacher must not only provide the instruments for communicating truth, say this is the Socratic/Platonic model, but it is someone who is now responsible for the "self-worth" of the student-the sentiment of self-worth. I think self-worth has become the major way in which we conceptualize the self of another. This brings us back to the books on courtship I quoted. These books on courtship were books in which what is to be taken care of when you court someone is their confidence, their sense of security. So the rules on courtship today are about providing people with a sense of confidence and self-worth. And I would say that this motive of self-worth has become, what Michel Foucault would call, a kind of new "episteme". It's a way that people have of knowing themselves, relating to themselves and relating to others interactively. Self-worth or self-esteem, lack of self-esteem or insecurity, all these words that are used in common psychological language, they point to two sociological facts. These concepts we usually used as psychological concepts. We would say, this or that person lacks self-confidence, lacks sense of self-esteem, lacks a sense of self-worth and we view the purpose of education as providing that sense of self-worth and self-esteem. But before they become psychological concepts they were sociological facts. And one is, what this concept comes to express, the fact that our worth and value are not prior to interaction and are not priori established, but are in need of being shaped and affirmed. In other words, in modern world you are much more easily insecure, because the rules to establish your social identity are not known or established in advance in an interaction. But in a pre-modern world insecurity existed much less. Insecurity of the kind I just explained. Not because pre-modern societies were not unequal, they were very unequal indeed, but precisely that inequality was known in advance and accepted, and it was in a way non-negotiable. Insecurity or the fact that a sense of worth is something to be constantly established, to be constantly and ongoingly shaped and affirmed has to do with the fact that it is our performance in a relationship, that is going to establish our sense of worth. And there are as many forms of sense of worth as there are forms of interactions. So to be insecure means to feel uncertain about one's worth and about the capacity to secure one's worth and it comes to the point of the fact that we depend much more on others to establish that worth. Again, in a pre-modern world, if you know your social status, you're not that dependent on the kind of subtle interaction that you are having with others to establish your worth. A woman of high breeding knows she is a woman of high breeding. She does not count the number of "likes" on

facebook or the number of people that solicit her on dating websites, to know what she is worth. She has a very clear sense of her own value.

So one of the fundamental changes of modernity and education has to do with the fact, *that social worth is not a given priority, but must be performatively established in social relationships*. Another way to say this is to suggest that social interactions, the way in which the self performs in them, are the chief-vector to approve value and worth to the self. Thus making the self depend on others crucially. Those others are usually going to be parents, lovers and teachers. Education itself in school has been entirely redefined by the emotional imperative of providing self-worth.

I really would insist on my point that, we perceive self worth as a psychological concept, but we forget that self-worth became a problem in relations only in modernity, because self-worth, the sense of self became detached from social status, social rank and social role. In a traditional society there is no problem of self-worth. Not because there is no inequality, but only because inequality is not negotiable. So if you compare for example of what I mean by self worth to Rousseau's famous "*Émile ou De l'éducation*", Rousseau's notion about "*Amour-propre*" or "*Amour de soi*", which are forms of self-love. In Rousseau's "*self-love*" is not problematic. The only purpose of the educator is how to make self-love something that is useful for the rest of the society. There is never any question on the contrary. What we see very clearly in Rousseau, is that the child has too much self-love. And so the question is going to be, on how to restrain that? So my claim is that it is only in the 20th century that the problem of how to *create* "*self-love*" is going to appear. Beforehand there was too much of it, and the question then was how to reduce this "*self-love*".

So "*self-love*" is not only a psychological or sociological concept but also a political one, as many educational reformers made it into the cornerstone of a more just education, which should not only give equal access to all kinds of classes, but also preserve the self of those who are most likely to suffer from the symbolic violence of schools. This is probably the reason why that concept of "*self-love*" and "*self-worth*" has become so widely used in education. It was in fact promoted by different groups for different reasons. It was promoted by psychologists, who had very much an interest in defining the pupil as a "*naked self*" in need of management and care. It was also much promoted by politically minded educational reformers who wanted the school to take more care of the self of the child, especially the weak child, who could be the victim of the teachers symbolic violence. And this is why in 1970s and 1980s we have schools that took all kinds of measures in order to protect the self or the sense of self-worth of children. For example schools without grades or schools which fostered creativity. When you think about creativity classes, they are nothing but classes that want to enforce the sense of self-worth, since the point of creativity is to have each one's self expressed without really being compared to an ideal. Think about the monitoring that changes the speech of teachers, which has to be much more positive. This is especially strong in the United States, where teachers will literally have to undergo training in positive speech and positive feedback, so as not to hurt the social basis for self-respect. Also look at the relationship of parents to schools, which has drastically changed in which parents make it very clear that the function of the school is also not to hurt or wound the basic self image that the student or pupil must have to vis-à-vis him-/herself.

And so that notion of self-worth has become quite central to educational practices and to the understanding of the function of schools. It co-responds roughly to what Axel Honneth called the "*politics of recognition*". It's a kind of implementation of the "*politics of recognition*" in educational practises.

I would like to end, by raising questions on such conceptualisations of the notion of self-worth in educational practises. Such question on the implementation of self-worth, which seems to me as a cultural practise, that is done by two different concepts which are also practises, emotional practises. One is what I would call a *desocialisation of negative emotion, or the unlearning of negative emotion*, and the second is the *learning of an emotional ontology called "authenticity"*. I'm going to explain. But first let me say, and this is important, that I think that the capacity to make a self worthy or to make the impression that a self is worthy, or to make it feel its own worthiness depends on "models of selfhood". Models of self which teachers have, parents have, children have, which they all implement in commonly accepted practises. A model of selfhood contains prescriptions and models about what in a person is most important to uphold. For example in some societies it is one's honour that is most important to uphold, or it's one's self control or one's rationality. A model of selfhood then contains implicit ideas about what in a person is the highest value to uphold. Obviously if you think your honour is the most important thing you have to defend, you're much more likely to go on a duel with another man, who has offended your honour, than if you think your self-control is important, like somebody working in an American corporation would think. Because working in a corporation, one of the things that are most highly valued is your capacity to show your self control and your rationality. So that's a model of selfhood.

And then a model of selfhood also contains lines of forces motivating a person to act by making some norms or moral views more legitimate than others. For example self-interest, desire or sacrifice. In psychological culture the idea that I would sacrifice myself for you or my parents or husband is far less legitimate than it was in the 19th century. Acting upon one's self-interest is far more legitimate than it was in the 19th century. So these are lines of forces which legitimize one's actions. So if you think of a man acting on his revenge in a duel, in a legitimate way. This man obviously acts in a framework of collective understanding of what it means to be a man. Then on the other hand there's somebody who is going to psychologists, to talk about his awful boss and how to deal with that awful boss and the feeling he feels. So models of self are connected to public codes of selfhood, and public narratives and norms.

Emotional self-worth is also connected to such models. And so to understand the practise of self-worth, how we make people feel self-worthy, there are two main practises around it. First is the desocialisation of negative emotions and secondly the discovery or the practice of "authenticity".

So to preserve self-worth, and to feel self-worth demands the unlearning of negative emotions. That is emotions that could likely give the self a bad image of itself and to affirm the moral authority of others, whether parents or teachers over me. Think for example of guilt, or shame or shyness or embarrassment which had been very central to the moral and emotional economy of pre-modern or traditional society. Let me define embarrassment as the sociologist Erving Goffman defined it. He said "Embarrassment lies at the heart of the social organization of day-to-day conduct. It provides a personal constraint on the behaviour of the individual in society and a public response to actions and activities considered problematic or untoward"(Heath 1988: 137). I would say that what he is suggesting is that, what we call embarrassment is something that threatens the self. It threatens the image that the self has of itself. This is why embarrassment is something that the other must prevent in the person who is likely to be embarrassed. I would say that there is a huge prohibition of embarrassment. What Goffman simply viewed as an ordinary feature of interactions has become something to be avoided at all costs in education.

Or think about shyness. Let me give you a definition of shyness. “An individual may recognize extreme embarrassment in others and even in himself or herself by the objective signs of emotional disturbance: blushing, fumbling, stuttering, an unusually low- or high-pitched voice, quavering speech or breaking of the voice, sweating, blanching, blinking, tremor of the hand, hesitating or vacillating movement, absentmindedness, and malapropisms. As Mark Baldwin remarked about shyness, there may be ‘a lowering of the eyes, bowing of the head, putting of hands behind the back, nervous fingering of the clothing or twisting of the fingers together, and stammering...’ etc.” (Goffman 1967). So these manifestations of embarrassment and of shyness which we are now trying to avoid at all costs in the students are according to Goffman, is simply the acknowledgement of the presence of others. In other words, in face to face interaction there is always going to be the sense that maybe we are not following the appropriate rules and that embarrassment or shyness is a way to acknowledge the presence of that rule, which we did not know how to respect. It is actually Charles Cooley, the other great American sociologist/social interactionist, who said about shame, that the sense of shame and embarrassment is an emotion in which we feel the eyes of others very much upon us. So my point is that feeling these emotions is becoming increasingly problematic in the “culture of self-worth”. And making a child or even an adult feel such feelings, putting them in a situation of shame, embarrassment or shyness is considered to be as a kind of violation to the sense of self-worth, but what I am saying – please notice – is, that it is viewed by psychological theory as negative emotions that should be avoided in order to create the conditions for self-worth and for the sense of self-worth, but for sociologists these emotions as “social emotions” are *unavoidable*. In as much as what they do is *to express the eyes of the others on us and the acknowledgement that there are rules, social rules that we did not abide with*. And let me remind you that what Norbert Elias called the “civilizing process” occurred because of what he called “an increase in the threshold of shame and embarrassment”. In other words Elias said that the conditions for civility were raised when people made up all kinds of social rules. By the way, with the instructional books of the 19th century which I mentioned at the beginning, people were made much more aware of the presence of others and the kind of rituals of obligations which they had to them.

Let me quote Gershen Kaufman: „American society is a shame-based culture, but its shame remains hidden. Since there is shame about shame, it remains under taboo.The taboo on shame is so strict ...that we behave as if shame does not exist” (Kaufman 1989). And I suggest that we behave as if shame does not exist is precisely because of this very strong imperative on preserving the sense of self worth of the person in front of us. So an education based on self-worth must then bypass those hyper-social emotions as guilt or shame or embarrassment, and even then reject in a way the normative scale of moral values which these emotions often translate. These emotions, guilt, shame or embarrassment contain within themselves public narratives, public discourses.

But it's not the only thing that you must do to preserve the self worth through educational practices. It's not only trying to avoid these negative emotions. You should also try to give the self a positive ontology through the notion of authenticity. I think that helping the child to “discover his or her inner voice”, “his or her uniqueness”, “his or her authenticity” accompanies the prohibition of feeling negative emotion. Self-worth is not only about undoing the function of social rules and norms inside the self but it is also about finding those positive sources within the selves, that can be captured around the idea of “authenticity”.

An *authentic self* is defined by the view that it has a core-ontology and that it is able to express values and emotions without the mediation of convention. Here we need a kind of ontology of the psyche, an ontology of the self which really did not exist in the west until the 19th century, in the sense that you need to believe that there is something inscribed deep there. I use spacial metaphors here. There is something inscribed deep there, that really defines who you are, that has been buried under society and their social rules and conventions, and then hopefully the right pedagogical curriculum is going to help you “discover” that deep self that is inside you.

Rousseau was maybe one of the first to draw a wedge between self and society by promoting ideals of sincerity and authenticity by viewing society as being the “bad guy” who had forced the self into playing a role that it should not have played. But still with Rousseau, authenticity was still very much connected to this idea of moral consciousness. Moral consciousness was also very natural. And according to the philosopher Charles Taylor, it’s Herder which actually makes the move to the modern – later – psychological vision of authenticity, because for Herder authenticity becomes the “truth within”. After Herder it is really Freudian culture and psychological culture which would make that idea of authenticity very significant, and by making it in fact the purpose of the therapy, namely to “discover who you are”, “who your real self is”. This is very opposite to a pre-modern concept of self, which is much more fluid and labile and situation based. For a pre-modern conception of self, you are your roles, you are the situations in which you act, and you’re not looking for some kind of deep ontology of who you are to act upon.

And so the practice of authenticity then goes in many ways against the traditional vocation of education. I’m going to end with questions, which will sound like a statement. I mean when I say authenticity it’s also self-worth and it also concerns as I have said the unsocialization of social rules. But I would like to raise the question of whether it does not go against a fundamental vocation of education, for example; John Dewey, if you look at his beautiful book “Democracy and Education”, there he asked: “Who, then, shall conduct education so that humanity may improve?” (Dewey 1916: 91) So clearly there is an improvement in the ideal of education. And that: “It is a commonplace of educational theory that the establishing of character is a comprehensive aim of school instruction and discipline.” (Dewey 1916: 331) He wrote this at the beginning of the 20th century, but it seems we have really gone far away from Dewey’s ideal of education. First, because I think the instilling of collective norms and values in education is viewed increasingly problematic. Rather education is viewed as having to respect the autonomy and the individuality and the uniqueness and the singularity of each student.

Second; I don’t think we have this notion of shaping the character any more, because character presupposes that we all agree on how these characters should look like and that we have a kind of common ideal of a good character. Rather what we are trying to do in education is cultivating the personality. There has been a very dramatic shift from character to personality, which is not oriented toward the achievement of an objective good but rather about discovering one’s “inner truth”, one’s “inner authentic being”.

Third; whereas Dewey thought that the purpose of education is to help the students to make a strong distinction between duty and interest, I think that in the concept of “self-worth” this distinction actually collapsed under a kind of generalized economy of needs, of personal needs and desires in which the very notion, or the very language of interest and duty becomes completely confused and kind of erased. That distinction becomes erased.

Cooperation – You remember that for Dewey, cooperation is very central. Teaching the child how to cooperate. But to be honest, I don't see exactly how "authentic selves" are supposed to cooperate with each other, if each one is rather supposed to discover what is authentic about him or her.

And finally the improvement of humanity that Dewey was proposing does not seem to me at all on the agenda of the preservation of self-worth since the improvement – as I tried to show – this imposition that the world can make on me, can quite often threaten the social basis of my self-respect or self-worth.

In summary, I'm saying that psychology has increasingly penetrated the realm of education and the teachers have redefined their role as being the traditional conveyor of information as well as being the psychologist. Teachers today conceive of themselves partly as psychologists whose vocation is also to understand the unique psyche of the student and to preserve the self-worth of the student. I think that this ideal of self-worth, which is valid and essential also has problems. I think it has problems in its assumption that any negative emotion – *which in fact points to the presence of society, of the eyes and the gaze of the others on us* - is problematic and endangers self-worth. And also that the practice of authenticity, in my opinion *does not favour awareness of cooperation and awareness of what we may have called with John Dewey "higher ideal"*. Thank you.

Literature:

Heath, Christian (1988): Embarrassment and Interactional Organization. In: Drew, Paul/Wooton, Anthony (eds.): Erving Goffman: Exploring the Interaction Order. Cambridge.

Goffman, Erving (1967): Interaction Ritual. New York.

Kaufman, Gershon (1989): The Psychology of Shame. New York.

Deutsche Übersetzung:

„Bildung und Emotionen“

Friedrich Schlegel behauptete 1799, dass Kultur oder mit seinen Worten *Bildung* das höchste Gut und die Quelle alles Nützlichen sei. Bildung – die Bildung der Menschheit – war wohl das zentrale Ziel und die höchste Bestrebung der frühen Romantik. Mit Bildung wurde die Hoffnung auf eine Erlösung der Menschheit verknüpft. Sie war die Antwort der Epoche auf die gescheiterten Ideale der Französischen Revolution. Die Menschen der Französischen Revolution scheiterten nämlich vor allem daran, dass sie nicht über das nötige Wissen und die Praxis verfügten, mit hohen Idealen zu leben. Bildung war sowohl Mittel als auch das Ende der Erziehung, da Menschen sich durch sie in einen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung begaben. Dieser Prozess beinhaltete auch die Bildung von Emotionen. Es wurde der Versuch unternommen, das auszubilden und zu formen, was PhilosophInnen für schwer fassbar und unbeständig hielten, nämlich die Sinne und Gefühle. Davor gab es in Erziehungsmodellen die Vorstellung eines *Charakters*. Dieser sollte erzogen und geformt werden. Charakter ist nach Kierkegaard in eine Person eingeprägt. Er ist konstant und vorhersehbar. Die neue Vorstellung von Bildung hingegen war stark von Rousseaus „*Émile ou De l'éducation*“ beeinflusst. Es gab ein neues Bewusstsein dahingehend, dass es etwas zu erziehen galt, das viel chaotischer sei, nämlich die Sinne, die Gefühle und die Sensibilität. Neigungen, Gefühle und Empfindung galt es nun, genauso zu bewahren und zu bilden, wie die Vernunft. Die Bildung der Romantik sollte alle menschlichen Kräfte vereinen und entfalten, aber auch jeweils die Individualität jedes/jeder Einzelnen entwickeln. Gebildete Individualität entsprach Schillers Konzept der „Schönen Seele“, welche auch mittels Kunst zu entwickeln sei. Sie betraf vor allem das „Innere“ der Subjekte, die einzigartigen, jeweils eigentümlichen Einstellungen und das Gemüt. Diese Vorstellung war weit entfernt vom sokratischen Begriff von Bildung, bei dem es darum ging, eine Wahrheit außerhalb des Subjektes in der Welt zu suchen.

Waren die Menschen der Romantik tatsächlich die ersten, die über die Bildung von Gefühlen und Emotionen nachgedacht hatten? Wir tendieren dazu, Bildung einzig als formalen Prozess, der in Schulen stattfindet, wahrzunehmen. Aus dieser Sicht stimmt es, dass Bildung in Zusammenhang mit Emotionen erst spät gedacht wurde. Wenden wir aber den Blick generell auf die europäische bzw. US-amerikanische Kultur der letzten 400 Jahre, finden wir neben der formalen Erziehung beispielsweise etwas, das als „Instruktionsliteratur“ bezeichnet werden kann. Diese Art Literatur trat bereits im antiken Rom, etwa mit Ciceros „*De Officiis*“ auf. Sie lehrte das Training von Emotionen, Konversationen, Manieren und behandelte die Beziehung zu den Mitmenschen. Für eine lange Zeit existierte damit ein Art „*Kultur der Instruktion*“, deren Zweck das Lehren und die Bereitstellung von Regeln war. Sie sollte sowohl den Verstand als auch das Emotionale im Sinne zeitgenössischer Gepflogenheiten formen. Diese Kultur betraf vor allem die informellen sozialen Regeln, die nicht in der Schule in Form formalen Wissens gelehrt wurden und zunehmend einer Bestätigung in einer immer komplexer werdenden Gesellschaft bedurften. So gesehen, befinden wir uns seit geraumer Zeit unter dem Einfluss eines außerschulischen Curriculums. Die Erziehungskultur sollte Herz und Manieren disziplinieren. Die „Instruktionsliteratur“ galt – als Besonderheit – vor allem den Erwachsenen und versuchte Verhaltenscodes passend zu einer Auswahl von Interaktionen zu formen.

Dazu ein Beispiel. 1879 wurden von einer Mrs. Humphrey zwei Beratungsbücher veröffentlicht. Eines hieß „Manieren für Männer“, das andere „Manieren für Frauen“. Diese Bücher boten Anleitungen zum Liebeswerben, etwas, was seit dem 16. Jahrhundert äußerst üblich war. Diese Anleitungen lehrten die zu jener Zeit „richtigen“ Gender- und Klassencodes der Mittelklasse. Das erste Buch beriet Männer in Sachen richtiges Benehmen und behandelte etwa Fragen, wie man auf der Straße neben einer Frau zu gehen hatte, ob man die Frau zuerst und den Mann danach vorstellen sollte, ob man einer unbekannten Dame einen Schirm anbieten solle, ob man in der Gegenwart von Damen rauchen dürfe oder ob man einer Dame beim Verlassen einer Kutsche die linke oder rechte Hand reichen solle. Frauen wurden darin unterwiesen, wie man Selbstbeherrschung aufrechterhalten könne, wie man Konversationen mit – nicht zu lautem – Lächeln verziere, wie man Eleganz bewahrt, mit welchen Blumen man den Tisch verzieren und welches Essen man reichen sollte. Diese Bücher definierten Gender und Klasse im thematischen Bereich der Romanze. Sie zielten auf den Erfolg beim Liebeswerben, und dieser Erfolg hing von der Fähigkeit ab, die korrekten genderrelevanten Codes und Praktiken der wohlerzogenen Mittelklasse aufweisen zu können. Sie boten *Rituale der Anerkennung*, die in erster Linie aus Listungen von Verhaltensregeln bestanden. Ihr Zweck lag darin, die Klassenposition und die entsprechende Genderidentität des Gegenübers zu bestätigen. Es sollte dem Selbst der anderen Person Ehre erwiesen werden, indem man Zeichen produzierte mittels derer sich die Beteiligten gegenseitig ihre Klasse und ihr Gender angemessen anerkennen und bestätigen konnten. Gelernt werden sollten klare Verhaltensregeln. Sich jemanden gegenüber auf diese Weise adäquat zu verhalten, bedeutete mit den Worten von Luc Boltanski, seine/ihre „Grandeur“, also seine/ihre soziale Größe und relative Bedeutung anzuerkennen und zu würdigen. Die meist von Geistlichen, MoralistInnen oder Frauen mit tadelloser moralischer Reputation verfasste Ratgeberliteratur erfuhr vor allem im mittleren 19. Jahrhundert eine starke Verbreitung. Sie sollte Menschen helfen, Handlungssicherheit zu gewinnen und jene Codes der Klassenzugehörigkeit zu verstehen, die in einer sich wandelnden Gesellschaft immer schwerer fassbar wurden und zu entschwinden schienen.

Die Ratgeberliteratur bekam einen bedeutenden Stellenwert in der modernen Kultur. Diese Ratgeberliteratur, die bis zum Ende des 19. Jahrhunderts als „Instruktionsliteratur“ bezeichnet werden kann, wandelte sich im 20. Jahrhundert jedoch zu einer „Selbsthilfe-Literatur“. Dieser Wechsel kann als Ausdruck eines kulturellen Wandels hin zu einer „Selbsthilfe-Kultur“ verstanden werden. Der weitere Vortrag soll nun genutzt werden, um zu veranschaulichen, dass vieles, was heutzutage in Schulen passiert, stark im Zusammenhang mit dem Ethos und den Praktiken dieser „Selbsthilfe-Kultur“ steht. Wollten Rousseau und die ProponentInnen der Romantik Gefühle in Hinblick auf das Soziale lehren, war es im 20. Jahrhundert vor allem die *Psychologie*, welche die enorme Aufgabe und Funktion übernahm, das Selbst im Hinblick auf das Innen durch neue Modelle des Selbst bzw. der Subjektivität und durch neue diskursive Praktiken zu trainieren. Modelle des Selbst und diskursive Praktiken, die von der Psychologie ausgearbeitet wurden.

Um dies zu veranschaulichen, kann wiederum auf das Beispiel der Handbücher für Liebeswerben, moderner vielleicht auch als „Dating-Literatur“ bezeichnbar, zurückgegriffen werden. Wenn wir einen Zeitsprung von 70 bis 80 Jahren von der bereits erwähnten Literatur des 19. Jahrhunderts vornehmen und uns die weitreichende „Selbsthilfe-“ und „Dating-Literatur“ seit dem 20. Jahrhundert ansehen, kann sehr leicht festgestellt werden, inwiefern sich diese inhaltlich von der früheren unterscheiden. In einem Buch namens „Dating for dummies“ lassen sich Kapitel namens „Wer bin ich?“ mit Unterkapiteln wie „Selbstsicher sein“ oder „Finde heraus was in dir vorgeht“ finden. In einem ande-

ren Buch namens „Mars and Venus on a date“ gibt es Kapitel, die ins Deutsche übersetzt etwa „Die Dynamiken der männlichen und weiblichen Begierde“, „Bestätige Männer und bewundere Frauen“ heißen. Im Buch „Date your soul mate“ („soul mate“; dt. Seelenverwandte/r) finden sich Kapitel, die auf Deutsch übersetzt etwa so viel wie „Kenne dich selbst“ oder „Die mächtige Wirkung emotionaler Gesundheit“ heißen. In diesen Büchern hat sich der Fokus verschoben. Sie behandeln nicht mehr typische bürgerliche Mittelklasse-Schicklichkeit, sondern das Selbst, losgelöst von seiner sozialen Position, einzig definiert durch seine Innerlichkeit und Emotionen. In der modernen Dating-Literatur geht es um die Vorstellung von jemandes Selbstwertes, welcher von jemand anderen durch geeignete „Rituale der Anerkennung“ verliehen wird. Diese „Rituale der Anerkennung“ zielen jedoch – und hier kommt der entscheidende Unterschied – auf das emotionale und nicht mehr das soziale Selbst des Menschen. Das Problem heute dreht sich nicht mehr darum, die soziale Klasse einer Person dadurch anzuerkennen, dass in einer Weise gehandelt wird, die etwa die Vornehmheit einer Dame würdigt, sondern darum, etwas über das innere Selbst und die emotionalen Bedürfnisse einer Frau oder eines Mannes herauszufinden. Es geht darum, als emotionales Selbst das emotionale Selbst des Gegenübers anzusprechen. Ein Zitat aus dem Buch „Mars and Venus on a date“ liest sich ins Deutsche übersetzt etwa so: „Das Selbstvertrauen des Mannes, welches ihm erlaubt, eine mögliche Zurückweisung zu verkraften, wenn er eine Frau um ihre Telefonnummer fragt, schafft in einer Frau das versichernde Gefühl, dass sie begehrt ist. Wenn sie einwilligt und ihm ihre Nummer gibt, wird wiederum sein Selbstvertrauen gestärkt. Genauso wie sein aktives Interesse ihr das Gefühl vermittelte, etwas Besonderes zu sein, verlieh ihr empfängliches Interesse ihm Selbstvertrauen.“ Die Diskussion dreht sich ausschließlich um Selbstvertrauen, also darum, eine Basis für jede/n AkteurIn zu schaffen, eine gewisse Beziehung zu seinem/ihrer Selbst aufzubauen. Klassen- und auch teils Gender-Schranken sind verschwunden. In den Blick gerät das nackte Selbst, das von allen sozialen und ökonomischen Attributen befreit erscheint. Das Selbst wird nun als pure emotionale Einheit jenseits sozioökonomischer Gegebenheiten essentialisiert. Ein weiteres Zitat aus dieser Literatur lautet auf Deutsch übersetzt etwa: „Fakt ist, jeder brennt darauf, sich gut zu fühlen, und wenn wir uns in Gegenwart einer anderen Person gut fühlen, werden wir mit Erstaunen feststellen, wie wichtig und attraktiv diese Person für uns wird.“ Es geht ums „sich gut fühlen“. Die gegenwärtigen Ratgeber behandeln Rituale der Anerkennung, die in den Worten John Rawls eine soziale Basis des Selbstrespekts schaffen. Diese Basis ist nicht sozioökonomisch, sondern rein emotionell gedacht. Diese Vorstellung von emotionaler Unsicherheit oder Bestätigung, die permanent im gegenwärtigen Vokabular ihren Ausdruck findet, existierte im 18. und 19. Jahrhundert nicht. Sie konstituiert eine entscheidende neue Terminologie, die von einer psychologischen Selbsthilfekultur geformt wurde.

Eine These dieses Vortrags ist, dass gegenwärtige Konzepte von Bildung und Erziehung tiefgreifend durch psychologische Modelle beeinflusst wurden. Vergleichen wir etwa die Wissenschaften der Soziologie, Ökonomie, Psychologie oder die Philosophie, so ist es die Psychologie, die in vergangenen Jahrzehnten den massivsten Einfluss auf die Bildung hatte. Etwas, was auch anders hätte kommen können. In Israel waren es in den 1950er und 1960er Jahren beispielsweise hauptsächlich SoziologInnen, die an der Entwicklung der Bildungspolitik mitgewirkt haben. In den 1960ern passte man sich allerdings den globalen Bildungspolitiken, in denen vor allem psychologische Theorien wirksam wurden, an. Bildung wurde aber nicht nur psychologisiert, sondern wurde selbst als Agentin der Psychologisierung der Kultur wirksam. Sie trug zur Vorstellung bei, dass eine Person, ein/e Schüler oder Kind mit einer privaten Psyche und einer privaten Geschichtlichkeit ausgestattet ist, und dass deren/dessen Schulleistung in erster Linie auf diese Privatheit der Psyche und Geschichtlichkeit und

nicht mehr auf ihre/seine soziale, kollektive Klassenherkunft verweist. Selbst wenn LehrerInnen sich mit Soziologie beschäftigen, werden doch vor allem in ihrer Praxis, etwa beim Umgang mit leistungsschwächeren Kindern, diese psychologischen Modelle wirksam. Der psychologische Blick auf die Person wurde einerseits in das Feld der Bildung eingeführt, andererseits aber auch von der Bildung selbst reproduziert. Ein bedeutendes Konzept innerhalb dieser psychologisierten Bildung/Erziehung, welches gleichzeitig das Kennzeichen jener „Emotionalen Bildung des 20. Jahrhunderts“ darstellt, ist, dass LehrerInnen nicht mehr die Instrumente zur Kommunikation von Wahrheit, etwa im Sinne von Platon/Sokrates beherrschen und verfügbar machen sollten, sondern dass sie für den Selbstwert – das Selbstwertgefühl – des/der jeweiligen Schülers/Schülerin verantwortlich sind. Selbstwert ist wohl der bedeutendste Faktor geworden mittels dessen wir das Selbst des/der anderen konzipieren. Nach den erwähnten Dating-Büchern ist es genau dieses Gefühl von Selbstsicherheit und -vertrauen, auf das geachtet werden soll. Regeln des Datings beziehen sich heutzutage auf die Verleihung von Selbstvertrauen und Selbstwert. Das Motiv des Selbstwerts ist dabei mit den Worten Michel Foucaults zu einem neuen „Episteme“ avanciert, also einer Art und Weise, wie Menschen sich und die Welt konzipieren, auf welche Weise sie von sich und anderen denken, welches Selbstverhältnis sie entwickeln und welches Verständnis sie von anderen, etwa im Zuge von Interaktionen haben. Selbstwertgefühl, fehlende Selbstsicherheit oder Selbstvertrauen, all diese Wörter werden gemeinhin in der psychologischen Sprache verwendet und stellen ursprünglich psychologische Konzepte dar. In diesem Sinne kann etwa gesagt werden, dass eine Person zu wenig Selbstwertgefühl besitzt und der Zweck der Bildung wäre es, ihr dieses fehlende Selbstwertgefühl zu verleihen. Aber bevor diese psychologischen Konzepte als solche diskutiert werden können, können sie unter dem Blickpunkt soziologischer Tatsachen betrachtet werden. Eine dieser Tatsachen ist, dass unser Selbstwert nicht a priori existiert, sondern im Rahmen von Interaktion konstruiert, geformt und bestätigt werden muss. Dies wird in der modernen Welt zunehmend komplizierter und das Auftreten von Unsicherheit wahrscheinlicher, da die Regeln zur Herstellung einer sozialen Identität in einer durch Individualisierung geprägten Gesellschaft, deren Institutionen an Bindung/Verbindlichkeit verlieren, in den Interaktionen nicht mehr so stark schon im Vorhinein feststehen. In einer vormodernen Welt gab es diesbezüglich viel weniger Unsicherheit. Jedermann/frau kannte seinen/ihren Platz in der Welt. In vormodernen Gesellschaften gab es so gesehen natürlich nicht weniger Ungleichheit, aber diese Ungleichheit war bekannt. Sie gehörte zum gesellschaftlichen Wissen. Sie floss als solches in Interaktionen und soziales Handeln ein und wurde darüber hinaus im Vorhinein akzeptiert und war nicht verhandelbar. Es wurde auch nicht die Illusion geschaffen, dass sie einfach verhandelbar sei. Die Tatsache, dass das Selbstwertgefühl in der modernen Gesellschaft etwas ist, das permanent und kontinuierlich hergestellt, geformt und bestätigt werden muss, kann mit der Tatsache in Zusammenhang gesehen werden, dass es unser Verhalten in einer Beziehung oder Interaktion ist, das Selbstwertgefühl produziert. Es gibt so viele Formen des Selbstwertes wie es Interaktionsformen gibt. Wir sind bei der Herstellung von Selbstwert zunehmend von anderen in konkreten Interaktionen abhängig. In früheren Zeiten kannte man den eigenen sozialen Status. Eine Dame hoher Herkunft wusste, dass sie eine Dame hoher Herkunft war. Sie musste nicht die Anzahl der „likes“ auf Facebook oder die Anzahl an Anfragen bei einer Dating-Website zählen, um ihren Selbstwert zu kennen. Sie hatte eine klare Vorstellung ihres eigenen Wertes.

Eine der fundamentalsten Erscheinungen des Wandels der Moderne und der Bildung bezieht sich also darauf, dass *sozialer Wert bzw. Selbstwert nicht mehr a priori gegeben ist, sondern immer wieder in sozialen Beziehungen performativ hergestellt werden muss*. Soziale Interaktionen und die Art und Weise, wie das Selbst in ihnen agiert, wurden zum Schlüssel der Bestätigung des Selbstwerts. Selbst und Selbstwert

werden so gesehen grundlegend von anderen, den alltäglichen, relevanten InteraktionspartnerInnen wie Eltern, PartnerInnen oder LehrerInnen abhängig gemacht. Bildung in Schulen wurde durch den emotionalen Imperativ, den Selbstwert bereitzustellen, neu bestimmt. Selbstwert wird zwar als psychologisches Konzept wahrgenommen, wir vergessen dabei aber, dass Selbstwert eigentlich erst in der Moderne zum Problem in Beziehungen wurde, weil sich eben das Selbstwertgefühl zunehmend von sozialer Rolle und Status abkoppelte.

Bei Rousseaus berühmten „*Émile ou De l'éducation*“ waren die Vorstellungen von „Amour-propre“ und „Amour de soi“ als Formen der „Selbstliebe“ nicht problematisch, denn ihnen gegenüber stand die Erziehung, deren Zweck es war, diese Selbstliebe so zu formen und zu zähmen, dass sie für den Rest der Gesellschaft nützlich wurde. Nach Rousseau hatte das Kind, im Gegensatz zu heutigen Vorstellungen, zu viel Selbstliebe. Sie war zu bändigen und zu reduzieren. Erst im 20. Jahrhundert tritt die Frage auf, wie Selbstliebe geschaffen und verstärkt werden könne.

Selbstliebe ist nicht nur ein psychologisches oder soziologisches, sondern auch ein *politisches Konzept*. Viele BildungsreformerInnen machten sie zum Grundstein einer gerechteren Bildung, die nicht nur Zugangsbarrieren brechen, sondern auch die Selbstliebe sozial benachteiligter SchülerInnen schützen sollte, welche von der symbolischen Gewalt der Schulen bedroht waren. Das ist wahrscheinlich auch der Grund dafür, warum die Konzepte der Selbstliebe und des Selbstwertgefühls eine so starke Anwendung und Verbreitung im Bildungsfeld erfuhren. Sie wurden von verschiedenen Gruppen aus verschiedenen Gründen vorangetrieben. PsychologInnen unterstützten diese Konzepte, da sie ein Interesse daran hatten, den/die SchülerIn ihren Vorstellungen entsprechend als „nacktes Selbst“ zu definieren, welches Schutz und Leitung braucht. Politisch eingestellte BildungsreformerInnen unterstützten die Konzepte, da sie wollten, dass sich die Schulen mehr um das „Selbst“ – vor allem von schwachen – Kindern kümmern, um sie von der symbolischen Gewalt von LehrerInnen zu bewahren. In den 1970er und 1980er Jahren wurden so von den Schulen verschiedenste Maßnahmen vollzogen. So etwa gab es Schulen, die keine Noten verteilten oder die versuchten, Kreativität zu fördern. Kreativität als Unterrichtsziel soll vor allem das Selbstwertgefühl stärken, da es bei Kreativität unter anderem darum geht, sich selbst auszudrücken, ohne jedoch dabei mit einem bereits vorhandenen Ideal vergleichbar zu sein. LehrerInnen werden darüber hinaus dazu angehalten, eine positivere Sprache gegenüber ihren SchülerInnen zu verwenden. In den USA müssen LehrerInnen diesbezüglich Trainings zu positiver Sprache und positivem Feedback absolvieren, damit sie in ihrer Berufspraxis nicht die soziale Basis des Selbstwerts ihrer SchülerInnen in Gefahr bringen. Auch das Verhältnis von Eltern und Schule hat sich in dieser Hinsicht drastisch verändert. Eltern machen in ihren Forderungen deutlich, dass die Funktion der Schule der Schutz der Selbstsicht und des Selbstwertgefühls der SchülerInnen sei, und dass diese auf keinen Fall verletzt werden dürften. So wurde in der Bildungspraxis und im Verständnis zur Funktion von Schulen die Vorstellung von Selbstwertgefühl zentral. Dies entspricht in etwa dem, was Axel Honneth als „Politik der Anerkennung“ bezeichnet. Es ging also um eine Implementierung der „Politik der Anerkennung“ in Praktiken der Bildung.

Zum Schluss dieses Vortrages sollen Fragen zu dieser Vorstellung von Selbstwertgefühl und ihrem Wirksamwerden in den Praktiken der Bildung gestellt werden. Dazu muss vorerst gesagt werden, dass die Implementierung der Idee des Selbstwertgefühls, welche als kulturelle Praktik gesehen werden kann, sich über zwei Konzepte vollzieht, welche ebenfalls Praktiken – emotionale Praktiken darstellen. Die erste ist die *De-Sozialisation von negativen Emotionen oder auch das „Verlernen negativer Emotionen“*, und die zweite ist das *Erlernen einer emotionalen Ontologie namens „Authentizität“*. Vor der Erklä-

Die Bedeutung dieser Praktiken muss noch darauf eingegangen werden, dass die Kapazität, ein Selbst als wertvoll erscheinen zu lassen und es seine eigene Wertigkeit spüren zu lassen, von „*Modellen des Selbstseins*“, die etwa LehrerInnen, Eltern und Kinder haben und die sie in gemein akzeptierte Praktiken einbringen, abhängt. Diese Modelle beinhalten Rezepte und Vorstellungen darüber, was an einer Person am wichtigsten ist. In manchen Gesellschaften ist etwa Ehre die wichtigste Eigenschaft, die es zu erhalten gibt, in anderen Gesellschaften sind es wiederum Selbstkontrolle und Rationalität, welche bei einer Person als besonders wichtig erachtet werden. Denkt man etwa als Mann, dass Ehre das Wichtigste sei, was es aufrechtzuerhalten gilt, wird man eher dazu geneigt sein, mit einem anderen Mann ein Duell auszufechten, als jemand, der in einem amerikanischen Unternehmen arbeitet und der viel Wert auf Rationalität und Selbstkontrolle legt. Einer der höchstgeschätzten Eigenschaften in Unternehmen westlichen Typus ist nämlich die Kapazität, die eigene Fähigkeit zur Selbstkontrolle und Rationalität zu demonstrieren. Aus Modellen des Selbst ergeben sich also unterschiedliche Handlungsoptionen. Modelle des Selbst lassen auch bestimmte Normen und moralische Vorstellungen, nach denen gehandelt werden kann, legitimer als andere erscheinen. Zum Beispiel Selbstinteresse, Leidenschaft oder Aufopferung. Im Sinne der psychologisch rationalisierten Kultur ist etwa die Idee, dass man sich für die eigene Familie, die Eltern oder den/die EhepartnerIn aufopfert, weniger legitim als im 19. Jahrhundert. Nach dem eigenen Selbstinteresse zu handeln, erscheint dafür wiederum legitimer, als es das im 19. Jahrhundert tat. Diese Ideen legitimieren also Handlungen. Ein Mann, der seine Rache in einem Duell sucht, handelt offensichtlich im Rahmen eines kollektiven Verständnisses davon, was es im 19. Jahrhundert bedeutete, ein Mann zu sein. Modelle des Selbst sind also verbunden mit gesellschaftlichen Codes des Selbst sowie gesellschaftlichen Narrativen und Normen.

Emotionelles Selbstwertgefühl ist ebenfalls mit solchen Modellen verbunden. Um also die Praktiken des Selbstwerts zu verstehen, also etwa zu verstehen, wie Menschen Selbstwertgefühl verliehen wird, können nun die zwei bereits angesprochenen Praktiken der De-Sozialisation negativer Emotionen und die Entdeckung der „Authentizität“ näher betrachtet werden.

Selbstwertgefühl und die Bewahrung von Selbstwert verlangen das Verlernen negativer Emotionen. Emotionen, die dem Selbst ein schlechtes Bild von sich geben und die die moralische Autorität anderer – etwa Eltern oder LehrerInnen – über das Selbst bestätigen. Schuld, Scham, Schüchternheit und Peinlichkeit waren zentral für die moralische Ökonomie in vormodernen, traditionellen Gesellschaften. Nach dem Soziologen Erving Goffman liegen Scham und Peinlichkeit im Zentrum der sozialen Organisation von alltäglichem Handeln. Sie bewirken eine persönliche Beschränkung des Individuums in der Gesellschaft und sind im Rahmen einer öffentlichen Antwort auf und eines öffentlichen Verständnisses von Handlungen und Aktivitäten, die als problematisch oder unpassend gesehen werden, zu verstehen (Heath 1988). Peinlichkeit ist etwas, das das Selbst und Selbstbild bedroht. Deswegen muss heute alles, was Peinlichkeit in einer Person auslösen könnte, verhindert werden. Es existiert eine enorme Verbannung der Peinlichkeit. Das, was Goffman noch als einfaches Merkmal von sozialer Organisation und Interaktionen gesehen hat, etwas, das schlicht und ergreifend Grenzen aufzeigt, muss in der Bildung unter allen Umständen vermieden werden.

Ein anderes Beispiel wäre Schüchternheit. Nach Goffman lässt sich Schüchternheit folgendermaßen erfassen: „Für die Verlegenheit einer Person gibt es Symptome subjektiver und objektiver Art. Zu den objektiven Symptomen von Verlegenheit zählen solche Merkmale wie Erröten, Erbleichen, Stottern, Schwitzen, Zittern, zögernde und unschlüssige Bewegungen und nervöses Fingern an der Kleidung. Zu den subjektiven Symptomen zählen beispielsweise ein Zusammenziehen des Zwerchfells, ein

Schwindelgefühl, das Bewusstsein angespannter oder unnatürlicher Bewegungen, Trockenheit im Mund, Verwirrtheit und Anspannung der Muskeln“ (Goffman 1971, S. 106). Diese Manifestationen von Schüchternheit und Verlegenheit, die wir nun um jeden Preis bei SchülerInnen zu vermeiden suchen, bedeuten nach Goffman einfach die Anerkennung der Präsenz von anderen, von Gesellschaft. Mit anderen Worten, in „Face-to-Face“-Interaktionen existiert immer die Wahrnehmung, dass wir uns vielleicht nicht an die passenden sozialen Regeln gehalten haben. Verlegenheit und Schüchternheit sind Ausdrücke der Anerkennung einer Regel, an die wir uns nicht richtig zu halten wussten. Charles Cooley, ein weiterer großer amerikanischer Soziologe, meinte, dass Schamgefühl und Verlegenheit Emotionen sind, mittels derer wir die Augen der anderen auf uns fühlen. Diese Emotionen werden nun in der „Kultur des Selbstwerts“ immer stärker problematisiert. Ein Kind oder einen Erwachsenen demnach in eine Situation zu führen, in der er/sie Scham oder Verlegenheit empfindet, wird als Verletzung des Selbstwertgefühls ausgelegt. Psychologische Theorie sieht diese Emotionen als negative Emotionen. Von Seiten der Pädagogik sollen sie vermieden werden, um die Bedingungen von Selbstwert zu sichern. Die Soziologie sieht aber solche Emotionen als unvermeidbar, *weil sie die Augen der anderen (des generalisierten Anderen) auf uns, und die Anerkennung, dass es soziale Regeln gibt, die wir mitunter nicht eingehalten haben, zum Ausdruck bringen*. Das, was der Soziologe Norbert Elias den „Zivilisationsprozess“ nannte, trat – wie er meinte – wegen des Vorrückens von Schwellen der Scham und der Verlegenheit auf. Die Bedingungen für Zivilisation, so sagte Elias, wurden geschaffen, als Menschen verschiedene soziale Regeln generierten. Durch die erwähnte traditionelle Ratgeberliteratur des 19. Jahrhunderts wurde Menschen die Gegenwart von anderen (der Gesellschaft) und wurden die damit zusammenhängenden Rituale und Verpflichtungen bewusst gemacht.

Gershen Kaufman meinte, dass die amerikanische Gesellschaft auf einer Scham-basierten Kultur fußt. Die Scham bleibt dabei allerdings als Tabu im Verborgenen, weil Scham selbst schambesetzt ist. Dieses Tabu ist so stark, dass alle so tun, als würde sie nicht existieren (Kaufman 1989). Wir tun so, als würde Scham nicht existieren, weil es einen starken Imperativ gibt, das Selbstwertgefühl einer Person zu erhalten. Eine auf Selbstwert basierende Bildung muss solche sozialen Emotionen wie Scham und Verlegenheit umgehen und somit das normative Maß sozialer Werte, welche diese Emotionen hervorbringen können, zurückweisen. Diese Emotionen wie Scham oder Schuld beinhalten gesellschaftliche Narrative und Diskurse.

Neben dieser ersten Praktik der Vermeidung negativer Emotionen in der Bildung zur Bewahrung des Selbstwertgefühls geht es in der zweiten Praktik darum, dem Selbst durch eine Vorstellung von „Authentizität“ eine positive Ontologie zu verleihen. Das Kind bei der Suche nach seiner „inneren Stimme“, seiner „Einzigartigkeit“ zu unterstützen, begleitet die eben beschriebene Praktik der Vermeidung negativer Emotionen. Bei der Herstellung und Bewahrung von Selbstwert in der „Kultur des Selbstwertes“ geht es also nicht allein darum, die Funktion sozialer Werte und Normen im Selbst auszuschalten, sondern es geht zusätzlich darum, die positiven Quellen im Selbst – an sich zu finden. Dies wird durch die Idee der „Authentizität“ möglich.

Ein „authentisches Selbst“ wird durch die Auffassung, dass das Selbst über einen ontologischen Kern verfügt, definiert. Es bedarf hier einer bestimmten Vorstellung einer Ontologie der Psyche und des Selbst, welche noch bis ins 19. Jahrhundert nicht vorzufinden war, und zwar im Sinne dessen, dass man daran glaubt, dass etwas tief im Inneren eines Menschen eingeschrieben ist. Etwas tief im Inneren Eingeschriebenes, das definiert, wer man ist, und das von der Gesellschaft, ihren sozialen Regeln und

Konventionen begraben wurde. Das richtige pädagogische Curriculum soll dann dabei helfen, dieses, sich im tiefen Inneren befindliche Selbst zu entdecken.

Rousseau war womöglich der erste, der einen Keil zwischen Selbst und Gesellschaft trieb, indem er Ideale der Aufrichtigkeit und Authentizität sowie die Sicht auf Gesellschaft als Bösewicht, welcher das Selbst in eine Rolle zwingt, die es nicht spielen sollte, unterstützte. Doch selbst bei Rousseau war Authentizität noch mit der Idee von moralischem Bewusstsein verknüpft. Dieses moralische Bewusstsein wurde als sehr natürlich gesehen. Herder war es schließlich, der die Bewegung hin zur modernen – später psychologischen Vorstellung von Authentizität vollzog, die von einer „Wahrheit im Inneren“ ausgeht. Nach Herder war es vor allem eine Freud'sche Kultur, welche die Idee der Authentizität signifikant werden ließ. Sie wurde zum Zweck der Therapie, welche dabei helfen sollte zu erkennen, „wer man ist“ und was das „wahre Selbst“ sei. Dies ist ein starker Gegensatz zu vormodernen Konzepten des Selbst, welche wesentlich flüssiger, situations- und positionsbasierter gedacht wurden. Das Selbst zeichnete sich hier durch die soziale Positionierung, soziale Rollen und die Situationen, in denen diese zu tragen kamen, aus und nicht durch eine tiefe Ontologie dessen, wer man ist.

Die Praktik der Authentizität steht demnach im Gegensatz zur traditionellen Funktion von Bildung. Authentizität und Selbstwertgefühl im Rahmen der „Kultur des Selbstwerts“ zeitigen, wie gezeigt wurde, eine De-Sozialisation sozialer Regeln. Somit lässt sich die Frage stellen, ob diese Entwicklung nicht gegen eine fundamentale Aufgabe von Bildung, wie sie etwa John Dewey gesehen hat, wirkt. In seinem Buch „Demokratie und Erziehung“ fragt er danach, wer sich der Erziehung annehmen soll, damit sich die Menschheit weiterentwickeln und verbessern könne. Hier kann das Ideal der Verbesserung in der Erziehung gesehen werden. Dewey meinte auch, dass es ein Gemeinplatz der Theorie der Erziehung sei, dass die Bildung des Charakters das umfassende Ziel der Schulerziehung ist (Dewey 1916). Dewey machte diese Aussagen Anfang des 19. Jahrhunderts. Es scheint jedoch, dass wir uns mittlerweile weit von diesem von Dewey zum Ausdruck gebrachten Ideal von Erziehung entfernt haben. Zum einen weil die Vermittlung von kollektiven Werten und Normen zunehmend als problematisch gesehen wird. Erziehung und Bildung werden gegenwärtig vielmehr dahin konzipiert, die Autonomie, Individualität, Einzigartigkeit und Singularität jedes Schülers und jeder Schülerin zu respektieren. Zum anderen weil es die Vorstellung der Charakterformung nicht mehr gibt, da Charakter voraussetzt, dass wir uns einig werden können, wie ein guter Charakter aussehen kann, also dass es ein gemeinsames Ideal eines guten Charakters gibt. Viel eher wird in der Bildung versucht, die Persönlichkeit zu kultivieren. Es gab eine dramatische Verschiebung vom Charakter zur Persönlichkeit, die nicht auf die Erreichung eines gemeinsamen, objektiven Gutes, sondern auf die Entdeckung der „inneren Wahrheit“ und auf das „authentische Sein“ jedes/jeder Einzelnen ausgerichtet ist.

Weiters dachte Dewey, dass es der Zweck von Bildung und Erziehung sei, den Lernenden zu helfen, zwischen Pflicht und Interesse unterscheiden zu können. Diese Unterscheidung kollabiert im Konzept des „Selbstwerts“ unter einer Art generalisierten Ökonomie individueller Bedürfnisse und Begierden. Für Dewey war *Kooperation* zentral. Bildung und Erziehung sollten Kinder lehren zu kooperieren. Es ist jedoch schwer vorstellbar, wie „authentische Selbst“ miteinander kooperieren können, wenn jedes Einzelne damit beschäftigt ist herauszufinden, was an ihm oder ihr authentisch ist.

Die Entwicklung und Verbesserung der Menschheit, an die Dewey dachte, scheint absolut nicht auf der Agenda der Kultur der Bewahrung des Selbstwertes zu stehen, da diese Entwicklung, welche eine Auseinandersetzung der Lernenden mit sozialen Regeln und Werten voraussetzt, imstande ist, die „soziale Basis des Selbstwerts“ zu erschüttern.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Psychologie zunehmend in das Feld der Bildung vorgedrungen ist. Im Zuge dessen haben LehrerInnen ihre Rolle re-definiert. Neben der traditionellen Aufgabe, Informationen zu vermitteln, wurden sie zu PsychologInnen, deren Berufung es ist, die einzigartige Psyche des Schülers oder der Schülerin zu verstehen und dessen/deren Selbstwert zu bewahren. Das sehr wohl berechnete, essenzielle Ideal des Selbstwerts bringt auch Probleme mit sich. Es schafft Probleme durch seine Annahme, dass jegliche negative Emotion – *welche eigentlich auf die Präsenz der Gesellschaft, auf die Augen und den Blick der anderen auf uns verweist* – problematisch ist und den Selbstwert gefährdet. Die Praktik der „Authentizität“ begünstigt zudem nicht das Bewusstsein zur Kooperation und das Bewusstsein dessen, was wir mit John Dewey als ein „höheres Ideal“ menschlicher Entwicklung bezeichnen können.

Deutsche Übersetzung: Georg Ondrak

Literatur:

Heath, Christian (1988): Embarrassment and Interactional Organization. In: Drew, Paul/Wooton, Anthony (eds.): Erving Goffman: Exploring the Interaction Order. Cambridge.

Goffman, Erving (1967): Interaction Ritual. New York.

Goffman, Erving (1971): Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum. Gütersloh.

Kaufman, Gershon (1989): The Psychology of Shame. New York.

Eva Illouz



Quelle: www.haaretz.com

CV

Eva Illouz (* Fès, Marokko) ist eine israelische Soziologin. Sie erforscht gesellschaftliche Einflüsse auf die Bildung von Emotionen und somit den Zusammenhang zwischen Medienkultur und dem Kapitalismus der Konsumgesellschaft im Hinblick auf die Produktion/Transformation emotionaler Muster. Seit 2006 lehrt sie als ordentliche Professorin für Soziologie und Anthropologie an der Hebräischen Universität Jerusalem. Im Jahre 2009 wurde sie von der Zeitung *Die Zeit* in eine Reihe von zwölf Intellektuellen gewählt, die wahrscheinlich das Denken der Zukunft verändern werden. 2013 wurde sie mit dem Anneliese Maier-Forschungspreis der Alexander von Humboldt-Stiftung ausgezeichnet.

Arbeitsfelder

Ihre Forschungen versuchen kulturelle Aspekte der Schnittpunkte zwischen Emotion und Kommunikation zu verstehen:

- Die Rolle der Massenmedien (Filme, Bücher, Zeitschriften, Werbung, Fernsehen und auch Selbsthilfegruppen) bei der Gestaltung von Wortschatz, Metaphern und kausalen Modellen, durch die wir uns wahrnehmen, denken und unser emotionales Leben gestalten.
- Indem sich die Massenmedien im 20. Jahrhundert ständig mit Gefühlen und ihrer Präsentation beschäftigen, um ein Publikum/eine Zielgruppe an sich zu binden, haben sich beim Publikum die Mechanismen, mittels derer es sich mit komplexen Emotionen auseinandersetzt, verändert. Haben somit die Massenmedien zu einem Unterschied in unserem emotionalen Leben beigetragen. Und wenn ja, was ist die Natur dieses Unterschiedes?
- Wie verändert sich die private Kultur der romantischen Beziehungen (Rendezvous, Partnerwahl) durch den Kapitalismus, den Einfluss von Massenmedien?

Da diese Forschungsfragen einen breiten Rahmen abstecken, wendet Eva Illouz Methoden aus verschiedenen Wissenschaften an: historische Soziologie, Anthropologie, Analyse und Semiotik von Texten sowie qualitative Interviews, um die Überschneidungsbereiche von kulturellen Techniken, Emotionen und wirtschaftlichen Organisationen zu untersuchen.

Durch die Arbeit an der Grenze zwischen Medienwissenschaft, Soziologie und Anthropologie der Emotionen, Soziologie des Kapitalismus und Soziologie der Kultur analysiert sie die Art und Weise, wie die populären Medien, Informationssysteme, Wirtschaft und Emotionen sich gegenseitig beeinflussen.

Eva Illouz (* Fès, Morocco) is an Israeli sociologist. She does research on the influence of society on the generation of emotions and thus on the connection between consumer capitalism and media culture with regard to the production/transformation of emotional patterns. Since 2006, she has been Full Professor for Sociology and Anthropology at the Hebrew University of Jerusalem. In 2009, *Die Zeit* newspaper included Eva Illouz in a list of twelve intellectuals who are likely to change our future thinking. In 2013, the Alexander von Humboldt Foundation awarded her with the Anneliese Maier Research Award.

Fields of interest

In her research, Eva Illouz tries to understand cultural aspects of the intersections between emotion and communication:

- The role of mass media (films, books, magazines, ads, TV as well as self-help groups) in creating the vocabulary, metaphors and causal models through which we perceive ourselves, think and shape our emotional lives.
- 20th century mass media's constant preoccupation with emotions and their presentation as a way of attracting and retaining a specific audience/target group has changed the mechanisms by which the audience deals with complex emotions. Have mass media thus contributed to making a difference in our emotional life and if so, what is the nature of this difference?
- How have capitalism and the influence of mass media changed the private culture of romantic relationships (dating and choosing a mate)?

Since these research topics cover a broad range, Eva Illouz deploys methods from various sciences: historical sociology, anthropology, the analysis and semiotics of texts as well as qualitative interviews to examine the intersections between cultural techniques, emotions and economic organisations.

In her work on the edge of media sciences, the sociology and anthropology of emotions, the sociology of capitalism and the sociology of culture, Eva Illouz analyses how popular media, information systems, the economy and emotions influence each other.

Publications/Publikationen von Eva Illouz

Consuming the Romantic Utopia: Love and the Cultural Contradictions of Capitalism. University of California Press 1997. [dt.: Der Konsum der Romantik. Liebe und die kulturellen Widersprüche des Kapitalismus. Frankfurt am Main/New York 2003]

Oprah Winfrey and the glamour of misery. An essay on popular culture. Columbia University Press, New York 2003 (ausgezeichnet mit dem Best Book Award der American Sociological Association 2005).

Cold Intimacies: The Making of Emotional Capitalism. Polity Press, Oxford/Malden (MA.) 2007. [dt.: Gefühle in Zeiten des Kapitalismus. Adorno-Vorlesungen 2004. Frankfurt am Main 2006 (übersetzt von Martin Hartmann)].

Saving the Modern Soul: Therapy, Emotions, and the Culture of Self-Help. California University Press, Berkeley 2008. [dt.: Die Errettung der modernen Seele. Therapien, Gefühle und die Kultur der Selbsthilfe. Frankfurt am Main 2009 (übersetzt von Michael Adrian)].

Emotional Capital, Therapeutic Language and the Habitus of the „New Man“. In: Nicole C. Karafyllis & Gotlind Ulshöfer (eds.): Sexualized Brains. Scientific Modeling of Emotional Intelligence from a Cultural Perspective. M.I.T Press, Cambridge (MA.) 2008.

Why Love Hurts: A Sociological Explanation. Polity Press 2012 [dt.: Warum Liebe weh tut. Eine soziologische Erklärung. Berlin 2011]

Die neue Liebesordnung. Frauen, Männer und „Shades of Grey“. Aus dem Englischen von Michael Adrian. Berlin 2013. (engl.: Hard Core Romance: Fifty Shades of Grey, Best Sellers and Society. Chicago 2014)

Diskussion:

Stefan Vater dankte Eva Illouz für ihren Vortrag und eröffnete die Diskussion mit der Bitte an das Plenum um Fragen und Kommentare.

Gina Ebner sprach in ihrer Anmerkung zwei Punkte an. Der erste Punkt betraf Eva Illouz' Zugang zum Begriff des Selbstwertes. Kann dieser Begriff mit dem Begriff der sozialen Klasse in Bezug gesetzt werden? Hat die gelungene bzw. misslungene Akkumulation von Selbstwert auch durch und in der Schule etwas mit der Verortung des Individuums in der gesellschaftlichen Schichtung zu tun? Die

zweite Anmerkung war mit dem ersten Punkt verbunden und betraf die von Eva Illouz dargestellte Entwicklung im Zuge derer Selbstwert zunehmend bedeutender als Charakter und Werte wurde. Parallel dazu gibt es in der Erwachsenenbildung die Entwicklung und Ausbildung sogenannter „Skills“ (Qualifikationen/Kompetenzen) als Zielsetzung (erwachsenen-)bildnerischen Handelns. Dazu gibt es sowohl in Gesamteuropa als auch auf nationaler Ebene ein wirksames Narrativ des „upskilling“ (Ausbau von Qualifikationen). In diesem Narrativ ist kein Platz mehr für den Begriff der und das Sprechen über Bildung. Bildung scheint im Kontext dieser Entwicklung vollkommen irrelevant zu werden. Vielmehr geht es darum, Menschen zu qualifizieren, „auszurüsten“ und sie zu flexibilisierten Maschinen/Mitteln/ErfüllungsgehilfInnen des Arbeitsmarktes zu machen. „Employability“ (Beschäftigungs- bzw. Arbeitsmarktfähigkeit) ist die Zielsetzung, der alles andere untergeordnet wird. Kann hier eine Parallele zwischen dem Aufkommen des Selbstwertnarrativs und den Entwicklungen rund um „Employability“ und Qualifizierung im Feld der Erwachsenenbildung gesehen werden?

Eva Illouz gab Gina Ebner recht. Selbstwert steht als Code durchaus stellvertretend für akkumulierte Kompetenzen. Deswegen ist die Vorstellung und Darstellung von Selbstsicherheit so wichtig geworden. Wichtig im performativen Sinne, wie etwa Menschen im Rahmen von Jobinterviews oder Evaluationen handeln. Evaluation nimmt im wirtschaftlichen Kontext einen immer bedeutenderen, fast vorrangigen Stellenwert ein. Die Hervorhebung des Selbstwerts in der Erziehung soll Kinder u.a. darauf vorbereiten, von anderen evaluiert zu werden und dabei eben den Selbstwert und die Selbstsicherheit zu schützen. Selbstwert signalisiert: „Ich weiß, dass ich, meine ‚innerliche Authentizität‘ und Verfasstheit wertvoll sind und du bzw. ihr als mein Gegenüber müsst diese meine Selbstevaluierung akzeptieren.“ In diesem Sinne ist auch kein Widerspruch zwischen dieser Haltung und dem Konzept der „Employability“ zu sehen, da die Konkurrenzfähigkeit in einer „emotionalen“ Ökonomie organisiert ist, in der viele Kompetenzen im Sinne dessen, was unter dem Stichwort „emotionale Intelligenz“ kursiert, evaluiert werden. „Emotionale Intelligenz“ ist äußerst bedeutungsvoll, da sie als Vorstellung etwa Rekrutierungspraktiken oder Bewerbungsgesprächspraktiken verändert hat. Indem man den Selbstwert der SchülerInnen trainiert, versucht man sichtbare Anzeichen von „emotionaler Intelligenz“ zu fördern. Also jene Eigenschaft zu fördern, von der erwartet wird, dass sie den Erhalt eines „Mittelklassearbeitsplatzes“ begünstigt. Bildung, der Begriff mit dem Eva Illouz ihren Vortrag begann, kann historisch als Verknüpfung von Emotionen und Charakter (Moral) gesehen werden. Heute jedoch werden Emotionen als Kompetenz betrachtet, welche gefördert werden, um so die Menschen zu kompetenten Mitgliedern und KonkurrentInnen am Arbeitsmarkt und Arbeitsplatz zu machen. Insofern existiert eine Parallele zwischen der Entwicklung des Selbstwertnarrativs und den Entwicklungen im Bildungssystem.

Bildung kann als Vermittlung von Kultur gesehen werden, so *Bernard Godding*. Bernard Godding arbeitete als Erwachsenenbildner in einem multikulturellen Setting. TeilnehmerInnen und ErwachsenenbildnerInnen kamen dabei von unterschiedlichsten kulturellen Hintergründen. Bernard Godding und seine KollegInnen hatten mit dem Konzept einer einheitlichen kulturellen Agenda, die es zu vermitteln galt, ihre Mühen.

Eva Illouz meinte darauf, dass wir durch die mit dem Multikulturalismus zusammenhängende „Politik der Anerkennung“² zu der Idee vorgedrungen sind, dass wir den verschiedenen Gruppen und den Kindern in den Schulen viel mehr symbolische Anerkennung zukommen lassen sollten. Eva Illouz

² Anmerk.: siehe dazu auch die Arbeiten des kanadischen Philosophen Charles Taylor

wirft die Frage auf, ob das Konzept der „Politik der Anerkennung“ sich nicht vielleicht mit einer viel weniger politischen Vorstellung von Anerkennung verflochten hat. Eine Vorstellung von Anerkennung, bei welcher es nur darum geht, die Einzigartigkeit und Außergewöhnlichkeit (etwa) eines Schülers oder einer Schülerin anzuerkennen. Die Agenda zum Schutz des Selbstwerts wurde von PolitikerInnen gefördert, die schwache bzw. benachteiligte gesellschaftliche Gruppen, darunter natürlich auch MigrantInnen, schützen wollten. Was in solchen Prozessen aber oft passiert, ist, dass solche aufgenommenen, auf Werte basierenden Ideen, der Schutz des Selbstwerts beispielsweise, im Feld der Anwendung zu etwas werden, was dann nicht mehr mit der eigenen Sinngebung und Absicht, mit der sie angenommen, gefördert und eingeführt wurden, zusammenhängt. Diese Ideen und Konzepte werden oft in etwas übersetzt, das die ursprüngliche Absicht vereitelt. Wenn man also SchülerInnen in den Klassen in erster Linie lehrt, sich selbst zu schätzen und zu respektieren, anstatt ihnen wie in der traditionellen Schule hartes Wissen zu vermitteln, werden Schulen geschaffen, in denen zwar die Subjektivität und Individualität der einzelnen SchülerInnen respektiert werden, aber die sozioökonomische Kluft fortgesetzt wird. Es geht um die Erstarkung des psychologischen Menschenbilds und damit etwa um die Schwerpunktsetzung auf Kreativität in den Bildungscurricula sowie die Gleichwertung aller individuellen Fähigkeiten, welche zu einem Rückschlag geführt haben. Rückschlag soll heißen, was den psychologischen Bedürfnissen eines/einer individuellen Schülers/Schülerin zuträglich ist, hilft nicht unbedingt auch der sozialen Mobilität bzw. der ökonomischen/sozialen Mobilität einer benachteiligten Gruppe, die der/die Schüler/in angehört. Wir mögen vielleicht die Subjektivität des/der Schülers/Schülerin unterstützen, laufen dabei aber Gefahr, dies vielleicht auf Kosten der Vermittlung von Wissen und Praktiken zu tun, die eine Gesellschaft braucht, um soziale Gerechtigkeit zu ermöglichen.

Stefan Vater leitete die in der Webdiskussion entstandene Bitte an *Eva Illouz* weiter, noch einmal das in ihrem Vortrag dargestellte Thema der „Authentizität“ zu erläutern.

Die prämoderne Vorstellung des Selbst ist keine, bei der es darum geht, in sich so etwas wie das tief-
liegende, authentische Selbst vorfinden zu können und dieses entdecken zu müssen, meinte *Eva Illouz*. Als zum Beispiel Augustinus uns seine Geschichte der Konvertierung vom Heidentum zum Christentum und seine Offenbarung erzählte, geht es dabei um die Vorstellung, etwas Neues vor sich zu finden, das man als wahr erkennt und folglich als Teil von sich annimmt. Das ist ein vollkommen anderes Konzept des Selbst als jenes, das sich mit Ende des 19. Jahrhunderts entwickelte. Hier gilt es sozusagen, das Gesellschaftliche an der Persönlichkeit und die verschiedenen Schichten, welche die Gesellschaft uns aufgetragen hat, aufzutrennen, um zu entdecken, was wirklich und wahrhaftig in uns jeweils individuell und einzigartig vergraben steckt. Unser wahres Verlangen, unsere wahre sexuelle Identität oder unsere wahre Leidenschaft, die uns von innen heraus immer begleitet haben. Das Ideal der Authentizität, wie es sich im 20. Jahrhundert entwickelte, war unterschiedlich zu jenem Ideal Rousseaus. Rousseaus Begriff der Authentizität beinhaltet noch immer das, was er die moralische Stimme und das moralische Bewusstsein nannte. Authentisch zu sein, hieß hier nicht beispielsweise, sehr verkürzt ausgedrückt, etwa den Freischein dafür zu bekommen, ein/e PsychopathIn sein zu dürfen, der/die einfach seinen/ihren „innersten“ Wünschen folgt. Was es heute heißt, „authentisch“ zu sein, kann vielleicht mit einem Film von David Mamet („House of games“, 1987) veranschaulicht werden. Es geht dabei um eine Psychiaterin, die von einem ihrer Patienten um Geld betrogen wurde. Während des Filmes sieht man sie als eine äußerst freudianische Psychiaterin, welche von einer weiteren freudianischen Psychiaterin supervisiert wird. Sie war eigentlich ein sehr selbstkontrollierter

Mensch, verliebte sich aber in ihren Patienten. Nachdem sie einige Zeit später herausfand, dass dieser sie betrog, ermordete sie ihren Patienten. Zum Schluss sieht man sie glücklicher als zuvor in einem lockeren Hawaiihemd und ihre betreuende freudianische Psychiaterin kommt zu der Einsicht, dass sie – im Gegensatz zu ihrer früheren selbstkontrollierten Haltung – nun endlich sich selbst gefunden und ihr wahres, authentisches Selbst gefunden bzw. ausgedrückt hat. Das ist, wenn man so will, das „authentische Selbst“. Das „authentische Selbst“ ist ein Selbst, das die Gegenwart und die Bedürfnisse anderer und unsere Verpflichtungen anderen gegenüber nicht berücksichtigt. Ein Psychologe namens Leslie Greenberg meinte, wenn beispielsweise eine Frau fühlt, dass ihre Ehe an einem Tiefpunkt geraten ist, wenn sie sich selbst erkunden und herausfinden will, was das Leben noch alles für sie zu bieten hat, kann ihr der/die Psychologe/Psychologin nicht raten, was dabei moralisch oder besser ethisch das Richtige zu tun wäre. Ihrem ureigenen Verlangen zu folgen, ist aus seiner Sicht legitimer, als in einer Art sozialen Struktur zu verweilen, die ihrem Verlangen nicht entspricht. In diesem Sinne erscheinen die anderen in diesem Ideal der Authentizität, insofern sie Ansprüche an uns stellen und uns dazu verpflichten, uns an Regeln und Konventionen auszurichten/auszuformen, als Störungen.

Birgit Langeder stellte die Frage, ob Eva Illouz einen Zusammenhang zwischen dem Erlernen von Sprache bzw. Sprachfähigkeiten und Selbstwertgefühl sieht. Mangelndes Selbstwertgefühl kommt der Einschätzung Birgit Langeders oft von Problemen mit Sprache und Problemen, sich sprachlich ausdrücken zu können. Die zweite Frage Birgit Langeders betrifft die Gewaltprävention in Schulen. Gewaltprävention ist ein wichtiges Thema in Schulen. Kann hier ein Zusammenhang zwischen dem Selbstwertgefühl, vor allem bei sozial benachteiligten Kindern mit geringen Deutschkenntnissen, und Methoden zur Gewaltprävention hergestellt werden.

Eva Illouz bat um etwas Zeit, um über die zweite Frage nachdenken zu können. Was aber die erste Frage betrifft, fiel Eva Illouz auf, dass diese eine gute Illustration einer ihrer Hauptthesen aus dem Vortrag ist, nämlich dass das Thema des Selbstwertgefühls zu so etwas wie einem zentralen Vektor in der Bildungsarbeit und der Vorstellung von Lernen geworden ist. Das Argument des Selbstwerts tritt sehr oft im Zusammenhang mit dem Lernen von Sprachen bzw. Fremdsprachen auf. Ohne hierzu eine Position einnehmen zu wollen, ist es auffällig, wie stark im Gegenzug die Lerntechnik des Auswendiglernens zu einem absoluten Unding geworden ist. Als Soziologin ist es vor allem interessant, unterschiedliche Rahmen und historisch wirkungsvolle Narrative gegenüberzustellen und so zu einem Verständnis von zur Frage stehenden Phänomenen zu gelangen. Eva Illouz selbst lernte Englisch zu einer Zeit, als ihr Selbstwertgefühl in Lehr-Lernprozessen nicht thematisiert bzw. relevant war. Sie lernte die Sprache durch intensives Auswendiglernen von Wörtern, Sätzen und Texten. Eva Illouz stellte sich hier die Frage, ob dieses Auswendiglernen nicht vielleicht ein Weg zur Umgehung des Problems des Selbstwerts ist, da beim Auswendiglernen die Frage des eigenen Selbst nicht auf dem Spiel steht. Worum es hingegen geht, ist die viel trivialere formale Kapazität des Wiederholens bzw. des gemeinsamen Wiederholens in der Klasse. Dies ist ein anderer Weg des Lehrens und Lernens, bei dem die SchülerInnen sich nicht gemäß ihrem Selbstwert thematisieren und differenzieren. Wenn das Konzept des Lehrens und Lernens dergestalt transformiert wird, dass dabei das Selbstwertgefühl einen maßgebenden Stellenwert einnimmt, tritt die Frage auf, ob man sich damit nicht tiefer in Formen und Probleme des Klassenhabitus verfängt. Es geht um das tiefsitzende Selbstwertgefühl, das von dem Fakt herrührt, etwa einer Familie anzugehören, die alle nötigen Codes kennt, das richtige soziale Netzwerk besitzt und deren Sinn der sozialen Verortung stark etabliert ist und somit auf einen bestimmten Klassenhabitus verweist. Bei jener Art des Lehrens und Lernens, welches auf Kreativität

sowie der Darstellung von emotionalen Kompetenzen – und nicht allein auf der Darstellung von formalen Fähigkeiten wie etwa auswendig Gelerntem und gelernten faktischen Wissensinhalten –basiert, wäre es interessant nachzufragen, ob eben diese Art emotionaler, persönlichkeitsbezogener Fähigkeiten nicht äußerst stark dem jeweiligen Klassenhabitus eingeschrieben sind und diesem entspringen. Für Eva Illouz erscheint dies sehr plausibel. Diese Art der starken Gewichtung von Emotionen, Selbstwert und emotionalen Strategien bei Lehr- und Lerntechniken hat also, so Eva Illouz, sehr wohl Auswirkungen auf die Reproduktion von Klassen und Klassenunterschieden.

Nicole Slupetzky

YoungHS – eine Idee für die neue und jugendliche Linie der VHS Salzburg³

Vortrag vom 4. Juli 2014, im Rahmen des 6. Zukunftsforums Erwachsenenbildung

Vier Maturanten und Maturantinnen haben im Rahmen ihres Maturaprojekts an der BHAK I in Salzburg die Volkshochschule Salzburg gewählt. Alle vier waren zu diesem Zeitpunkt schon TeilnehmerInnen bei der Volkshochschule Salzburg und wollten wissen, warum so wenig Jugendliche an VHS Kursen teilnehmen und wie die Meinung über diese Einrichtung ist. Umfangreiches Wissen über den aktuellen Markt war nötig, um die Projektidee gut umzusetzen und sie nachhaltig nutzbar zu machen. Daher wurde primäre und sekundäre Marktforschung betrieben. Die Statistik Austria stellte die notwendigen Daten über die Größe des Zielmarkts zur Verfügung – ungefähr 14.000 Jugendliche leben im Großraum Salzburg. Das tat auch die Volkshochschule Salzburg. Rund 10% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen finden den Weg zur Volkshochschule Salzburg. Wo sind die anderen? Um diese Frage zu beantworten, sollte eine Umfrage die Marktposition der VHS Salzburg in dieser Zielgruppe feststellen. Diese wichtigen statistischen Auswertungen und Informationen plus Umfrageergebnisse, kombiniert mit einer genauen Analyse des Konkurrenzangebots, formten die Basis für eine Produktentwicklung.

Insgesamt wurden 122 Personen im Alter von 15 bis 23 Jahren, wohnhaft in Stadt und Land Salzburg aus den Zielgruppen SchülerInnen, Studierende, Lehrlinge und Berufstätige befragt. Dabei wurde festgestellt, dass man eigentlich diese Gruppe nochmals in drei Altersgruppen teilen müsste, nämlich in 15 bis 17, 18 bis 21 und 21 bis 25 Jahre, weil das jeweils ganz unterschiedliche Lebensphasen sind. Bei den Interessen aller Befragten standen vor allem Bewegungs- und Sportarten, z.B. Volleyball, hoch im Kurs, aber auch Sprachen und IT Kurse wurden genannt. Selbst Kochen stand mit 118 Nennungen sehr weit oben. Diese Antworten ließen eigentlich den Schluss zu, dass die Volkshochschule grundsätzlich das richtige Angebot für diese Zielgruppen haben müsste. Problem war, dass viele – mehr als ein Drittel der Befragten – die Volkshochschule überhaupt nicht kannten. Manche sogar glaubten, dass diese eine Fortbildungseinrichtung für VolksschullehrerInnen sei. Jene, die sie kannten, beschrieben die Volkshochschule als „freundlich und nett“ und dass man viel lernen müsse. Im Gegensatz dazu kannten fast alle das WIFI, das für Weiterbildung und Zertifikate und für Wissen steht. Auf die Frage, ob die Jugendlichen auch etwas für passende Kurse zahlen würden, kam eine doch überraschende Antwort. Der Großteil der Jugendlichen würde nämlich durchaus auch Geld in die Hand nehmen – zwischen 50 und 90 Euro, um einen Kurse zu besuchen. Am liebsten wären ihnen Workshops – Formate mit viel Interaktion während der Woche von 14 bis 20 Uhr. Wochenenden werden anders genutzt.

³ Die Ergebnisse stammen aus der Maturaarbeit von Manuela Achleitner, Elisabeth Gerhalter, Laura Urban und Bernhard Winter in Zusammenarbeit mit der VHS Salzburg und Georg Braun, Firma Marktkraft.

Bei der Evaluierung der Umfrage wurde also klar, dass die Bekanntheit der Volkshochschule Salzburg unter Jugendlichen generell verbessert werden musste, bevor man ein Produkt vermarkten konnte. Die Chancen dafür waren aber grundsätzlich gut, denn es gibt kaum gleichwertige Mitbewerber am Markt. Es wäre also möglich, das Programm allein in einer Marktnische zu positionieren. Mit *Younghs* sollten lustige, angenehme, aber sinnvolle Freizeitaktivitäten angeboten werden, wohingegen Konkurrenten wie das WIFI Salzburg Qualifikationen fürs Berufsleben bereitstellen und die meisten Vereine nur Gruppensportarten betreiben.

Um zu sehen, welche Angebote das sein konnten, wurde parallel zur Umfrage auch das bestehende Programm genauer unter die Lupe genommen. Gefragt wurde nach Attraktivität, Angebot, Veranstaltungsort und Vortragende. Generell stellte sich heraus, dass die VHS tatsächlich viele Bedarfe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit ihrem Programm abdecken könnte. Außerdem wurde klar festgestellt, dass es auch nicht nur junge und hippe Kursleitende braucht, sondern solche, die differenziert auf die Teilnehmenden eingehen können. Diese Erfahrung hatten alle vier MaturantInnen in ihren Kursen gemacht. Die Darstellung der Kurse und der Kursort waren ihrer Meinung nach zwei große Schwachpunkte. Viele VHS Kurse – vor allem im Bewegungs- und auch im Sprachenbereich – finden in Räumen von Schulen statt. Kein Jugendlicher möchte sich in seiner Freizeit wieder in die „verstaubte“ Schule begeben, sondern will nur Angebote nutzen, die an einem spannenden, attraktiven Ort stattfinden.

Als Hauptzielgruppe für eine neue YoungHS-Linie wurden schließlich die SchülerInnen und StudentInnen von 15 bis 20 Jahren in der Stadt Salzburg und in den angrenzenden Gemeinden definiert. Im ländlichen Raum sind viele Jugendliche und junge Erwachsene in einem der zahlreichen Vereine engagiert, dadurch wäre hier ein zusätzliches VHS Angebot schwer umzusetzen.

Um die Linie YoungHS zu realisieren, wurden einige Marketingmaßnahmen wie Social Networking, Werbung in zielgruppengerechten Medien und Sponsoring von Events im Rahmen des Maturaprojekts entworfen und teilweise auch schon umgesetzt, z.B. hat die Volkshochschule Salzburg unter dem Namen „BoulderTown“ eine eigene Kletter- bzw. Boulderanlage eingerichtet, um ein attraktives Angebot für junge Menschen zu haben. Der Umzug in ein modernes Haus bietet nun zusätzlich die ideale Gelegenheit, die junge Zielgruppe anzusprechen. Der neue Standort ist leicht erreichbar und beeindruckt mit seiner hohen Qualität, so die Analyse der Jugendlichen.

Ein neues Logo sollte zwar zeigen, dass die Linie ein Teil der Volkshochschule ist, aber die Bezeichnung „Schule“ musste wegfallen, denn dieses Wort wurde als abschreckend und langweilig empfunden. Also wurde folgender Vorschlag entwickelt:



Copyright VHS Salzburg

Das Logo fand bei allen Befragten aus dieser Zielgruppe großen Anklang. Außerdem wurde durch das neue Logo und das separate Kursheft klar kommuniziert, dass *Younghs* anders als die reguläre VHS Salzburg ist. *Younghs* ist jung und cool!

Das Projektteam entwickelte ein innovatives Kursprogramm – für SchülerInnen von SchülerInnen – in den folgenden Kategorien: Sport, Kreatives, IT und Sprachen. Sie wollten „Freizeitkurse für Jugendliche“ an der VHS, hier ein kleiner Auszug:



Mit einer kompletten Umsetzung des Projektes könnte das neuartige Kursprogramm *Younghs* klar von der Konkurrenz herausstechen. Warum wurde das Projekt noch nicht zur Gänze umgesetzt?

Eines stellte sich klar heraus, wenn eine VHS eine junge Linie starten will, brauchte es dafür ausreichend Ressourcen. Schnell nebenbei ein junges und hipbes Programm in der Sprache der Jugendlichen zu erstellen, ist nicht möglich. Und diese Ressourcen fehlen momentan noch. Allerdings wurde uns bewusst, dass, wer als junger Mensch einmal einen Kurs an der VHS besucht hat, zu einem späteren Zeitpunkt mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit wieder kommt. Deshalb sollten wir uns der Zielgruppe stärker widmen.

English summary:

“YoungHS – Idea for a new and youthful line of the VHS Salzburg”

For graduating commercial high school, four students chose the Volkshochschule (VHS, eng.: folk high school) Salzburg as the topic of their project. All of them have been participants at the Volkshochschule before and were wondering why so few young people find their way into the Volkshochschule. They also wanted to know how young people view this institution. The four students did some market research to get an overview of the market and got important data from Statistic Austria and VHS Salzburg. 14 000 adolescents live in the wider area of Salzburg and about 10 percent of the adolescents are participants at the VHS Salzburg. So where are the rest? To answer this question a questionnaire was designed to find out the market position of the VHS Salzburg in this target group. Statistic information and analysis, the results of the questionnaire as well as an analysis of the competition in this field formed the basis for the development of a new product.

122 persons, pupils, students, trainees and employees, between the ages of 15 and 23 from the city of Salzburg and its surrounding district were questioned.

Respondents of the questionnaire were especially interested in sports and physical exercise, IT courses, languages and cooking. The responses made quite clear that the programme and offers of the VHS basically matches the interests of the target group. Rather the problem was that more than one third of the respondents didn't even know that the Volkshochschule exists. Some even believed that it was a training centre for teachers of primary schools (ger. “Volksschule”). Those who knew about the VHS, described it as “friendly and nice”, and thought that there is a lot of learning involved. On the contrary nearly everyone knew about WIFI (“Wirtschaftsförderungsinstitut”, the austrian training and adult education centre of the chamber of commerce) which is associated with training, issuing certificates and offering knowledge. The responses to the questionnaire also showed that a vast majority were willing to spend money - from 50€ to 90€ - for attending courses, and their Preferred formats were workshops with lots of interaction, taking place during the week between 14:00 and 20:00. Weekends are preferably used for other purposes.

The Evaluation made clear that the awareness about the Volkshochschule has to be raised among adolescents, before marketing suitable offers. Prospects are quite good at the moment, because there are no comparable competitors in this particular field of education right now. There is a chance of positioning a programme that covers the interest in sports, languages, cooking and matters of general education in a certain market niche, because WIFI for example mainly offers vocational trainings and certificates.

For identifying suitable courses and offers, the four students took a closer look at the programme of the Volkshochschule. Focusing on appeal, offer, place of event, trainers and adult educators. It showed that the VHS could in fact cover a lot of typical needs and interests of youths with its programme. It also turned out that not only young and hip adult educators are needed, but also adult educators who are able to meet the different needs of the participants. The presentation of the courses and location of courses were weak points after all. Many VHS courses, especially sports and languages, take place in schools. Youths definitely don't want to go back into the old and "square" school in their free time. They rather want their courses at exciting and attractive locations.

Pupils and students between 15 and 20 years old who are living in Salzburg and its outskirts were identified as the main target group for a new *Younghs* line. In rural Salzburg most youths are already organised in clubs and associations, so an additional offer by the VHS would be hard to implement there.

A certain amount of marketing measures like social networking and advertisements for target group and appropriate media, have been designed. Some of them have already been put into action. Under the supervision of "Boulder Town" the VHS Salzburg has organised a climbing and boulder-site to place an attractive offer for young people. The recent relocation of the VHS to a modern building offers additional possibilities to attract young people. According to the analysis of the four students, the new location of the VHS is within easy reach and with the impression of a high quality.

A new logo for the youthful line was designed. It states clearly that the line is part of the "Volkshochschule", but at the same time the term "Schule" (engl. school) was left out, because of its rather boring and deterring image among young people.



Copyright VHS Salzburg

The reaction to the new Logo was very positive among the respondents of the questionnaire. The new Logo as well as a separate programme leaflet communicates clearly that *Younghs* is different from the regular VHS Salzburg. *Younghs* is young and cool!

The project team developed an innovative programme of courses "free time-courses for youths" for pupils – in the following categories: sports, creative work, IT and languages.

Through a complete realization of the project, the new programme *Younghs* would be able to stand out of the rest of the competitors. So why hasn't the project not already been fully realized?

For starting a youthful line there would be the need of sufficient resources which at the moment are not available. It's impossible to develop a full young and hip programme in the language of kids in a short amount of time. But the good thing realized by the Team of VHS Salzburg is the fact that once a young person takes part in a course, chances are very promising that the person will return. Therefore the VHS should focus more strongly on this target group.

English summary: Georg Ondrak

Nicole Slupetzky



Quelle: www.volkshochschule.at

CV

Pädagogische Leiterin und Direktor-Stellvertreterin der Volkshochschule Salzburg; Mitglied des Leitungsteams des Zukunftsforums Erwachsenenbildung

Educational head and vice-directress of the Volkshochschule Salzburg; Member of the coordinating team of the annual Future Forum on Adult Education

Diskussion:

Gerhard Bisovsky eröffnete die Diskussion mit der Frage danach, was sich Jugendliche von Lehrkräften im Hinblick auf deren Kompetenzen erwarten?

Eine wesentliche Anforderung von Jugendlichen an Lehrkräfte ist Empathie, so *Nicole Slupetzky*. Jugendliche wollen von KursleiterInnen ernst genommen und „abgeholt“ werden. Kompetenz wird von den Jugendlichen vorausgesetzt. Wer an einer Volkshochschule unterrichtet, dem/der werden aus Sicht der Jugendlichen, im Sinne einer Rollenerwartung, auch das notwendige Wissen und die notwendigen Fähigkeiten zugetraut. Diese Erwartung an Lehrende der Volkshochschul-Erwachsenenbildung, als kompetente Fachkräfte, ist generell mit Zuschreibungen der Jugendlichen an institutionalisiertes und organisiertes Lernen verknüpft.

Oswald Rogger stellte die Frage, ob und wie das von Nicole Slupetzky vorgestellte Projekt weitergeführt werden könnte?

Im Plenum wurde auch das Thema der Erreichbarkeit von jugendlichen Volkshochschul-Programmen über Internet bzw. social media-Ressourcen angesprochen. Des Weiteren stellte sich die Frage nach einer institutionalisierten Weiterführung des Themas Jugend und Volkshochschule. Könnte hier der Verband Österreichischer Volkshochschulen sowie der pädagogische Beirat eine Rolle spielen, und sollten vielleicht entsprechende Gremien eingerichtet werden? Wie könnten die Ergebnisse aus dem Salzburger Projekt auch auf Bundesebene verarbeitet werden?

Nicole Slupetzky wies auf die Unterschiede zwischen der Beteiligung Jugendlicher an Volkshochschulbildung im städtischen und ländlichen Raum hin. Jugendprogramme an Volkshochschulen im ländlichen Raum Salzburgs sind bereits gut verankert. Vor allem wenn es in einem Ort nicht allzu viele Vereine zur Freizeitgestaltung gibt, werden Volkshochschulangebote von Kindern und Jugendlichen angenommen. Im städtischen Raum gibt es hingegen in diesem Bereich mehr Konkurrenz. Bezüglich der Weiterführung des Projekts, wäre es eine Möglichkeit gewesen, die beteiligten MaturantInnen, mit entsprechender Entlohnung, bei der weiteren Erarbeitung eines jugendgerechten Programms zu integrieren. Leider war aufgrund von derzeitigen Auslandsaufenthalten keine/r der MaturantInnen mehr verfügbar. Das Projekt ist so – selbstkritisch betrachtet – auch etwas stagniert. Umso positiver ist zu bemerken, dass das diesjährige Zukunftsforum Erwachsenenbildung das Thema Jugendliche und Volkshochschule aufgreift. Es hat sich durch das Projekt und die zahlreichen Diskussionen während des Zukunftsforums Erwachsenenbildung gezeigt, dass die Volkshochschulen sehr wohl ein Potenzial haben, Jugendliche anzusprechen. Die Umsetzung jugendgerechter Programme ist allerdings eine anstehende Aufgabe, und dafür bräuchte es auch entsprechende finanzielle und personelle Ressourcen. Konkret wird die Volkshochschule Salzburg gemeinsam mit Jugendbeauftragten der Stadt Salzburg zusammenarbeiten, um für das kommende Jahr Angebote für Jugendliche in der Stadt zu entwickeln. Bei der Kommunikation dieser Angebote sollen auch social media-Ressourcen wie „Facebook“ und „Twitter“, also Medien aus dem Alltag der Jugendlichen, genutzt werden. Dabei wird auch auf eine ansprechende Gestaltung der Kommunikation geachtet. Beides: sowohl Fotos und kurze, knackige Slogans als auch Inhalte, auf die nicht vergessen werden darf, sollten ihren Platz finden. Auf Bundesebene wäre es für den pädagogischen Ausschuss der Volkshochschulen sicherlich sinnvoll, etwa neben der bereits existierenden Arbeitsgruppe für Gesundheit, eine Gruppe zur Umsetzung von Jugendprojekten, welche auch jüngere Mitglieder beinhalten sollte, einzurichten.

Auch *Beate Gfrerer* ist der Ansicht, dass es neben dem Gesundheitsbeirat im pädagogischen Ausschuss der Volkshochschulen auch einen Jugendbeirat geben sollte. Jugendprogramme sollten generell mit Jugendlichen gemeinsam gestaltet werden.

Bei der Mitarbeit von Jugendlichen, so *Nicole Slupetzky*, muss darauf geachtet werden, dass diese Mitarbeit auf Augenhöhe stattfindet. Gleichberechtigte Mitarbeit wird von den Jugendlichen geschätzt und motiviert diese im besonderen Maße.

Barbara Kreiling ergänzte diese Aussage mit der Anmerkung, dass es wichtig wäre bei der Mitarbeit von Jugendlichen zur Erstellung und Umsetzung von Bildungsprogrammen für Junge, diese auch in finanzielle Fragen und allgemein wichtige Entscheidungen einzubinden. Jugendliche müssen auch mitbestimmen können und dürfen nicht nur in die Rolle von passiven TippgeberInnen gedrängt werden. Auch *Bernard Godding* erwähnt die Wichtigkeit, Jugendliche bei der Gestaltung von Programmen und in den Bildungsinstitutionen zu integrieren.

Beim Thema der Mitbestimmung wäre es wichtig zu erwähnen, dass sich unter einem gewissen Gesichtspunkt zwei Gruppen von Jugendlichen unterscheiden lassen, meinte *Nicole Slupetzky*. Viele Jugendliche verfügen heute über Fähigkeiten und Esprit, über die Jugendliche vergangener Generationen vielleicht noch nicht verfügt haben. Diese Gruppe verfügt also eigentlich über viele „skills“, die wir aber aufgrund der Typisierung mittels ihres Alters nicht erkennen oder erkennen wollen. Diese Arroganz müssen ErwachsenenbildnerInnen loswerden. Jugendliche haben sehr wohl ernstzunehmende Meinungen und Kompetenzen und brauchen manchmal vielleicht nur etwas Unterstützung und die Möglichkeit der Mitbestimmung. Es gibt allerdings auch eine bedeutende Gruppe gesellschaftlich-strukturell benachteiligter Jugendlicher, die sich Bildungsangebote schwer oder gar nicht leisten können. Diese Gruppe hat ebenfalls ernstzunehmende Vorstellungen und Erwartungen, braucht aber nochmal besondere Unterstützungsleistungen. Volkshochschularbeit muss sich schließlich auf beide Gruppen einstellen können und diese integrieren.

Eine interessante Idee, die während des Projektes von Seiten der Jugendlichen auftauchte, war das Sponsern von Schulbällen, Abschlussparties, Festen und Veranstaltungen von Jungen durch Erwachsenenbildungseinrichtungen, meinte *Nicole Slupetzky*. Dabei könnten mit den Jugendlichen gemeinsam Mitternachtseinlagen gestaltet werden, um so auch den Namen „Volkshochschule“/„VHS“ in die Welt der Jugendlichen zu transportieren.

Panels

Panel-Workshops vom 3. Juli 2014 im Rahmen des 6. Zukunftsforums Erwachsenenbildung

Sascha Rex (DVV / D)

Von Lernern lernen – Strukturelle Beteiligung junger Menschen an der Programmgestaltung von Volkshochschulen / Structural participation of young people

[deutsch]

Von Lernern lernen – Strukturelle Beteiligung junger Menschen an der Programmgestaltung von Volkshochschulen

Nur wenn Lernende in unseren Einrichtungen aktiv beteiligt werden, lösen wir unseren demokratischen Anspruch ein. Gleichzeitig können über verschiedene neue Beteiligungsformen in unseren Volkshochschulen junge Menschen für das lebenslange Lernen in kommunalen Weiterbildungseinrichtungen gewonnen werden.

In der Standortbestimmung „Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung“ beziehen die Volkshochschulen Position zu ihrer Bildungsarbeit und formulieren Zukunftsperspektiven für die öffentlich geförderte Weiterbildung in kommunaler Trägerschaft. Unter der Überschrift „Weiterbildung für alle als Prinzip und Verpflichtung“ heißt es zum Thema freiwilliges Lernen und aktive Mitgestaltung: „Die Freiwilligkeit begründet nicht nur eine besondere Motivation der einzelnen Teilnehmer/-innen, sondern sorgt auch für Transparenz und Teilhabe bis hin zu aktiver Mitgestaltung. Ob durch die Mitgliedschaft in Beiräten und Fördervereinen oder die institutionalisierte Mitbestimmung: Die Teilnehmer/-innen übernehmen selbst Verantwortung für ihre Volkshochschule“.

Gleichzeitig haben wir auch in unserem Netzwerk „Junge Volkshochschulen“ angeregt, mehr Beteiligung zu „wagen“. Das kann stufenweise geschehen: Volkshochschulen können zunächst damit anfangen, die Meinungen und Interessen ihrer jugendlichen Klientel einzuholen, sie können sich in einen direkten Dialog mit jungen Teilnehmerinnen und Teilnehmern begeben und mit diesen einen Teil der Kursplanung gemeinsam machen, sie können diese sogar als Kursleitungen einsetzen und manchmal ihnen auch das Heft ganz in die Hand geben. Junge VHS haben verschiedene Ansätze und Methoden ausprobiert. Einige sind schon erfahren, andere stehen erst am Anfang. Im Workshop geht es auch nicht darum, „Patentrezepte“ zu propagieren, sondern zu ermutigen, sich mit dem Thema zu befassen und zu experimentieren. Beteiligung wird dann vielleicht doch allmählich zu einem Zauberwort, das die Junge VHS ganz nah an ihre Zielgruppe rückt.

Sascha Rex ist Mitarbeiter des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV) und Referent für politische Bildung.

[english]

Learning from learners — Structural participation of young people

Only when learners are actively involved in our institutions can we live up to our democratic ambition. At the same time, we can get young people interested in lifelong learning in local continuing education institutions through the wide variety of new opportunities for participation offered by our adult education centres.

In a report on the current situation called *Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung* (The adult education centre – publicly accountable education), the adult education centres analyse their educational work and formulate future perspectives for publicly funded continuing education under municipal sponsorship. The section "Weiterbildung für alle als Prinzip und Verpflichtung" (Continuing education for everybody as a principle and obligation) says the following about "voluntary learning and active participation": "Voluntariness not only creates a specific motivation in each and every participant but also provides for transparency, participation and active involvement. Whether through membership in committees or friends' associations or institutionalised co-determination: The participants themselves take on responsibility for their adult education centre."

At the same time, we have also encouraged our network *Junge Volkshochschulen* (Young adult education centres) to "dare" to opt for a higher level of participation. This can be accomplished through the following steps: To begin with, adult education centres can start by asking young people about their opinions and interests; they can then engage in direct dialogue with young participants and partially involve them in the course planning; and finally they can even use them as instructors and sometimes hand over control to them completely. Young adult education centres have tried out different approaches and methods. Some of them have already gained a lot of experience; others are just at the beginning. The workshop is not about providing "silver bullets" but about encouraging people to deal and experiment with the topic. Maybe participation will then gradually become the magic word that brings young adult education centres and their target groups closer together.

Sascha Rex works for the German Adult Education Association (DVV) and is a political education officer.

Marc Germeshausen (VereinGEMMA / A)

„Jugendliche begeistern – aber wie?“ Neue Wege und Trends, Jugendliche zum Mitmachen zu bewegen / “Inspiring young people – but how?” New ways and trends to motivate young people to participate

[deutsch]

„Jugendliche begeistern – aber wie? Neue Wege und Trends, Jugendliche zum Mitmachen zu bewegen

- Kurzer Erfahrungsbericht aus meiner täglichen europäischen Jugendarbeit als Input
- Diskussion und Ausarbeitung in Kleingruppen: Wie wurden Jugendliche bisher erreicht?
- Präsentation im Plenum
- Brainstorming und Aufarbeitung in einem Maßnahmenkatalog
- Conclusio

Marc Germeshausen wurde 1990 in Villach geboren und absolvierte 2010 die BHAK Villach. 2013 schloss er das Bachelor-Studium Medien- und Kommunikationswissenschaften an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt ab. Aktuell studiert er dort im Bachelor Wirtschaft & Recht sowie im Master Media and Convergence Management.

Zusätzlich engagiert er sich weitläufig im Bereich der Jugendarbeit. Dort hat ihn vor allem die Mitgliedschaft im Jugendrat der Stadt Villach, von 2005 bis 2011, geprägt. Im Juni 2008 gründete er gemeinsam mit Mag. DI Stefan Mak den Jugendverein GEMMA (mehr Infos: <http://www.gemma.cc>). In den letzten sechs Jahren hat sich der Verein GEMMA von einer kleinen Idee zu einer wichtigen Institution in Kärnten entwickelt. Neben den sozialen Projekten, wie das Netzwerk gegen Missbrauch und Gewalt oder die Schüler für Schüler Nachhilfeinternetplattform, gibt es auch bereits jährliche Fixpunkte.

Seit 2010 ist er beim Kunstverschmelzungskollektiv Special Symbiosis aktiv. 2011 nahm er für sieben Monate am Europäischen Freiwilligen Dienst in Irland teil. Dort arbeitete er im West Cork Jugendinformationszentrum und gestaltete verschiedene Projekte mit Jugendlichen vor Ort. Am 7. Oktober 2011 wurde er einstimmig in den Vorstand des Europahauses Klagenfurts gewählt und ist dort auch für Jugendprojekte verantwortlich. Seit Ende 2011 ist er Mitglied des Serviceclubs Round Table Austria - RT 11 Villach. Aktuell ist er dort Präsident und im Österreich Vorstand als Public Relations Officer.

[english]

“Inspiring young people – but how?” New ways and trends to motivate young people to participate

- Input in the form of a short report on my daily work with young people in Europe
- Discussion and elaboration in small groups: How have young people been reached so far?
- Plenary presentation
- Brain storming and development of a measures package
- Conclusion

Marc Germeshausen was born in Villach, Austria, in 1990 and graduated from BHAK Villach in 2010. In 2013, he completed the bachelor's program in Media and Communication Sciences at the University of Klagenfurt, Austria. Currently, he is pursuing a bachelor's degree in Business and Law and a master's degree in Media and Convergence Management.

In addition, he is heavily involved in youth work, a field which has had a major influence on him ever since he was a member of the Youth Council of the City of Villach from 2005 to 2011. In June 2008, he founded the youth association GEMMA together with Stefan Mak (more info at <http://www.gemma.cc>). Over the last six years, GEMMA has developed from a small idea into an important institution in Carinthia. Besides social projects, such as networking against abuse and violence or the "pupils for pupils" internet tutoring platform, set focuses have been developed.

Since 2010, he has been active in the Special Symbiosis artist group. In 2011, he participated in the European Voluntary Service in Ireland for seven months. There he worked in the West Cork Youth Information Centre and organised several local projects with young people. On 7 October 2011, Marc Germeshausen was unanimously elected to the board of the Europahaus Klagenfurt, where he is once again responsible for youth projects. Since the end of 2011, he has been a member of the Round Table Austria - RT 11 Villach service club. Currently, he serves as its president and is the public relations officer of the Austrian board.

Birgit Langeder (VÖV / A)

Bildungserinnerungen und Perspektiven – Drop-out aus der Sicht von Jugendlichen mit Theatermethoden verständlich gemacht / Educational memories and perspectives — dropping out seen from the point of view of young people using theatrical methods

[deutsch]

Bildungserinnerungen und Perspektiven – Drop-out aus der Sicht von Jugendlichen mit Theatermethoden verständlich gemacht

Jugendliche, die tagsüber selbstorganisiert Musik machen, Sport treiben oder einer sozialen Freiwilligentätigkeit nachgehen,

das scheint ein Idealbild zu sein, Engagement und Motivation werden spürbar. „Soundproject goes Europe“ war das erste EU-Projekt im Rahmen von „Jugend in Aktion“ in Wien, bei dem Lehrlinge mit AlterskollegInnen aus Italien und Dänemark in einer Woche einen 4-sprachigen Song entwickelten, drei Auftritte gaben und ein Musikvideo drehten und dabei vieles lernten.

Gemeinsam ist diesen Jugendlichen eine Drop-out Erfahrung in der Regelschule, ein Erleben, wie es sich anfühlt, zu scheitern. Und warum? Studien versuchen immer wieder alte Vorurteile festzuschreiben, vor allem aber die vermeintlichen Defizite bei den Jugendlichen festzumachen; deren Perspektiven werden dabei kaum berücksichtigt.

Was kommt uns als Erwachsene in den Sinn, wenn wir Bildungsperspektiven inklusive Rahmenbedingungen quasi von vorne denken? Im Nachhinein haben wir, der selektiven Erinnerung sei Dank, das meiste wieder vergessen, ein Wechsel der Perspektive eröffnet uns spannende Einblicke.

[english]

Educational memories and perspectives — dropping out seen from the point of view of young people using theatrical methods

Young people getting together and making music, doing sports or engaging in voluntary social work on their own during the day — this seems to be a perfect image of commitment and motivation.

"Soundproject goes Europe" was the first EU project as part of "Jugend in Aktion" in Vienna during which apprentices developed a song in four languages with peers from Italy and Denmark. They gave three public performances, shot a video clip and learned a lot.

What these young people had in common, though, was their experience of dropping out from compulsory education; they knew what it felt like to fail.

But why? On the one hand, studies continue to try to underpin and perpetuate old preconceived notions, particularly about the alleged deficits in young people, but, on the other hand, these studies hardly consider their perspectives.

So what comes to our minds as adults when we think of educational perspectives and conditions as if we were young people again?

In retrospect, thanks to our selective memory, we have forgotten most of what it was like to be a pupil; however, by changing our perspective, we can gain new exciting insights.

David Röthler (PROJEKTkompetenz.eu / A)

MOOCs und Webinare mit Jugendlichen diskutieren / Discussing MOOCs and webinars with young people

[deutsch]

MOOCs und Webinare mit Jugendlichen diskutieren

Bei E-Learning und speziell bei MOOCs und Webinaren handelt es sich um relativ neue Ansätze in der Erwachsenenbildung. Frei zugängliche Massen-Online-Kurse stellen heutzutage wohl die revolutionärste Facette in der Hochschulbildung dar und diese Konzepte haben sich bereits weiter ausgebreitet und die Erwachsenenbildung erreicht. Die Kurse bauen auf den Fundamenten der bereits bestehenden Online-Kurse auf. Sie sind für jede/n überall zugänglich und verbuchen Tausende Einschreibungswillige. Vielen Menschen bereitet es Spaß, mit internationalen KollegInnen zu studieren und neue Beziehungen zu knüpfen. MOOCs bieten eine breite Palette an Themen an.

In diesem Workshop werden Jugendliche über eine Live-Online-Session mit den TeilnehmerInnen diskutieren, welche Erfahrungen sie mit diesen Formaten gemacht haben.

Dabei werden die folgenden Fragen behandelt:

- Wie erfahren die Jugendlichen und jungen Erwachsenen von heute Erwachsenenbildung und Volkshochschulen?
- Wie erfahren sie MOOCs und Webinare?
- Wie könnten Volkshochschulen mit der Einführung dieser Formate beginnen?

These

Technologie zieht junge Menschen an. Die Einführung von E-Learning (z. B. die Verwendung von Social Media, Einführung von Webinaren und MOOCs) spricht junge Erwachsene besonders an, da diese tagtäglich Online-Werkzeuge benutzen.

David Röthler ist ein Experte für Social Media, Bildung (MOOCs, Webinare) und EU-finanzierte Projekte. Er arbeitet seit mehr als 15 Jahren auf internationaler Ebene in den Bereichen Bildung, Kultur und Politik. Darüber hinaus ist er als Journalist (mit Schwerpunkt Social Media, Crowdsourcing, Crowdfunding und Medieninnovation), als Erwachsenenbildner und Universitätslehrbeauftragter tätig. Er hat über 40 EU-Projektanträge vorbereitet und initiiert, von denen viele finanziert wurden (LLL-Programme, Culture, Europe for Citizens, Daphne, Interreg etc.). Bei einigen Projektanträgen zeichnete er für die Verbreitung und die gemeinschaftsbildenden Aktivitäten über Social Media sowie für die Unterstützung der Online-Zusammenarbeit mittels innovativer asynchroner und synchroner Tools – wie Wikis, Weblogs und Webkonferenzsysteme – verantwortlich.

David Röthlers Blog über MOOCs: <http://innovation.virtuelle-ph.at/>

Seine Fachkenntnis zu Webinaren: <http://david.roethler.at/live-online-videokonferenzen-webinare/>

Sein persönlicher Blog: <http://david.roethler.at/>

[english]

Discussing MOOCs and webinars with young people

eLearning and especially MOOCs and webinars are rather new approaches in adult education. Massive open online courses are arguably the most revolutionary facet of higher education today and the concepts tend to spread beyond and have reached adult education. Building on the foundations of existing online courses, these courses are open to anyone, anywhere, with enrolments in the thousands. For many people it is fun to study with international colleagues and to build new relationships. MOOCs offer a diverse range of subjects.

This workshop will discuss together with young people via a live online session how they have perceived such formats.

The following questions will be raised with young people and the workshop participants:

- How do today's youths and young adults perceive adult education and adult education centres?
- How do they experience MOOCs and webinars?
- How could adult education centres start with the implementation of these formats?

Thesis

Technology attracts young people. The implementation of eLearning (e.g. use of social media, introduction of webinars and MOOCs) will better address the young adults as they are using online tools on a daily basis.

David Röthler is an expert on social media, education (MOOCs, webinars) and European funded projects. He has been working on an international level for more than 15 years in the field of education,

culture, and politics. Furthermore he has been working as a journalist (focus on social media, crowdsourcing, crowdfunding, and media innovation), an adult educator and a university lecturer. He has prepared and initiated a large number (>40) of European Union project proposals. Many of these proposals have been funded (LLL-Programme, Culture, Europe for Citizens, Daphne, Interreg,...). In some of these proposals he has been involved in dissemination and community building activities via social media and support of online collaboration via innovative asynchronous and synchronous tools like wikis, weblogs, and web conference systems.

His blog about MOOCs: <http://innovation.virtuelle-ph.at/>

His expertise with webinars: <http://david.roethler.at/live-online-videokonferenzen-webinare/>

Personal blog: <http://david.roethler.at/>

Walter Schuster / Oswald Rogger / Nicole Slupetzky (A/I/A)

Junge VHS-MitarbeiterInnen im Gespräch. Ergebnisse von Umfragen, Fokusgruppen usw. / What young employees of adult education centres think. Results of surveys, focus groups, etc.

Conclusio

Leitungsteam Zukunftsforum Erwachsenenbildung, Stefan Vater

Conclusio des 6. Zukunftsforums Erwachsenenbildung – Fragen, Einsichten, Anregungen

Zusammenschau und Conclusio des Leitungsteams des Zukunftsforums Erwachsenenbildung vom 4. Juli 2014, vorgetragen von Stefan Vater. Bericht: Georg Ondrak

Die Keynote-Vorträge, Panels und Diskussionen im Rahmen des Zukunftsforums Erwachsenenbildung 2014 boten zahlreiche theoretische Inputs und Überlegungen zum Thema: „Volxhochschule: Ready for the next generation?“ Wer sind die Teilnehmenden und Lehrenden von Morgen? Ansprüche. Erwartungen. Hoffnungen. Zwei gesellschaftsanalytische Aspekte bzw. grundlegende Fragestellungen bezüglich der diesjährigen thematischen Schwerpunktsetzung traten dabei als besonders bedeutsam hervor:

- *Leben in modernen Gesellschaften* – Wie können moderne Gesellschaften und das Leben in ihnen gesellschaftsanalytisch charakterisiert werden? Und darauf fußend Gedanken zum Thema...

- *Jung sein in modernen Gesellschaften* – Was bedeutet Erwachsenwerden für junge, in diesen veränderten gesellschaftlichen Zusammenhängen aufwachsende Menschen? Welche Bedeutung hat der sich wandelnde gesellschaftliche Rahmen auf die Sozialisationsprozesse von jungen Menschen und welche Bedürfnisse und Bildungsaspirationen entstehen in diesem Kontext auf Seiten der Jugendlichen? Welche Wünsche nach Bildung werden erzeugt?

Gedanken zum theoretischen Rahmen und relevante Gesellschaftsdiagnosen

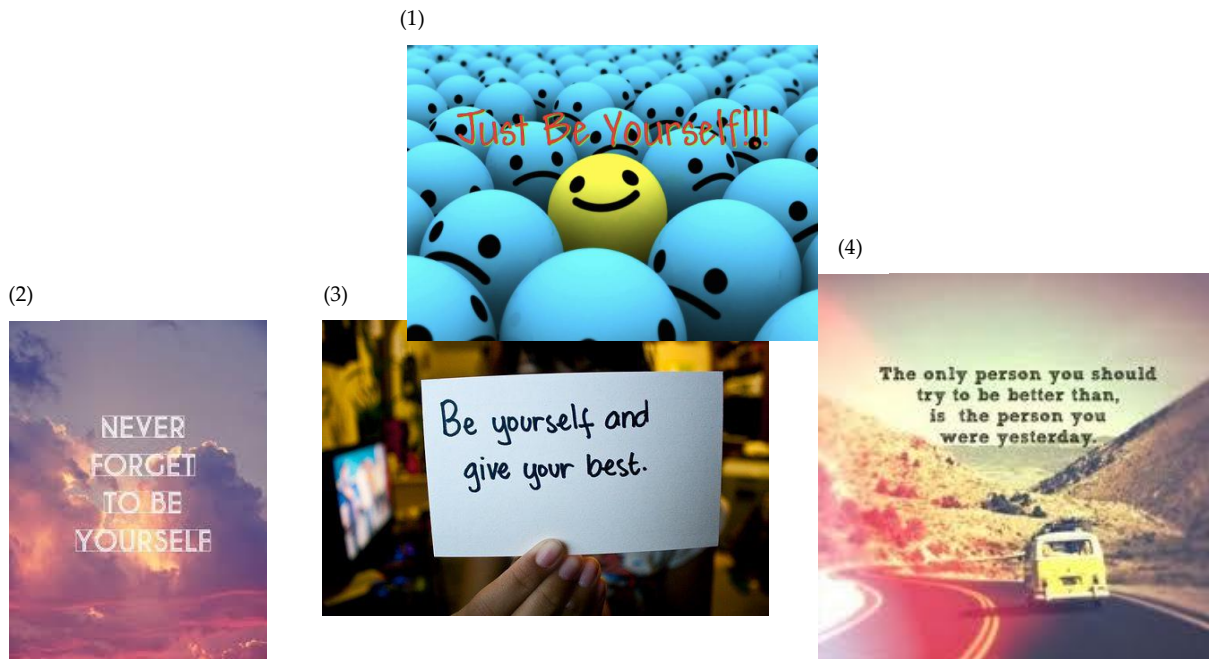
Manfred Zentner benannte in seinem Vortrag verschiedene Charakteristika des gesellschaftlichen Wandels. So etwa das *Verschwinden von unumstößlichen Wahrheiten* und eine *Richtungsoffenheit*, welche nicht nur im positiven Sinne, sondern auch unter dem Blickwinkel interpretiert werden können, dass die Idee, dass sich Gesellschaften fortschrittlich zum Besseren entwickeln, gebrochen ist. Dies trifft vor allem für junge Menschen zu. Auch das Thema der *Risikogesellschaft* (Ulrich Beck) und die damit einhergehende Feststellung von nicht beeinflussbaren Gefahren (etwa Klimakatastrophen), welche alle Menschen betreffen, wurden von Manfred Zentner angeführt. Das Leben in modernen Gesellschaften erscheint als ein nicht *endend wollender Zyklus von Herausforderungen*, in dem es immer etwas zu leisten und erfüllen gibt.

Charakteristisch für moderne Gesellschaften sind auch die *Neustrukturierung und -gewichtung von Freizeit und Arbeit* beziehungsweise die Entgrenzungerscheinungen zwischen diesen beiden Bereichen, sowie *Globalisierungsphänomene* und *neue Kommunikationskulturen*. Letzter Punkt schloss auch an den Vortrag von *Eva Illouz* an, welche zu Kommunikationsverhalten und „Dating“ im Internet gearbeitet hat und hier von einer Rationalisierung von Beziehungen sprach.

Einen weiteren wichtigen Aspekt bildete die von verschiedenen PhilosophInnen und SozialwissenschaftlerInnen wie auch von Manfred Zentner und Eva Illouz geteilte Diagnose, dass *Individualität in modernen Gesellschaften immer stärker zur Pflicht wird*. Es wird zur Pflicht, sich täglich neu zu erfinden und sich täglich neuen Herausforderungen zu stellen. Dieses Phänomen scheint für junge Menschen besonders stark zuzutreffen. Es ist ein permanentes Sich-neu-Erfinden. Dies jedoch ohne klares Modell und Vorbild, da gesellschaftliche Institutionen an Verbindlichkeit verlieren und soziale, milieuspezifische Beziehungen schwächer werden.

Eva Illouz brachte als typisches Beispiel für die Anforderung an Menschen, sich permanent weiterzuentwickeln, ihre Analyse zur modernen Ratgeberliteratur ein. Sie sprach von der Ratgeberliteratur als Hilfswerkzeug, um ein passendes Selbst, eine für die modernen gesellschaftlichen Formationen passende Identität zu entwickeln. Es geht dabei um eine unbedingte Notwendigkeit, das eigene Selbst zu formen. Diese pflichtmäßige Selbstformung wird als Selbstverantwortung des/der Einzelnen verstanden und bei Nichtgelingen als ein eigenverantwortetes Scheitern definiert. Es handelt sich um die Vorstellung eines Selbst, das weniger von der Gesellschaft und etwa dem Herkunftsmilieu (in Sozialisationsprozessen) ausgeformt wird, als vielmehr „authentischer“, emotionaler Kern des Individuums ist. *Ontologie des Selbst* – Es ist die Vorstellung eines zeitlosen, inneren individuellen „wahren Selbst“ (Vergleich – magischer Kern – Seele), das es etwa in Selbstreflexion im psychotherapeutischen Diskurs zu entdecken, erwecken und entwickeln gilt. Diese Verantwortung für die Arbeit am Selbst kann durchaus als charakteristisch für gegenwärtige Aufforderungen, sich weiterzubilden, um modernen Anforderungen an Individualität und Emotionalität gewachsen zu sein, gesehen werden. Dies betrifft vor allem auch junge, in die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse hineingeborene Menschen. Im Sinne der Vorstellung von individueller „Authentizität“ gilt für sie die Aufforderung, sie „selbst zu sein!“ und dabei „glücklich“ zu sein, im besonderen Maße. Diese Aufforderung ist nicht zuletzt mit neuen Anforderungen von „Employability“ (dt. Beschäftigungsfähigkeit) verbunden. Mit den Stichworten des „emotionalen Kapitalismus“ und der „emotionalen Intelligenz“ gedacht, ist es nicht mehr nur notwendig, die reinen Arbeitsanforderungen zu erfüllen, sondern diese auch „glücklich“ mit einem Lächeln im Gesicht zu erfüllen. Emotionen müssen mit verkauft werden, und um dies zu bewerkstelligen, müssen Emotionen mit gelernt und im Bildungsprozess mit vermittelt werden. Viele große Firmen stellen MitarbeiterInnen nicht mehr in erster Linie nach fachlichen Kompetenzen, sondern nach sozialen und emotionalen Kompetenzen ein. Von MitarbeiterInnen wird verlangt, glücklich Höchstleistungen zu bringen und „freundlich“ bis an ihre Grenze und zum Burn-out zu arbeiten.

In einer normierten/konstruierten Vorstellung des authentischen „Selbst“, jeden Tag besser als am Tag zuvor sein.



Bildquellen - (1): <http://maherstudios.com/be-yourself-the-best-advice/> (2): <http://www.lovethepic.com/image/48173/never-forget-to-be-yourself> (3): http://www.eslprintables.com/forum/my_documents/my_pictures/2011/jun/Give_your_best.jpg (4): <http://fueladabook.com/fuelisms/fuelisms-the-only-person-you-should-try-to-be-better-than-is-the-person-you-were-yesterday/>

Was zum Basteln und etwas Süßes⁴ (Das „Überraschungsei“) – Diese Forderungen, fachliche Anforderungen zu erfüllen und dabei gleichzeitig man/frau selbst zu sein, „glücklich“ zu sein, zu lernen, jeden Tag besser zu werden, über sogenannte emotionale Kompetenzen zu verfügen und sich selbst formen zu können, verweisen auf neue Formen des Utilitarismus / eine verstärkte Nutzenorientierung. Sie steht im Zeichen einer „Subjektivierung von Arbeit“ (Moldaschl/Voß 2002), die *Subjektivität als Produktivfaktor entdeckt* (Klingovsky 2013). Jung sein in modernen Gesellschaften bedeutet *Manfred Zentners* Vortrag zufolge auch, niemals anzukommen. Das Leben junger Menschen ist durch eine Vielzahl von Übergängen gekennzeichnet. Heute fangen Jugendliche nach Schulabschluss nicht mehr bei einer Arbeitsstelle an und bleiben dort viele Jahre (mitunter bis zur Pension), sondern haben sich mobil und flexibel zu halten. Sie befinden sich permanent in Übergängen zwischen Beruf, weiterführender Ausbildung, wechselnden Berufsfeldern und Arbeitswelten, wechselnden Arbeitszeiten sowie wechselnden Arbeits- und Wohnorten. Diese ständigen Übergänge verwehren die Möglichkeit, jemals anzukommen. Gleichzeitig wird das Leben in seinen Abläufen immer schneller. Dies bedeutet neue Anforderungen an junge Menschen, was wiederum auf sich ändernde Wünsche und Anforderungen von jungen Menschen an Weiterbildung und Bildungsplanung verweist.

Eine weitere Diagnose, welche bereits beim letzten Zukunftsforum Erwachsenenbildung 2013 diskutiert wurde, beschreibt ein für die heutige Gesellschaft gültiges *Bildungsdilemma*. Ohne gute Ausbildung gibt es keine Chance auf einen Arbeitsplatz, gleichzeitig bietet aber eine gute Ausbildung keine

⁴ ...in Anlehnung an einen Werbespruch zum Produkt „Kinder Überraschung“ der italienischen Firma Ferrero. (vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Kinder_%C3%9Cberraschung, 21.09.2014)

Garantie mehr auf einen Arbeitsplatz. Es handelt sich um ein nicht eingelöstes und nicht einlösbares Bildungsversprechen (Sedmak 2014). Dieses nicht einlösbare Bildungsversprechen muss mit der, vor allem auch von Jungen geforderten, Selbstverantwortung für gute Ausbildung und der flexiblen Persönlichkeit gedacht werden. *Individualisierung der Verantwortung* – Junge Menschen müssen also einerseits die Verantwortung für die Aneignung ihrer Kompetenzen, andererseits aber auch für das Risiko, keinen Arbeitsplatz zu finden, auf sich nehmen. Sie übernehmen damit die Verantwortung für ein tatsächliches Strukturproblem des Arbeitsmarktes und der Verteilung von Arbeit in einer Gesellschaft. Das Scheitern von (jungen) Menschen bei der Arbeitsplatzsuche kann so jeweils als individuelle Schuldfrage diskutiert werden.⁵

Jugend – Alter – In unseren Gesellschaften herrscht ein Jugendkult („Wer will schon erwachsen sein?“) mit vielen jugendlich wirkenden Erwachsenen, was aber keineswegs bedeutet, dass unsere Gesellschaft für tatsächlich junge Menschen bessere Bedingungen bietet. Es handelt sich vielmehr um eine *Verjugendlichung* der Älteren, teilweise bereits etablierter Menschen, die womöglich ihren Platz bereits gefunden haben. Ältere Menschen orientieren sich dabei an ihren Vorstellungen von Jugendlichkeit.



Bildquelle: Fanny Carst; <http://www.faz.net/aktuell/lebensstil/mode-design/modelfuer-best-ager-schrille-alte-oder-graue-maus-12656484.html>

Ältere Menschen beobachten und sprechen nicht zuletzt auch bei der Gestaltung von Bildungsprozessen *über* junge Menschen, sie beziehen sich auf junge Menschen.

Was ist Jugend? – Aus den Plenen und Arbeitskreisen des Zukunftsforums Erwachsenenbildung 2013 ging hervor, dass es sich bei der „Jugend“ um eine sehr schwer zu fassende, diffuse, komplexe Gruppe aus unterschiedlichsten Herkunftsmilieus, Wohnorten, Lebenssituationen sowie mit verschiedensten Bildungs- und Berufshintergründen handelt. Jugend als einziges Charakteristikum reicht so gesehen nicht aus, um eine Zielgruppe zu definieren. Jungsein ist aber auch eine Frage der Perspektive – für Junge bedeutet Jungsein etwas anderes, als wenn ältere Menschen über Jungsein reden. Jugendlichkeit erscheint so als nichts allgemein Definierbares.

⁵ Siehe auch Helmut Heids Analyse zum Begriff der (Bildungs-)Chance (Heid 1991).

Fragen, Folgerungen – Aspekte, Strategien, Überlegungen, Empfehlungen

Jugendpartizipation kann und soll nicht heißen, Jugendliche zur Bildungsbeteiligung verdammen zu wollen, sondern muss auf einer *Kommunikation auf Augenhöhe* basieren. Es geht nicht darum, für Jugendliche Programme mit der größtmöglich, planerischen Intelligenz zu erstellen und sich dann mitunter zu wundern, warum sie nicht in den Kursen erscheinen, sondern sie in den Prozess zu involvieren. Bildungsveranstaltungen für Jugendliche dürfen des Weiteren nicht nur als kurzfristige „Events“ gestaltet sein, sondern müssen aus Methoden und langfristigen Aktivitäten bestehen, in die Jugendliche partizipierend eingebunden sind.⁶

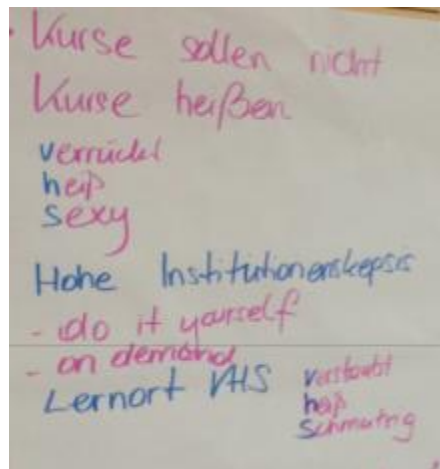
Die grundlegende Frage, die sich dabei auch für ErwachsenenbildnerInnen stellt, lautet: „*Was heißt es, einer Gruppe eine Stimme zu geben – sie zum Sprechen zu bringen?*“ Wie kann von Jugendlichen erfahren werden, was ihre Interessen und Wünsche sind? Dabei handelt es sich um keine triviale Frage. Diese Angelegenheit erfordert eine Mitarbeit der Gruppen. Unterschiedliche Sprachen, Kulturen und Missverständnisse – im sozialwissenschaftlichen Sinne sowie mögliche Fehler und Scheitern müssen mitgedacht werden.

Eine weitere Frage betrifft den *Generationenwechsel in den Erwachsenenbildungsorganisationen* selbst. Wie wirkt sich der Wechsel von Generationen auf die Bildungsarbeit und ihre jeweiligen Organisationen aus. Diese Frage hat verschiedene Dimensionen, etwa eine Personaldimension. – Welche Generationen sind es, die in den Organisationen Bildungsprozesse gestalten und unterrichten und welche Rolle spielen junge MitarbeiterInnen in den Bildungsorganisationen? Aber auch tatsächlich die Frage, wie der Generationenwechsel selbst die Bildungsorganisationen formt und was dieser Wechsel für den Wandel der Organisation von Bildung bedeutet. Welches Wissen zu Bildung, Auftrag, Identität und Funktion der Einrichtungen entsteht und welches Wissen geht womöglich verloren? Im Zuge eines Projekts in Kooperation mit dem Österreichischen Volkshochschularchiv wird derzeit versucht, genau dieses Wissen um Berufspraxis, Organisation von Bildung, Bildungsinnovationen und Identität der Einrichtungen von Generationen (im ersten Schritt der Generation der SeniorexpertInnen) mittels biographischer Interviews zu dokumentieren.

Eine weitere im Rahmen des Zukunftsforums Erwachsenenbildung aufgeworfene Frage lautete: *Was bedeutet das Image der Volkshochschulen?* Dazu gab es im Rahmen der Tagung einige Einschätzungen. Auch ein Fokusgruppeninterview mit jungen Volkshochschul-MitarbeiterInnen an der Volkshochschule Floridsdorf in Wien brachte Einblicke. Einschätzungen von ErwachsenenbildnerInnen zum Image, also der Außenbeobachtung der Volkshochschulen, pendelten zwischen „Stricken, Häkeln und Gymnastik“ und der Volkshochschule als Einrichtung „für Ältere“. Ein eingeschätztes Image, das aus statistischer Sicht allerdings nicht zutreffend ist. Statistiken zu den Teilnahmen an Volkshochschulveranstaltungen zeigen, dass die Volkshochschulen – zumindest in Österreich – vor allem von Menschen mittleren Alters, zwischen Mitte 20 und 50 frequentiert werden. In den Volkshochschulen sind tatsächlich ältere Menschen über 50 und Jugendliche unterrepräsentiert. Eingeschätztes Image und tatsächliche Lage klaffen also auseinander. Die Fragen, die sich weiters stellen, sind: „Was bedeutet Image für die Institution Volkshochschule, und was bedeutet Image für die eigene erwachsenenbildnerische Tätigkeit?“

⁶ Auszug aus dem geplanten, leider abgesagten Vortrag von Valentina La Terza zum Zukunftsforum Erwachsenenbildung 2014

VHS – wofür kann dieses Kürzel stehen? – Abschließend sei noch auf ein Flipchart aus einer der ersten Arbeitsgruppen des Zukunftsforums Erwachsenenbildung 2014 hingewiesen, das ebenfalls die Imagefrage der Volkshochschulen berührt.



Literatur:

Heid, Helmut (1991): Chancen – im Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 87, H. 8, S. 667-675.

Klingovsky, Ulla (2013): Lebenslanges Lernen im Postfordismus. Zur Transformation von Begründungsfiguren des Lehrens und Lernens. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 18, 2013. Wien.

Moldaschl, Manfred/Voß, Günter (Hrsg.) (2002): Subjektivierung von Arbeit. München und Mering.

Sedmak, Clemens (2014): Bildung gegen Armut. In: Ondrak, Georg/Vater, Stefan (Hrsg.) (2014): „Antworten auf die Krise? Herausforderungen für die Erwachsenenbildung! Dokumentation des Zukunftsforums Erwachsenenbildung 2013. Wien.

Anhang

TeilnehmerInnenliste / List of Participants

Barbara Andres, Fachbereichsleitung für Sprachen und DaF, Volkshochschule Salzburg, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Wiltrud Arlt, Didaktische Beraterin, Sprachschule alpha beta piccadilly, ITALIEN/ITALY

Sabine Aschauer-Smolik, Leiterin des Bildungszentrums Saalfelden, Bildungszentrum Saalfelden, VHS Salzburg/Zweigstelle Pinzgau, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Adisa Atic, Administration, Die Kärntner Volkshochschulen, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Wilhelm Richard Baier, Pädagogischer Mitarbeiter (Programmverantwortung für Vorträge, Lehrgänge etc.), Österreichische Urania für Steiermark, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Hubert Bertoluzza, Leitung Amt für Weiterbildung – Autonome Provinz Bozen-Südtirol, ITALIEN/ITALY

Gerhard Bisovsky, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV), Verband Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Sturla Bjerkaker, Secretary General, Norwegian Association for Adult Learning, NORWEGEN/NORWAY

Nadia Buraschi, Pädagogische Mitarbeiterin/Planerin, Verband der Volkshochschulen Südtirol, ITALIEN/ITALY

Eva Burger, School Manager, Sprachschule alpha beta piccadilly, ITALIEN/ITALY

Antra Carlsen, NVL Head-Coordinator, Nordic Network for Adult Learning (NVL), NORWEGEN/NORWAY

Roberta Ciola, Pädagogische Mitarbeiterin, Volkshochschule urania meran, ITALIEN/ITALY

Friederike Descharles, Internet: Trainerin (DaF, Franz., Russ., Tschech.), Wiener Volkshochschulen, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Nina Dollinger, HPM+ Marketing/Öffentlichkeitsarbeit, Volkshochschule der Stadt Regensburg, DEUTSCHLAND/GERMANY

Martin Dust, Geschäftsführer Niedersachsen, Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung, DEUTSCHLAND/GERMANY

Regina Ebner, Generalsekretärin, EAEA, BELGIEN/BELGIUM

Markus Eder, Fachbereichsleitung, Volkshochschule Salzburg, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Leo Faltus, Leiter VHS Krems, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Elisabeth Feigl, Pädagogisch-wissenschaftliche Mitarbeiterin im Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV), Verband Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Karin Forsthuber, Volkshochschule Salzburg, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Hannes D. Galter, Landesgeschäftsführer der steirischen Volkshochschulen, Österreichische Urania für Steiermark, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Uwe Gartenschläger, Stellvertretender Institutionsleiter, DVV International, DEUTSCHLAND/GERMANY

Marc Germeshausen, Verein GEMMA, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Michaela Gibis, Programmbereichsleiterin für Gesellschaft, Fremdsprachen und Deutsch, ZV VHS Passau, DEUTSCHLAND/GERMANY

Naomi Godding, National Association Treasurer, Education Centres Association, ENGLAND

Bernard Godding, National Association Chairman, Education Centres Association, ENGLAND

Milena Greif, Programm-Management, Die Kunst VHS, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Michael Guttmann, VHS-Leiter, VHS Hannover, DEUTSCHLAND/GERMANY

Per Paludan Hansen, President EAEA, BELGIEN/BELGIUM

Sabine Häusle, Buchhaltung/Controlling, VHS Bludenz, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Gudrun Hutegger, Leiterin VHS Hallein, Volkshochschule Salzburg, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Johannes Isopp, Bezirksstellenkoordinator, Die Kärntner Volkshochschulen, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Barbara Kreilinger, Pädagogisch-wissenschaftliche Mitarbeiterin im Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV), Verband Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Birgit Langeder, Pädagogisches Projektmanagement beim Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV), Verband Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Sonja Logiudice, Verwaltungssachbearbeiterin/Projektleiterin Bereich Sprachenförderung, Amt für Weiterbildung – Autonome Provinz Bozen-Südtirol, ITALIEN/ITALY

Roswitha Kasebacher, Zweigstellenleitung, Volkshochschule Fulpmes, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Ulrike Kellner, Leiterin VHS Baden, Volkshochschule Baden, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Martin Klemenjak, FH-Professur für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Erwachsenenalter und Erwerbsleben, Fachhochschule Kärnten – Studienbereich Soziales, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Jumbo Klercq, Entrepreneur, Learn for Life/ The Elephant Learning in Diversity, NIEDERLANDE/NETHERLANDS

Dagmar Krenmayr, Bereich Zweiter Bildungsweg, Lehre mit Matura, Lernhilfe, Lehrlingsausbildung Magistrat Linz, VHS Linz, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Marlene Messner, Direktorin, Volkshochschule urania meran, ITALIEN/ITALY

Marlen Mittermair, Organisation Kursprogramm und operative Betreuung, Genossenschaft für Regionalentwicklung und Weiterbildung Tauferer Ahrntal, ITALIEN/ITALY

Gerwin Müller, Geschäftsführer, Die Kärntner Volkshochschulen, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Nikolaj Netrval, Projektadministration, Die Kärntner Volkshochschulen, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Stephanie Otto, Planerin, Verband der Volkshochschulen Südtirols, ITALIEN / ITALY

Zvonka Pangerc Pahernik, Leiterin der Abteilung Werbung und Information, Slovenian Institute for Adult Education, SLOWENIEN/SLOVENIA

Martin Peer, Mitarbeiter, Amt für Weiterbildung – Autonome Provinz Bozen, ITALIEN/ITALY

Julia Pfeifer, Pädagogische Mitarbeiterin, Verband der Volkshochschulen Südtirols, ITALIEN/ITALY

Barbara Pixner, Leiterin, Verband der Volkshochschulen Südtirol, ITALIEN/ITALY

Susanne Pramhaas, VHS Telfs, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Christine Preyer, Pädagogische Mitarbeiterin, Verband der Volkshochschulen Südtirol, ITALIEN/ITALY

Manuela Profanter, Leiterin Zweigstelle Brixen, pädagogische Planerin, Verband der Volkshochschulen Südtirols, ITALIEN/ITALY

Sascha Rex, Projektleiter, Deutscher VHS Verband, DEUTSCHLAND/GERMANY

Sergio Rocca, Ente Accreditato (certified Organization), Università Popolare Trentina, ITALIEN/ITALY

Oswald Rogger, Präsident des Verbandes der Volkshochschulen Südtirols, Verband der Volkshochschulen Südtirols, ITALIEN/ITALY

David Röthler, Berater und Erwachsenenbildner, PROJEKTkompetenz.eu – Gesellschaft für Projektentwicklung und -management m.b.H., ÖSTERREICH/AUSTRIA

Karin Schürz, Zertifizierte Erwachsenenbildnerin, Leitung Nebenstelle Puchenu, Volkshochschule Oberösterreich, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Peter Schürz, Pädagogischer Referent, Zweigstellenleiter, Akkreditierungsrat wba, Volkshochschule Urfahr-Umgebung, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Inga Specht, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibnitz-Zentrum Lebenslanges Leben, DEUTSCHLAND/GERMANY

Ulrike Spitaler, Mitarbeiterin Berichtswesen, Amt für Weiterbildung – Autonome Provinz Bozen-Südtirol, ITALIEN/ITALY

Silvia Stöcklöcker, Konferenzdolmetscherin und Übersetzerin, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Georg Stoumbos, Didaktischer Berater, Sprachschule alpha beta piccadilly, ITALIEN/ITALY

Anja Thöne, Marketing und Mittelakquise, DVV International, DEUTSCHLAND/GERMANY

Janos Szigeti Toth, President of the HFHSS, Hungarian Folk High School Society HFHSS, UNGARN/HUNGARY

Elisabeth Vanderheiden, Bundesvorsitzende, Katholische Erwachsenenbildung Deutschland, DEUTSCHLAND/GERMANY

Doris Vickers, Programm Managerin, Wiener Volkshochschulen GmbH/VHS Liesing, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Angelika Vonlanthen Biedermann, Geschäftsführerin, Stiftung Erwachsenenbildung Liechtenstein, LIECHTENSTEIN

Yvonne Wagner, Projektkoordination und Vortragende (Pflichtschulabschluss), Volkshochschule Salzburg, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Susanne Watzek, Dolmetscherin, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Ronald Zecha, Direktor VHS Innsbruck/GF VHS Tirol, VHS Tirol, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Gabor Zsakay, Sprachtestanbieter, telc GmbH, DEUTSCHLAND/GERMANY

ReferentInnen:

Eva Illouz, Soziologin, The Hebrew University, Jerusalem, ISRAEL

Nicole Slupetzky, Pädagogische Leiterin der Volkshochschule Salzburg, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Manfred Zentner, Soziologe, Institut für Jugendkulturforschung, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Tagungssekretariat:

Nina Heidorn, Verband Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Ulrike Vikoler, Verband der Volkshochschulen Südtirols, ITALIEN/ITALY

Peter Zwielehner, Verband Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Dokumentation:

Georg Ondrak

Dolmetscherinnen:

Silvia Stöcklöcker

Susanne Watzek

TagungsleiterInnen:

Elisabeth Brugger, Pädagogische Leitung der Wiener Volkshochschulen GmbH, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Beate Gfrerer, Stv. Geschäftsführerin, pädagogische Leiterin, Die Kärntner Volkshochschulen, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Walter Schuster, Direktor der Volkshochschule Brigittenau, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Nicole Slupetzky, Pädagogische Leiterin der Volkshochschule Salzburg, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Stefan Vater, Verband Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH/AUSTRIA

Veranstaltungsort / Venue:

Kolpinghaus Bozen e.V
Adolph-Kolping Straße 3
39100 Bozen
Italia
www.kolpingbozen.it

Programm

>“Volxhochschule. Ready for the next generation?“<

Future Forum on Adult Education 2014 / Zukunftsforum Erwachsenenbildung 2014

Tuesday 1 July 2014 / Dienstag 01.07.2014 / Martedì, 01-07-2014	
7 pm / 19:00	Arrival / Ankunft / Arrivo Informal meeting, walking tour of the city / Informelles Treffen, Spaziergang durch die Stadt / Incontro informale – giro in città
Wednesday 2 July 2014 / Mittwoch 02.07.2014 / Mercoledì, 02-07-2014	
1 pm / 13:00	Opening / Eröffnung / Apertura del convegno <i>Gerhard Bisovsky</i> (VÖV), <i>Oswald Rogger</i> (VHS Südtirol), <i>Beate Gfrerer</i> (ZF Team)
2 pm / 14:00	Keynote 1: MANFRED ZENTNER (A): „Lebenswelten junger Erwachsener im Zeitalter der Globalisierung und Individualisierung als Grundlage für Ansätze der Erwachsenenbildung“ “The worlds of young adults in the age of globalization and individualization as the basis for adult education approaches” „Contesto socio-culturale di giovani adulti nell’era della globalizzazione ed individualizzazione come base per nuovi approcci dell’educazione permanente“
3:30 pm / 15:00	Break / Pause
4 to 5 pm / 16:00 – 17:00	Working Groups / Arbeitsgruppen / Gruppi di lavoro
6:30 pm / 18:30	Evening in Bolzano / Abend in Bozen / Serata a Bolzano
Thursday 3 July 2014 / Donnerstag 03.07.2014 / Giovedì, 03-07-2014	
9:30 to 11 am / 9:00 – 11:00	Keynote 2: EVA ILLOUZ (ISRAEL): “Bildung/Education and Emotions” „Bildung und Emotionen“ „Formazione ed emozioni“
11 am / 11:00	Break / Pause

11:30 am to 12:30 pm / 11:30 – 12:30	Plenum – Discussion of working groups and keynotes Diskussion der Arbeitsgruppen und Keynotes Discussione gruppi di lavoro e Keynotes
12:30 pm / 12:30	Lunch / Mittagessen / Pranzo
2:30 pm to 3:30 pm/ 14:30- 15:30	Marktplatz / Marketplace / “Mercato” Presentation of projects of participants / Präsentation von Projekten der Teilnehmenden / Presentazione di progetti da parte di partecipanti
3:45 to 5:15 pm / 15:45 – 17:15	PANELS (1) <i>Sascha Rex (DVW / D)</i> : Von Lernern lernen – Strukturelle Beteiligung junger Menschen an der Programmgestaltung von Volkshochschulen / Learning from learners – Structural participation of young people / Ispirare i giovani – ma come? Coinvolgimento strutturale die giovani (2) <i>Marc Germeshausen (Verein GEMMA / A)</i> : „Jugendliche begeistern – aber wie?“ Neue Wege und Trends, Jugendliche zum Mitmachen zu bewegen / “Inspiring young people – but how?” New ways and trends to motivate young people to participate / Nuovi approcci e trend per motivare i giovani (3) <i>Birgit Langeder (VÖV / A)</i> : Bildungserinnerungen und Perspektiven – Drop-out aus der Sicht von Jugendlichen mit Theatermethoden verständlich gemacht / Educational memories and perspectives — dropping out seen from the point of view of young people using theatrical methods/ Lavoro teatrale con giovani nel contesto dell’educazione permanente (4) <i>Walter Schuster/ Oswald Rogger/ Nicole Slupetzky (A/I/A)</i> : Junge VHS-MitarbeiterInnen im Gespräch. Ergebnisse von Umfragen, Fokusgruppen usw. / What young employees of adult education centres think. Results of surveys, focus groups, etc. / Università Popolare dei giovani: risultati da inchieste (5) <i>David Röthler (PROJEKTkompetenz.eu / A)</i> : MOOCs und Webinare mit Jugendlichen diskutieren / Discussing MOOCs and webinars with young people / Discutere MOOCs e Webinar con i giovani
5:45 pm /17:45	Cultural program / Kulturprogramm / Programma culturale Besuch von Schloss Trauttmansdorff mit kurzem Rundgang durch die Gärten, Präsentation im Tourismus-Museum („Touriseum“) und anschließendem kurzen Rundgang durch das Museum – Abendessen auf der Terrasse Visit of Trauttmansdorff Castle with a a short walk through the gardens. A journey through the history of tourism and the museum of tourism (“Touriseum”) – dinner on the terrace Visita del Castello „Trauttmansdorff“ con breve passeggiata nei giardini, presentazione della storia del turismo e visita al museo del turismo (“Touriseum”) – cena sulla terrazza

Friday 4 July 2014 / Freitag 04.07.2014 / Venerdì 04-07-2014	
9:30 to 11 am / 09:30 – 11:00	Keynote 3⁷: NICOLE SLUPETZKY (A): YoungHS – Idea for a new and youthful line of the VHS Salzburg YoungHS – eine Idee für die neue und jugendliche Linie der VHS Salzburg YoungHS – Idea per una linea nuova e giovane della VHS Salzburg
11 am /11:00	Break / Pause / Intervallo
11:30 am to 12:30 pm / 11:30 – 12:30	Closing speech / Schlussworte / Chiusura

⁷ Der an dieser Stelle ursprünglich geplante Vortrag von Valentina La Terza „Youth participation: not just events, but methods and long term activities.“ musste leider entfallen.

Unfortunately the initially planed key note speech of Valentina La Terza „The case of Municipality of Milan and Mi Generation Camp“ couldn't take place.

Fotos



Eva Illouz



Eröffnung des Zukunftsforums Erwachsenenbildung 2014, Plenum



Oswald Rogger



Arbeitsgruppe



Gerhard Bisovsky



Panel, Sascha Rex



Beate Gfrerer



Arbeitsgruppe



Per Paludan Hansen, Birgit Langeder



Elisabeth Brugger



Stefan Vater, Janos Szigeti Toth, Eva Illouz



Manfred Zentner



Nicole Slupetzky



Panel, Marc Germeshausen



Gina Ebner



Oswald Rogger, Stefan Vater, Gerwin Müller, Elisabeth Brugger, Nicole Slupetzky, Beate Gfrerer, Walter Schuster

Fotos: Peter Zwielerhner