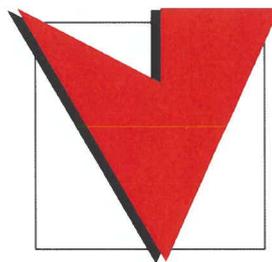


Kathrin Strobl

EIN BILDUNGSKANON FÜR MORGEN
WAS WIR IN ZUKUNFT WISSEN UND KÖNNEN MÜSSEN

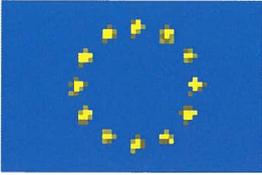


Dokumentation der
46. „Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter
in der Erwachsenenbildung“

Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen

Wien 2003

Die 46. „Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung wurden von der Europäischen Kommission im Rahmen des Programms SOKRATES – unter: Flankierende Maßnahmen – finanziell gefördert.



Dadurch war es unter anderem möglich, die vorliegende Dokumentation auch in englischer und französischer Sprache herauszugeben.

Auf der **Homepage** des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen sind alle Fassungen zu finden: <http://www.vhs.or.at>



Kathrin Strobl

**EIN BILDUNGSKANON FÜR MORGEN
WAS WIR IN ZUKUNFT WISSEN UND KÖNNEN MÜSSEN**

Dokumentation der 46. „Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung“,

die vom Verband Österreichischer Volkshochschulen, vom 6. bis 11. Juli 2003, in Eugendorf bei Salzburg veranstaltet wurden.

Redaktion und Layout: *Anneliese Heilinger*

Herausgegeben vom Verband Österreichischer Volkshochschulen,
Wien 2003.

© Verband Österreichischer Volkshochschulen, Weintraubengasse 13, A 1020 Wien

ISBN 3-902022-15-9

INHALT	Seite
1. EINLEITUNG	3
2. PROGRAMM	4
3. BEGRÜSSUNG, ERÖFFNUNG UND JUBILÄUMSGRÜSSE	5
<i>Wilhelm Filla</i> „Die Erwachsenenbildungseinrichtungen in Österreich – neue empirische Daten“	6
4. NATURWISSENSCHAFT, EUROPA UND ÖKONOMIE, THEMEN DES PLENUMS	8
<i>Ernst Peter Fischer</i> Ein Plädoyer für „Die andere Bildung“ oder „Welche Naturwissenschaft braucht der gebildete Mensch?“	8
<i>Monika Oels</i> Welche Bildung braucht Europa? Aktuelle Trends in der europäischen Erwachsenenbildungspolitik	13
<i>Isabel Pérez</i> Ökonomische Bildung als Emanzipation	18
5. BEITRÄGE DER TEILNEHMER/INNEN	23
<i>Sabine Aschauer-Smolik</i> Bildung und Lebensraum – neue Ansätze zur politischen Bildung	23
<i>Wilhelm Richard Baier</i> Wirkung und Folgen der Schriftkultur	25
<i>Rudolf Camerer</i> Sprachen in Europa	27
<i>Stephanie Conein und Matthias Stadler</i> Konzepte naturwissenschaftlich-technischer Bildung für Erwachsene – Ergebnisse von Experteninterviews	29
<i>Filip Dedeurwaerder</i> Querschneiden oder Quergeschnitten Erfahrungen einer kleinen Volkshochschule mit Nachhaltigkeit, Gender, geografischem Mehrwert etc.	31
<i>Arthur Frischkopf</i> Bildung für morgen: eine neue gesellschaftliche Lernkultur	33
<i>Alexandra Haas und Mechthild Tillmann</i> Teaching Culture! – Die Kultur der Anderen Was wir in Europa für morgen lernen sollen, wollen, werden ...	35

<i>Volker Otto</i>	
Gegenreden, Befunde und Profilversuche zu einem Bildungskanon für morgen	37
<i>Inta Pudure</i>	
Der Weg zum Ziel oder Müssen wir uns ändern?	39
<i>Ingrid Schöll</i>	
Neue Herausforderungen für die Erwachsenenbildung – Wissenschaft als Handlungsfeld	40
<i>Walter Schuster</i>	
Bildung auf neoliberalem Irrweg? Lebenslanges Lernen als Ausdruck neoliberaler Bildungspolitik?	42
6. ERGEBNISSE DER ARBEITSGRUPPEN	44
Arbeitsgruppe 1	44
Arbeitsgruppe 2	46
Arbeitsgruppe 3	48
7. LÄNDERBERICHTE	50
8. ZUSAMMENFASSENDER DISKUSSION UND SEMINARKRITIK	51
9. LISTE DER TEILNEHMER/INNEN	52
10. PRESSEREAKTIONEN	56

Ein Bildungskanon für morgen **Was wir in Zukunft wissen und können müssen**

46. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung

1. EINLEITUNG

Wir lernen heute für eine Welt, von der wir nur wissen, dass sie morgen schon ganz anders ist. Wodurch gilt jemand in Zukunft als „gebildet“; was muss jemand können, um Zukunft zu haben? Welche Konzepte von Bildung sind sinnvoll und zeitgemäß? Sollen Modelle der „Schlüsselqualifikationen“, „Humankompetenz“, „Interkulturalität“ oder „Genderentwicklung“ den humanistischen Bildungskanon ablösen?

Unsere Gesellschaft formiert sich neu in einem vereinten Europa. Das erfordert veränderten Umgang mit äußeren und inneren Grenzen, verlangt nach Sicherheit in pluralistischer Desorientierung. Wir haben die Chance, gemeinsam einen tauglichen Bildungskanon zu formulieren. Wissen explodiert und wir können nur mehr einen Bruchteil davon aufnehmen – aber welchen Teil sollen wir wählen, was dürfen wir vergessen, was müssen wir verlernen? Zugleich wachsen Unwissen und Ratlosigkeit. Der technisch-naturwissenschaftliche Fortschritt verlangt uns ethische Entscheidungen ab. Diese sollen auf Wissen und Problembewusstsein basieren.

Was also ist ein adäquater Bildungskanon für morgen? Diese Frage hat den Diskurs über Bildung bei den „Salzburger Gesprächen“ 2003 bestimmt.

An der internationalen Tagung, die 2003 insgesamt zum 46. Mal und im Seminarhotel Gastagwirt in Eugendorf bei Salzburg zum 10. Mal stattfand, nahmen 68 Expertinnen und Experten aus der Erwachsenenbildung und Wissenschaft aus 17 Ländern teil.

Das Leitungsteam setzte sich aus Dr. *Anneliese Heilinger*, Dr. *Ewald Presker* (beide aus Österreich) und – diesmal neu – Dr. *Peter Wirth* (aus der Schweiz) zusammen.

In der folgenden Dokumentation finden sich das Programm, eine Zusammenfassung der Referate im Plenum und der Impulsreferate der Teilnehmer/innen in den Arbeitsgruppen, die Ergebnisse der Arbeitsgruppen und die Liste der Teilnehmer/innen. Die Dokumentation enthält fotografische Eindrücke von der Tagung und ist mit Pressemeldungen zur Veranstaltung versehen.

2. PROGRAMM

Sonntag, 6. Juli

Abend **Eröffnung** der 46. „Salzburger Gespräche“ durch
Heinz Fischer, Zweiter Nationalratspräsident und Präsident des Verbandes
Österreichischer Volkshochschulen, Wien
„Die Erwachsenenbildungseinrichtungen in Österreich – neue empirische Daten“
Wilhelm Filla, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschu-
len, Wien

Montag, 7. Juli

Vormittag Eröffnungsvortrag *„Ein Plädoyer für ‚Die andere Bildung‘ oder
Welche Naturwissenschaft braucht der gebildete Mensch“*
Ernst Peter Fischer, Professor für Wissenschaftsgeschichte an der Universität
Konstanz, Deutschland,
anschließende Diskussion

Nachmittag Landeskundliche Exkursion nach Schloss Hellbrunn, Salzburg

Abend Länderberichte/Referate, die nicht unmittelbar zum Tagungsthema gehören

Dienstag, 8. Juli

Vormittag und 3 Arbeitsgruppen mit gleichlautender Aufgabe: am letzten Tag ihren Beitrag
zum „Bildungskanon für morgen“ präsentieren

Nachmittag **Arbeitsgruppe 1**, Moderation: *Ewald Presker*
Arbeitsgruppe 2, Moderation: *Anneliese Heilinger*
Arbeitsgruppe 3, Moderation: *Peter Wirth*

Abend Länderberichte/Referate, die nicht unmittelbar zum Tagungsthema gehören

Mittwoch, 9. Juli

Vormittag *„Welche Bildung braucht Europa?
Aktuelle Trends in der europäischen Erwachsenenbildungspolitik“*
Monika Oels, Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur

Nachmittag Fortsetzung in den Arbeitsgruppen

Länderberichte/Referate, die nicht unmittelbar zum Tagungsthema gehören

Fahrt in die Stadt Salzburg mit Stadtführung bzw. individueller Abendgestaltung

Donnerstag, 10. Juli

Vormittag *„Ökonomische Bildung als Emanzipation“*
Isabel Pérez, freiberuflich tätige Wirtschaftspädagogin

Fortsetzung in den Arbeitsgruppen

Nachmittag Abschluss der Arbeit in den Arbeitsgruppen, Ergebnissicherung

Präsentation der Ergebnisse der drei Arbeitsgruppen
Zusammenfassende Diskussion

Inhaltlicher Abschluss und Rückmeldungen zur Veranstaltung

Abend Geselliges Beisammensein

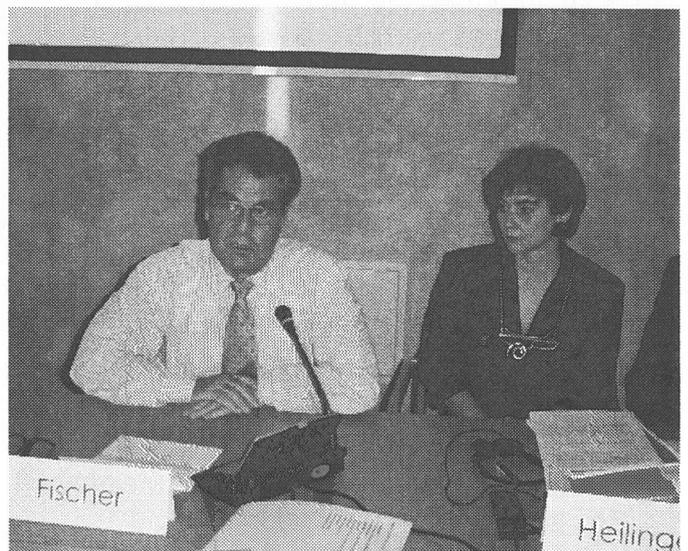
3. BEGRÜSSUNG, ERÖFFNUNG UND JUBILÄUMSGRÜSSE

Die Eröffnung der 46. „Salzburger Gespräche“ nahm *Heinz Fischer*, Zweiter Nationalratspräsident und Präsident des Verbandes der Österreichischen Volkshochschulen vor. *Heinz Fischer* betonte die lange Tradition der „Salzburger Gespräche“, die nicht zuletzt so erfolgreich durchgeführt wurden, weil die politisch-geografische Lage Österreichs von den sechziger bis in die achtziger Jahre diese Veranstaltung zur Drehscheibe für die Ost-West-Begegnung machte. Der Beitritt Österreichs zur EU und die Veränderungen zu Beginn der neunziger Jahre verstärkte den Bedarf an Dialog und Erfahrungsaustausch. *Fischer* hält es für unerlässlich, an den Diskurs aktueller Tendenzen anzuschließen und die Aufgaben des Staates und dessen Verantwortung, auch für die Erwachsenenbildung, zu thematisieren: Wie viel Staat braucht der Mensch und braucht die Erwachsenenbildung? Das diesjährige aktuelle Thema der Tagung „Ein Bildungskanon für morgen“ schließt an Probleme der nahen Zukunft an. Die Teilnehmer/innen werden sich auf die Suche nach zukunftsweisenden Antworten begeben, wie schwierig sich das auch gestalten mag.

Aus Anlass des zehnjährigen Jubiläums der „Salzburger Gespräche“ in Eugendorf überbrachte Hofrat Dr. *Raimund Spruzina*, Vizebürgermeister der Marktgemeinde Eugendorf und früherer Direktor der Universität Salzburg, Grüße des Bürgermeisters und der gesamten Gemeindevertretung und drückte seine Freude über dieses Jubiläum aus. *Friedrich Maislinger*, Hausherr, Wirt und Manager des Gastgirtes, sprach seinen Dank für das Vertrauen und die gute Zusammenarbeit mit dem Verband Österreichischer Volkshochschulen aus.



Als Gäste zu 10 Jahre „Salzburger Gespräche“ in Eugendorf kommen VÖV-Vizepräsident Michael Ludwig (L.) und der Vizebürgermeister von Eugendorf, Raimund Spruzina (M.). Wilhelm Filla präsentiert empirische Daten zur Erwachsenenbildung in Österreich.



VÖV-Präsident Heinz Fischer betont die schwierige Aufgabe, zukunftsweisende Antworten in Bezug auf einen neuen Bildungskanon zu geben.

Wilhelm Filla

Die Erwachsenenbildungseinrichtungen in Österreich – neue empirische Daten

Mit der traditionellen Einführung in die Erwachsenenbildungssituation des Veranstalterlandes informierte *Wilhelm Filla*, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, über „Die Erwachsenenbildungssituation in Österreich“ und präsentierte hierzu „neue empirische Daten“.

Österreich gehört zu jenen europäischen Ländern, in denen keine differenzierte Weiterbildungsquote ermittelt wird. Langzeitvergleiche in Verbindung mit entsprechenden Interpretationen von Zuwächsen oder Rückgängen der Weiterbildungsaktivitäten der Bevölkerung sind deshalb nicht möglich. Allein die *betriebliche Weiterbildungsquote* wurde für Österreich festgestellt und hier liegen wir mit 35 % vor Griechenland und knapp nach Deutschland am unteren Ende eines Ländervergleiches der Europäischen Union.

Österreichweite Repräsentativerhebungen

Der Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) mit seiner Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle (PAF) führt von Zeit zu Zeit in Kooperation mit dem „Bildungsministerium“ österreichweite Repräsentativerhebungen zur Weiterbildung durch, um empirische Defizite abzubauen und zu neuen Fragestellungen vorzustoßen.

Von November 2002 bis Jänner 2003 wurde eine repräsentative Erhebung bei 2.000 Befragten durchgeführt. Die Fehlerschwankungsbreite beträgt bei 2.000 Befragten in Österreich 2,24 %. Die Ergebnisse sind vor diesem Hintergrund als Tendenzen zu sehen.

Unter Berücksichtigung des Themas der „Salzburger Gespräche“ wird ein Aspekt näher betrachtet: die Ausmaße der *Weiterbildungsaktiven* in Österreich und die von ihnen bevorzugten Lernformen.

Weiterbildungsaktive

36 % der erwachsenen Bevölkerung über 15 Jahren können als *aktuell weiterbildungsaktiv* beschrieben werden. Es handelt sich dabei um Personen, die sich innerhalb des letzten halben Jahres oder zur Zeit der Befragung weitergebildet haben oder die Absicht haben, dies in Kürze zu tun.

Weiterbildungspotential

Die Befragung ergab ein weit gefasstes *Weiterbildungspotential* von 55 %. Die Vergleiche mit früheren Erhebungen aus den Jahren 1998 und 1994 zeigen deutliche Steigerungen gegenüber 1994 (damals 42 %) und stagnierende Werte gegenüber 1998 (57 %). Das entspricht auch ungefähr der Entwicklung der Volkshochschulstatistik, die bis Mitte der 90er Jahre deutliche und seither geringe Zuwächse, Stagnation (um 500.000 Kursteilnahmen im Jahr) und nach 2000 Rückgänge zeigt.

Bevorzugte Weiterbildungsformen

Den 36 % Weiterbildungsaktiven wurde die *geschlossene Frage* gestellt: „*Welche Formen sich weiterzubilden, sprechen Sie persönlich am meisten an?*“

Aus den Antworten lassen sich *vier Trends* erkennen:

- eine eindeutige Dominanz *herkömmlicher Bildungsformen* wie Kurse, Seminare und Vorträge;

- innerhalb der Bildungsformen „selbstgesteuertes“ und „selbstorganisiertes“ Lernen steht mit der Lektüre von *Fachliteratur* gleichfalls eine traditionelle Bildungsform an der Spitze;
- neue (Bildungs-)Medien wie Internet, Lernsoftware und Kassetten, CDs, CD-Roms usw. werden nur von einer Minderheit der Weiterbildungsaktiven genützt und das – nicht verwunderlich – steigend bei der Jugend;
- *Fernlehrrangebote* werden nur marginal benützt.

Perspektiven bei den Weiterbildungs-Lernformen

Selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen wird – über die Altersgruppen hinweg, in sehr ähnlichem Ausmaß genützt (die „Alten“ liegen bei Kassetten, CDs, CD-Roms, DVDs und Videos für Bildungszwecke etwas vorne).

Bildungspolitisch aufschlussreich ist die Differenzierung der Bevorzugung von Lernformen nach den *Bildungsschichten*. Das die Befragung durchführende Meinungsforschungsinstitut „market“ arbeitet mit einem *Drei-Schichten-Modell* für formale Bildung (Volks- und Hauptschulabsolvent/innen; Besucher/innen weiterführender Schulen ohne Matura; Maturant/innen und Universitätsabsolvent/innen).

Das *Internet* wird von Angehörigen der oberen Bildungsschicht für Weiterbildungszwecke mit 39 % weit überdurchschnittlich, von den Angehörigen der unteren und mittleren Bildungsschicht mit 18 beziehungsweise 30 % deutlich unterdurchschnittlich in Anspruch genommen. Das Internet schneidet aber auch in der oberen Bildungsschicht noch immer deutlich schlechter ab als Kurse und Seminare. Auch *Lernsoftware* und *selbst besorgte Lernmedien* werden von den Angehörigen der oberen Bildungsschicht deutlich mehr bevorzugt als von den Angehörigen der mittleren und unteren Bildungsschicht.

Kurse und *Seminare* zeigen sich über die drei Bildungsschichten hinweg in ähnlichem Ausmaß bevorzugt.

Konsequenzen des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen

Aufgrund der fehlenden empirischen Daten über Erwachsenenbildung hat der VÖV einen *Projektvorschlag* für die sich in einem bestimmten Zeitabstand wiederholende Erhebung einer differenzierten Weiterbildungsquote beim „Bildungsministerium“ eingereicht.

Zusätzlich wurden sieben weitere Projektvorschläge eingebracht, da sich aufgrund der konzeptbasierten Weiterbildungspolitik des Staates der Verband immer mehr über Projekte unterschiedlicher Art wird finanzieren müssen.

Durch vermehrte Konzentration auf Projektfinanzierungen bei gleichzeitiger Kürzung finanzieller Mittel, die sich in einem zweistelligen Prozentbereich bewegt, kommt es zu *substanziellen Veränderungen* des Tätigkeitsprofils.

Der VÖV steht derzeit – gemeinsam mit seinen Mitgliedern, den Landesverbänden der Volkshochschulen – vor Abschluss eines seit rund eineinhalb Jahren „laufenden“ Organisationsentwicklungsprozesses, in dem diese tief greifenden Veränderungen sehr gründlich vorbereitet werden.

Diese Veränderungen sind nicht nur auf den Verband Österreichischer Volkshochschulen beschränkt, sondern betreffen große Teile der gemeinnützigen Erwachsenenbildung in Österreich. Nüchtern und ohne Jammern ist festzuhalten, dass sich die Erwachsenenbildung europaweit seit geraumer Zeit in einem Wandlungsprozess befindet, den kommende Bildungshistoriker/innen einmal bilanzieren werden. Ob sie allerdings zu einer positiven Bilanz kommen, ist derzeit – aus der Sicht *Fillas* – fraglich.

4. NATURWISSENSCHAFT, EUROPA UND ÖKONOMIE, THEMEN DES PLENUMS

Die „Salzburger Gespräche“ haben die intensive Auseinandersetzung mit aktuellen, die Erwachsenenbildung betreffenden Themen in einem internationalen Kreis von Kolleg/innen zum Ziel.

Die Gespräche finden im Wechsel von Vorträgen mit Diskussionen im Plenum und der Beschäftigung mit den Themen in Teilgruppen statt. In kleineren Kreisen mit je rund zwanzig Teilnehmer/innen wird in vertiefender Weise diskutiert, wobei die verschiedenen Länderperspektiven, die institutionenbezogenen Sichtweisen, die professionellen Meinungen aus ganz unterschiedlichen erwachsenenbildnerischen Erfahrungen voll zur Geltung kommen. Die im Vorfeld angemeldeten Referate der Teilnehmer/innen in den Kleingruppen bringen Spezialaspekte des Generalthemas ein.

Die im Plenum gewonnenen Anregungen schlagen sich in den Diskussionen der Kleingruppen produktiv nieder.

Den Einführungsvortrag, der das Thema der Woche aufbereitet, einen Einstieg bildet und die Diskussion in Gang setzt, also den thematischen Auftakt bildet, hielt dieses Jahr *Ernst Peter Fischer*, Professor für Wissenschaftsgeschichte an der Universität Konstanz (Deutschland), der eine Lanze für die Naturwissenschaften als unabdingbares Bildungsgut brach.

Er ist Autor des vielbeachteten Buches „*Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte*“, versteht sich aber nicht als Experte für Bildung, sondern als Autor eines Buches, das sich an jene Menschen richtet, die sich allgemein naturwissenschaftlich bilden möchten. Sein Buch kann als Reaktion auf das mangelnde Interesse an den Naturwissenschaften gesehen werden und als ein Versuch, der naturwissenschaftlichen Bildung einen angemessenen Platz neben der humanistischen Bildung einzuräumen.

Ernst Peter Fischer

Ein Plädoyer für „Die andere Bildung“ oder „Welche Naturwissenschaft braucht der gebildete Mensch?“

Von den Schwierigkeiten mit der Vermittlung von Wissenschaft und ihrer möglichen Überwindung

Vor mehr als vierzig Jahren hat der französische Historiker Jacques Barzun im Vorwort zu dem Buch des britischen Philosophen Stephen Toulmin mit dem Titel „Voraussicht und Verstehen“ auf folgende Beobachtung hingewiesen: „Man kann sagen, daß die westliche Gesellschaft gegenwärtig die Wissenschaft beherbergt wie einen fremden Gott. Unser Leben wird von seinem Werken verändert, aber die Bevölkerung des Westens ist von einem Verständnis dieser seltsamen Macht wohl ebensoweit entfernt, wie ein Bauer in einem abgelegenen mittelalterlichen Dorf es von einem Verständnis der Theologie des Thomas von Aquin gewesen ist. Und was schlimmer ist: Die Lücke ist heute sichtlich größer, als sie vor hundert Jahren war. Die Schwierigkeit besteht darin, daß die Wissenschaft – selbst für die Wissenschaftler – aufgehört hat, eine prinzipielle Einheit und ein Gegenstand der Kontemplation zu sein.“

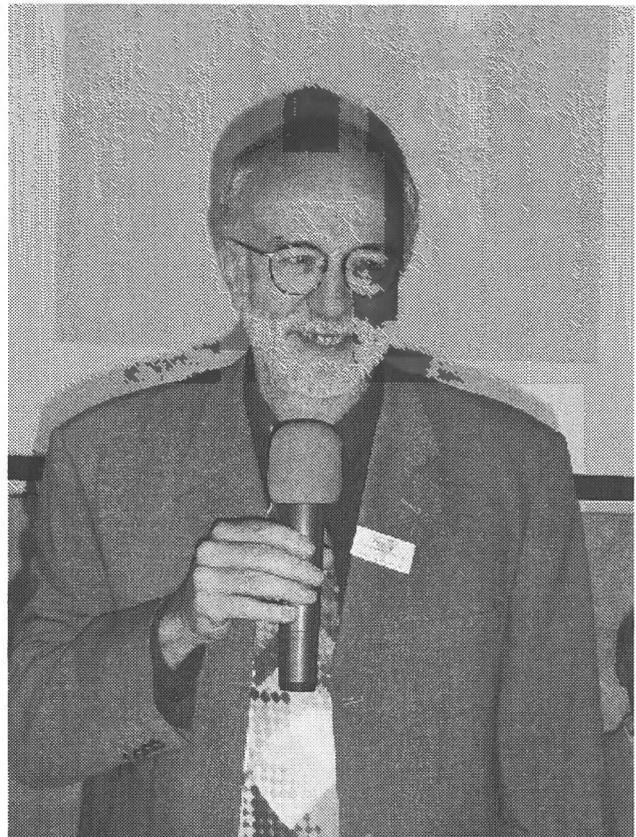
Naturwissenschaft und Kunst müssen bewegen, berühren, die Menschen anrühren

Weiß man das wirklich nicht? Oder wissen es nur die Funktionäre der Wissenschaft nicht, die seit einigen Jahren damit beschäftigt sind, für das Volk ein „public understanding of science“ (PUS) zu organisieren, ohne in der Lage zu sein, ihr Vorhaben mit verständlichen – und vielleicht sogar deutschen – Worten auszusprechen. Wenn nicht alles täuscht, bleiben diese hoch offiziellen Bemühungen um eine Vermittlung der Wissenschaft so nutzlos wie eine feine Pinzette in der Hand eines Klempners, wie es der amerikanische Schriftsteller Raymond Chandler gesagt hätte, der bereits 1938 darauf hingewiesen hat, dass der Weg zum Herzen der Menschen nur über die Kunst führt. So wie Kunst ohne Wissenschaft lächerlich bleibt, so bleibt Wissenschaft ohne Kunst inhuman. Das heißt genauer, Wissenschaft ohne Kunst schließt Menschen aus, erreicht also genau das Gegenteil von dem, was mit dem Projekt PUS beabsichtigt ist. Wir vertrauen der Wissenschaft doch nur, wenn wir erkennen, dass sie wie die Werke der Kunst von fühlenden Menschen gemacht wird, und genau dieser Aspekt geht verloren, wenn uns nur im Detail erklärt wird, wie eine neue Legierung funktioniert, wie Tenside besser mit Fettmolekülen zurechtkommen oder ob eine gerade ermittelte DNA-Sequenz Auskunft über einen genetischen Schaltmechanismus gibt.

Wie wichtig die Kunst für die Wissenschaft ist, hat natürlich schon der sowohl poetisch als auch wissenschaftlich tätige Goethe gewusst, der in seiner Farbenlehre ausdrücklich notiert: „Wenn wir von ihr eine Art von Ganzheit erwarten, so müssen wir uns die Wissenschaft notwendig als Kunst denken.“ Und Goethe sagt auch, wie das möglich werden kann: „Um aber einer solchen Forderung sich zu nähern, so müßte man keine der menschlichen Kräfte bei wissenschaftlicher Tätigkeit ausschließen. Die Abgründe der Ahndung, ein sicheres Anschauen der Gegenwart, mathematische Tiefe, physische Genauigkeit, Höhe der Vernunft, Schärfe des Verstandes, bewegliche sehnsuchtsvolle Phantasie, liebevolle Freude am Sinnlichen, nichts kann entbehrt werden zum lebhaften Ergreifen des Augenblicks.“

An dieser Stelle wird die Ansicht vertreten, dass Wissenschaft genau dann vermittelt und verstehbar gemacht werden kann, wenn es gelingt, ihr eine Form zu geben, mit der die genannten Kräfte aktiviert werden, die also von Menschen wahrgenommen und wie ein Kunstwerk betrachtet werden kann – wobei es nichts schadet, dass deren Wahrheit eher wie ein offenes Geheimnis erlebt wird.

Denn wie Albert Einstein einmal gesagt hat: „Das Schönste, was wir erleben können, ist das Geheimnisvolle. Es ist das Grundgefühl, das an der Wiege wahrer Kunst und Wissenschaft steht.“ Wenn diese Formgebung gelingt, kann eine Kennerschaft von Wissenschaft entstehen, wie es eine Kennerschaft der Kunst gibt, über die man auch dann verfügt, wenn man nicht technisch genau die Frage beantworten kann, was ein Kontrapunkt oder eine Kadenz ist oder welche Rolle das pythagoreische Komma spielt.



Wissenschaftsgestaltung

Wissenschaft bekommt diese zum öffentlichen Verständnis nötige Form nicht, wenn man weiter macht wie bisher und sich auf einzelne Erklärungen von delikaten Mechanismen beschränkt, so diffizil und befriedigend dies im Einzelnen sein mag. Was Not tut, könnte man „Wissenschaftsgestaltung“ nennen, wobei es eine Formulierung von Thomas Mann gibt, mit der die Aufgabe vielleicht zu drastisch charakterisiert wird. Seine eigene Art, sich wissenschaftliche Kenntnisse – etwa die Ägyptologie oder die Biowissenschaften seiner Zeit – anzueignen und in der Romanform auszubreiten, nannte Mann „Abschreiben auf höherer Ebene“. Der Unterschied zu dem bisher praktizierten Wissenschaftsjournalismus als einem „Abschreiben auf niederer Ebene“ besteht darin, dass die nicht nur berichtete und erklärte, sondern eben gestaltete und verwandelte Wissenschaft sich von der praktizierten Forschung um ein kreatives Element unterscheidet, mit dessen Hilfe die abstrakten Kenntnisse der Fachleute in die Erlebniswelt der Laien überführt werden.

Es kommt also darauf an, wissenschaftliche Erkenntnisse so darzustellen, dass ihr Zusammenhang (Kontext) mit dem Lebensganzen erkennbar und der humane Bezug ersichtlich wird, an dem Menschen vor allem interessiert sind. „Mit einer ganzen Milchstraße, die der Rationalismus in Atome aufgelöst hat, können wir nichts anfangen; aber mit einem pausbäckigen Engel und einem bockfüßigen Teufel, an dem wir von Herzen glauben, können wir sehr viel anfangen.“ So hat es Egon Friedell in seiner schon alten, aber nach wie vor aufgelegten und lesbaren „Kulturgeschichte der Neuzeit“ ausgedrückt, und wer sich die Vermittlung von Wissenschaft als Ziel gestellt hat, sollte diesen Gedanken ernst nehmen. Er sagt nicht, dass niemand von Atomen und chemischen Bindungen wissen will. Er sagt nur, dass man den entsprechenden Erklärungen eine ästhetische Komponente begeben sollte, um sie für Menschen wahrnehmbar und die Forschung insgesamt erlebbar zu machen. Leider ist in unserer Kultur „die Einsicht in die Notwendigkeit einer Stärkung der ästhetischen Position nicht gerade weit verbreitet“, wie der Basler Biologe Adolf Portmann bereits 1949 in einem Vortrag mit dem Titel „Biologisches zur Ästhetischen Erziehung“ beobachtet hat: „Allzu viele machen noch immer die bloße Entwicklung der logischen Seite des Denkens zur wichtigsten Aufgabe unserer Menschenerziehung. Wer so denkt, vergisst, dass das wirklich produktive Denken selbst in den exaktesten Forschungsgebieten der intuitiven, spontanen Schöpferarbeit und damit der ästhetischen Funktion überall bedarf; dass das Träumen und Wachträumen, wie jedes Erleben der Sinne, unschätzbare Möglichkeiten öffnet.“

Naturwissenschaft als Fenster zur Welt

Als gestaltete Form kann die Wissenschaft auch das Problem lösen, das sie vor allem hat, seit sie mit dem beginnenden 20. Jahrhundert so abstakt geworden ist. Als zum Beispiel Albert Einstein den Kosmos durch eine komplizierte Gleichung erfasste, beklagte sich der Dichter Alfred Döblin, dass er als Nichtmathematiker nun vom Verstehen der Welt ausgeschlossen sei, in der er doch lebe. Tatsächlich kann man immer wieder lesen, was zum Beispiel Karl Schwedhelm 1964 in einem Aufsatz mit dem Titel „Das Gedicht in seiner veränderten Wirklichkeit“ geschrieben hat:

„Für uns, die wir nicht Naturwissenschaftler sind, werden die Veränderungen der klassischen Physik seit wenig mehr als einem halben Jahrhundert in ihren Ursachen und Folgerungen auch künftig weitgehend undurchschaubar bleiben. Der Künstler ist von diesem esoterischen Bereich nebelhaft schwieriger Funktionen und Differentialgleichungen genauso wie wir andern ausgeschlossen.“

Trifft diese pessimistische Sicht zu? Ich meine, sie stimmt nicht, wenn man bedenkt, dass es Einstein ja nicht darauf ankam, eine Formel abzuleiten. Für ihn war die Formel nur das Fenster (konstruiert mit mathematischen Symbolen), durch das er schauen

konnte, um die dahinter sichtbare Welt zu erfassen. Es geht nicht um die Formel, sondern um das, was durch die Formel sichtbar wird. Wir können sicher dasselbe sehen, wenn wir bereit sind, dafür ein anderes Fenster (mit anderen Symbolen) zu suchen. Diese Fenster fallen aber nicht vom Himmel; sie zu machen ist sicher ebenso schwer wie das Ableiten der Gravitationsgleichung. Doch sollte die Kunst dazu in der Lage sein.

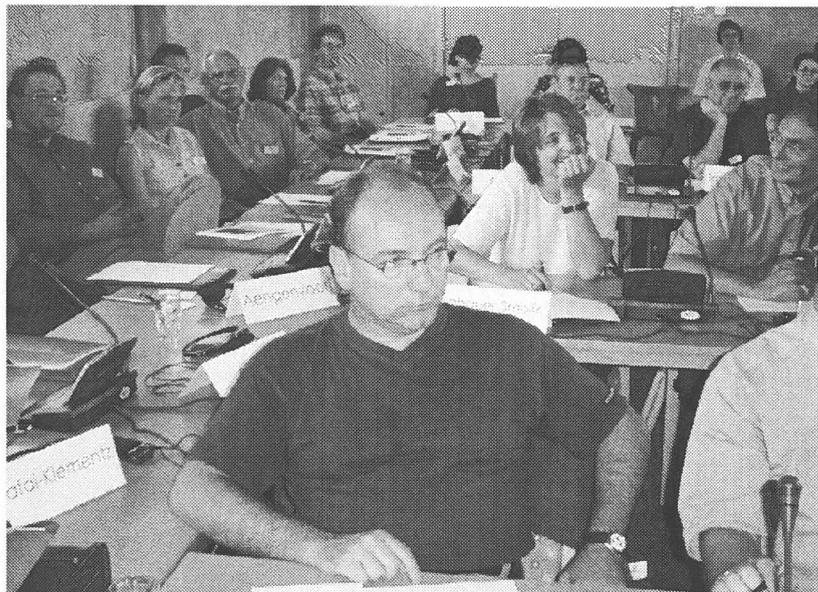
Bildung verleiht die Fähigkeit zum Dialog

Die im Titel gestellte Frage, welche Naturwissenschaft braucht der gebildete Mensch, lässt sich mit dem bisher Gesagten vielleicht so beantworten: Er braucht die Wissenschaft, die er verstehen kann, weil sie ihm einen Einblick in die Welt und zugleich in sich ermöglicht. Dabei kann er erkennen, wie sehr Wissenschaft in ihm steckt und zu ihm – und damit zum Menschen allgemein – gehört. Wenn diese Verbindung gelingt, wird erreicht, was das Projekt PUS – „public understanding of science“ – anstrebt.

Nun können wir all das, was Menschen jenseits ihrer Berufe miteinander verbindet und ihnen die Fähigkeit zum Dialog verleiht, Bildung nennen. Mit ihrer Hilfe wird das Individuum zu Selbstständigkeit und Freiheit und zur Teilhabe am Kulturganzen mit den dazugehörigen geistigen Genüssen befähigt. Bislang wird bestritten, dass die Naturwissenschaften dazu überhaupt etwas beitragen können. So heißt es etwa in dem Bestseller „Bildung – Alles was man wissen muß“ von Dietrich Schwanitz:

„Die naturwissenschaftlichen Kenntnisse werden zwar in der Schule gelehrt; sie tragen auch einiges zum Verständnis der Natur, aber wenig zum Verständnis der Kultur bei. ... [Doch] so bedauerlich es manchem erscheinen mag: Naturwissenschaftliche Kenntnisse müssen zwar nicht versteckt werden, aber zur Bildung gehören sie nicht.“

Die Naturwissenschaftler sind damit aufgefordert, den Gegenbeweis zu führen und zu zeigen, dass es neben der humanistischen Bildung auch eine naturwissenschaftliche Form gibt. Ich habe mich in meinem Buch „Die andere Bildung“ darum bemüht, zu zeigen, dass die Wissenschaft im Grund sein kann, was sie sein soll, nämlich „eine prinzipielle Einheit und ein Gegenstand der Kontemplation“.



Spätestens nach dem Vortrag von Ernst Peter Fischer halten alle Teilnehmer/innen naturwissenschaftliche Kenntnisse für unbedingt notwendiges Bildungsgut.

Wissenschaft „enthält“ einen auf die menschlichen Lebensverhältnisse bezogenen Sinn
Noch eine letzte Bemerkung: Den zitierten Schwanitz-Satz – und seine weitgehende Akzeptanz in Deutschland – halte ich für dumm und gefährlich. Wir stünden besser da, wenn es zu den selbstverständlichen Aufgaben eines gebildeten Menschen unserer Zeit

gehören würde, mit dem Konzept der biologischen Evolution ebenso gut vertraut zu sein wie mit der physikalischen Theorie der Atome und dem Zustandekommen einer chemischen Bindung. Die damit verbundenen Erkenntnisse ergeben einen auf die menschlichen Lebensverhältnisse bezogenen Sinn, wenn wir uns geeignet über sie verständigen.

Gebildet ist, wer sich gut über Wissenschaft unterhalten kann und sich dabei unterhalten fühlt. Für die Zukunft brauchen wir gebildete Gesprächspartner mit einer Kennerschaft, die verstehen, dass Wissenschaft in ihnen steckt und zu ihnen – und damit zum Menschen allgemein – gehört. Nur aus dieser Verbindung kann die Anteilnahme – die Dialogbereitschaft – entstehen, die nötig ist, damit alle die Verantwortung übernehmen können, die Wissenschaft heute benötigt.

Diskussion

Die Diskussion eröffnete *Hans Georg Müller* (Deutschland). *Müller* machte darauf aufmerksam, dass Wissenschaft sich aus sehr vielen Teilbereichen zusammensetzt und, dass Bildung nicht nur als Dialog zwischen den Menschen verstanden werden kann – denn Bildung setzt gewisse Kenntnisse voraus, die in einen Dialog eingebracht werden können.

Stefan Vater (Österreich) erinnerte an Foucault und dessen Frage: Warum ist so wenig Wahrheit in der Wahrheit? und verweist darauf, dass Wissenschaft Herrschaftswissen ist und Bildung immer noch ein Frage des Status. Somit können auch nicht jene zur Verantwortung gezogen werden, die in einen Dialog erst gar nicht einsteigen können.

Arthur Frischkopf (Deutschland) stellt sich die Frage, was ein Mensch wissen bzw. sich aneignen muss und inwieweit es Orientierungsmarken gibt, an die man sich halten könnte.

Für *Amos Avny* (Israel) gehört der aufgezeigte Zusammenhang zwischen Kunst, Philosophie und Wissenschaft eigentlich der Vergangenheit an, aktueller wäre ein Zugang im Sinne von Ganzheitlichkeit.

Christel Balli (Deutschland) interessiert, ob nicht die Kunst die Rolle der alten Sprachen übernehmen könnte.

Ulrich Aengenvoort (Deutschland) versteht Fischers Vortrag als einen Appell, Naturwissenschaft und Technik vermehrt in das, „was Menschen wissen sollten“, zu integrieren.

Ingrid Schöll (Deutschland) kommt auf die Wissenschaft als vierte Gewalt zu sprechen und wirft die Frage auf, ob in Deutschland beziehungsweise in der EU eine qualifizierte Technikfolgenabschätzung in der Politik vorhanden ist.

Zusätzlich zum Schlüsselwort „Kommunikation“, das auch in der Erwachsenenbildung von Bedeutung ist, kommt laut *Rudolf Camerer* (Deutschland) aber noch ein weiteres hinzu, die Methodik. Davon sei im Vortrag nichts erwähnt.

Für *Arthur Frischkopf* gilt es zu überlegen, welche Möglichkeiten der Vermittlung von wissenschaftlichem – insbesondere naturwissenschaftlichem – Wissen es gibt und ob die Erwachsenenbildung in der Lage ist, solches Wissen auf eine zeitgemäße Art und Weise zu vermitteln.

Am Ende der Diskussion plädiert *Ernst Peter Fischer* dafür, dass der Spaß in die Wissenschaft eingeführt werden sollte.

Die europäische Dimension

Spätestens Mitte der Woche sollte die europäische Dimension mit in die Diskussion um einen zukünftigen Bildungskanon einfließen. Mit der Erweiterung der Europäischen Union stehen sehr viele europäische Länder nun auch in Fragen der Bildung vor einer gemeinsamen Aufgabe. Europas Entwicklung und Fortschritt wie Europas Probleme der nächsten Jahrzehnte werden nicht zuletzt gemeinsame Bildungsfragen berühren.

Monika Oels, Expertin für „Lebenslanges Lernen“ in der Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission, vertrat bei diesen „Salzburger Gesprächen“ *Alan Smith*, der wegen einer Erkrankung leider absagen musste. Vor vielen Jahren hatte *Monika Oels* selbst an den Tagungen teilgenommen, damals als Direktorin einer Berliner Volkshochschule. Schon 2002 war sie als Referentin zu den „Salzburger Gesprächen“ eingeladen. In ihrem diesjährigen Vortrag ging es vor allem um die „Bildungs-Botschaften“ der Europäischen Kommission und deren Bedeutung für die Erwachsenenbildung in Europa.

Monika Oels

Welche Bildung braucht Europa?

Aktuelle Trends in der europäischen Erwachsenenbildungspolitik

Um Fragen wie: „Welche Bildung braucht Europa“, kümmern sich auf EU-Ebene mehrere Stellen. *Monika Oels* machte zu Beginn ihrer Ausführungen darauf aufmerksam, dass es in der Europäischen Kommission immer wieder in verschiedenen Gremien, Ausschüssen und Arbeitskreisen um Fragen der Bildung respektive der Erwachsenenbildung geht.

In den letzten Jahren wurden ihrer Meinung nach wichtige Schritte in der europäischen Bildungspolitik gesetzt, die unter Mitwirkung und Einflussnahme der Mitgliedsländer geschahen und die für alle in den offiziellen Dokumenten, den Berichten der Kommission nachzulesen sind. Sie regte an, rief dazu auf, sich als Vertreter/innen von Erwachsenenbildungseinrichtungen damit zu beschäftigen und aktiv mitzuwirken (und sei es in Gendarstellungen). *Oels* nannte einige dieser Aktivitäten:

- Einen – historisch interessanten – ersten Erfahrungsaustausch *über den Stand der Bildungspolitik* im Bereich der *Erwachsenbildung* gab es kürzlich in Athen. Dort wurden die ersten Berichte aus allen Mitgliedsstaaten über den Stand der Erwachsenenbildung von den „directors general in adult education“ vorgelegt.
- Es gibt eine Arbeitsgruppe bei Eurostat (europäisches statistisches Amt), die Task Force Adult Education Survey. Diese Arbeitsgruppe bereitet eine *statistische Übersicht über die Erwachsenenbildung in Europa* vor.
- Europaweit läuft eine *Konsultation* von Non-Profit-Organisationen (NGOs) *über die Grundbildung*, die vom Europäischen Verband für Erwachsenenbildung (EAEA) koordiniert wird. Eine Expertise der NGOs soll bei der Bearbeitung des Themas Grundbildung, ebenso der beruflichen Bildung mit einbezogen werden. *Monika Oels* schlägt vor, auch die Ergebnisse der „Salzburger Gespräche“ 2003 an die Arbeitsgruppen von EAEA zu schicken und so einen Beitrag zu dieser Diskussion zu leisten.

- Die Europäische Kommission verfasst zur Zeit einen Bericht über die Lage der Erwachsenenbildung in Europa. Dieser Bericht soll im September 2003 bei der CONFINTEA V, follow up-Konferenz (UNESCO) präsentiert werden. Auch hier ist es möglich und anzuraten, in den einzelnen Mitgliedsstaaten nachzufragen, was von den offiziellen Stellen in dieser Konferenz berichtet wurde.



Monika Oels ermutigt die Teilnehmer/innen, sich als Vertreter/innen von Erwachsenenbildungseinrichtungen mit den bildungspolitischen Dokumenten der EU zu beschäftigen und aktiv an deren Gestaltung mitzuwirken.

Politisch begrenzter Rahmen

Die EU-Verträge – so Oels – ermöglichen der „Kommission“ in Fragen der Bildungspolitik einen äußerst begrenzten Handlungsrahmen.

Die Mitgliedsstaaten besitzen die volle Kompetenz in diesem Bereich und beobachten selbstverständlich (zuweilen misstrauisch) die Aktivitäten seitens der „Kommission“. Inzwischen hat sich die Kooperation mit den Mitgliedsstaaten deutlich gebessert.

Die EU-Verträge in § 149 und § 150 besagen nur, dass die Kommission zur Innovation und Qualität im Bildungswesen auf europäischer Ebene beitragen soll. In diesem Sinne gibt es ein Initiativrecht, Bildungsprogramme sollen entwickelt, Empfehlungen dürfen abgegeben werden.

In den sogenannten „weichen“ Politikbereichen wie Bildung gibt es eine eigene Methode der Zusammenarbeit: die offene Methode der Koordination zwischen den Mitgliedsstaaten. Sie ist gekennzeichnet durch gemeinsame Beratungen, Nachfragen, Zuhören, Aufzeigen guter Beispiele in der Praxis, Besuche in den Mitgliedsstaaten (peer monitoring) u. a. Der Handlungsrahmen ist also zwar begrenzt, aber immer offen für Anregungen und Initiativen.

Aktuelle Entwicklungen seit 2000 –

Schritte zur Entwicklung gemeinsamer Bildungspolitik

Bei den Annäherungen bezüglich der Bildungspolitiken europäischer Mitgliedsstaaten wurden in den letzten Jahren rasante Fortschritte erzielt.

- Der Europäische Rat in Lissabon 2000 hat den Begriff der „knowledge economy“ (*Ökonomie des Wissens*) entwickelt und entsprechend auch die „knowledge society“ (*Wissensgesellschaft*) beschrieben.
- 2001 hat es dann das „Memorandum zum Lebenslangen Lernen“ gegeben. Darin wurde festgehalten, dass für die Entwicklung Europas Bildung von großer Bedeutung ist. Das Wort Bildung hat im Deutschen eine ganz spezielle Bedeutung, die weiter greift als der Begriff Lernen. Bildung bezieht aber Lebenslanges Lernen mit ein. In den Dokumenten der „Kommission“ wurde allerdings das Wort Bildung durch Lernen ersetzt, dadurch kam es zu einem Paradigmenwechsel, was in den deutschsprachigen Ländern zu Diskussionen führt. Lebenslanges Lernen hingegen war der Erwachsenenbildung nicht neu, ganz im Gegenteil, das war schon immer ihre Aufgabe. So gesehen müsste das „Memorandum“ 2001 eigentlich die Erwachsenenbildung zur Königin des Bildungswesens machen.

- Der Trend geht aber auch in Richtung Entinstitutionalisierung und neue Lernorte (formelles, nicht-formelles, informelles Lernen).
- Von den Mitgliedsländern wurde eingefordert, darüber zu berichten, wie es in den Ländern in Bezug auf eine Umsetzung des „Memorandums“ aussieht bzw. was zum Memorandum zu sagen ist. Alle nationalen Stellungnahmen wurden 2002 zu dem Bericht „*Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*“ verarbeitet. Die Schwerpunkte der nationalen Stellungnahmen ergaben sechs Themenblöcke, einer davon ist *Grundbildung* (andere waren Beratung oder die Anerkennung von nicht-formellem Lernen).
 - Ein Bericht, der die zukünftigen Bildungsziele der Mitgliedsländer bis 2010 zusammenfasste, zeigte sehr viele Gemeinsamkeiten im Bereich des Bildungswesens in Europa. Darauf hin wurde die „Kommission“ von den Ministern der Mitgliedsländer aufgefordert, ein *Arbeitsprogramm* zu entwickeln (bis 2002). Nun wurden Arbeitsgruppen gebildet, besetzt mit Expert/innen und NGOs aus den Mitgliedsstaaten.
Eine Arbeitsgruppe heißt basic skills (basic competences oder Grundbildung).

Debatte Grundbildung

Unter dieser Grundbildung (basic skills) ist einerseits die frühere Forderung „Bildung für alle“ (education for all) zu verstehen – eine Initiative der UNESCO. Auf der anderen Seite geht es um die Inhalte dieser Bildung für alle. Die Debatte bezüglich den „old basic skills“ ist noch nicht abgeschlossen. Bei den neu geforderten basic skills geht es um *Sprachenkenntnisse* (neben der Muttersprache zwei zusätzliche Sprachen), Grundkompetenzen in Bezug auf *neue Technologien*, *soziale Kompetenzen* samt „zivilen Kompetenzen von Bürger/innen“ (ist politische Bildung) und entrepreneurship, also *Unternehmensgeist*.

Es gibt übrigens auch eine Arbeitsgruppe zum Grundwissen in den Naturwissenschaften.

Bildung in anderen Politikbereichen der EU

Das Thema Bildung (Grundbildung) findet sich auch in anderen Politikbereichen der Europäischen Union. Die „Generaldirektion Bildung“ ist eine der kleinsten Generaldirektionen in der Europäischen Kommission. Andere Generaldirektionen haben ebenfalls ihre spezielle Vorstellung von Bildung, zum Beispiel:

„Generaldirektion Enterprise“ (Unternehmen)

Bildung wird hier als ein Teil der Grundbildung für Unternehmer und zur Unterstützung des Unternehmensgeistes gezählt. Die soziale Verantwortlichkeit und ethisches Handeln in Unternehmen gehören ebenfalls dazu, ebenfalls Umweltmanagement.

„Generaldirektion Beschäftigung“

Diese Generaldirektion hat auch ein Direktorat „Sozialpolitik“. Große Aufmerksamkeit wird dort der alternden Gesellschaft und den damit verbundenen Herausforderungen geschenkt. So wurde festgehalten, dass den älteren Menschen mehr Bildung angeboten werden muss, um deren Eigenständigkeit so lange wie möglich zu bewahren, dass Menschen auf das Leben nach der Berufstätigkeit und das Altern an sich vorbereitet werden. Generell muss es andere würdige Optionen geben, sein Leben zu gestalten, auch ohne aktiv im Arbeitsprozess zu sein. Bildung könnte hier eine wichtige Aufgabe in Angriff nehmen.

Bildung und Armutsbekämpfung ist eine zusätzliche Herausforderung: Armut darf kein Ausschlussgrund von Bildung sein. Die Finanzierung von Bildung steht wieder zur Debatte.

„Generaldirektion Umwelt“

Dieser Bereich fordert einen nennenswerten Teil an Umweltwissen in Unternehmen und in der Bevölkerung ein. Für die Grundbildung im Bereich Umwelt gibt es jedoch noch wenige Ansätze und könnte von der Erwachsenenbildung ausgeweitet werden (Geld wäre dort vorhanden).

„Generaldirektion SANCO“ (Gesundheit und Verbraucher)

Sie hat ein Anliegen: die Verbraucher/innen in der Wirtschaft zu stärken. Eine große Aktion ist die „Verbraucher/innenbildung“ z. B. in Bezug auf genetisch veränderte Lebensmittel oder fairem Handel (2002-2006). Kooperationspartner werden gesucht.

Bildungsprogramme

Schließlich wird europäische Bildungspolitik über die EU-Programme gemacht, die Bildungsprojekte in den Mitgliedsstaaten finanziell unterstützen.

Sokrates-Grundtvig ist ein Bildungsprogramm der EU im Bereich der Erwachsenenbildung. Darüber werden finanziert: Kooperationsprojekte mit Partnern aus den europäischen Ländern, Reisen zu anderen internationalen Einrichtungen, europäische Lernpartnerschaften oder Netzworkebildung.

Im Bereich der basic skills gibt es bereits zwei europäische Netzwerke, deren Aufgabe es neben anderem ist, Service für Bildungseinrichtungen in Europa zu leisten, die sich über den Stand der Diskussion über basic skills (hier als Lesen, Schreiben, Rechnen, und Alphabetisierung verstanden) informieren wollen.

Es ist derzeit noch unklar, ob das Leonardo-Programm für Berufsbildung mit dem Programm für Erwachsenenbildung (Grundtvig) zusammengelegt wird. Das hätte Vor- und Nachteile. Der Bereich Berufsbildung hat sehr viel Geld zur Verfügung; Berufsbildung wird allerdings viel enger definiert als Grundbildung oder das, was wir Allgemeinbildung nennen. Die Gefahr, dass die allgemeine Erwachsenenbildung in diesem Programm untergeht, ist groß.

Diskussion

In der Diskussion berichtete *Amos Avny* (Israel) über die Zusammenarbeit mit europäischen Staaten, die eher schleppend zustande komme.

Ulrich Aengenvoort (Deutschland) bemängelte, dass sehr wenig Informationen in die Einrichtungen und in die Länder hinsichtlich der Positionen, welche die Kommission vertritt, z. B. über die Liberalisierung von Dienstleistungen, fließen.

Conny Reuter (Deutschland) vermutete hinter einigen Begriffen wie knowledge economy, entrepreneurship, Entschulung und Entinstitutionalisierung, formelles, nicht-formelles und informelles Lernen eine bestimmte Ideologie, die des Neoliberalismus und des „Warenkorbs“ in der Bildung. Er verteidigte den deutschen Begriff der „Bildung“, gerade wegen seiner Vielfältigkeit.

Walter Schuster (Österreich) führt einige Bedenken an, da der Bereich Bildung in der EU eher ein kleiner ist; gleichzeitig setzten sich viele Direktionen mit Bildung auseinander. Dies erwecke den Anschein, dass Bildung zum Spielball von einzelnen Lobbying-Interessen wird. Die deutliche Ausrichtung der „Papiere“ an beruflicher Weiterbildung forciert die Anpassung und nicht die Aktivität der Bürger/innen. Es scheint aber ein Umdenken in Gang zu sein.

Christel Balli (Deutschland) würde sich sogenannte „Blaue Briefe“ zur Information – ähnlich wie in monetären Angelegenheiten – auch im Bildungsbereich wünschen.

Stephanie Conein (Deutschland) vermisste in den genannten „basic skills“ die naturwissenschaftlich-technischen Kompetenzen und stellte sich die Frage, welche Gründe es für die Auswahl gab und ob das Ergebnis der PISA-Studie die Auswahl beeinflussen würde.

Stephan Vater (Österreich) sah die EU weniger als Friedensprojekt, denn als den Versuch, in gewissen Industriebereichen eine Monopolstellung zu erreichen. Außerdem seien die Bildungsressourcen Dienstleistungen, der Bildungs- bzw. Erziehungsprozess hingegen könne nicht als Dienstleistung angesehen werden.

Stephan Vater und *Arthur Frischkopf* (Deutschland) wiesen auf die Widersprüche zwischen der Generaldirektion Bildung und den neoliberalen Tendenzen in den einzelnen Staaten hin.

Hans Georg Müller (Deutschland) erwähnte den leider erfolglosen Versuch, ein bilaterales Projekt zur Vorbereitung der neuen Mitgliedsstaaten durch die EU finanzieren zu lassen. Für ihn stellte sich die Frage, wie man trotzdem aktiv werden kann.

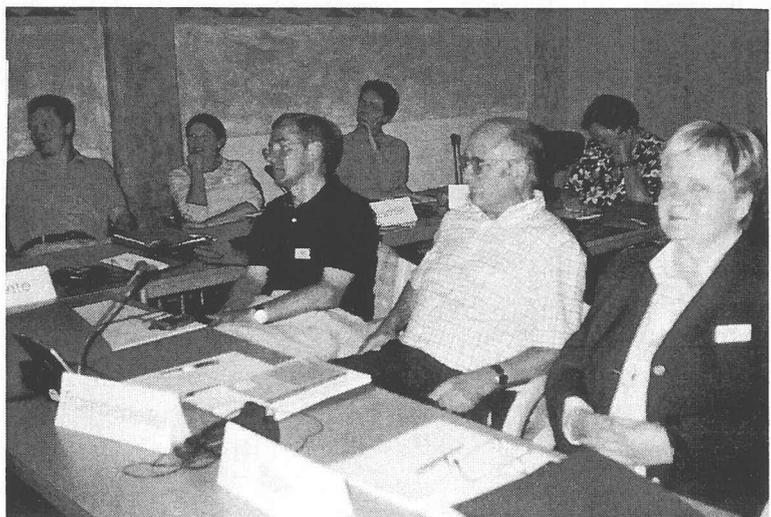
Sabine Aschauer-Smolik (Österreich) drückte Bewunderung aus für das Engagement bezüglich Bildungsangelegenheiten, das durch Monika Oels signalisiert wurde, und stellte dem die niederschmetternden österreichischen Verhältnisse gegenüber, die jede Hoffnung auf lokale Aktivitäten zunichte machen. Die derzeitigen politischen Vorgaben bewirken, dass die Kommunen nur mehr verwalten und nicht mehr gestalten. Sie schätzte die Finanzierung der EU-Programme, fand aber die Realität – vor allem bei der Zusammenarbeit mit mehreren Partnern – oft kaum handhabbar.

Bernard Godding (Großbritannien) vertrat die Ansicht, dass die Bürger/innen sich mehr mit der EU befassen müssten.

Isidor Trompedeller (Italien) merkte an, dass es im Bildungsbereich sehr wenige Statistiken, vor allem keine Vergleichsstatistiken gibt.

Monika Oels hielt fest, dass es so weit kommen muss, dass die Mitgliedsstaaten die Ausgaben für Bildung nicht weiter auf der Kostenseite führen, sondern auf der Seite der expandierenden Zukunftsinvestitionen. Sie erwähnte, wie wichtig persönliche Erfahrungen aus der Praxis der Erwachsenenbildung für die „Kommission“ sind, und forderte auf, diese einzubringen.

Anneliese Heilinger wies darauf hin, dass alle Anwesenden – wenn sie wollen – durch den VÖV eine Nachricht an die „Kommission“ schicken können. Was bis Ende Juli 2003 als eine Seite in digitaler Form an den VÖV geschickt wird, geht als Beilage zum Tagungsbericht an die Europäische Kommission.



Interessierte Fragen und engagierte Beiträge zu den die Bildung betreffenden Stellungnahmen der Europäischen Kommission.

Isabel Pérez

Ökonomische Bildung als Emanzipation

Isabel Pérez, Wirtschaftspädagogin, vertrat ihre einstige Professorin und spätere Kollegin an der Universität Frankfurt, Ingrid Lisop, die aus familiären Gründen ihre Teilnahme an den „Salzburger Gesprächen“ kurzfristig absagen musste. Isabel Pérez ist in der Erwachsenenbildung und in der Wissenschaft freiberuflich tätig (u. a. als wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Beratung, aber auch am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung und als Trainerin für den Bereich interkulturelle Kompetenz).

In ihrem Vortrag „*Ökonomische Bildung als Emanzipation*“ ging es um „Wirtschaftslehre“ bzw. Ökonomie als allgemeines Bildungsgut in der Erwachsenenbildung.

Wirtschaftslehre im Spannungsfeld zwischen Reduktionismus und politischer Ökonomie
Wirtschaftslehre gilt vielerorts als verpönt, weil sie aus betriebswirtschaftlicher Perspektive gesehen wird; man denkt, es solle gelernt werden, wo auch immer, möglichst viel Gewinn „rauszuschlagen“. Diese reduktionistische Sichtweise greift aber viel zu kurz – so Pérez.

Statt dessen wäre das Verständnis von *Ökonomie als politische Aufklärung* von Bedeutung.

- Für die Praxis der Erwachsenenbildung heißt dies, in größeren (interdisziplinären) Zusammenhängen und in politisch aufgeklärten Kontexten zu denken und die Teilnehmer/innen in der Erwachsenenbildung eben dazu zu befähigen.
- Didaktisch bedeutet dies in erster Konsequenz, totes ökonomisches Wissen aus den Angeboten zu streichen!
- In zahlreichen Wirtschaftslehrbüchern, die auch in der Erwachsenenbildung Verwendung finden, zeigt sich eine inhaltlich streng separierte Aufteilung und Darstellung einer ausgewählten Anzahl ökonomischer Themen. Es wird weder begründet, warum diese Inhalte relevant und daher ausgewählt worden sind, noch sind diese in irgendeiner Form aufeinander bezogen, geschweige denn kritisch hinterfragt.
- Für die Lernenden wird dadurch ein politisch aufgeklärter Wissenserwerb von vornherein untergraben, insbesondere dann, wenn der didaktische Rahmen die Lücken in den Unterrichtsmaterialien nicht zu beheben vermag.

„Ökonomisches Prinzip“ als Instrument gesellschaftlicher Interessensgruppen

Ein im Sinne der politischen Ökonomie verstandenes Lernfeld „Grundlagen des Wirtschaften“ müsste nach Ansicht von Pérez das grundlegende Beziehungsgefüge zwischen Wirtschaftssubjekten als Privatpersonen und Institutionen sowie den jeweiligen Interessens- und Machtbezügen darstellen. In diesem Kontext ließe sich beispielsweise das „ökonomische Prinzip“ als Instrument gesellschaftlicher Interessensgruppen ableiten und die „Produktionsfaktoren“ würden sich nicht nur auf die klassischen volkswirtschaftlichen oder betriebswirtschaftlichen Faktoren beschränken, sondern müssten auf der Grundlage der gegenwärtigen nationalen und transnationalen Gegebenheiten um solche wie Ökologie und vor allem Qualifizierung ergänzt werden.

Bildung wird allerdings nicht als Produktionsfaktor angesehen. Nach Pérez paradox, nachdem wir gleichzeitig von der Notwendigkeit einer Wissensgesellschaft sprechen und damit die Bedeutung von Wissen und Bildung betonen.

Zweifel an der Didaktik „vom Nahen zum Fernen“

Ein weiteres Merkmal gegenwärtiger Wirtschaftslehre ist der zugrunde gelegte didaktische Grundsatz „vom Nahen zum Fernen“. Eine ausführliche Analyse zahlreicher Lehr-

pläne für Wirtschaft belegt das didaktische Prinzip „vom konkreten Einzelnen zum Großen und Ganzen“. Die Lehrpläne beginnen mit „Wirtschaftlichen Grundlagen“, gefolgt von „Rechtlichen und sozialen Rahmenbedingungen“ und enden in der Regel mit „Wirtschaftsordnung“ und „Wirtschaftspolitik“. Als ob es nicht gerade letztere wäre, die den Rahmen bzw. das Fundament für den Arbeitsmarkt und die Gestaltung von Arbeitsverhältnissen stellen. Als ob es auch aus kognitiver Hinsicht nicht erforderlich wäre, möglichst frühzeitig einen Strukturrahmen zu entwickeln, dessen Elemente sich sukzessive in einen sinn- und inhaltslogischen Kontext einbetten lassen.

Die Perspektive „vom Nahen zum Fernen“ unterliegt – nach Pérez – grundsätzlich einem dreifachen Irrtum:

- Erstens wird unterstellt, dass Nähe zur biografischen Situation der Teilnehmer/innen oder zu ihrem Lebensalltag grundsätzlich deren Interesse oder die Motivation am Unterricht steigert.
- Zweitens wird übersehen, dass – anders als während der Kindheit – im Erwachsenenalter hypothetisch deduktives Denken möglich ist und entsprechend gefördert werden muss.
- Drittens – und hier liege der didaktische Trugschluss – wird vernachlässigt, dass die Inhalte, mit denen begonnen wird, sachlogisch die Erkenntnisperspektive für die weitere Stoffabfolge grundlegen müssen.

Soll die *Erwachsenenbildung als politische Bildung* zur Aufklärung und Partizipation der Bürger/innen beitragen, dann muss sie *didaktisch Komplexität aufschlüsseln* – und nicht so weit reduzieren, bis formaljuristisch sterile Elemente übrig bleiben, die es nur noch aneinander zu reihen gilt, deren Zusammenhänge jedoch eliminiert und damit unsichtbar geworden sind.

Perspektiven aus Sicht der politischen Ökonomie

Pérez skizzierte beispielhaft ein aktuelles und gesellschaftspolitisch relevantes Thema aus der komplexen Perspektive der politischen Ökonomie: Die Reformvorschläge und die Diskussion um die Verlängerung der Lebensarbeitszeit in Deutschland und anderen mitteleuropäischen Ländern.

Es ist zu fragen: „Macht die Verlängerung der Lebensarbeitszeit aus *ökonomischer Sicht* Sinn?“

Die Situation in Deutschland zeigt: Die CDU als oppositionelle Partei ist für diesen Reformvorschlag, während ein Großteil der Bürger/innen ihn ablehnt. In den Medien wird dieses Thema überwiegend einseitig diskutiert und befürwortet. Ökonomisch betrachtet stellen sich die Fragen: Welche Auswirkungen hat die Verlängerung der Arbeitszeit für die Zahl der Arbeitsplätze, für die Familienpolitik, für die Sozialpolitik und für die internationale Konkurrenzfähigkeit eines Landes?

Ein wesentlicher Aspekt dieser Diskussion ist im Generationenvertrag zu sehen.

Mit dem Vorschlag einer verlängerten Lebensarbeitszeit scheinen die sicher geglaubten Besitzstände im Sozialstaat zunehmend zu schwinden. Angesichts des demografischen Wandels und der damit verbundenen sozialen Krise ist der auf höchster politischer Ebene diskutierte Reformvorschlag *differenziert* zu betrachten. Dazu einige demographische Zahlen:

Die deutsche Gesellschaft altert und schrumpft zugleich. Da mehr Menschen sterben als geboren werden, verliert das Land pro Jahr rund 200.000 Menschen. Gleichzeitig steigt das Alter, und den Erwerbstätigen stehen immer mehr Menschen im Ruhestand gegenüber.

In rund 40 Jahren rechnet man damit, dass der Anteil der 20-Jährigen an der Gesamtbevölkerung nur noch rund 15 % beträgt. Die durchschnittliche Lebenserwartung wird sich 2050 auf etwa 90 Jahre ausweiten. Gleichzeitig wird die „Fruchtbarkeitsrate“ der jungen Familien in Deutschland noch sinken, die heute mit durchschnittlich 1,3 Kindern weniger Nachwuchs haben, als für ein Gleichgewicht von Jungen und Alten notwendig wäre.

Man kann davon ausgehen, dass sich die Verlängerung der Lebensarbeitszeit negativ auf Familienbildung und Nachwuchs auswirkt. Auch für Großeltern wird es zukünftig darum gehen, ihre Rolle zwischen Betreuung der Enkelkinder und Arbeitsverhältnis neu zu definieren.

Andererseits könnte *sozialpolitisch* damit argumentiert werden, dass die Erhöhung der Lebenserwartung nur durch eine Verlängerung der Beitragszahlung aufgefangen und damit das Sozialsystem überhaupt erhalten werden kann.

Expert/innen warnen angesichts dieser Entwicklungen vor einem „Clash of Generations“. Eine Zunahme des Anteils der in Beschäftigung stehenden Bevölkerung bei gleich bleibender Zahl des bereits pensionierten Bevölkerungsanteils könnte zu einer Entlastung der Pensionskassen führen. Darin liegt auch die Argumentationsbasis der öffentlichen Diskussionen.

Konjunkturpolitisch geht man von einer gegenwärtig rezessiven Konjunkturlage aus. Das Konsumverhalten der Bürger/innen bewirkt eine Verschiebung in der gesamtwirtschaftlichen Nachfrage. Dies belegen Untersuchungen zum durchschnittlichen Verbrauch repräsentativer Haushalte der jeweiligen Altersstufen, gemessen am Inhalt und Wert der Warenkörbe.

Sozialpolitisch lässt sich feststellen, dass in Deutschland die durch Rentenzahlung verursachten Kosten auf die Unternehmen abgewälzt und somit die staatlichen Kassen entlastet werden. Diesen zusätzlichen Personalkosten wird kurzfristig u. a. durch das Einfrieren des Personalstocks entgegengewirkt. Das betrifft wiederum die generelle Arbeitslosigkeit.

Schließlich ist auf *bildungspolitischer* Ebene damit zu rechnen, dass die Ausrichtung an betriebswirtschaftlichen Erfordernissen zunehmend die Lehrpläne diktieren wird.

Implikationen für die Erwachsenenbildung

Das spezielle Problemfeld der Erwachsenenbildung:

- Die Erwachsenenbildung ist wie Bildung insgesamt und insbesondere die Lehre der Ökonomie in hohem Maße durch regulierende Maßnahmen von Interessengruppen als politisch bestimmt anzusehen.
- Politische Bildung ist von öffentlicher Verantwortung abhängig. Daher beeinflussen Änderungen von Gesetzen auf allen Ebenen die Arbeit in Struktur und Inhalt.
- Darüber hinaus muss besonders in der Wirtschaftslehre von einer indirekten politischen Bildung ausgegangen werden. Sie ergibt sich aus der Politikverwobenheit, die Heintel (1977) auf drei Ebenen ansiedelt:
 - a) organisatorisch-rechtlich-finanzielle Festlegung,
 - b) Auswahl und Gewichtung der Bildungsinhalte und
 - c) Regelungen sozial-struktureller Art, die hier besonders über autorisierte Sprachsysteme menschliches Denken organisieren und disziplinieren.

Die heute wirkenden Synergien von moderner Globalität, technologischem und sozialem Wandel strahlen auf alle gesellschaftlichen Teilbereiche unserer Gesellschaft aus – auf Wirtschaft (Betriebswirtschaft und Volkswirtschaft insgesamt). Nicht nur die Formen der Wertschöpfung, sondern auch das gesamtgesellschaftliche Beziehungsnetz, die Besitzverhältnisse, die Herrschaftsstrukturen sowie familiäre und religiöse Bindungen

werden in Frage gestellt bzw. sind kritisch zu durchleuchten und in ihren jeweiligen Legitimationsbezügen zu berücksichtigen.

Das Wirtschaftsmodell unserer Gesellschaft basiert auf einer Marktordnung, die den Einsatz der Produktionsfaktoren belohnt, Wettbewerb begünstigt und Eigentumsrechte sichert. Dies war bisher die Grundlage wirtschaftlichen Wachstums sowie Grundlage des Strukturwandels. Die Gewaltenteilung, ein demokratisches Regierungssystem und ein funktionierendes Parteiengefüge garantierten eine größtmögliche Machtkontrolle und eine politische Repräsentation der Bürger/innen.

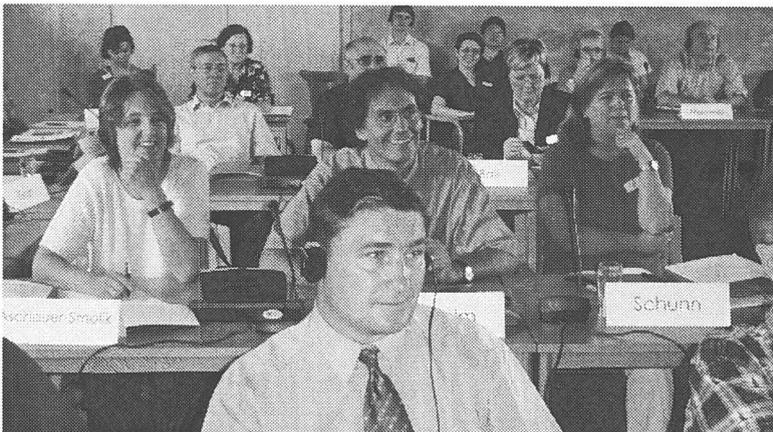
Im Kontext des gegenwärtigen globalen Wandels rückt die Notwendigkeit einer innovativen ökonomischen Bildung in den Mittelpunkt.

Insgesamt gilt es im Zuge der Verantwortung für die heutige und nachwachsende Generation, das jetzige politische System im Ganzen zu erfassen und nachhaltig zu gestalten. Wirtschaftslehre in diesem Sinne begreift sich als Teil politischer Bildung. Diese initiiert eine zukunftsorientierte Einwirkung der Gesellschaft auf sich selbst und bildet so eine Investition in ihre Humanressourcen. Sie hat die Pflicht, den institutionellen Wandel, Machtkonstellationen und Interessen sowie entstehende politische Defizite zu identifizieren.

Ein innovatives Konzept politischer Bildungsarbeit kann den sozio-ökonomischen Wandel sinnvoll flankieren, wenn Wirtschaftslehre nicht als von der Gesellschaft isoliertes Teilsystem begriffen, sondern als ein in das Bildungskonzept integrierter, unabdingbarer Bestandteil politischer Aufklärung verstanden wird.

Ökonomische Bildung meint volkswirtschaftliche Bildung in ihrem ursprünglichen Verständnis, nämlich als *politische Ökonomie* (wie bereits von Marx im 19. Jahrhundert in seinem Werk: „Zur Kritik der politischen Ökonomie“ verstanden).

Damit ist nicht die Betriebswirtschaftslehre in ihren einzelwirtschaftlich orientierten Interessen und Barrieren gemeint, nicht das damit verbundene kurzfristige und gesellschaftlich isolierte Egoismus-Denken, sondern politisch aufgeklärte Ökonomie plus Ethik im Sinne sozialer und auch ökologischer Nachhaltigkeit! Denn Ethik ist ein untrennbarer Bestandteil von politischer Bildung und damit von Ökonomie!



Ein Blick ins Plenum.



Die Aufgabe der Erwachsenenbildung ist es, in größeren (interdisziplinären) Zusammenhängen und in politisch aufgeklärten Kontexten zu denken und ihre Teilnehmer/innen dazu zu befähigen – so Isabel Pérez.

Diskussion

In der Diskussion legte *Christel Balli* (Deutschland) nahe, die Wirtschaftslehrbücher auch unter dem Aspekt der Gerechtigkeit hin zu untersuchen.

Amos Avny (Israel) plädierte dafür, eine neue Wirtschaft zu denken, da die alten Wirtschaftstheorien und auch das Gleichgewicht zwischen öffentlichem und privatem Sektor zusammenbrechen.

Für *Dietmar Plakolm* (Österreich) sind die Volkshochschulen primär für die Grundbildung zuständig und müssen sich an Zielgruppen orientieren. *Plakolms* Ansicht nach sind viele Menschen für einen abstrakteren Einstieg in die politische Ökonomie nicht bereit.

Stefan Vater (Österreich) war ebenso der Ansicht, dass die Volkshochschulen für Grundbildung zuständig sind und fand es zudem jedoch erfreulich, von einem (etwas unüblichen) Ansatz von politischer Ökonomie zu erfahren.

Bernard Godding (Großbritannien) merkte an, dass über Globalisierung und deren Bedeutung noch nicht gesprochen wurde.

Für *Walter Schuster* (Österreich) ist es kein Zufall, dass der Genderaspekt in der Wirtschaft nicht vorkommt bzw. die Lehrbücher eben bestimmte Inhalte aufweisen. Es sei unabdingbar, ökonomische Zusammenhänge in die Grundbildung zu integrieren und den Mut aufzubringen, komplexe Sachverhalte nicht zu vereinfachen.

Veikko Rântilä (Finnland) erbat sich einen Kommentar zum Buch „Leben nach dem Kapitalismus“.

Für *Ingrid Schöll* (Deutschland) sind jene Personen von Interesse, die das Vertrauen in den Staat verloren haben. *Schöll* fand in den Ausführungen von *Pérez* wenig Ansätze, das unstrukturierte Erfahrungswissen und den absoluten Glaubwürdigkeitsverlust des Staates als volkswirtschaftlich Agierende aufzugreifen.

Peter Wirth (Schweiz) stellte sich die Frage, was Ökonomie, was ökonomisches Wissen bewirke.

Matti Ropponen (Finnland) wollte in Erfahrung bringen, ob in der österreichischen Erwachsenenbildung ökonomisches Wissen vermittelt wird und wie viel in der Grundbildung an Ökonomie vorhanden ist. In Finnland sei es selbstverständlich, dass die Arbeitnehmerorganisationen für ihre Mitglieder Bildungsangebote dazu bereitstellten.

Ingrid Trummer (Österreich) berichtete über einen im Fernsehen über längere Zeit ausgestrahlten Lehrgang „Wirtschaften“. Es war eine Gemeinschaftsproduktion mit der Arbeiterkammer, die Hintergrundinformationen wurden an den Volkshochschulen gelehrt, mit der Möglichkeit, eine Prüfung abzulegen. Dieser Lehrgang wurde durch das Einstellen der Prüfungsmöglichkeit von Seiten der Arbeiterkammer freiwillig beendet.

Conny Reuter (Deutschland), der lange Jahre in Frankreich gelebt hat, machte darauf aufmerksam, dass die Umwälzungen in Frankreich in den letzten 20 Jahren besonders unter dem Gesichtspunkt der Ökonomie im französischen Unterricht wenig Beachtung finden bzw. bei den Lehrenden keine Kenntnisse diesbezüglich vorhanden sind.

Für *Mieczyslaw Malewski* (Polen) ist zu beachten, dass wir neue Qualifikationen benötigen und vermitteln sollten und nicht Grundqualifikationen, da wir in einer Risikogesellschaft (laut Beck) leben und das Ende der Arbeitsgesellschaft (wie Rifkin es zeigt) erreicht haben. Wichtig wäre es, die sozialen Beziehungen besonders in den Gemeinden zu fördern und die Aktivitäten der Menschen nicht auf traditionell verstandene Arbeit zu reduzieren (Giddens).

5. BEITRÄGE DER TEILNEHMER/INNEN

Die Tagungsbeiträge durch die Teilnehmer/innen wurden *in den Arbeitsgruppen* vorgebracht. Sie hatten unterschiedliche Aspekte des Generalthemas zum Inhalt. Innerhalb der Arbeitsgruppe trugen sie zur Spezifizierung der Gedanken zu einem Bildungskanon für morgen bei.

Sabine Aschauer-Smolik

Bildung und Lebensraum – neue Ansätze zur politischen Bildung

Sabine Aschauer-Smolik, Leiterin der Volkshochschule Saalfelden im Bundesland Salzburg, (Österreich) berichtete: Seit der 1996 vom Verband Österreichischer Volkshochschulen eingerichtete Arbeitskreis zur „politischen Bildung“ 1998 seine Arbeit mit einer „Standortbestimmung von Bildungsplaner/innen“ beendet hat, haben sich die Voraussetzungen für politische Bildungsarbeit an der Salzburger Volkshochschule – und wahrscheinlich nicht nur dort – grundlegend verändert. Sollte der Arbeitskreis impulsgebend wirken, so konnten seine Ergebnisse und Produkte aufgrund der sich verändernden institutionellen wie finanziellen Rahmenbedingungen für Bildungsarbeit im Allgemeinen und politische Bildungsarbeit im Besonderen in Salzburg keine Früchte mehr tragen. Grundfesten wie „Bildung für alle“ gerieten aufgrund wirtschaftlicher Probleme zugunsten einer gewissen Gewinnorientierung in den Hintergrund. So genannten „unrentablen“ Themenbereichen, zu denen selbstverständlich auch die „politische Bildung“ zu zählen ist, sprach man die Legitimität ab und verdrängte sie schließlich gänzlich aus dem Fächerkanon der Salzburger Volkshochschule. Damit wurden gleichzeitig auch folgende „institutionelle Ziele und Interessen“ (formuliert vom früheren Arbeitskreis politische Bildung) aufgegeben:

- Die Volkshochschule reagiert mit politischer Bildung nicht nur auf Trends, sondern wirkt aktiv demokratiepolitisch.
- Politische Bildung stärkt den gesellschaftlichen Stellenwert und die Bedeutung der Volkshochschule, gerade in Zeiten starker (gesellschafts-)politischer Veränderungen und Umbrüche.
- Politische Bildung trägt zur Profilgebung, Imagebildung und Abgrenzung gegenüber anderen Einrichtungen bei.
- Veranstaltungen zur politischen Bildung bringen neue Zielgruppen in die Volkshochschule.
- Über das Kursgeschehen der Standardangebote hinausgehend können Veranstaltungen zur politischen Bildung den Bekanntheitsgrad der Institution in der Öffentlichkeit erhöhen.

In den neunziger Jahren wurden zudem vor allem die allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen sowie konkrete politische Ereignisse zum Hauptanlass für politische Bildungsarbeit genommen. Die Angebote knüpften an diesen Themen an. Die Arbeit gestaltete sich mühsam und war kaum von großem Erfolg geprägt – eine Erfahrung, die nicht allein auf Salzburg bezogen ist.

Im Jahr 2000 hatte *Sabine Aschauer-Smolik* durch einen Postenwechsel von der Stadt Salzburg in eine Volkshochschule im ländlichen Raum die Möglichkeit zur Wiederaufnahme der politischen Bildungsarbeit. Die Reflexion über mangelnde Erfolge sowie die Auseinandersetzung mit regionaler Bildungsarbeit ermöglichten eine neue Basis für die

Erstellung von Angeboten politischer Bildung. Davon ausgehend formulierte *Aschauer-Smolik* folgende Thesen:

- 1) *Politische Bildungsarbeit muss sich in den lokalen/regionalen Kontext stellen*: Will sie erfolgreich sein, muss sie zunächst die für die Menschen eines Ortes, einer Region wichtigen und bedeutsamen Elemente aus dem „großen Ganzen“ herauslösen. Erst damit kann eine Sensibilisierung für allgemeine, grundsätzliche und globale Problemstellungen gelingen (ihr Beispiel war: „Elternbildung ist (auch) Väterbildung“)
- 2) *Politische Bildungsarbeit braucht Netze*: Ihr Gelingen hängt wesentlich von der Einbettung der die politische Bildungsarbeit betreibenden Institutionen in den jeweiligen lokalen und regionalen Kontext ab. Und zwar durch gezielte Zusammenarbeit mit den Initiativen, Arbeitsgruppen und anderen Institutionen wie Meinungsmachern vor Ort (*Aschauer-Smolik* brachte das Beispiel: „Pinzgauer Frauennetzwerk“)
- 3) *Politische Bildungsarbeit braucht Offenheit gegenüber Wissenschaft und Forschung*: Aufbereitung von brauchbaren Materialien für die Arbeit vor Ort, Recherche und Erstellung einer gesicherten Basis für die Erscheinungsformen von Problemstellungen auf der lokalen/regionalen Ebene brauchen wissenschaftliche Methoden und, wenn möglich, die Zusammenarbeit mit Forscher/innen bzw. Forschungseinrichtungen (ihr Beispiel: „Karl Reinthaler: Dagegenhalten“).

Wilhelm Richard Baier

Wirkung und Folgen der Schriftkultur

Wilhelm Richard Baier aus der „Österreichischen Urania für Steiermark“ nahm den Artikel „Konsequenzen der Literalität“ (1986) von Jack Goody und Ian Watt zum Anlass, Wirkungen und Folgen der Schriftkultur zu beleuchten und zur Diskussion zu stellen, wie Literalität und das Thema Bildungskanon zueinander stehen. Vorerst geht es um die Unterschiede zwischen einer literalen und einer illiteralen Gesellschaft bzw. Kultur, um die Unterschiede zwischen Kulturen mit Verschriftlichung und jenen, die ohne Schrift auskommen bzw. auskamen – was Baier als bedeutend hervorhob.

Nach den Autoren Goody und Watt spielt in *illiteraten Gesellschaften* (schriftlose Kulturen) die mündliche Überlieferung eine zentrale Rolle. Im Gedächtnis wird das gespeichert, was von sozialer Bedeutung ist. So erfüllt die mündliche Überlieferung eine homöostatische Funktion innerhalb solcher Kulturen (Wissen, das keine soziale Bedeutung mehr hat, wird vergessen, Teile werden umgedeutet oder verlieren ihre Bedeutsamkeit).

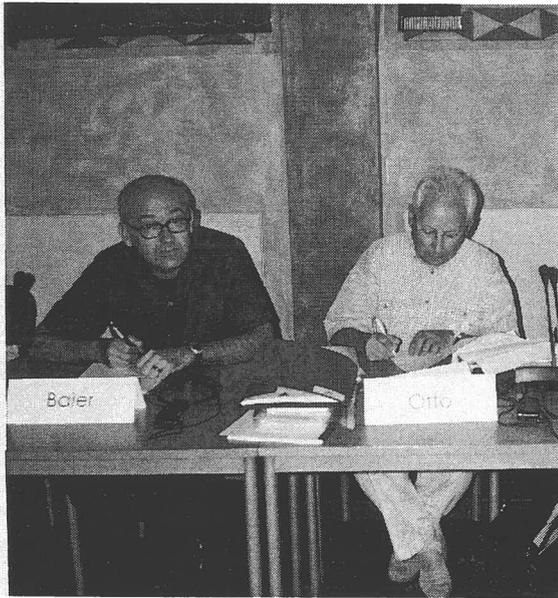
Eine Zwischenstufe bilden die sogenannten *pro- oder oligoliteraten Gesellschaften* (frühschriftliche Kulturen). Sie sind gekennzeichnet durch eine Bilderschrift, die jedoch nur von einem kleinen Teil der Bevölkerung, einer „Elite“ beherrscht wurde – und die Kulturtechnik wurde wie ein Geheimnis gehütet, nicht einmal Könige konnten lesen und schreiben. Das Chinesische, als logographische Schrift, stellt z. B. die Endphase der Entwicklung einer Bilderschrift dar.

In den *halbschriftlichen Kulturen* kommen Silbenschriften zur Anwendung, hierzu zählen auch die semitischen Alphabete. Sie dienten hauptsächlich als Gedächtnisstütze und waren nicht Allgemeingut. So waren die Pharisäer sehr belesene Menschen, doch das Mündliche spielte noch eine große Rolle. Allmählich kam es jedoch zur allgemeinen Verbreitung der Schreib- und Lesekunst.

Die *Schriftkulturen* besitzen ein rein phonetisches Schriftsystem, dieses stellt die höchste Form der Literalität dar. Damit einher geht die Entwicklung des Logos, das logische rationale Denken, das philosophische Denken und damit die Trennung zwischen Mythos und Geschichte. Das Wissen dieser Gesellschaften wird festgehalten, dadurch tritt Geschichtlichkeit zu Tage und die Möglichkeit, das Festgehaltene, die geschriebene Geschichte einer Kritik zu unterziehen.

Schließlich wurde auch Kritik an dieser Literalität laut. Z. B. äußerte sich Platon kritisch dazu. Die Kritik richtete sich darauf, dass das durch die Schrift vermittelte Wissen oberflächlich sei, ein trügerisches Gefühl von Wissen erzeuge, das im damaligen Verständnis nur durch Frage und Antwort (also im Dialog) zu erlangen sei. Die klassische Kritik an der Literalität beinhaltet die Kritik an ihrer allgemeinen Verbreitung (Platon), die Scheidung von Wahrheit und bloßer Meinung sowie das Gedächtnis (die Gedächtnisleistung wurde damals als Mutter aller Künste betrachtet). Platon selbst aber war in der Folge für die weitere Geschichte der abendländischen Philosophie, die in erster Linie durch Literalität geprägt war, von großer Bedeutung.

Die moderne Auseinandersetzung mit den neuen Medien zeigt Ähnlichkeiten mit der frühen klassischen Kritik an der Literalität. War es damals noch der Verlust der Gedächtnisleistung, so sind es heute der Verlust an Systematik und Ganzheitlichkeit (Postmann 1989), der Verlust des Kontextes (Baier 1999) und die Informationsflut bzw. das Fehlen eines Relevanzkriteriums, das Kritik hervorruft.



Wilhelm Richard Baier analysiert die Wirkung und Folgen der Schriftkultur.

Mit der Literalität ist laut Goody und Watt die Entwicklung einer Demokratie verknüpft und die Entstehung eines vereinheitlichten kulturellen Erbes, über die Grenzen lokaler und regionaler Sozietäten hinaus. Potenziell kennt die Literalität kein Vergessen. Aber die Idee eines intellektuellen und politischen Universalismus wird in der Praxis wohl kaum erreicht werden.

Was entsteht, sind auf Schrift und Sprache bezogene Teilkapazitäten bei den Menschen einer Gesellschaft (gleichzeitig steigt der Grad an Individualität durch das hoch differenzierte Repertoire der literalen Kultur) und damit große Unterschiede in der Partizipation an der literalen Kultur. Es wird gleichsam auch die Möglichkeit, sich dem Wissen zu entziehen, größer als es in der mündlichen Tradition der Fall ist.

Wilhelm Richard Baier verwies auf weitere Aspekte von Schriftlichkeit (auch in kritischem Abstand zu dem besprochenen Werk).

Die Entstehung von Demokratie ist für *Baier* nicht allein durch die Literalität zu erklären, denn Schrift hat immer auch mit Machtkonzentration und Verwaltung zu tun und die Triebkraft für eine Liberalisierung der Gesellschaften bilden z. B. die Interessen des Handels. Von Bedeutung aber scheint zu sein, dass in der Demokratie die Schrift in allen gesellschaftlichen Schichten Fuß fasst und nicht auf eine privilegierte Klasse von Schreibern beschränkt ist. Die politische Auseinandersetzung um die deutsche Rechtschreibreform zeigt deutlich, dass es immer noch Bestrebungen gibt, die Schriftlichkeit zu einem elitären Handwerk zu machen. Literalität steigert aber durchaus die Komplexität einer Gesellschaft, beeinflusst das kollektive Weltbild und macht ein ausgeprägtes Geschichtsbewusstsein möglich.

Die bis heute vorgenommenen Unterscheidungen zwischen Gesellschaften (nach Rasse, Religion, nach Gebildeten oder Analphabeten) scheinen heute abgelöst zu werden von der Unterscheidung in wissenschaftliche und vorwissenschaftliche Kulturen.

Rudolf Camerer

Sprachen in Europa

Europa betreibt seit den Maastricht-Verträgen *Sprachenpolitik*. Bei Sprache geht es immer auch um Identität, Rolle und Beziehung, nicht nur um das rein linguistisch Beschreibbare, so *Rudolf Camerer*, Geschäftsführer der WBT (Weiterbildungs-Testsysteme GmbH, Deutschland). Das wird besonders dann deutlich, wenn in bestimmten Regionen Europas Konflikte auftreten. So hat die „alte“ EU insgesamt 11 Amtssprachen und 41 Regionalsprachen. Der Sprachendienst in Brüssel ist schon heute so groß, dass es unmöglich sein wird, bei der Erweiterung der EU in allen Amtssprachen zu übersetzen. Seit den Maastricht-Verträgen führt die EU auch Sprachstatistiken, die ständig aktualisiert werden. Die Tendenz geht in Richtung Stärkung des Spanischen und leichte Abschwächung des Französischen. Mehr als die Hälfte der EU-Bürger/innen können allerdings neben der eigenen Muttersprache keine weitere EU-Sprache sprechen. Auch dieser Umstand hat dazu geführt, eine Sprachenpolitik zu forcieren.

Die Ziele europäischer Sprachenpolitik

Mehrsprachigkeit der EU-Bürger/innen

Ein Ziel europäischer Sprachenpolitik ist die Werbung für Mehrsprachigkeit: 2001 war das Europäische Jahr der Sprachen. Jede Europäerin und jeder Europäer sollte neben der eigenen Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen beherrschen (wenn möglich aus unterschiedlichen Sprachfamilien).

Derzeit sprechen 51 % der erwachsenen EU-Bevölkerung keine offizielle EU-Sprache neben der eigenen Muttersprache. Mehrsprachigkeit aber wird als Eckstein in einer Gesellschaft des Wissens und zugleich als zentraler Faktor einer europäischen Identität angesehen.

Weitere Ziele sind:

Frühbeginn – als Sockel der Mehrsprachigkeit.

Intensivierung – Sprachen als Lernwerkzeug.

Qualitätsentwicklung – betrifft vor allem den europäischen Referenzrahmen und das Portfolio.

Sprachkompetenz und Qualitätsentwicklung

Die EU möchte die *kommunikative Kompetenz* ihrer Bürger/innen deutlich verbessern. Dazu ist es notwendig festzuhalten, was gute bzw. schlechte Kompetenz ist und wie eine gute Kompetenz erreicht werden kann, um zu einem messbaren Ergebnis zu kommen.

Zu Beginn der Qualitätsentwicklung steht der *Europäische Referenzrahmen*. Er ist gekennzeichnet mit den Begriffen Handlungsorientierung und Handlungsfelder. Sprachkompetenz sollte für das In- und Ausland erreicht werden, soll nicht nur für den privaten Bereich, sondern auch für den Arbeitsplatz und die interkulturelle Verständigung dienlich sein.

Im sogenannten European Framework werden die vier Felder fremdsprachiger Kommunikation beschrieben: privater und öffentlicher Bereich, Arbeitsplatz und Bildungsbereich. Sechs Niveaustufen – von A1 Breakthrough, Elementare Sprachverwendung, bis zu C2 Mastery Proficient User – sind definiert. Sprachkurse und Sprachprüfungen können mit Hilfe der Framework-Kategorien genau konzipiert werden:

- niveau-orientiert (fertigkeitsspezifisch bzw. alle Fertigkeiten umfassend),
- domain-orientiert (alle oder ein bestimmtes Handlungsfeld betreffend),
- task-orientiert (bestimmte kommunikative Handlungen umfassend).

Sprachenzertifikate

Camerer berichtet: Die Zentrale der Europäischen Sprachenzertifikate, die Weiterbildungs-Testsysteme GmbH (WBT) hat ihren Sitz in Frankfurt. Partner der WBT sind Volkshochschulen, Privatschulen, Großfirmen, aber auch einige Universitäten und Akademien. Die Europäischen Sprachenzertifikate bilden ein System, das neun Sprachen umfasst: Dänisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Niederländisch, Portugiesisch, Russisch und Spanisch. Die Prüfungen werden in über 3.000 Prüfungszentren europaweit durchgeführt. Wichtig bei Curricula und Prüfungen ist die *handlungsorientierte* Ausrichtung, also die Fähigkeit im Alltag und in der Arbeitswelt sprachlich agieren zu können. Auch bei den Prüfungen sind zentrale Qualitätskriterien festgelegt.

Das Europäische Sprachenportfolio

Das Sprachenportfolio besteht aus drei Teilen: Mappe 1 (Sprachenpass und Dokumente); Mappe 2 (Sprachbiografie); Mappe 3 (Dossier) und Kopiervorlagen.

Das Europäische Sprachenportfolio ist erstens ein *Informationsinstrument*. Es informiert über Sprachkenntnisse und interkulturelle Erfahrungen und zwar anschaulich, transparent und international vergleichbar.

Zweitens ist es ein *Lernbegleiter*, d. h. es soll für das Sprachenlernen motivieren und beim Sprachenlernen helfen. Den Lernenden hilft es, ihre Sprachkenntnisse einzuschätzen und zu beschreiben, aber auch Sprachlernerfahrungen und interkulturelle Erfahrungen zu dokumentieren und zu reflektieren.

Das Portfolio hilft Unterrichtenden, Schulen und Bildungsinstitutionen Sprachlernerfahrungen, Lernbedürfnisse und Lernmotivationen zu erkennen, Lernziele und Lernprogramme zusammenzustellen, Sprachunterricht und Sprachkurs zu beschreiben, Leistungen zu beurteilen und zu dokumentieren. Außerdem können Abschlüsse und eigene Zertifikate den Referenzniveaus des Europarates zugeordnet werden.

Unternehmen, Dienststellen und Arbeitgeber/innen können Sprachkompetenzen von Mitarbeiter/innen er(kennen) und deren Ressourcen besser nutzen. Qualifizierung sowie Aus- und Weiterbildung von Mitarbeiter/innen sind besser zu planen. Die Verwendungen von Fremdsprachen am Arbeitsplatz und in der Aus- und Weiterbildung werden durch das Portfolio bestätigt.



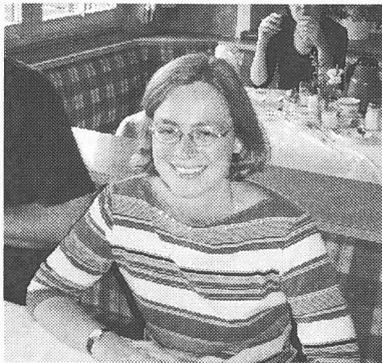
In Bezug auf Sprachenpolitik und Sprachenlernen führt Rudolf Camerer aus: Bei Sprache geht es immer auch um Identität, Rolle und Beziehung, nicht nur um das rein linguistisch Beschreibbare.

Stephanie Conein und Matthias Stadler

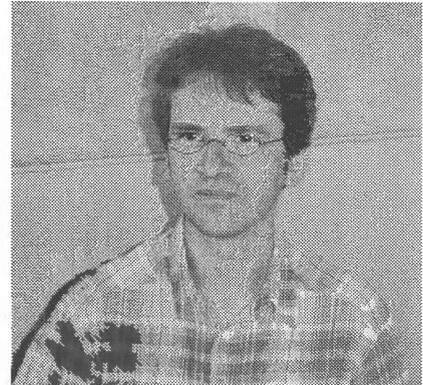
Konzepte naturwissenschaftlich-technischer Bildung für Erwachsene Ergebnisse von Experteninterviews

„In einer zunehmend technologischen Welt müssen alle Erwachsenen, und nicht nur jene, die eine wissenschaftliche Karriere anstreben, über eine solide mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung verfügen. ... dieses Ziel (liegt) noch in weiter Ferne ...“, zitierten *Stephanie Conein* und *Matthias Stadler*, beide aus dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Befunde der OECD 2001: Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000, S. 109.

Aus diesem Zitat spricht zum einen die Überzeugung, dass mathematisches, naturwissenschaftliches und technisches Wissen in unserer modernen Gesellschaft einen hohen Stellenwert hat und zur notwendigen Grundausstattung jedes Menschen zu zählen ist. Zum anderen deutet die Feststellung darauf hin, dass dieser Wissensstand bei einem großen Teil der Menschen nicht erreicht wird.



Stephanie Conein und Matthias Stadler stellen die ersten Ergebnisse einer Studie des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung bezüglich Konzepten naturwissenschaftlich-technischer Bildung für Erwachsene vor.



Naturwissenschaftliche Wissensdefizite

Die Behauptung von Wissensdefiziten in Mathematik, Naturwissenschaften und Technik ist empirisch gut belegt.

Sieht man sich die Ergebnisse der *PISA-Studie* an, die international für viel Aufsehen gesorgt haben, dann liegen die Ergebnisse für mathematische bzw. naturwissenschaftliche Grundbildung bei 15-Jährigen für Österreich und Deutschland bei 515 und 490 bzw. 519 und 487 Punkten. Diese Ergebnisse weichen zwar signifikant nach oben bzw. unten vom Mittelwert über alle beteiligten Länder von 500 Punkten ab, liegen aber noch an den Rändern des Mittelfeldes. Beunruhigend ist, dass in beiden Ländern erhebliche Anteile der Schüler/innen ein gesellschaftlich erwünschtes Maß an Kompetenzen nicht erreichen, ja sogar nicht einmal über ausreichende elementare Kenntnisse verfügen, um die einfachsten Aufgaben zu lösen.

Die Situation bei Erwachsenen beleuchten die *Eurobarometerstudien*. Die letzte Befragung aus dem Jahr 2001 ergab im Durchschnitt der 15 EU-Mitgliedsländer einen Anteil von 61,4 % der Befragten, die sich über Naturwissenschaften und Technik nur schlecht informiert fühlten.

Man kann davon ausgehen, dass Wissen, das man sich in der Schule angeeignet hat, mit der Zeit wieder vergessen wird, wenn man sich nicht gerade beruflich damit beschäftigt. Das lässt die Erwachsenenbildung in den Blick rücken, wenn es darum geht, nachschulisch neues Wissen zu vermitteln oder Vergessenes wieder aufzufrischen.

Rückgang im Angebot

Hier lohnt ein Blick in die deutsche VHS-Statistik. Das Angebot in den Naturwissenschaften (Physik, Chemie und Biologie) zeigt im Zeitraum von 1987 bis 2001 einen

Rückgang der durchgeführten Kurse und des Stundenvolumens um 20 bzw. 50 %. Die deutliche Steigerung bei den Kurszahlen für die Jahre 2000 und 2001 findet keine Entsprechung beim Stundenvolumen. Dahinter verbergen sich Trends zu kürzeren Veranstaltungen, wodurch die anspruchsvollen Angebote, wie verschiedene Studien festgestellt haben, mehr und mehr zurück gehen. Wie marginal die Themen Mathematik, Naturwissenschaften und Technik in der organisierten Erwachsenenbildung vertreten sind, wird deutlich, wenn man ihren Anteil mit dem Gesamtangebot der Volkshochschulen vergleicht. Selbst wenn man Veranstaltungen der Umweltbildung und Verbraucher- bzw. Ernährungsfragen hinzu nimmt, macht dieses Angebot weniger als ein halbes Prozent aus (64.000 gegenüber 15,2 Mio.).

Und generell lässt sich für Deutschland feststellen, dass es in der organisierten Erwachsenenbildung an überzeugenden Konzepten der Vermittlung naturwissenschaftlich-technischer Kenntnisse fehlt.

Hinter den Kulissen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote

Von diesen, aus Sicht der Erwachsenenbildung deprimierenden Befunden ausgehend, hat das DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) ein Projekt entwickelt, „Wissenschaft für Erwachsene“ (WISER), das die Möglichkeiten und Grenzen einer Förderung mathematisch-naturwissenschaftlich-technischer Grundbildung durch Erwachsenenbildung untersucht.

Darin wurde zunächst die Frage gestellt, welche Angebote für mathematisches, naturwissenschaftliches und technisches Wissen für Erwachsene überhaupt existieren. Diese Bestandsaufnahme umfasste neben der organisierten Erwachsenenbildung die Medien, Museen, Vereine und Verbände, das Internet und diverse Veranstaltungen.

Aus dieser Sammlung wurden unterschiedliche Formen von Angeboten identifiziert, die einer näheren Analyse mittels Experteninterviews unterzogen wurden. Diese Interviews dienten dazu, die Konzepte hinter den Angeboten rekonstruieren zu können und zielten auf Informationen zu den Zielen, den Inhalten, den Vermittlungsmethoden und Erfahrungen mit dem Angebot. Die Ergebnisse dieser Analysen sollen als Grundlage dienen, um die Rolle der organisierten Erwachsenenbildung neu zu bestimmen und Anregungen für neue erfolgsversprechende Ansätze zu entwickeln.

Stephanie Conein und *Matthias Stadler* berichteten weiters über die Auswertung von zwei Konzepten naturwissenschaftlich-technischer Bildung für Erwachsene: über das Angebot im deutschen Museum in Bonn und das Universum Science Center in Bremen. Unterschiede in beiden Konzepten zeigten sich unter anderem daran, wie emotional und erlebnisorientiert die einen Angebote sind und wie die anderen z. B. den Respekt vor der Wissenschaft aufbauen. Allein das bewirkt unterschiedliche Rollen und Verhaltensweisen der Besucher/innen. Als Gemeinsamkeiten der beiden Angebote/Konzepte konnten festgestellt werden:

- hoher Grad an Individualisierung von Lernprozessen,
- keine spezifische Nutzergruppe,
- nicht an Fachwissenschaft orientierte Darstellungsweise,
- Hervorrufen von Staunen wird bewirkt,
- Angebot als Freizeitangebot,
- Ziel: Beschäftigung mit der Thematik, auch über die Ausstellung hinaus,
- es gibt keine Untersuchung, nur Thesen darüber, ob Besucher/innen etwas gelernt haben.

Die noch abzuschließenden Befunde aus der Untersuchung werden schließlich Auskunft über erfolgreiche Vermittlung naturwissenschaftlicher Kenntnisse und Anregungen für diesbezügliche Konzepte in der Erwachsenenbildung geben.

Filip Dedeurwaerder

Querschneiden oder Quergeschnitten

Erfahrungen einer kleinen Volkshochschule mit Nachhaltigkeit, Gender, geografischem Mehrwert etc.

Filip Dedeurwaerder, Leiter der Volkshochschule der Ostkantone (Belgien), zeigte anhand der Arbeit „seiner“ Volkshochschule, wie *Querschnittsthemen* als neuer Bildungskanon verstanden werden können.

Zur Situierung der VHS der Ostkantone

Im Gegensatz zu den meisten deutschen Volkshochschulen kennt die VHS der Ostkantone keine kommunale Trägerschaft, sondern der Träger war von Anfang an (1966) die Christliche Arbeiter/innenbewegung (CAB) – nach „Boerenbond“ die größte soziale Bewegung Belgiens. Darüber hinaus ist die VHS von der Deutschsprachigen Gemeinschaft als „Regionale Erwachsenenbildungsorganisation“ anerkannt.

Die VHS der Ostkantone ist der Bildungsdienst der CAB und organisierte ursprünglich Bildung im Rahmen der gewerkschaftlichen Tätigkeiten der CAB, mit dem übergeordneten Ziel: die Emanzipation der Arbeiter/innen. Die VHS ist bislang als einzige Erwachsenenbildungsinstitution der Deutschsprachigen Gemeinschaft in EU-Projekte involviert. Der ESF-Bereich hingegen wird von verschiedenen Erwachsenenbildungsorganisationen genutzt.

Das Angebot der VHS der Ostkantone ist recht übersichtlich: Geschichtswerkstatt zu Alltags-, Sozial- und Zeitgeschichte, Akademie für Senior/innen (inklusive PC-Kurse), Graduate in Arbeits- und Sozialwissenschaften (Feministische Bildung – „VHS-Kurs“), Sozialbetrieb BISA (Grünabfallverwertung), Ausbildung zu Projektleitungsassistenz (ESF), Kompetenztransfer zwischen Generationen (Equal) und Bildung zur Nachhaltigkeit (Sokrates).

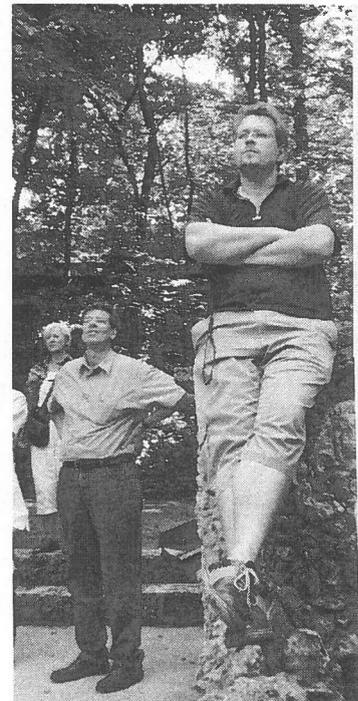
Die Mission der VHS versus neuer Bildungskanon

Die Mission der VHS kann folgendermaßen umschrieben werden: umweltfreundlich, Unterstützung der lokalen Aktionen, feministisch, Emanzipation der Arbeiter/innen, friedensbejahend. Die „neuen“ Themen sind im Antragsjargon der EU so genannte *Querschnittsthemen*: Sie sind nicht unbedingt mit dem eigentlichen Thema des Projektes verbunden, berücksichtigt man sie aber nicht, hat das Projekt kaum eine Chance zur Finanzierung.

Von umweltfreundlich zu nachhaltig

Die Volkshochschule war schon länger in umweltberuflicher Bildung aktiv: Es gab z. B. eine Ausbildung zum Forstarbeiter.

Die VHS gründete einen Sozialbetrieb BISA, dessen Ziel ist die Integration von Arbeitslosen in den Arbeitsmarkt und deren Ausbildung. Hauptaktivität der BISA ist die Grünabfallverwertung.



Filip Dedeurwaerder über Querschnittsthemen.

Die VHS wurde Mitbegründerin der Agentur für Nachhaltige Entwicklung in der Deutschsprachigen Gemeinschaft (www.agenda21.de). Ziel dieser Agentur ist die Kommunikation des Begriffes „Nachhaltige Entwicklung“. Gleichzeitig sollten aber auch Synergien zwischen Erwachsenenbildungsorganisationen zustande kommen.

Indem die Volkshochschule aktives Mitglied dieser Agentur wurde, durfte(!) sie auch ein Sokrates-Projekt (SUSTRAIN) bei Sokrates, Grundtvig 1, einreichen. Ziel des Projektes ist die Entwicklung von Bildungsmodulen zur nachhaltigen Entwicklung.

Von euregionalem Mehrwert zur interkulturellen Identität

Das Projekt Alltags-, Sozial- und Arbeitergeschichte (ASG) ist, wegen historischer Grenzverschiebungen in der Region, von Anfang an „euregional“ orientiert gewesen (Aufdecken der gemeinsamen Geschichte). Konkret gibt es seit 15 Jahren eine gute Zusammenarbeit mit der Volkshochschule Aachen. Aus dieser Kooperation entstand vor zehn Jahren der Arbeitskreis „Grenzenlos“ (Organisation von Euregiofahrten, Seminaren, Lehrerfortbildungen). Dieser Arbeitskreis wird neuerdings immer häufiger als Argument in Projektanträgen benutzt, um deutlich zu machen, dass „euregional“ und „nachhaltig“ zusammengearbeitet wird.

Vom Feminismus zu Gender Mainstreaming

Ursprünglich waren alle Kurse der Volkshochschule Ostkantone gemischtgeschlechtlich, auch der sogenannte traditionelle VHS-Kurs, nämlich der Graduatkurs. Als sich aber die Teilnehmer/innenzahl verringerte, wurde vor gut zehn Jahren ein neues, feministisches Konzept für diesen Kurs entwickelt. Da die Deutschsprachige Gemeinschaft, vor allem im Süden, eine sehr ländliche Gegend ist, kann man ohne weiteres behaupten, dass „Mitreden, Mitdenken, Mitmachen“ kein hohler Slogan für Frauen ist. Seit einigen Jahren gibt es nun den Begriff des Gender Mainstreamings, der noch einen Schritt über die Chancengleichheit hinaus geht. Da viele Frauenorganisationen dieses Thema besetzt haben, ist es für die Volkshochschule schwierig, hier ein Projekt genehmigt zu bekommen.

Von Emanzipation der Arbeiter/innen zur Schlüsselqualifikation?

Die Volkshochschule arbeitet zielgruppenorientiert (z. B. beim Sozialbetrieb BISA). Somit entfällt für die VHS-Projekte die eigentliche Idee einer Schlüsselqualifikation. Die Schlüsselqualifizierung in jeder beruflichen Weiterbildung der VHS ist die *Emanzipation der Zielgruppen* unter Berücksichtigung des sozio-kulturellen Hintergrundes.

Keine Zukunft ohne Herkunft

Querschnittsthemen (oder der neue Kanon) wirken zuerst eher (sehr) querschneidend. Einerseits haben in der Antragslyrik diese Themen weitgehend den humanistischen Kanon ersetzt. Auch im täglichen Funktionieren der VHS hat diese Kanonentwicklung eine eigene Dynamik entwickelt. Andererseits wurde klar, dass die Volkshochschule ihre Herkunft (Arbeiter/innenbewegung, Soziokulturalität) nicht vergessen darf. Die *Kombination der traditionellen Mission der Volkshochschule mit den Querschnittsthemen* hat es der Volkshochschule ermöglicht, selber im Endeffekt querschneiden, z. B. führt Soziokulturalität in unserer Grenzregion fast automatisch zu interkultureller Identität, wenn man die Herkunft dieser Grenzkultur immer im Auge behält.

Es wäre allerdings viel zu voreilig, zu behaupten, der neue Kanon würde die traditionelle Mission der Volkshochschule der Ostkantone ablösen, beides wirkt vielmehr komplementär.

Arthur Frischkopf

Bildung für morgen: eine neue gesellschaftliche Lernkultur

Der Beitrag von *Arthur Frischkopf*, Leiter des Landesinstituts für Qualifizierung des Landes Nordrhein-Westfalen (Deutschland) floss in die vielfältige Diskussion der Arbeitsgruppe 3 ein. Er wollte dieses Referat, das auch schriftlich vorlag, nicht noch gesondert vorbringen. Seine Gedanken, die den Diskussionsverlauf mitsteuerten, seien dennoch hier gerafft wiedergegeben.

Eine gründliche *Reflexion* über Bildung und Lernen vor der Folie heutiger Veränderungen, die es mitzugestalten gilt, tut – nach *Frischkopf* – Not.

- Veränderungen im Bildungsverhalten der Einzelnen, etwa in Form einer stärkeren Verwertungsorientierung;
- Veränderungen in Wirtschaft und Arbeitswelt, die neben fachlichen Qualifikationen vielfältige Kompetenzen übergreifender Art erforderlich machen;
- gesellschaftliche und grenzüberschreitende Schlüsselfragen, wodurch die Einzelnen als Bürgerinnen und Bürger gefordert sind (z. B. Umwelt oder Biotechnologien) und
- wissenschaftliche konzeptuelle Entwicklungen zur beruflichen Weiterbildung und Kompetenzentwicklung.

Fragen und Konsequenzen beziehen sich auf das „*Was*“ und „*Wie*“ von Bildung und Lernen.

Kernkompetenzen

In den vielfältigen bildungspolitischen Diskussionen kann durchaus eine *Übereinstimmung* hinsichtlich bestimmter „*Kernkompetenzen*“ festgestellt werden. So besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass Menschen ausgestattet sein müssen mit:

- Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen, Computerkenntnisse),
- „Schlüsselqualifikationen“ (Team-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, systemisches Denken, Kreativität usw.),
- interkulturellen Kompetenzen und
- Fremdsprachenkenntnissen.

In der Diskussion um neuere konzeptuelle Ansätze der Weiterbildung geht es u. a. einerseits um die *Gleichwertigkeit* und *Verbindung allgemeiner und beruflicher Bildung* – ein altes Postulat, das aber bis heute kaum verwirklicht ist.

Andererseits rückt der *Kompetenzbegriff* wieder mehr in den Mittelpunkt. Der Kompetenzbegriff ist mehr am Subjekt orientiert und geht von einer ganzheitlichen Betrachtung aus. Er umfasst neben Fach- und Methodenwissen auch personale und soziale Kompetenzen.

Der *Qualifikationsbegriff* orientiert sich stärker an vorgegebenem Bedarf und ist am Sachverhalt zentriert. Er wird traditionell mit der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Zusammenhang gebracht.

Bildungswissenschaftliche und -politische Diskussionen machen deutlich, dass es bei Bildung und Lernen immer auch um konkrete *Interessen* und *Werte* geht. Daher ist der Kompetenzbegriff ebenso einer kritischen Reflexion zu unterziehen.

Werte spielen gerade im Hinblick auf die personalen und sozialen Kompetenzen eine wichtige Rolle. Dimensionen der *personalen* Kompetenz sind beispielsweise das Selbstkonzept, das auf Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl, auf ethische und politische

Einstellungen, auf Sinnvorstellungen, Werten und Interessen gründet. Es geht auch um kritische Selbstwahrnehmung in Auseinandersetzung mit der eigenen Person und die Wechselwirkungen mit dem sozialen Umfeld, wozu z. B. der konstruktive Umgang mit den eigenen Unsicherheiten, Ängsten, Wünschen und Emotionen gehört. Eine wichtige Rolle spielt die Ambiguitätstoleranz, etwa der produktive Umgang mit Mehrdeutigkeit oder Zielkonflikten.

Werte und Interessen spielen ebenso im Falle der *sozialen* Kompetenz eine Rolle, etwa beim „Umgang mit anderen“, bei Kooperations-, Kommunikations-, Integrations- und Kompromissfähigkeit, Toleranz und Achtung vor anderen, Verantwortungsbewusstsein und Solidarität, Empathie und Sensitivität.

Lernkultur über schulische Paradigmen hinaus

Das Denken im Begriff eines Bildungskanons hat etwas Statisches, passt in eine Welt mit wenig Veränderungen, ist Ausdruck von Vergangenheit.

Lebenslanges bzw. lebensbegleitendes Lernen ist ein der heutigen Zeit mit ihren vielen und schnellen Veränderungen angemessenes Verständnis von Lernen. Damit ist die Notwendigkeit verbunden, das schulische, „bildungskanonisch“ geprägte Paradigma des Lernens zu überwinden und alle Möglichkeiten und Ressourcen eines erwachsenengerechten Lernens zu nutzen. Zentral für unsere Diskussion ist das Postulat einer *neuen gesellschaftlichen Lernkultur*. Es geht um eine Lernkultur, die das schulische Paradigma überwindet, neue Wege des Lernens eröffnet und zum kontinuierlichen lebensbegleitenden Lernen ermuntert.



Arthur Frischkopf *mit*ten im Bildungsprozess in Schloss Hellbrunn.

Alexandra Haas und Mechthild Tillmann

Teaching Culture! – Die Kultur der Anderen

Was wir in Europa für morgen lernen sollen, wollen, werden ...

Über eine Dimension, die den Europäer/innen in naher Zukunft eigen sein sollte, sprachen *Alexandra Haas* und *Mechthild Tillmann*, Mitarbeiterin und Direktorin der Volkshochschule Rhein-Sieg (Deutschland).

Neben zahlreichen anderen Themen, die sich in erster Linie auf Fertigkeiten konzentrieren, hat ein integratives Thema für die Europäer/innen für morgen in hohem Maß an Bedeutung gewonnen und sich in ersten Erfahrungen als Ausrüstung für kommende Herausforderungen bestens bewährt: die Schaffung eines interkulturellen Bewusstseins und die damit einhergehenden Fragen der methodisch-didaktischen Umsetzung.

Neben anderen Sprachen, Kulturen und Lebenswelten lernen wir auch andere Werte kennen und schätzen. „Dies soll nicht zu einem Werterelativismus, wohl aber zu einem fruchtbaren Diskurs führen.“ (Joschka Fischer, Außenminister der Bundesrepublik Deutschland)

Wenn man solche Überlegungen anstellt, erscheint ein Blick zurück hilfreich. Was ist aus dem Europa-Enthusiasmus der 70er Jahre geworden? Ist der Europa-Gedanke obsolet, jetzt wo die größte Veränderung seit Bestehen der ersten europäischen Vereinigung mit dem Beitritt der zehn neuen Mitgliedsstaaten unmittelbar bevor steht? Sind die Mitgliedsnationen, die die EU haben wachsen sehen, an den oft schmerzhaften Prozessen der Konsensfindung gereift? Reichen die Ressourcen, verankert im Bewusstsein und in den Fähigkeiten und Fertigkeiten von ungefähr 450 Millionen Menschen, für die Herausforderungen, welche die Globalisierung an uns alle stellt? Welche Aufgabe fällt der Weiterbildung zu und wie kann diese gestalten?

Menschen, die sich in internationalen Kontexten bewegen, tragen alle einen Schatz Erfahrungen mit interkulturellen Interferenzen bei sich, die sie sowohl in ihrem eigenen Sozialisationsprozess durch Auslandsaufenthalte als auch durch informelle oder professionelle Begegnungen mit Menschen aus anderen Kulturkreisen erworben haben. Sie haben zur Sinnesschärfung in subtiler Sprachanwendung – muttersprachlich wie fremdsprachlich – beigetragen, ebenso zu einer kritischen Reflexion eigener Verhaltensmuster, haben Diskussionen zur Generations-, Geschlechter- oder Religionsfrage geführt. Dies kennzeichnet in hohem Maße Multiplikator/innen, die sich in Arbeitsfeldern der Weiterbildung bewegen oder profilieren. Wie kann es nun gelingen, diese eher unstrukturierten Wahrnehmungen für pädagogisches Handeln nutzbar zu machen? Wo kann man professionelles Know-how tanken?



Mechthild Tillmann und Alexandra Haas befassen sich mit der Bildung zu interkulturellem Bewusstsein in einem neuen Europa.

Multi-Kulturalität ist gelebte Wirklichkeit

Wer sich bewegt, bewegt Europa. Die Rhein-Sieg Volkshochschule mit Geschäftssitz in Siegburg, einer Kreisstadt im Westen der Bundesrepublik, gestaltet Weiterbildung für rund 260.000 Menschen in einer eher ländlich strukturierten Region. Es gibt kaum noch Kurse, in die Teilnehmenden nicht weniger als zwei oder drei verschiedene Muttersprachen in das Lernsetting einbringen. Multi-Kulturalität ist gelebte Wirklichkeit. Wie bereiten sich die Kursleitenden auf diese Realitäten vor.

1. *Teilnahme an Mobilitätsprogrammen ins europäische Ausland (Grundtvig 3 Programme)*

Mehr als 20 Kursleitende haben im Jahr 2002 an diesen Förderprogrammen teilgenommen. Welcher europäische „Mehrwert“ ergibt sich aus den Mobilitätsprogrammen? Wie begegnet man dem Vorwurf des (Weiter-)Bildungstourismus? Die Teilnehmenden lernen die Tücken des Alltags im fremden Land hautnah kennen, sie lernen in und mit internationalen Gruppen und erproben ihre neu erworbenen Methoden und Inhalte anschließend in ihrem jeweiligen nationalen Kontext.

2. *HOTT – How To Teach in Siegburg (Grundtvig 3)*

Hier erfolgt Wissens- und Kenntnistransfer in umgekehrter Richtung, indem Lehrkräfte im Weiterbildungsbereich aus dem europäischen Ausland an einem einwöchigen Grundtvig 3 Seminar zur erwachsenenpädagogischen Grundqualifikation in Siegburg teilnehmen. Welche institutionellen und übergeordneten Ziele werden durch dieses Angebot verfolgt? Freiberufliches Personal ist gefordert, sich selbst auf Qualitätsstandards in professionellem Rahmen zu verpflichten. In multikultureller Teilnehmer/innenschaft werden durch die Implementierung von Gütekriterien, durch Operationalisierung und Transfer (inter-)nationale Standards ermöglicht.

3. *„Teaching Culture! EU-Projekt (Grundtvig 1)*

„To know another’s language and not his culture is a very good way to make a fluent fool of one’s self.“ (Winston Brembeck, Kulturwissenschaftler)

Die ironisch-doppeldeutige Wortwahl des Autors weist auf elementares Anliegen der Schaffung von interkulturellem Bewusstsein hin. Es gilt, Kultur zu kommunizieren und gleichzeitig eine Kommunikationskultur zu etablieren. Zur Professionalisierung des pädagogischen Personals bedarf es über die oben beschriebenen interkulturellen Kontakte hinaus intensiver Lern-, Austausch- und Reflexionsphasen, die in einem auf drei Jahre angelegten Grundtvig 1 Projekt realisiert werden. „Teaching Culture!“ bedeutet die Entwicklung eines „Teacher training in intercultural awareness“ auf allen Projektebenen: auf Ebene der Projektpartner/innen, der Trainer/innen und der Teilnehmenden. Die konzeptionelle Anlage vollzieht sich spiralförmig, zyklisch und selbstevaluierend. Die interkulturelle Relevanz der vermittelten Inhalte wird kontinuierlich innerhalb des Projekts in verschiedenen nationalen Settings erprobt.

4. *MuCID – Mutual Councelling in Institutional Development*

Ergänzend soll auf Institutionsebene ein bewährtes Modell von wechselseitiger kollegialer Beratung (WEB) auf europäischer Ebene im Rahmen einer Lernpartnerschaft implementiert werden. So genanntes „peer-monitoring“ wird Gelegenheit und Rahmen bieten, Fragen von Organisationsentwicklung, Programmgestaltung oder Teamentwicklung durch gleichrangierende Partner/innen und Kolleg/innen beleuchten zu lassen. Auf der Grundlage von Vertrauen und Offenheit sowie gegenseitiger Diskretion lässt sich kollegiale Einrichtungsberatung (MuCID) auf europäischer Ebene effektiv verwirklichen. Gleichzeitig begeben wir uns auf den Weg zu Gütestandards der europäischen Weiterbildungslandschaft von morgen.

Volker Otto

Gegenreden, Befunde und Profilversuche zu einem Bildungskanon für morgen

Im seinem Beitrag stellte *Volker Otto* (langjähriger Direktor des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Honorarprofessor an der Universität Leipzig, Deutschland) einleitend grundsätzliche Fragen nach einem Bildungskanon für morgen, indem er auf Bezugspaare verwies, die sich im Zusammenhang mit dem Tagungsthema ergeben und die er als „*Gegenreden*“ formulierte. Er stellte die Frage nach Bildung und Wissen, nach Theorie und Praxis, nach Problemen von Verordnen und Beteiligen, von Verbindlichkeit und Offenheit, nach Ganzheitlichkeit und Exemplarik, nach Problembewusstsein und Verantwortungsethik.

Bildung und Wissen

Kernaussage: Wissen zu vermitteln bedeutet nicht zugleich Bildung zu gewinnen. Es muss deshalb beim Entwurf eines Bildungskanons bedacht werden, wie sich Wissen, das vermittelt wird, auswirkt, welche Konsequenzen es für die Lernenden hat, welche Wirkungen es entfaltet und wozu es führt, wenn jemand es erworben hat.

Theorie versus Praxis

Kernaussage: Praxisrelevanz und Theorietauglichkeit sind bedeutende Merkmale in einem anzudenkenden Bildungskanon. Was darin zusammengestellt wird, muss sich auf Praxis beziehen und für Praxis tauglich sein, es muss aber auch die Möglichkeit der Theoriebildung eröffnen.

Verordnen versus Beteiligen

Kernaussage: Legt man der Gestaltung des Bildungswesens kein obrigkeitsstaatliches, sondern ein demokratietheoretisches Staatsverständnis zugrunde, so ergibt sich bei der Gestaltung eines Bildungskanons für morgen zwingend, dass entsprechende Vorstellungen nicht nur konsensual zu gestalten sind, sondern auch im Entstehungsprozess auf Beteiligung angelegt sein sollten. Dies muss sich auf alle Inhalte, alle Themen und Methoden der Arbeit in der Erwachsenenbildung beziehen durch die Beteiligung der Betroffenen müssen Inhalte, Themen und Methoden veränderbar sein.

Verbindlichkeit versus Offenheit

Kernaussage: Ein Bildungskanon der Zukunft kann nicht verordnet werden und deshalb verbietet sich auch eine generelle Verbindlichkeit für alle Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung oder für alle Einrichtungen der Weiterbildung. Dennoch widersprechen sich Verbindlichkeit und Offenheit nicht generell: Was verbindlich gemacht wird, bedarf der Vereinbarung. Diese ist aber nicht zwischen Staat und Bürger, sondern zwischen Teilnehmenden und Weiterbildungseinrichtung zu treffen.

Ganzheitlichkeit versus Exemplarik

Kernaussage: Ein Bildungskanon für die Zukunft kann keine Vollständigkeit in Anspruch nehmen, muss offen für Veränderungen und Unbekanntes sein, kann nur beispielhaft und in den wichtigsten Grundzügen angegeben werden, ohne das Ganze aus den Augen zu verlieren.

Gerade das Problem von Ganzheitlichkeit und Exemplarik macht deutlich, dass es darauf ankommt, einen Bildungskanon nicht numerisch nach Wissensanforderungen, sondern eher beispielhaft nach Bildungsvoraussetzungen zu beschreiben.

Problembewusstsein versus Verantwortungsethik

Kernaussage: Problembewusstsein zu entwickeln, heißt nicht zwangsläufig, dieses unter das Gebot der Verantwortung zu stellen. Ein Bildungskanon der Zukunft muss auch Fragen einschließen, die sich aus dem zu Lernenden, zu Vermittelnden und im Lebensalltag zu Gebrauchenden ergeben. Er muss sich fragen lassen können, ob das, was in ihm zusammengestellt ist, unter bestimmten Anwendungskategorien, Vermittlungszwängen oder Gebotsbedingungen steht, die nach ethischen Grundsätzen vom Einzelnen verantwortet werden können.

Befunde

In einem zweiten Schritt sprach *Volker Otto* entsprechende Versuche in der Vergangenheit an, zu einem Bildungskanon der Erwachsenenbildung zu gelangen. Diese Beispiele zeichnete er als „Befunde“. Sie bezogen sich auf Beispiele, die im Vollzug der „realistischen Wende“ der deutschen Erwachsenenbildung Mitte der sechziger und in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts und in den folgenden Jahrzehnten in der Bundesrepublik Deutschland entwickelt und erprobt worden sind: Grundstudienprogramme, das Volkshochschul-Zertifikatsprogramm sowie Entwicklungspläne und Grundsatzserklärungen zur Weiterbildung.

Profilversuche

In einem dritten – abschließenden – Teil machte *Volker Otto* Vorschläge für inhaltliche Konturen eines zukünftigen Bildungskanons, die als „Profilversuche“ eher Grundsätze für seine Gestaltung denn Empfehlungen für seinen Inhalt enthielten und auf der einen Seite auf allgemeine Weiterbildung zielte, auf der anderen Seite die Adressatenorientierung betonte.

Volker Otto empfahl, dabei zwischen *Schlüsselqualifikationen*, *Inhaltsbereichen* und *Kompetenzbereichen* zu differenzieren.

Der Weg zum Ziel oder müssen wir uns ändern?

Niemand kann heute mehr statisch unbewegt und unverändert bleiben. Sobald wir uns in diesem Prozess befinden, erhalten Änderungen eine neue Qualität: „*Der Weg zu sich selbst*“ – so heißt das Motto der Erwachsenenbildung in Lettland und es betrifft das „Lebenslange Lernen“.

Auch der Verband der lettischen Erwachsenenbildung befindet sich im Prozess mit dem Motto: „*Der Weg zu sich selbst*“, was mit dem Selbstverständnis, den Aufgaben und der Entwicklung der Erwachsenenbildung zu tun hat. In den letzten zehn Jahren hat Lettland seine Nische in der Beschäftigungsförderung gesucht. Heute wird in Lettland die Wirtschaft durch das Konzept des Lebenslangen Lernens gefördert, um die Entwicklung des Arbeitsmarktes und die bürgerliche Gesellschaft zu stützen. Neue Weiterbildungsnetze haben sich etabliert. Zur Zeit besetzen in Lettland aber größtenteils private, leider nicht die staatlichen Institutionen, das Ausbildungsnetz.

Die Regierung zeigt Interesse für die Erwachsenenbildung und versucht die Ausbildungspolitik den Bedürfnissen der Menschen anzupassen, setzt aber leider nicht die notwendige Finanzierung für die Unterstützung der Erwachsenenbildung ein.

Hindernisse bei der Zusammenarbeit zeigen sich in

- Unterschieden zwischen den Partnern,
- Informationsdefiziten,
- Kommunikationsproblemen (z. B. keine Sprachenkenntnisse).

Erfolgsfaktoren sind:

- gemeinsame Ideen und Visionen,
- langfristige Investitionen,
- anerkannte Gleichheit, Gleichwertigkeit zwischen Partnern,
- persönliche Kontakte,
- Persönlichkeiten der Kontaktpartner.

Über das Lebenslange Lernen kann man nicht direkt die Geschichte verändern, aber man kann jene Änderungen unterstützen, die Menschen in ihren Alltag mitnehmen und verwenden können. Lettland hat eine neue Generation und viele Innovationen in der Erwachsenenbildung. Die Vision ist, dass die Freiheit der Menschen sowie ehrliche und professionelle Arbeit in einer Demokratie triumphieren können. Die größte Herausforderung ist für uns, immer im Lernprozess zu bleiben.

Ingrid Schöll

Neue Herausforderungen für die Erwachsenenbildung – Wissenschaft als Handlungsfeld

Wissenschaft als Handlungsfeld: Was kann die Erwachsenenbildung in diesem Feld tun, vor welchen neuen Herausforderungen steht sie, wenn es darum geht, hier Orientierungen zu setzen und neue Positionsbestimmungen vorzunehmen?, fragte *Ingrid Schöll*, Leiterin der Volkshochschule Saarbrücken (Deutschland).

Historisch gesehen: Erwachsenenbildungsorganisationen wie Volkshochschulen in Deutschland und Österreich haben zu Beginn des vorigen Jahrhunderts versucht, mit den Universitäten in Verbindung zu treten bzw. sich am universitären Vorbild zu orientieren. Diese Bestrebungen waren auf die Städte beschränkt und nahmen ihren Anfang in Wien. Die Tradition, sich mit wissenschaftlichen Themen zu beschäftigen, wurde von England (University Extension) übernommen.

In den zwanziger Jahren wurde in Österreich der Höhepunkt der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung erreicht, in Deutschland hatte man sich zu dieser Zeit bereits etwas ausgeklinkt. Nach 1945 wurde die Kluft zwischen der Erwachsenenbildung und den Wissenschaften zunehmend größer. Klaus Taschwer (Soziologe und Wissenschaftsjournalist) schreibt dazu: „... In jedem Fall ist festzustellen, dass vom einstigen symbiotischen Näheverhältnis der Erwachsenenbildung zur Wissenschaft nicht mehr allzu viel geblieben ist.“ (Klaus Taschwer: Wissen über Wissenschaft. In: Sigrid Nolda: Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn 1996, S. 65-99). Die Gründe dafür liegen in der Etablierung der Massenuniversitäten in den siebziger Jahren, in der zunehmenden Ausdifferenzierung der Aus- und Weiterbildung in spezialisierten Bildungseinrichtungen mit Zertifikats- und Titelvergabe. Medien und Fernsehen traten immer mehr als Konkurrenten in Erscheinung.

Erwachsenenbildung kann und soll heute keinesfalls in Konkurrenz zu wissenschaftlichen Einrichtungen mit Vermittlungsaufgaben gehen. Die Rolle der Volkshochschulen und anderer breitenorientierter Weiterbildungseinrichtungen kann umschrieben werden mit: *Wissenschaftspopularisierung und Brückenfunktion zwischen Schul- und Hochschulwissen – mit einigen offenen Fragen für die Zukunft!*

Ingrid Schöll berichtete näher über ein Beispiel wissenschaftsorientierter Erwachsenenbildung.

Wissenschaftspopularisierung

Bis zu Beginn der neunziger Jahre im letzten Jahrhundert fanden an der Volkshochschule Witten-Wetter-Herdecke, aber auch in anderen Volkshochschulen in Deutschland, die so genannten „Hochschulwochen“ statt. Aus den klassischen Arbeitsgebieten der Region wurden Wissenschaftler/innen an die VHS geholt. Die Resonanz war bis in die siebziger Jahre hervorragend, später wurden die Inhalte medial aufgeweicht (z. B. durch Diavorträge), und schließlich abgeschafft – zum Ärger vor allem älterer Menschen, die sich an die Hochschulwochen gewöhnt hatten.

Die Bürgeruniversität

In der Folge wurde statt der Hochschulwoche in der Volkshochschule in Witten die Bürger-Universität eingeführt, die heute noch erfolgreich arbeitet. Gemeinsam mit der privaten Hochschule Witten-Herdecke wurde eine Reihe entwickelt mit dem Anspruch, die Inhalte der Universität „in die Stadt“ zu tragen. Zum Erfolg beigetragen haben unter anderem das Verständnis und das Eigeninteresse einer kleinen privaten Universität in einer Stadt ohne Wissenschaftstradition, Bürgernähe zu schaffen; ein Marketingkon-

zept, das durch eine offensive Öffentlichkeitsarbeit gekennzeichnet war; konkrete Vorgaben zum Ablauf einer Veranstaltung – z. B. die zeitliche Begrenzung auf eine Stunde Redezeit mit anschließendem Gespräch, Verständlichkeit und didaktische Aufarbeitung des Stoffes, Aufmerksamkeit erregende Titel – und die Kontinuität und Verlässlichkeit des Angebots.



Die Aufgabe von Erwachsenenbildungseinrichtungen ist – nach Ingrid Schöll – Wissenschaftspopularisierung und Brückenfunktion zwischen Schul- und Hochschulwissen – mit einigen offenen Fragen für die Zukunft.

Wichtige Themen

Wissenschaftspopularisierung gelingt nicht bei allen Themen gleich gut. Diese Erfahrung haben auch die Wiener Volkshochschulen bei ihrem Angebot „University meets public“ gemacht. Themen, die eine direkte Umsetzungsmöglichkeit im Alltag bieten, haben oft eine große Resonanz (medizinische Themen, psychologische Themen oder Umweltthemen). Geisteswissenschaftlich-kulturelles Wissen dagegen scheint aus der Mode gekommen zu sein bzw. wird es immer mehr zur anscheinend nicht berufsrelevanten Privatsache.

Alte und neue Milieus

Zielgruppenarbeit ist für die Erwachsenenbildungseinrichtungen nichts Neues, ebenso die Arbeit mit inhomogenen Gruppen. Wissenschaftliche Bildung und Angebote wie die Bürger-Universität spricht – im System der Einteilungen des „Bildungspublikums“ nach Lebensstilen und Freizeitpräferenzen – vor allem Menschen aus dem konservativ-gehobenen Milieu an. Für sie ist Bildung mehr als Latein und Griechisch. Dieses Milieu nimmt allerdings quantitativ ab und in welcher Art junge Menschen für wissenschaftliche Themen anzusprechen sind, ist noch nicht ausgemacht.

Handlungsfelder

Naturwissenschaften und Technik werden von vielen nicht mehr verstanden. Wir leben in einem gesellschaftlich inszenierten Luxus der „salonfähigen Unkenntnis“. Gezielte inhaltliche Schwerpunktsetzung und eine geeignete Didaktik bzw. Methodik sollte dazu führen, Wissenschaft wieder näher an die Menschen zu bringen. Die gesellschaftliche Ergänzungs- und Reparaturfunktion von Bildungseinrichtungen sollte weiter verfolgt werden. Die Erwachsenenbildung hat die Aufgabe, Wissens-, Wahrnehmungs- und Verständnislücken, insbesondere zwischen technisch-naturwissenschaftlicher Wissenschaft und Öffentlichkeit zu schließen, wenn möglich mit modernen, aktuellen, originellen „Verkaufsideen“.

Walter Schuster

Bildung auf neoliberalen Irrweg?

Lebenslanges Lernen als Ausdruck neoliberaler Bildungspolitik?

Walter Schuster aus der Volkshochschule Simmering in Wien (Österreich) unterzog das seit 1995 in den EU-Ländern gängige Konzept des *lebensbegleitenden Lernens*, wie es im Weißbuch der Europäischen Kommission „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ präsentiert wurde, einer kritischen Analyse.

„Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“

Ausgangspunkt der Kritik von *Walter Schuster* ist, dass im Weißbuch der EU Lehren und Lernen auf kognitive Prozesse beschränkt ist. Für *Schuster* ein extrem reduktionistischer Ansatz, denn andere Dimensionen des Begriffs Bildung werden nicht berücksichtigt (moralische, ästhetische, praktische oder politische Dimensionen).

Die allgemeine und die berufliche Bildung nehmen im Weißbuch eine zentrale Stellung ein. Zu kritisieren sei aber, dass das dargelegte Verständnis von Bildung Entsolidarisierungs- und Individualisierungstendenzen vorantreibt, Selbstbestimmung vortäuscht und die Anpassung und Unterwerfung unter das Marktprinzip und Wachstumsideal fördert. Die Allgemeinbildung scheint für die Zwecke der Berufsbildung vereinnahmt zu werden.

Europäischer Rat in Lissabon

Der Europäische Rat (23. bis 24. März 2000) formulierte seine strategischen Ziele für die kommenden zehn Jahre. Darunter wurden die Wettbewerbsfähigkeit und der Ausbau eines wissensbasierten Wirtschaftsraumes festgehalten. Um diese Ziele zu erreichen, sollte eine „Informationsgesellschaft“ angestrebt werden. In Lissabon wurden auch die Grundfertigkeiten, die durch lebenslanges Lernen vermittelt werden, festgehalten: IT-Fertigkeiten, Fremdsprachen, technologische Kultur, Unternehmergeist und soziale Fähigkeiten.

Europäischer Rat in Santa Maria da Feira

Beim Zusammentreffen (19. - 20. Juni 2000) in Feira macht es die unklare Verwendung der Begriffe Lernen, Bildung oder Weiterbildung schwierig zu erkennen, welche Annahmen dahinter stehen bzw. auf welche Konzepte Bezug genommen wird. Oft wird Lernen und Bildung nur an den Bedürfnissen der Wirtschaft ausgerichtet, an anderen Stellen wieder ist von gesellschaftlicher Teilhabe und sozialem Zusammenhang die Rede.

Leitlinien für beschäftigungspolitische Maßnahmen

Ein zentraler Aspekt, der in den Leitlinien immer wieder genannt wird, ist die „Anpassungsfähigkeit“ der Menschen an wirtschaftliche und soziale Erfordernisse. Eine aus pädagogischer und demokratiepolitischer Sicht durchaus kritikwürdige Sichtweise. Die Bevölkerung wird nicht als aktiv gestaltender Faktor angesehen.

Memorandum über lebenslanges Lernen

Auch im „Memorandum über lebenslanges Lernen“ ist der Markt Orientierungsprinzip, wenn im Zusammenhang mit Bildung und Berufsbildung von Angebot und Nachfrage die Rede ist. Die Textanalyse zeigt, dass auch hier „Anpassung“ gefordert wird, allerdings auch die aktive Gestaltung, Mitwirkung und aktive Staatsbürger/innenschaft als wichtige Ziele formuliert sind. Hauptinhalt des Memorandums sind sechs „Schlüsselbotschaften“. Aus den EU-Dokumenten ist ein Bemühen um Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit nicht immer deutlich herauszulesen.

Auf den Blick kommt es an

Bei den von *Schuster* analysierten Dokumenten der EU konnte eine sehr deutliche Orientierung an den Bedürfnissen und Wünschen der Wirtschaft konstatiert werden. Die beiden Dokumente der OECD-Bildungsminister/innen sowie der UNESCO machen deutlich, dass sich ein genauer Blick auf unterschiedliche Positionspapiere und Dokumente lohnt und jeweils die Frage zu stellen ist, wessen Interessen zum Ausdruck kommen bzw. sich dahinter verbergen. Unter dem Deckmantel allgemeiner Formulierungen wird nur allzu leicht der Eindruck erweckt, die jeweilige Position sei die einzig mögliche, gültige und politisch akkordierte. Erst ein Vergleich macht die unterschiedlichen Standpunkte deutlich.



Walter Schuster unterzieht das Konzept des „lebensbegleitenden Lernens“ einer kritischen Analyse.

Schuster hielt abschließend drei Aspekte fest:

1. Lebenslanges Lernen ist per se nicht automatisch ein Konzept des Neoliberalismus, da es primär auf die Schwerpunktsetzung und Zielformulierungen des lebenslangen Lernens ankommt. Erinnert sei hier etwa an die Zielformulierungen der UNESCO.
2. Im Hinblick auf die gesellschaftlichen Auswirkungen der Konzepte zum lebenslangen Lernen ist insbesondere auch auf die jeweilige Bedeutung des Begriffs „Lernen“ zu achten. Viele Konzepte operieren mit einem sehr eingeschränkten, ziel- bzw. nutzenorientierten Lernbegriff, der sich deutlich vom Begriff „Bildung“ unterscheidet.
3. Lebenslanges Lernen ist aber gleichzeitig ein Konzept, das neoliberale Protagonist/innen sehr gut für ihre Absichten und Ziele nutzen und sich dienstbar machen können.

6. ERGEBNISSE DER ARBEITSGRUPPEN

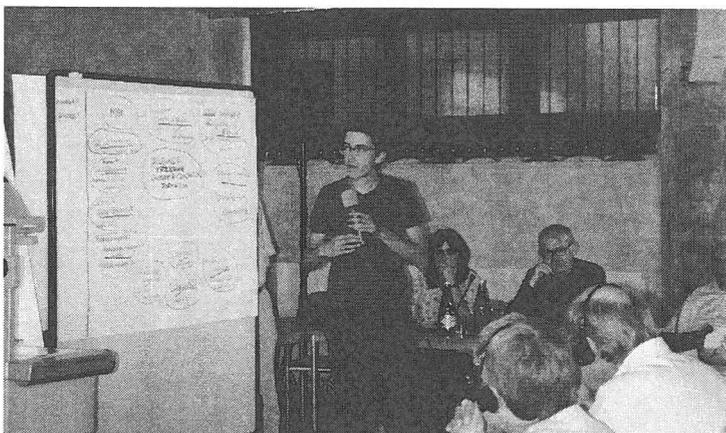
Bei den diesjährigen „Salzburger Gesprächen“ waren die Arbeitsgruppen nicht nur eine Möglichkeit, Referate zum Thema zu präsentieren und zu diskutieren, sondern sie hatten die Aufgabe, auf ein *Ergebnis* hinzusteuern. Das war das erste Mal in der Geschichte der „Salzburger Gespräche“, die ansonsten ganz bewusst bisher den Druck ausgeklammert haben, der aus der Erwartung von bestimmten Ergebnissen erwächst. Gespräch und gemeinsames Nachdenken sowie der Erfahrungsaustausch stehen im Vordergrund der „Salzburger Gespräche“ und garantieren eine Veranstaltung mit Reflexionscharakter. Normalerweise wird eben Freiraum geschaffen für das Nachdenken ohne den Zwang, daraus eine Resolution, Thesen, Forderungen oder dergleichen formulieren zu müssen.

Das Thema „Ein Bildungskanon für morgen. Was wir in Zukunft wissen und können müssen“ jedoch zu behandeln, ohne konkret werden zu müssen, erschien der Tagungsleitung bereits im Planungsstadium nicht erstrebenswert. Die Vorgabe war also, nach knapp eineinhalb Tagen kontinuierlicher Arbeit in der Kleingruppe, diesmal ein *Ergebnis* zu präsentieren.

Die Moderator/innen hatten die nicht ganz einfache Aufgabe, das kreative Chaos zu guten Ergebnissen zu bringen (wie *Arthur Frischkopf* es nannte). Der Prozess beinhaltete Diskussionen, Reflexionen, das Austauschen und sich Verständigen über die jeweiligen Standpunkte – im interkulturellen Kontext der Teilnehmer/innen – und schließlich den Versuch, einen Konsens darüber herzustellen, was die Teilnehmer/innen in den Arbeitsgruppen je als Bildung bezeichneten und wie sie einen „Bildungskanon der Zukunft“ vorstellbar machen konnten.

Arbeitsgruppe 1

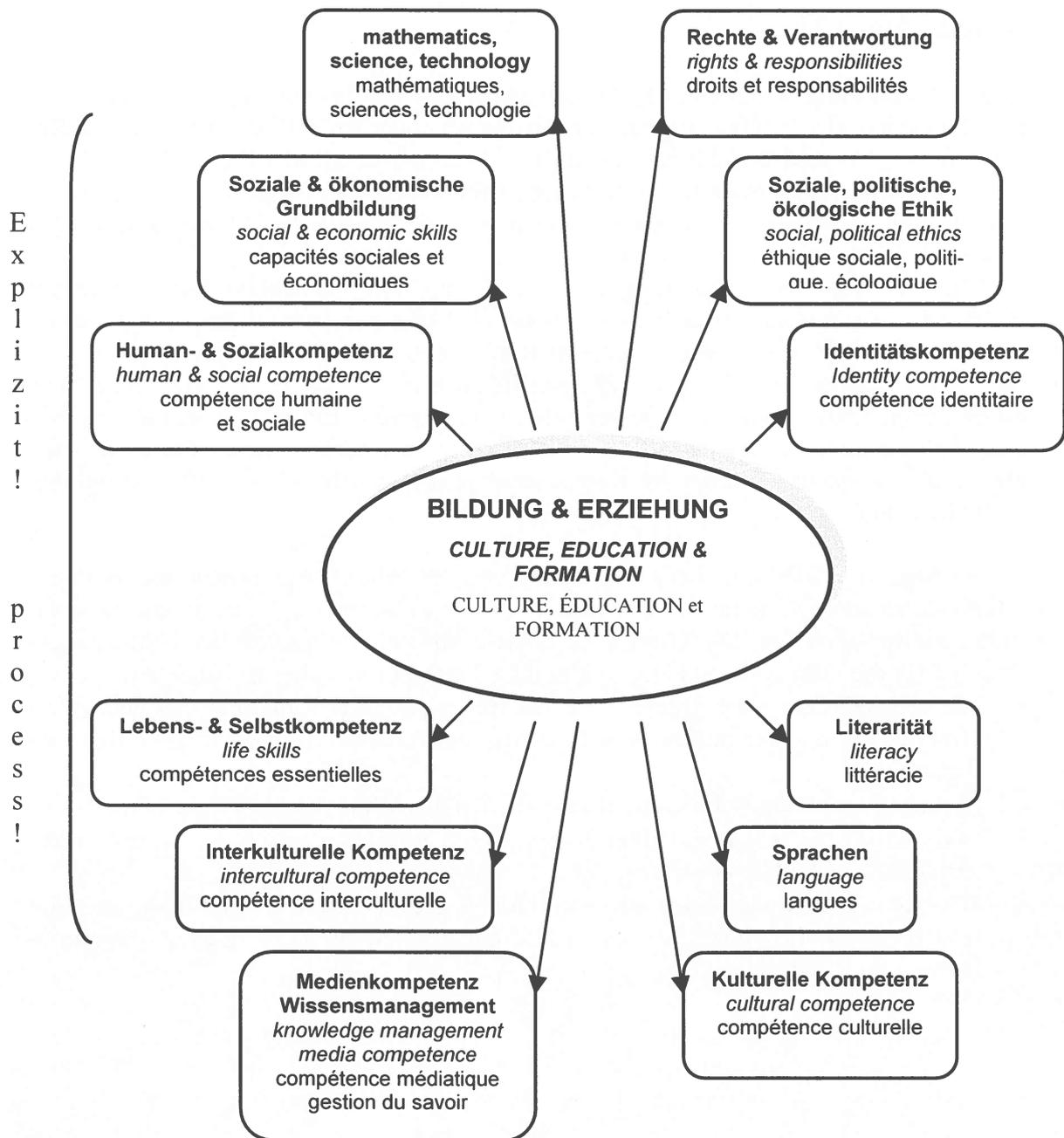
Die **Arbeitsgruppe 1** strebte an, den Begriff des Bildungskanons zu vermeiden. Außerdem ging es den Teilnehmenden darum, die interkulturelle Polyvalenz des Bildungsbegriffes deutlich werden zu lassen. Im Wesentlichen ließ sich die Gruppe auch nicht auf Differenzierungen zwischen Fertigkeiten, Wissen und Kompetenzen ein. Zur Ergänzung der schematischen Darstellung wurde aber eine funktionale Anordnung von Entwicklungsstufen im Wissenserwerb und in der Ausbildung von Fertigkeiten hinzugefügt. Das vorgelegte Mindmap ist das Zwischenresultat eines Prozesses. Die explizit verwendeten Begriffe sind weiter zu entwickeln.



Stefan Vater präsentiert die Ergebnisse der Arbeitsgruppe 1.

Die Begriffe aus den verschiedenen europäischen Denktraditionen (vor allem zu Bildung) und deren Trennschärfe wie ihre adäquate Verwendung waren immer wieder großes Anliegen, aber auch vielfach Gegenstand heftiger Diskussionen in dieser Arbeitsgruppe.

Stefan Vater (Österreich) präsentierte im Plenum die Ergebnisse der Arbeitsgruppe 1.



Funktionale Anordnung von Entwicklungsstufen im Wissenserwerb:
Functional arrangement of development stages in acquisition of knowledge:

High level skills

Fähigkeiten auf hohem Niveau

Compétences de haut niveau

Conceptual Frameworks

begrifflicher Rahmen

Cadres conceptuels

Enhances Competence

Steigerung der Kompetenz

Mise en valeur de la compétence

Underpinning Knowledge

Maßnahmen zur Verstärkung des Wissens

Renforcement des connaissances

Basic Competence

Grundkompetenz

Compétence de base

Arbeitsgruppe 2

In der Arbeit dieser Kleingruppe (**Arbeitsgruppe 2**) wurden vorrangig folgende Themen behandelt: der Bildungsbegriff, die Absage an einen fixen Bildungskanon, die Bedeutung der Naturwissenschaften, zukünftig Szenarien gesellschaftlicher Entwicklung und daraus abgeleitete zukünftige Bildungsinhalte und „persönliches Vermögen“ (z. B. mit Umbruchsituationen umgehen zu können), das als zusätzliche Bildungsaufgabe gesehen wurde.

Über fast alle aufgelisteten Bildungsaufgaben für die Erwachsenenbildung (siehe unten) wurde Einvernehmen hergestellt. Beim Punkt „Bildung zum/zur schöpferischen Unternehmer/in (zur selbstbewussten Eigeninitiative, Verantwortung und Risikobereitschaft für Neues)“ gab es divergierende und ausdifferenzierte Meinungen. Die deutliche Nähe zu derzeitigen wirtschaftlichen Forderungen und zur Verwertbarkeitsmaxime von Bildung ließ eine hitzige Diskussion entstehen. Die Gruppe schloss diesen Punkt in Uneinigkeit ab und nahm ihn unter der Kennzeichnung dieser unterschiedlichen Beurteilung in die Liste auf.

Arthur Frischkopf (Deutschland) präsentierte zunächst einige Thesen zum naturwissenschaftlich-technischen Bildungsverständnis und wie es in die Praxis von Bildungsveranstalter einfließen sollte. Die Gruppe hatte sich auf die Wichtigkeit der Naturwissenschaften für die Zukunft verständigt und schlägt konkret vor, dabei zu beachten:

- Naturwissenschaftliche Bildung ist wichtig. Erwachsenenbildung hat jedoch in Hinblick auf die Vermittlung von Naturwissenschaft und Technik keine Allzuständigkeit.
- Erwachsenenbildungseinrichtungen bearbeiten dieses Feld je nach ihrem Profil.
- In diesem Bereich kann es keinen Kanon, kein Curriculum geben, die Themen müssen flexibel gehandhabt werden.
- Wichtig sind Kooperationen mit Institutionen, die in diesem Bereich hohe Kompetenz haben, z. B. Museen, wissenschaftliche Einrichtungen, Wissenschaftsjournalismus und Rundfunk.

Anneliese Heilinger stellte die weiteren Ergebnisse der Arbeitsgruppe 2 vor.

„Was wir in Zukunft wissen und können müssen“: Ein zeitgemäßes Verständnis von Bildung lässt es nicht mehr zu, von einem fixen Bildungskanon zu sprechen. Vielmehr müssen möglichst viele Wege des Lernens für möglichst viele Menschen erschlossen werden. Dafür bedarf es der Entwicklung neuer Lernkulturen.

Bei unseren Diskussionen fanden wir folgende Gemeinsamkeiten in Bezug auf Bildung:	Individuen und Gesellschaften sind in der Zukunft mit folgenden Entwicklungen konfrontiert	Wir sehen daher den Bedarf an <i>zusätzlichen</i> neuen Bildungsdimensionen
<p>Unser Verständnis von Bildung ist, dass es sich um einen lebensbegleitenden Prozess handelt, den Individuen in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand und im Diskurs mit anderen vollziehen.</p> <p>Bildung ist ein Vorgang, der auf Wissen aufbaut, allerdings weit über Wissen hinausweist und darauf angelegt ist, dass komplexe Zusammenhänge verstanden, dass differenziert wahrgenommen und gewertet werden kann, dass Sinn- und Wertorientierung, Verantwortungsübernahme für sich, die Gemeinschaft und für globale Fragestellungen ermöglicht werden.</p> <p>Bildung trägt zur Anpassung und Integration in eine Gemeinschaft und Kultur bei und legt gleichzeitig den Grundstein zu notwendiger Gegenrede, zu Widerstand und Gestaltungswille. Tatsache ist, dass sie als Selektionsmechanismus für gesellschaftliche Positionen wirkt.</p> <p>Offenheit, Neugier und Interesse setzen wir für Bildung voraus, was gleichzeitig auf die Aufgabe von Pädagogik, auf die Gestaltung von Bildungsprozessen und auf die Bedeutung von Kreativität in der Gesellschaft verweist.</p> <p>In diesem Sinn sind die Dimensionen von Bildung als Prozess/Vorgang, als Ergebnis und als Voraussetzung für ein humanes Leben und der Teilhabe an der Gesellschaft angesprochen.</p>	<p>Wir denken, dass es sich dabei um epochale gesellschaftliche Tendenzen bzw. Probleme mit hoher Bildungsrelevanz handelt. Sie sind hier schlagwortartig aufgezählt:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Globalisierung (z.B. Entscheidungen mit ungeheurer Tragweite, wirtschaftliche Folgen, ...) ▪ Wegfall eines alternativen Gesellschaftskonzeptes ▪ zunehmende soziale Ungleichheit ▪ Ökonomisierung aller Lebensbereiche (betriebswirtschaftliche Rationalität vs. Ökonomie des „ganzen Hauses“) ▪ Multikulturalität (Zusammentreffen vieler Kulturen, ...) ▪ Beschleunigung ▪ Informationsüberflutung ▪ demografische Entwicklungen ▪ ökologische Probleme ▪ Gewalt, politische Krisen und Kriege ▪ (funktionaler) Analphabetismus ▪ ein Lebenslauf mit Umbrüchen und Unsicherheiten ▪ Eröffnung neuer Chancen ▪ hohe Verantwortung für sich selbst ▪ laufende Änderungen von Qualifikationen (Überborden von überholtem Wissen?) ▪ usw. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bildung für eine nachhaltige/zukunftsfähige Entwicklung (naturwissenschaftliche Grundlagen und neue Erkenntnisse, ...) ➤ interkulturelle Bildung (Friedensfähigkeit, Toleranz, Konfliktlösungsfähigkeit, internationale Verständigung, ...) ➤ Integration/Inklusion ➤ Bildung für Geschlechtergerechtigkeit ➤ Bildung zum/zur schöpferischen Unternehmer/in (zur selbstbewussten Eigeninitiative, Verantwortung und Risikobereitschaft für Neues) ¹⁾ ➤ Bildung zur Bewältigung von Umbruchsituationen (z B. von Transformationsprozessen)

¹⁾ Diesem Punkt wurde nicht einhellig zugestimmt.

Arbeitsgruppe 3

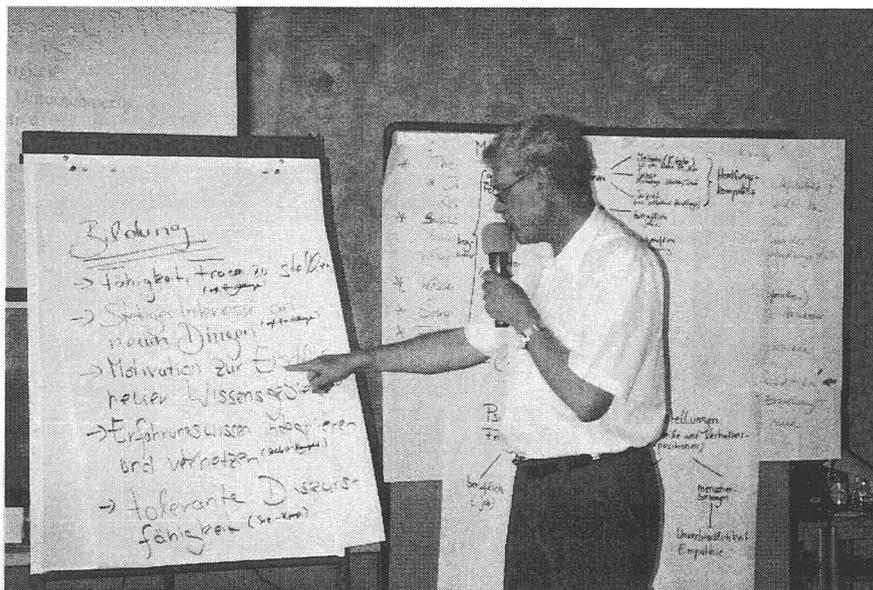
Die **Arbeitsgruppe 3** versuchte vorerst den Bildungsbegriff und seine Bestandteile zu definieren. Nach der Einigung auf ein vorgeschlagenes formales Schema aus der pädagogischen Psychologie, das als Raster zur Weiterarbeit diente, war es schließlich möglich, das Grundsätzliche zu verlassen und sich auf Inhalte eines Bildungskanons zu konzentrieren.

Dabei stellten die naturwissenschaftlichen Kenntnisse in der Gruppenmeinung ein Muss dar (nicht zuletzt aufgrund der Ausführungen im Eingangsvortrag von Ernst Fischer). Bezüglich Fremdsprachen gab es eine längere Diskussion. Englisch rückt insofern etwas in den Hintergrund, als es die Gruppe als sinnvoll erachtete, auch die Sprache der jeweiligen Nachbarn zu lernen.

Die nachfolgend aufgelisteten Elemente spiegeln den bestmöglichen Konsens innerhalb der Gruppe. Außerdem wurde versucht, einen *Minimalkanon* zu erstellen: für eine/n 20jährige/n Europäer/in im Jahre 2023. Dabei orientierte sich die Gruppe an den Fragen: Was müsste diese Person wissen, um sich im Leben zu behaupten und die Welt zu verstehen?

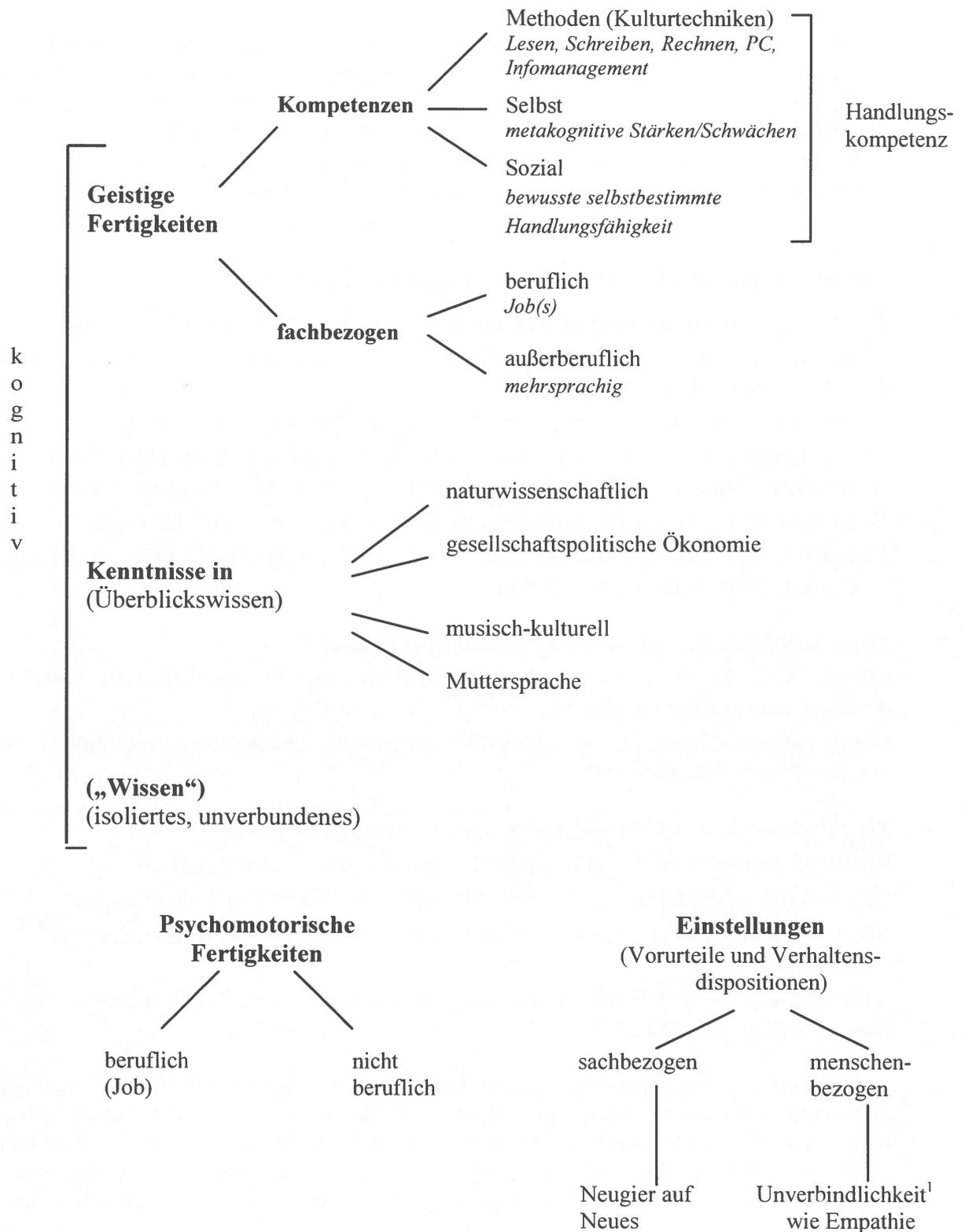
Bildung ist:

- Fähigkeit, Fragen zu stellen (vgl. Einstellungen)
- stetes Interesse an neuen Dingen (vgl. Einstellungen)
- Motivation zur Erschließung neuer Wissensgebiete
- Erfahrungswissen integrieren und vernetzen (Selbst-Kompetenz)
- tolerante Diskursfähigkeit (soziale Kompetenz)



Peter Wirth stellt die Arbeitsergebnisse der Gruppe 3 vor.

Minimalbildungskanon



¹ Vom modernen Menschen wird verlangt, dass er sich schnell in immer neue Arbeitsgruppen (Projektgruppen) integrieren kann. Die Kontakte sollen rasch gut (empathische Einfühlung) sein, damit die Arbeit gut läuft. Da man die Gruppe aber nach getaner Arbeit wieder verlässt, werden die Beziehungen unverbindlich bleiben müssen. Gefragt wird in der Zukunft eine Art von "illoyaler Loyalität" zu Firmen und Projektgruppen sein, im Grunde ein emotionaler Spagat.

7. LÄNDERBERICHTE

An zwei Abenden und einem Nachmittag wurde den Teilnehmer/innen „der Salzburger Gespräche“ die Möglichkeit geboten, neue Entwicklungen, Projekte und andere Kostbarkeiten aus ihren Ländern oder aktuelle Themen aus ihrem Arbeitsbereich – außerhalb des offiziellen Tagungsthemas – zu präsentieren. Die Teilnahme an diesen sogenannten „Länderberichten“ ist fakultativ. Die parallel laufenden Präsentationen finden selbstgesteuert, das heißt ohne Moderation und mit kollegialer Übersetzung statt.

Die angemeldeten Länderberichte, thematisch gebündelt:

Zur Standortbestimmung und zu Entwicklungen in den einzelnen Ländern:

Elena-Adriana Cimpean und *Doina Oltean Teodorescu* (Rumänien): „Erwachsenenbildung in ländlicher Umgebung“

Arthur Frischkopf (Deutschland): „Entwicklungen in Nordrhein Westfalen“

Kari Kinnunen und *Matti Ropponen* (Finnland): Die Erwachsenenbildungspolitik in Finnland um den Jahrtausendwechsel bzw. über Tendenzen in der finnischen Erwachsenenpolitik.

Vilija Lukošūnienė und *Jone Sikorskienė* (Litauen): „Litauen – Land des Regens“

Kazuaki Tani (Japan): „Grundgesetz zur Förderung von Kultur und Kunst und die Politik des lebenslangen Lernens in Japan“

Zur Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung:

Christel Balli (Deutschland): „Bewährte und neue Qualitätssicherungsinstrumente für die Erwachsenen-/Weiterbildung“

Horst Quante (Deutschland): „Das lernerorientierte Qualitätssicherungsmodell für Weiterbildungsorganisationen“

Zu „Europa“ bzw. EU-Projekten in der Erwachsenenbildung:

Rudolf Camerer (Deutschland): „Sprachkompetenz und Staatsbürgerschaft“

Klaus Heisler (Deutschland): „Lernen ohne Grenzen – ein Projekt in der Euregio“

Inta Paeglite (Lettland): „Erwachsenenbildung als Werkzeug nachhaltiger Regionalentwicklung“

Anna Mária Szalafai-Klementz (Ungarn): „From competence to qualification – Erfahrungen eines EU-Projektes“

Dieser Teil des Programms hat traditionell eine hohe Attraktivität für alle Teilnehmer/innen und wird in erstaunlich hohem Maß für Gespräche genutzt. Für die Referent/innen ist es die Gelegenheit, für sie Bedeutendes einem internationalen Publikum vorstellen und zur Diskussion stellen zu können (nicht alle Teilnehmer/innen sind in der Lage, direkt zum Tagungsthema fachspezifische Referate zu halten). Den anderen Teilnehmer/innen gibt es die Gelegenheit, Interessantes am Rande der Tagung zu erfahren, das sonst nicht zur Sprache käme.

Diesmal brachte ein 7-stündiger Stromausfall am ersten Abend alles ein wenig durcheinander. Jene Referent/innen, die vom Strom (Powerpoint, Overhead, Videogerät) abhängig waren, konnten ihr Referat zur vorgesehenen Zeit an diesem Abend nicht halten. Mittwoch Nachmittag wurde dazu ein Ersatztermin geboten.

8. ZUSAMMENFASSENDE DISKUSSION UND SEMINARKRITIK

Ewald Presker leitete die abschließende Diskussion und Tagungskritik mit einer kleinen Geschichte ein; die Geschichte einer Gruppe von Menschen auf der Suche nach einer fernen – aber „ideal“ – gebildeten Gesellschaft. Die Reise dorthin erwies sich – wie auch das Ende der Geschichte – unsicher und offen.

Rudolf Camerer kam noch einmal auf die Rolle der Grundlagenkurse der Volkshochschulen im Vortrag von *Volker Otto* zu sprechen und wollte ergänzt haben, dass sie im wirklichen Arbeitsprofil fast keine Rolle gespielt haben.

Die Eingangsgeschichte *Preskers* hatte *Wolfgang Klier* darauf aufmerksam gemacht, dass man im Bildungsbereich oft dazu neigt, nur das Notwendige zu tun. Aber Abstand gewinnen und sich einen Überblick zu verschaffen – wie hier bei den „Salzburger Gesprächen“ – ist und bleibt unerlässlich, um richtige Maßnahmen zu ergreifen.

Volker Otto unterstrich die generelle Bedeutsamkeit der „Salzburger Gespräche“. Der Bildungskanon selbst wurde seines Erachtens in den Tagen zu wenig behandelt, eher ging es um das Selbstverständnis von Bildung in der Erwachsenenbildung. In diesem Sinne wurde das „Klassenziel“ nicht erreicht. Die Zeit zur Auseinandersetzung mit dem Thema in den Arbeitsgruppen empfand er als zu gering.

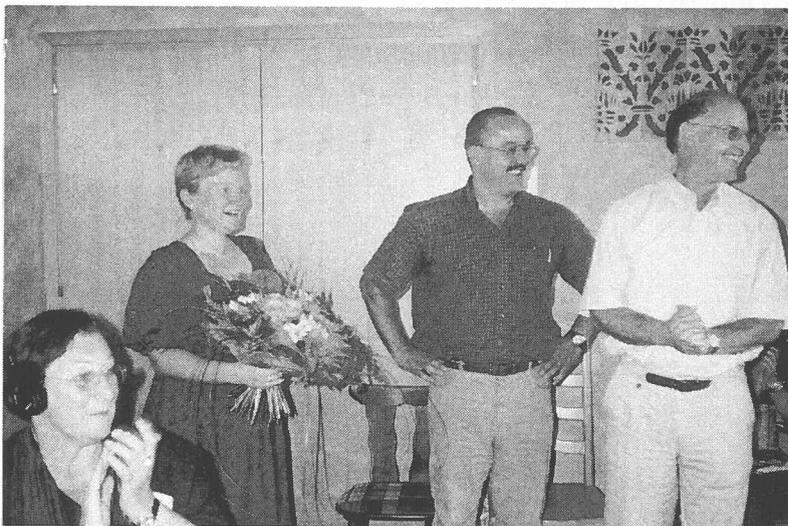
Amos Avny schloss sich an und plädierte für mehr Austausch von Misserfolgen. Von Fehlern bzw. Problemen könne man wesentlich mehr lernen als von Erfolgen.

Conny Reuter regte an, mehr österreichische Vortragende mit einzubeziehen.

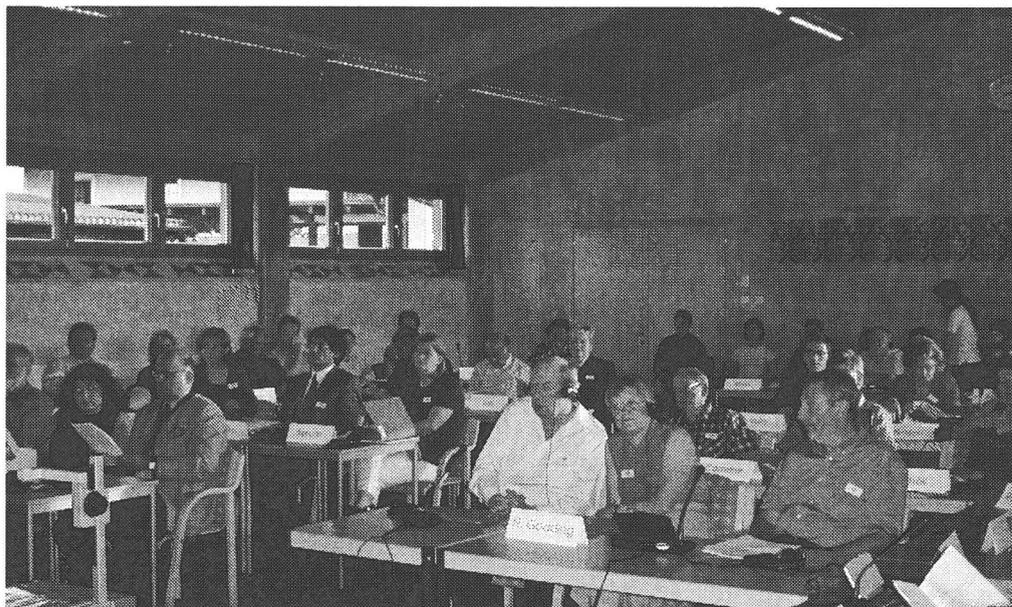
In mehreren Wortmeldungen der Teilnehmer/innen wurde dem Leitungsteam, dem Tagungssekretariat, den Dolmetscherinnen und all jenen, die zum Gelingen der „Salzburger Gespräche“ beigetragen haben, ganz besonderer Dank ausgesprochen.

Mit einem Dank und einem Blumenstrauß an das Gastwirtepaar *Maislinger* für 10 Jahre „Salzburger Gespräche“ im Gastagwirt in Eugendorf endeten offiziell die „46. Salzburger Gespräche“.

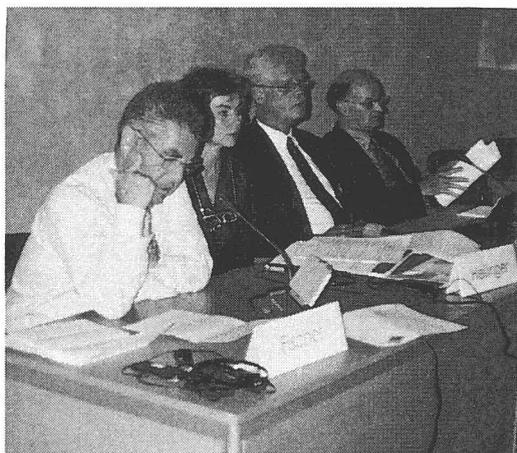
Zum Abschluss wurde zu einem gemeinsamen Abendessen und anschließend zu einem geselligen Beisammensein mit Musik geladen.



Dank, Applaus und ein Blumenstrauß an das Gastwirtepaar *Maislinger* für die Beherbergung von 10 Jahren „Salzburger Gespräche“ im Gastagwirt in Eugendorf.



Blick ins Plenum am Eröffnungsabend.



VÖV-Präsident Heinz Fischer neben dem Leitungsteam Anneliese Heilinger, Peter Wirth und Ewald Presker.



Landeskundliche Exkursion ins Schloss Hellbrunn.

9. LISTE DER TEILNEHMER/INNEN

Ulrich Aengenvoort, Direktor des Deutschen Volkshochschul-Verbandes / *Director of the German Association of Adult Education Centres*, Bonn – DEUTSCHLAND/GERMANY

Mag. *Sabine Aschauer-Smolik*, Leiterin der Volkshochschule Saalfelden, Leiterin der Bezirksstelle der Volkshochschule Pinzgau, Geschäftsführerin des Bildungszentrums Saalfelden / *Head of Saalfelden Adult Education Centre, District Head of Pinzgau Adult Education Centre. Manager of Saalfelden Education Centre*, Saalfelden – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Dr. *Amos Avny*, Direktor von Omnidev International / *Director of Omnidev International*, Yehud – ISRAEL

Dr. *Wilhelm Richard Baier*, pädagogischer Mitarbeiter der Urania für Steiermark / *Educational consultant at the Urania for Styria*, Graz – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Dr. *Christel Balli*, wissenschaftliche Mitarbeiterin/Forschung, Bundesinstitut für Berufsbildung / *Scientific consultant/Research, Federal Institute of Professional Training*, Bonn – DEUTSCHLAND/GERMANY

Dipl. Päd. *Petra Bass*, pädagogische Mitarbeiterin, Kolping-Bildungswerk / *Educational consultant at the Kolping Adult Education Centre*, Arnsberg – DEUTSCHLAND/GERMANY

Oswald Bazant, Landesgeschäftsführer des Verbandes Wiener Volksbildung / *Regional Manager of the Vienna Association of Adult Education*, Wien – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Doris Bosse, Geschäftsführerin des Bildungswerks der Wirtschaft gemeinnützige GmbH / *Manager of „Bildungswerk der Wirtschaft gemeinnützige GmbH“*, Hasenwinkel – DEUTSCHLAND/GERMANY

Dr. *Rudolf Camerer*, Geschäftsführer der Weiterbildungs-Testsysteme GmbH / *Manager of "Weiterbildungs-Testsysteme GmbH"*, Frankfurt am Main – DEUTSCHLAND/GERMANY

Dr. *Elena-Adriana Cimpean*, Forschungsbeauftragte für Erwachsenenbildung / *Researcher in Adult Education*, Dimitrie Cantemir University-Faculty of Psychology – RUMÄNIEN/ROMANIA

Dr. *Stephanie Conein*, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung / *Scientific consultant at the German Institute for Adult Education*, Bonn – DEUTSCHLAND/GERMANY

Filip Dedeurwaerder M.A., Direktor der Volkshochschule der Ostkantone / *Director of Ostkantone Adult Education Centre*, Eupen – BELGIEN/BELGIUM

Radosveta Drakeva, Bildungsexpertin, Koordinatorin für internationale Zusammenarbeit / *Educational expert, International Cooperation Coordinator*, Znanie Association, Sofia – BULGARIEN/BULGARIA

Dr. *Andrea Egger-Riedmüller*, Sprachenreferentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen / *Language consultant of the Association of Austrian Adult Education Centres*, Wien – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Univ.-Doz. Dr. *Wilhelm Filla*, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen / *Secretary General of the Association of Austrian Adult Education Centres*, Wien – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Dr. *Arthur Frischkopf*, Direktor des Landesinstituts für Qualifizierung des Landes Nordrhein-Westfalen / *Director of the Regional Institute for Qualification of North-Rhine Westphalia*, Soest – DEUTSCHLAND/GERMANY

Ingrid Gappisch, Studienleiterin, Erwachsenenbildung Stein-Egerta / *Director of Studies at the Stein-Egerta Adult Education Centre*, Schaan – LIECHTENSTEIN

Bernard Godding, Vorsitzender des Verbandes Educational Centres Association / *National Chair, ECA*, Norwich – VEREINIGTES KÖNIGREICH/UNITED KINGDOM

Naomi Godding, Schatzmeisterin, Educational Centres Association / *National Treasurer (ECA)*, Norwich – VEREINIGTES KÖNIGREICH/UNITED KINGDOM

Dipl. Päd. *Ute Grun*, EU-Projekt Koordinatorin, Volkshochschule Hoyerswerda / *European projects coordinator of Hoyerswerda Adult Education Centre*, Hoyerswerda – DEUTSCHLAND/GERMANY

Alexandra Haas, Fachbereichsleiterin, Volkshochschule Rhein-Sieg / *Head of Department of Rhein-Sieg Adult Education Centre*, Siegburg – DEUTSCHLAND/GERMANY

Dr. Klaus Heisler, Geschäftsführender Direktor der Volkshochschule Aachen / *Managing Director of Aachen Adult Education Centre*, Aachen – DEUTSCHLAND/GERMANY

Kari Kinnunen M. A., Leiter der Työväen Akatemia – Worker's Academy / *Director of the Työväen Akatemia - Worker's Academy*, Kauniainen – FINNLAND/FINLAND

Soz. Wiss. Helga Klier, Trainerin für Dozentenfortbildung, freie wissenschaftliche Mitarbeiterin / *Teacher Training Instructor, free-lance Scientific Consultant*, Köln – DEUTSCHLAND/GERMANY

Dipl. Volkswirt Wolfgang Klier, Trainer für Dozentenfortbildung / *Teacher Training Instructor*, Köln – DEUTSCHLAND/GERMANY

Mag. Vilija Lukošūnienė, Projektkoordinatorin, Litauische Assoziation der Erwachsenenbildung / *Project co-ordinator at the Lithuania Association of Adult Education*, Vilnius – LITAUEN/LITHUANIA

Prof. Mieczyslaw Malewski, Forscher in der Erwachsenenbildung / *Researcher of adult and continuing education*, Lower Silesian University College of Education, Wrockaw – POLEN/POLAND

Dr. Gerwin Müller, Geschäftsführer des Vereins „Die Kärntner Volkshochschulen“, Vorstandsmitglied des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen / *Head of the Carinthian Adult Education Centres, member of the executive board of the Association of Austrian Adult Education Centres*, Klagenfurt – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Priv. Doz. Dr. Hans Georg Müller, Vorsitzender des Landesverbandes Sachsen Anhalt der URANIA e. V. / *Chairperson of the Sachsen Anhalt Regional Association of URANIA*, Magdeburg – DEUTSCHLAND/GERMANY

Mag. Beate Netrval, Leiterin der Volkshochschule Villach, Pädagogische Assistentin der Geschäftsführung des Vereins „Die Kärntner Volkshochschulen“, Mitglied des Pädagogischen Ausschusses des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen / *Director of Villach Adult Education Centre, Pedagogical assistant to the management of the Carinthian Adult Education Centres, Member of the Pedagogical Committee of the Austrian Association of Adult Education Centres*, Villach – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Prof. Dr. hab. Jan Nikolajew, Wyzsza Szkola Humanistyana, Szczecin – POLEN/POLAND

Ing. Master Doina Oltean Teodorescu, Referentin im Zonal Center für Erwachsenenbildung / *Referent of the Popular University – Zonal Center of Adult Education*, Mures – RUMÄNIEN/ROMANIA

Prof. Dr. Volker Otto, DVV-Verbandsdirektor a.D., Honorarprofessor für Erwachsenenpädagogik an der Universität Leipzig, Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an den Universitäten Jena und Tübingen / *Former director of the DVV, honorary professor of adult education pedagogy at the University of Leipzig, lecturer of adult education at the Universities of Jena and Tübingen*, Leipzig – DEUTSCHLAND/GERMANY

Dr. Inta Paeglite, Geschäftsführerin des lettischen Erwachsenenbildungsverbandes / *Executive Director of Latvian Adult Education Association*, Riga – LETTLAND/LATVIA

Günter Pfeiffer, Geschäftsführer des Landesverbandes der steirischen Volkshochschulen; Vorstandsmitglied des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen / *Managing director of the Regional Association of Styrian Adult Education Centres; Member of the executive board of the Association of Austrian Adult Education Centres*, Graz – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Mag. Dietmar Plakolm, Pädagogischer Leiter der Volkshochschule Salzburg, Mitglied des Pädagogischen Ausschusses des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen / *Educational director of Salzburg Adult Education Centre, Member of the Pedagogical Committee of the Austrian Association of Adult Education Centres*, Salzburg – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Inta Pudure, Leiterin des Weiterbildungszentrums im Kreis Talsi / *Director of the Centre of Further Education in the Talsi district*, Talsi – LETTLAND/LATVIA

Dipl. Päd. Horst Quante, Direktor der Volkshochschule Schaumburg und Bundessprecher regionaler Volkshochschulen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes / *Director of Schaumburg Adult Education Centre and spokesperson for regional adult education centres of the German Association of Adult Education Centres*, Stadthagen – DEUTSCHLAND/GERMANY

Dipl.-Gew. StR. Detlef Rademeier, Geschäftsführer des Urania-Landesverbandes Sachsen-Anhalt e. V. / *Manager of the Urania Regional Association of Sachsen-Anhalt*, Magdeburg – DEUTSCHLAND/GERMANY

Veikko Rönttilä M. A., Leiter der Heimvolkshochschule Kunta-alan apisto / *Director of Kunta-alan apisto Folk High School*, Karjaa – FINNLAND/FINLAND

Conny Reuter, Referatsleiter Schule, Jugend, Sport (Städtepartnerschaft) im Deutsch-Französischen Jugendwerk / *Head of Department school, youth, sport (city partnerships) at the Franco-German youth welfare work*, Berlin – DEUTSCHLAND/GERMANY

Dipl.-Ing. *Oswald Rogger*, Vorsitzender des Verbandes der Volkshochschulen Südtirols / *Head of the South Tyrol Association of Adult Education Centres*, Bozen – ITALIEN/ITALY

Matti Ropponen, Generalsekretär im Erwachsenenbildungsrat; Bildungsministerium / *Secretary General of the Council for Adult Education; Ministry of Education*, Government – FINNLAND/FINLAND

Prof. *Kurt Schmid*, Vorstandsmitglied der Volkshochschule Margareten und Vorstandsmitglied des Österreichischen Volkshochschularchivs / *Member of the executive committee of Margareten Adult Education Centre, Member of the executive committee of Austrian Archive for Adult Education*, Wien – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Ingrid Schöll, Direktorin der Volkshochschule des Stadtverbandes Saarbrücken / *Director of Stadtverband Saarbrücken Adult Education Centre*, Saarbrücken – DEUTSCHLAND/GERMANY

Isabella Schunn, Weiterbildungslehrerin für hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen, Volkshochschule der Stadt Remscheid / *Trainer for fulltime educational consultants, Remscheid Adult Education Centre*, Remscheid – DEUTSCHLAND/GERMANY

Mag. *Walter Schuster*, pädagogischer Assistent der Volkshochschule Simmering / *Educational assistant of Simmering Adult Education Centre*, Wien – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Jone Sikorskienė, Vorstandsmitglied des litauischen Erwachsenenbildungsverbandes / *Board member of Lithuania Association of Adult Education*, Vilnius – LITAUEN/LITHUANIA

Mag. *Klaudius Šilhár*, Projektleiter, Akadémia Vzdelávania / *Project Manager at the Akadémia Vzdelávania*, Bratislava – SLOWAKISCHE REPUBLIK/SLOVAC REPUBLIC

Mag. *Andrej Sotošek*, Generalsekretär des slowenischen Volkshochschul-Verbandes / *Secretary General of the Association of Slovenian Adult Education Centres*, Ljubljana – SLOWENIEN/SLOVENIA

Dr. *Matthias Stadler*, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung / *Scientific Consultant at the German Institute for Adult Education*, Bonn – DEUTSCHLAND/GERMANY

Dipl. Ing. *Sylvia Stančíková*, Programmleiterin, Akadémia Vzdelávania / *Programme Manager at the Akadémia Vzdelávania*, Bratislava – SLOWAKISCHE REPUBLIK/SLOVAC REPUBLIC

Dr. *Anna Mária Szalafai-Klementz*, Dozentin für Pädagogik, Pädagogisches Institut der Dunaujvároscher Hochschule / *Lecturer in pedagogics, Institute of Pedagogics at the University of Dunaujváros*, Dunaujváros – UNGARN/HUNGARY

Prof. *Kazuaki Tani M. A.*, Professor an der Tokyo Universität für fremde Studien, Forschung und Lehre zu Lebenslangem Lernen / *Professor at the Tokyo university for foreign studies, research and teaching on the subject of lifelong learning*, Tokyo – JAPAN/JAPAN

Dr. *Christine Teuschler*, Geschäftsführerin der Burgenländischen Volkshochschulen / *Managing director of Burgenland Adult Education Centres*, Eisenstadt – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Mechthild Tillmann, Direktorin der Rhein-Sieg Volkshochschule / *Director of Rhein-Sieg Adult Education Centre*, Siegburg – DEUTSCHLAND/GERMANY

Dr. *Isidor Trompedeller*, Direktor, Entwicklungsplaner, Amt für Weiterbildung / *Director, Development planner, Office for further education*, Bozen – ITALIEN/ITALY

Mag. *Ingrid Trummer*, Direktorin der Volkshochschule Floridsdorf / *Director of Floridsdorf Adult Education Centre*, Wien – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Dr. *Stefan Vater*, pädagogisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter im Verband Österreichischer Volkshochschulen / *Consultant in educational sociology at the Association of Austrian Adult Education Centres*, Wien – ÖSTERREICH/AUSTRIA

REFERENT/INNEN

Dr. *Heinz Fischer*, Zweiter Nationalratspräsident, Präsident des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen / *Vice-President of the Austrian National Council, President of the Association of Austrian Adult Education Centres*, Wien – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Prof. Dr. *Ernst Peter Fischer*, Professor für Wissenschaftsgeschichte an der Universität Konstanz / *Professor of history of science at the University of Constance*, Konstanz – DEUTSCHLAND/GERMANY

Monika Oels, entsandte nationale Expertin der Europäischen Kommission / *Seconded national expert of the European Commission*, Brüssel – BELGIEN/BELGIUM

Dipl.-Hdl., Dipl.-Kffr., Dr. *Isabel Perez*, freiberufliche Wirtschaftspädagogin, Trainerin, Dozentin, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektmitarbeiterin in der Erwachsenenbildung / *Freelance teacher of economics, trainer, university lecturer, senior consultant and project team member in adult education*, Kronberg – DEUTSCHLAND/GERMANY

GÄSTE

LAbg. Dr. *Michael Ludwig*, Vizepräsident des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen / *Vice-President of the Association of Austrian Adult Education Centres*, Wien – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Hofrat Dr. *Raimund Spruzina*, Vizebürgermeister der Marktgemeinde Eugendorf und früherer Direktor der Universität Salzburg / *Vice mayor of the municipality of Eugendorf and former director of the University of Salzburg* – ÖSTERREICH/AUSTRIA

SEMINARLEITUNG

Dr. *Anneliese Heilinger*, pädagogisch-wissenschaftliche Mitarbeiterin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen / *Consultant for educational science at the Association of Austrian Adult Education Centres*, Wien – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Dr. *Ewald Presker*, Direktor des Bundesgymnasiums für Berufstätige / *Director of Federal Secondary Evening School for Working Adults*, Raaba bei Graz – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Dr. *Peter Wirth*, Leiter der Fachstelle Weiterbildung, Amt für Berufsbildung des Kantons St. Gallen / *Director for Adult Education at the Department of Vocational Training in the canton of St. Gallen*, St. Gallen – SCHWEIZ/SWITZERLAND

DOLMETSCHERINNEN

Dipl. Dolm. *Gerhild Heissel*, Anthering – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Mag. *Christa Kollment*, Garsten – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Dipl.-Dolm. *Silvia Stöcklöcker*, Wien – ÖSTERREICH/AUSTRIA

BERICHTERSTATTUNG

Mag. *Kathrin Strobl*, Soziologin, Praktika in der Erwachsenenbildung / *Studies in sociology, psychology and research in women's affairs, practical training in adult education*, Wien – ÖSTERREICH/AUSTRIA

TECHNIK

Ivo Stoynov, Kongresstechnik, Wien – ÖSTERREICH/AUSTRIA

SEKRETARIAT

Brigitte Fischer, ehemalige Sekretärin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen / *Former secretary of the Association of Austrian Adult Education Centres*, Wien – ÖSTERREICH/AUSTRIA

Experten aus 19 Ländern diskutieren die Frage: Was muss man in Zukunft wissen?



Heinz Fischer (m.) jettete aus Holland nach Salzburg, wo ihn die Wirtsleute Anneliese und Fritz Maislinger samt Tochter Katharina in Empfang nahmen.

Foto: Gernot Huemer

Zum Bildungs-Jubiläum kam auch der Präsident

Die Bildungsspirale dreht sich immer schneller, Wissen „explodiert“ förmlich. Daher ist es wichtig, Schwerpunkte zu setzen. Aber was wird morgen wichtig sein, was zu einer guten

Die „Salzburger Gespräche“ der Volkshochschule finden dieses Jahr schon zum zehnten Mal beim Gastagwirt in Eugendorf statt. Da ließ es sich Nationalratspräsident Dr. Heinz Fischer nicht nehmen, persönlich die Begrüßungsansprache zu halten. Noch dazu, wo er doch auch Präsident des Verbands der Volkshochschulen ist.

Das Treffen mit Experten aus 19 Ländern befasst sich mit der spannenden Frage, wie Bildung in Zukunft aussehen wird. Nicht leicht zu beantworten in einer Welt, in der sich beinahe schon minütlich vieles ändert.

Bildung bzw. Ausbildung gehören? Dieser Frage gehen Experten aus 19 Ländern beim Eugendorfer Gastagwirt nach, wo sie von Nationalratspräsident Heinz Fischer begrüßt wurden.

Ziel der hochkarätigen Diskussionsrunde ist es, für die Volkshochschulen ein Konzept für die nächsten Jahre zu entwickeln, das den Ansprüchen der sich rasant entwickelnden Arbeits- und

Forschungswelt genügt.

Interessantes Detail: Bei der Weiterbildung wird weiter stark auf Kurse oder Seminare gesetzt. Das Internet rangiert hier nur auf Rang fünf.

Dienstag, 8. Juli 2003 / Nr. 15.504, € 0,80

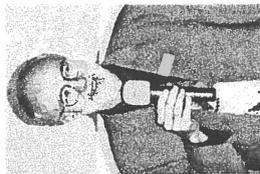
Salzburg Krone

**Kronen
Zeitung**
UNABHÄNGIG

www.krone.at

Salzburg, Karolingerstraße 36

ABO-SERVICE: ☎ 0662/83 86 611 REDAKTION: ☎ 0662/83.44 83-0



Ernst Peter Fischer: „Es gibt keine Instanz der Wissenschaftsvertretung“.



Nach vielen Jahren wieder Vertreter der Südtiroler Erwachsenenbildung bei den „Salzburger Gesprächen“: Dipl.-Ing. Oswald Rogger (l.), Vorsitzender des „Volkshochschulverbandes“ und Dr. Isidor Trompedeller vom Amt für Weiterbildung.

sind. Dass es auch ganz andere thematisch-inhaltliche Defizite in der Erwachsenenbildung gibt, machte Isabel Pérez, Mitarbeiterin des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung deutlich, die kurzfristig für eine verhinderte Vortragende eingesprungen war. Sie trat vehement für „ökonomische Bildung als Mittel zur Emanzipation und als Teil von Allgemeinbildung“ und nicht bloß als berufliche Anpassungsqualifizierung ein. Die von Pérez moderierten Inhalte ökonomischer Bildung sucht man in Programmen europäischer Erwachsenenbildungseinrichtungen vielfach vergeblich.

Bildungsbegriff – ein Experiment

Erstmals wurde bei den „Salzburger Gesprächen“ ein kleines Experiment durchgeführt, das so erwartende, aber aufschlussreiche Ergebnisse brachte. Alle Teilnehmer/innen schriftlich ihren Begriff von Bildung formulieren und hatten dazu fünf Minuten Zeit. Dabei zeigte sich, dass selbst – oder gerade – Expert/innen, sofern überhaupt, ein sehr unterschiedliches Verständnis von Bildung haben. Bildung lässt sich nicht knapp und verständlich definieren, soll die Definition inhaltlich etwas aussagen. Der deutsche Begriff Bildung, den es so im Englischen oder Französischen nicht gibt, ist – und darüber besteht weitgehend Übereinstimmung – in hohem Maße normativ geladen und kein empirischer Begriff. Es wäre interessant, dieses kleine Experiment auch in anderen Gruppen von Erwachsenenbildner/innen fortzuführen.

Länderberichte

Die „Salzburger Gespräche“ sind jedoch nicht nur einem Thema gewidmet, das in einer Woche

Team organisatorisch und inhaltlich ein gutes halbes Jahr lang vorbereitet. Bei der Zusammensetzung dieses Teams wurde 2003 ein neuer Weg beschritten, der die Internationalität der heuer neuerlich von der Europäischen Union finanziell geförderten Veranstaltung unterstreichen sollte. Dem Team gehörten nämlich nicht

nur die bewährten Kräfte Dr. Anneliese Heilinger (VÖV) und Dr. Ewald Presker (Graz) an, sondern, statt des beruflich verhinderten Vorsitzenden des Pädagogischen Ausschusses des VÖV, mit Dr. Peter Wirth (Bern) ein, in dem Fall beamteter, Vertreter der Schweizer Erwachsenenbildung an ▼

Aus: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung. Nr. 209, September 2003, S. 37-40.

„Salzburger Gespräche“ entwickeln Bildungskanon

EUGENDORF. – „Ein Bildungskanon für morgen: Was wir in Zukunft wissen und können müssen“ ist der Titel der 46. „Salzburger Gespräche“ des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, die gestern Abend im Gasthof Gastwirt in Eugendorf eröffnet wurden. Insgesamt 63 Teilnehmer aus 19 Ländern nahmen an den „Salzburger Gesprächen“ teil.

Sicht ihrer Länder und Institutionen Referate zum Tagungsthema. Die Beiträge kommen aus Belgien, Dänemark, Deutschland, Lettland und Österreich; Länderberichte aus Finnland, Japan, Lettland, Litauen, Rumänien, Russland und Ungarn. In drei Arbeitsgruppen entwickelten die Teilnehmer einen Bildungskanon, den sie am Ende der Tagung – am 11. Juli – als Arbeitsergebnis vorstellen.

Die Teilnehmer bringen aus der

„Internationales“ Leitungsteam

Die „Salzburger Gespräche“ werden nicht nur von einem Team geleitet, sondern vom gleichen



Gelbste Stimmung im Plenum. Im Vordergrund Mag. Andrej Sotosek, Generalsekretär des Volkshochschulverbandes in Slowenien.



BILDUNG IN DER ZUKUNFT: GEMEINSAME ZIELE, ABER KEIN KANON

Mehr als 50 ExpertInnen der Erwachsenenbildung aus 18 Ländern diskutierten bei den 46. „Salzburger Gesprächen für LeiterInnen in der Erwachsenenbildung“ des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen Fragen zukünftiger Erwachsenenbildung. Im Mittelpunkt stand die Frage, ob es angesichts tiefgreifender Veränderungen oder Technologie und der Lebenswelt der Menschen einen einigermaßen verbindlichen Bildungskanon geben kann, der darüber Auskunft gibt, was gewusst und gekannt werden soll. Die Antworten fielen denkbar unterschiedlich aus, hatten aber einen paradoxen Nenner. Die Zeiten eines übereinstimmenden Verständnisses von Bildung sind endgültig vorbei und trotzdem gibt es europaweit zunehmend Gemeinsamkeiten im Bildungsverständnis. Bildung Erwachsener ist ein nie abgeschlossener Prozess, aber auch seine Resultate stellen Bildung dar, die wiederum eine unverzichtbare Voraussetzung für ein humanes Leben und die Teilhabe an der Gesellschaft ist. Erwachsenenbildung zeichnet sich in allen Ländern durch ihre vorrangig lokale und regionale Organisation aus und trotzdem ist sie mehr und mehr europäisch zu sehen. Deutlich wurde dies bei einem Referat von **Monika Oels** von der Europäischen Kommission, die sechs europäische Grundbotschaften zur Bildung ansprach. Dabei geht es vor allem um eine europaweite Grundbildung, die Kenntnis im Umgang mit neuen Technologien, soziale und zivile Kompetenzen, die inaktive Bürgerschaft münden sollen, Unternehmergeist und besonders Sprachkenntnisse umfasst.

Ausgesprochen kontrovers wurde das europäische „Bildungsziel“ Unternehmergeist diskutiert.

Rudolf Camerer von der Weiterbildungs-Testsysteme GmbH, die 3.000 Sprachprüfungszentren in Europa betreut, stellte mit dem Europäischen Referenzrahmen ein Modell vor, das erstmals europaweit Auskunft über sechs Sprachkenntnisstufen gibt, die in Portugal genauso gelten wie in Österreich oder Finnland.

Ernst Peter Fischer, Professor für Wissenschaftsgeschichte, trat angesichts der technisch-wissenschaftlichen Kulturen, in der wir

leben, vehement für naturwissenschaftliche Bildung ein, die weitgehend vernachlässigt wird. „Der gebildete Mensch“ benötigt nach Fischer „soviel Wissenschaft, dass er anfangen kann, darüber zu sprechen“. Es fehlt aber eine Instanz, die Wissenschaft über das System der Wissenschaft hinaus vermittelt. Dabei ist gelungene Wissenschaftsvermittlung ein genauso kreativer Prozess wie die Schaffung von Wissenschaft. Für Wissenschaftsvermittlung böte sich auch und gerade Erwachsenenbildung an.

Isabel Pérez, Mitarbeiterin des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, wies auf eine weitere Leerstelle im Angebot der europäischen Erwachsenenbildung hin: „ökonomische Bildung als Emanzipation und Teil von Allgemeinbildung“ und nicht bloß als berufliche Anpassungsqualifizierung. Trotz der Kontroversen, die eine Frage nach zukünftigen Bildungsnotwendigkeiten auslöst, gibt es auch Gemeinsamkeiten. Eine formulierte Ernst Peter Fischer: „Bildung entsteht im Gespräch, im Dialog“.

Aus: VHS-aktuell 3/2003, S. 30.

