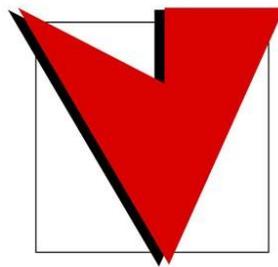


Karoline Rumpfhuber (Hg.)

Erwachsenenbildung – Eine Zumutung?

Kritische Zugänge zum lebenslangen Lernen



Dokumentation der
48. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter
in der Erwachsenenbildung

Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen

Wien 2005



Karoline Rumpfhuber

Erwachsenenbildung – eine Zumutung? Kritische Zugänge zum Lebenslangen Lernen.

Dokumentation der 48. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung, die vom Verband Österreichischer Volkshochschulen, vom 10. bis 14. Juli 2005, in Eugendorf bei Salzburg veranstaltet wurden.

Herausgegeben vom Verband Österreichischer Volkshochschulen,
Wien 2005.

Inhalt

<i>Karoline Rumpfhuber, Stefan Vater, Einleitung</i>	4
Vorworte	5
<i>Michael Ludwig, Begrüßung</i>	6
<i>Janos Tóth, Enter the Adult Education Community in Europe - Bühne frei für die europäische Erwachsenenbildungsgemeinschaft: Prioritäten und praktische Arbeit des Europäischen Verbandes für Erwachsenenbildung (EAEA)</i>	8
Programm	9
Referate und Diskussionen	12
<i>Karlheinz A. Geißler, Hat das lebenslange Lernen ein Ende? – Eine Zumutung?</i>	13
<i>Daniela Holzer, Widerstand gegen Weiterbildung – eine unkonventionelle Denkweise wider das lebenslange Lernen</i>	29
<i>Stefan Vater, Widerstand gegen Bildung. A stupid Attitude?</i>	41
<i>Wilhelm Filla, Weiterbildung in Österreich: neueste empirische Befunde</i>	54
Beiträge und Materialien	69
<i>Radosveta Drakeva, Selbststudium: Ein Weg zur Rückkehr in die Bildung</i>	70
<i>Ulrich Aengenvoort, Ralf Kellershohn, Analphabeten ans Netz! – Lesen und Schreiben lernen via Internet</i>	75
<i>Leander Duschl, Sonja Muckenhuber, Ein guter Grund für Bildung, Praxis der Grundbildung</i>	79
<i>Matti Raponnen, Kari Kinnunen, Adult Education in Austria and Finland</i>	85
Schlussworte	91
Personen	93

Einleitung

Karoline Rumpfhuber und Stefan Vater

„Also lautet ein Beschluss, dass der Mensch was lernen muss!“ Bereits Wilhelm Busch nahm die Ambivalenz von Bildung beim Wort. Auch heute scheint Widerrede gegen lebenslanges Lernen unangebracht. Aber nicht alle Menschen sind wissensdurstig, manche entwickeln Widerstand gegen Bildung, nicht wenige empfinden Lernen-Müssen und lebenslange Bildung als Zumutung, als Entfremdung. Sie können auf Bildung verzichten und verstehen sich auf die „Kunst, nicht zu lernen“.

Haben sie denn ein Recht darauf? Bildungsverantwortliche fühlen sich davon irritiert, denn sie halten ihre Angebote für wertvoll und Lernen als unabdinglich. Bildungsabstinenz und -resistenz stören ihr Selbstverständnis. Selbstzweifel lassen sie fragen: „Tun wir genug, um die Bildungsbarrieren niedrig zu halten und abzubauen, worin könnten auch bildungsferne Personengruppen Motivation zum Lernen finden?“

Die Reflexion der Widersprüche, die der Erwachsenenbildung innewohnen, ist als nicht weniger emanzipatorisch aufzufassen als die Devise „Bildung für alle!“. Die Ambivalenz von Bildung berührt Fragen der Selbstbestimmung des bzw. der Einzelnen ebenso wie deren Optionen.

Die „Salzburger Gespräche“ 2005 wollen eine Auseinandersetzung mit der Zumutbarkeit von Lebenslangem Lernen, der Freiheit zur Verweigerung und der Motivation zu Bildung ermöglichen.

An der internationalen Tagung, die 2005 insgesamt zum 48. Mal und im Seminarhotel Gastagwirt in Eugendorf bei Salzburg zum 12. Mal stattfand, nahmen 43 Expertinnen und Experten, davon 18 Frauen und 25 Männer, aus Erwachsenenbildung und Wissenschaft aus 12 Ländern teil. Mit diesen 48. Salzburger Gesprächen wurde die Zahl von 2000 TeilnehmerInnen überschritten

Das Leitungsteam setzte sich aus *Anneliese Heilinger*, *Ewald Presker* und *Hubert Hummer* zusammen.

In der folgenden Dokumentation finden sich das Programm, die Referate im Plenum und die Referate der Teilnehmer/innen, sofern Unterlagen der Referent/innen zur Verfügung gestellt wurden sowie die Liste der Teilnehmer/innen. Die Referate wurde lektoriert aber im Wesentlichen in der von den ReferentInnen gewählten Form belassen, beispielsweise was die geschlechtersensible Schreibweise betrifft. Die Dokumentation ist mit Pressemeldungen zur Veranstaltung versehen.

Der Bericht findet sich auch als pdf-Datei auf der Homepage des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen <http://www.vhs.or.at>.

Vorworte

Begrüßung

Michael Ludwig, Vizepräsident des Verband Österreichischer Volkshochschulen

Es freut mich sehr und ist mir eine besondere Ehre die 48. Salzburger Gespräche zu eröffnen. Ich überbringe auch die Grüße des Präsidenten des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen der leider heute verhindert ist. Der Präsident des Verbandes Österreichischer Volkshochschule ist gleichzeitig auch der Präsident der Bundesrepublik Österreich Dr. Heinz Fischer.

Die Salzburger Gespräche haben im Bereich der europäischen Erwachsenenbildung eine sehr lange Tradition. Die Salzburger Gespräche wurden 1957 begonnen, das war eine Zeit, als Österreich nach 1945 erst kurz befreit war und nach 1955 mit dem österreichischen Staatsvertrag auch die volle Souveränität erlangt hat. Wir haben heuer in Österreich ein so genanntes Gedankensjahr, in dem wir uns besonders mit diesen Ereignissen 60 Jahre Kriegsende, 60 Jahre Niederschlagung des NS-Regimes und 50 Jahre österreichischen Staatsvertrag beschäftigen. Und sofort nachdem Österreich die volle Souveränität wieder erlangt hatte, haben 1957 die Salzburger Gespräche begonnen als ein damals schon internationales Forum, das die Möglichkeit geboten hat hauptberufliche ErwachsenenbildnerInnen zusammenzuführen. Das war in der Zeit des kalten Krieges eine Besonderheit und ich weiß, dass bis weit in die 80er Jahr hinein die Salzburger Gespräche die einzige Möglichkeit in Europa waren, dass ErwachsenenbildnerInnen, VolksbildnerInnen und MitarbeiterInnen der Volkshochschulen aus den verschiedenen politischen Welten zusammen kommen konnten. Wir haben noch Mitte und Ende der 80er Jahre sehr spannende Diskussionen geführt mit Mitwirkenden an den Volkshochschulen in den ehemaligen RGW-Staaten, die heute mittlerweile alle schon Mitglieder der Europäischen Union sind. Alleine dieser Prozess zeigt, dass es in diesen Jahrzehnten eine ungeheure Veränderung in der Politik, im gesellschaftlichen Zusammenleben, aber auch in der Wirtschaft gegeben hat. – Und dass diese Veränderungen in den Salzburger Gesprächen immer wieder auch reflektiert wurden. Wir haben in den Salzburger Gesprächen unsere Arbeit auch immer wieder kritisch hinterfragt - sowohl inhaltlich als auch methodisch.

Das soll auch bei den Salzburger Gesprächen im heurigen Jahr passieren. Die Themenstellung lädt uns ein die Arbeit die an Volkshochschulen europaweit und darüber hinaus kritisch zu betrachten und darüber nachzudenken, ob das was wir uns inhaltlich vornehmen auch von uns eingelöst werden kann. Als Beispiel für diese Internationalisierung möchte ich nur zwei Gäste ganz besonders begrüßen: Kollegen Janos Tóth, den Präsident des europäischen Verbandes für Erwachsenenbildung, und ich freue mich, dass wir als Referenten für den Beginn unserer Tagung Herrn Professor Karlheinz Geißler von der Universität von der Bundeswehr München gewinnen konnten. Das Thema seines Vortrages lautet: „Hat das Lebenslange Lernen ein Ende? – Eine Zumutung?“ Er wird sich mit der Frage auseinandersetzen, ob es selbstverständlich ist, dass wir als ErwachsenenbildnerInnen von den Menschen annehmen, dass sie zu uns an die Volkshochschulen kommen und Kurse, Vorträge und Symposien besuchen - eine Einladung, die eigene Arbeit auch kritisch zu hinterfragen. Der bekannte Spötter, Schauspieler und Literat Peter Ustinov meinte einmal: „Bildung ist nicht auf die Schule begrenzt, sie geht unerbittlich weiter, bis zum Lebensende.“

Es gibt Gruppen und Schichten, die nicht von der Aus- und Weiterbildung betreut werden, so genannte bildungsferne Schichten, die wir viel zu wenig erreichen. Wir kennen diese Diskussionen auch aus dem Schul- und Gesundheitsbereich, wo es im Zuge einer neo-liberalen Diskussion durchaus auch die Gefahr gibt, dass man sich von bestimmten Zielgruppen in Bezug auf die Betreuung trennt. Die Frage, ob es so genannte bildungsferne Schichten gibt, die wir nicht erreichen, ist eine wichtige und drängende. Ich möchte ein Beispiel herausstreichen: Wir bemühen uns verstärkt im Zuge von Alphabetisierungskursen Menschen den Zugang zu Lesen und Schreiben zu vermitteln. Man könnte annehmen: eine Selbstverständlichkeit. Wir wissen aber, dass es - nicht nur in Österreich, sondern in allen Industriestaaten - einen Prozentsatz von Menschen gibt, die AnalphabetInnen sind, die wir erst für diese Kulturtechnik gewinnen müssen. Man kann das auch

fortsetzen: der Zugang zu neuen Technologien, die Nutzung von Internet und anderen Möglichkeiten ist eine große Chance für unsere Gesellschaft, aber auch eine Herausforderung, keine zusätzliche Trennung und Spaltung in der Gesellschaft zu bewirken. - Menschen, die Zugang zu diesen Technologien haben und Menschen, die aufgrund ihrer Ausbildung diesen Zugang nicht haben. Wir haben an den Volkshochschulen eine wichtige gesellschaftspolitische Aufgabe: die Entwicklung in der Gesellschaft nicht auseinander laufen zu lassen, sondern auch zusammenzuführen und auch für diese bildungsfernen Schichten da zu sein und Angebote zu haben.

Die Salzburger Gespräche sind in der Vergangenheit eine sehr wichtige Begegnungsmöglichkeit gewesen und sind – unter neuen politischen Bedingungen – eine wichtige Begegnungsmöglichkeit auch in der Gegenwart. Wenn ich vorhin davon gesprochen habe, trotz kalten Krieges hier in Salzburg zusammenzukommen, so bieten sich die Salzburger Gespräche in der Gegenwart aus anderen Gesichtspunkten als interessante Begegnungsstätte an. Zum Beispiel wenn es darum geht, Projekte im Rahmen der Europäischen Union zu entwickeln und vor allem im Bereich der Bildungsprogramme, wo man sehr oft mehrere KooperationspartnerInnen aus anderen Ländern benötigt. Es sind schon viele EU-Projekte hier in Salzburg aufgrund der Gespräche, die sich nicht nur im Plenum, sondern auch in Pausen ergeben haben, entstanden. Ich bin sicher, dass das „informelle Lernen“ ein wichtiger Bestandteil der Salzburger Gespräche war und sein soll.



(v.l.n.r.: Borchert, Rademeier, Planer, Duschl, Gattol, Tóth, Ludwig, Aengenvoort)

Enter the Adult Education Community in Europe - Bühne frei für die europäische Erwachsenenbildungsgemeinschaft: Prioritäten und praktische Arbeit des Europäischen Verbandes für Erwachsenenbildung (EAEA)

Janos Tóth, President of the EAEA

I have had the honour of being invited by the Association of Austrian Adult Education Centres to introduce the European Association of Education for Adults (EAEA) at one of the oldest professional forums in Europe, the event named 'Salzburg Talks'. The EAEA is the largest adult learning organisation and network in Europe, with member organisations from 35 countries. Although my sole goal was to draw attention to the EAEA's activities among the public forum members, the so-called objective brief introduction and the dialogue did not allow me to avoid talking about either the topics raised, or the way these topics were approached. If one bears in mind the pleasant surroundings and the well-organised programme, one would think this would turn out to be nothing but a bit of a rest and some relaxed thinking.

However, whoever thought this was what was going to happen had to be disappointed, since most lectures and following discussions analysed the points of current lifelong learning that are very much open to criticism.

Are the necessity of learning and the freedom thereof in balance? Does the pressure of learning and market economy not drive the people who want to protect their cultural sovereignty to resistance? Basic issues like these were talked about in the form of debates.

This gave me, as the president of the EAEA, a good opportunity to point out that our organisation represents the interests and thinking of learners and looks at adult learning providers with critical eyes if necessary, whilst working for maximum independence and autonomy.

I had to stress out that the EAEA had been putting to the fore issues that have been brought up again since the Lisbon Process for half of a century, as was mentioned at the 50th anniversary of the organisation in 2003. Such issues include the key competences of the forgotten people, i.e. the education and training of people with low qualifications and disadvantages, as well as social cohesion and economic competitiveness. It was also not just a coincidence that the EAEA picked active citizenship, a basic skills and valuing learning as its three main priorities for the last three years.

The Grundtvig Award that was initiated by the EAEA, and is given to someone each year, also serves the purpose of improving the quality of adult education, turning the focus to individual learners and creating more accessibility.

Being the member of the European community of adult education has many advantages. The members of the adult learning information centre are provided with access to a rich variety of professional information resources, which is not available anywhere else. They also have access to key documents in the field released by the EU. They have constant opportunities to create partnerships with other members and they can get access to the outcomes of other projects. In case they search for expertise, they are likely to find help within the network. The EAEA regularly organises trainings for its members and other interested parties in various subjects. The fact that the EAEA main office in Brussels and the link offices in Budapest, Helsinki and Madrid welcome volunteers and students with training contracts from any European country was also pointed out. Getting to know the organisation really is within one's reach.

Whether the EAEA and the Austrian organisers will keep the Salzburg forum alive and develop it further together depends on their mutual openness. We are happy to do it.

Programm

Sonntag, 10. Juli

Abend

Eröffnung der 48. „Salzburger Gespräche“ durch Landtagsabgeordneten *Michael Ludwig*, Vizepräsident des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Wien / Vienna

Montag, 11. Juli

Vormittag: Referat

„Hat das lebenslange Lernen ein Ende? – Eine Zumutung?“, *Karlheinz A. Geißler*, Lehrgebiet Wirtschaftspädagogik, Universität der Bundeswehr München, Deutschland / Germany

Nachmittag: Referate

„Widerstand gegen Weiterbildung – eine unkonventionelle Denkweise wider das lebenslange Lernen“, *Daniela Holzer*, Karl-Franzens-Universität Graz, Österreich / Austria

„Bühne frei für die europäische Erwachsenenbildungsgemeinschaft: Prioritäten und praktische Arbeit des Europäischen Verbandes für Erwachsenenbildung“ (*englisch*), *Janos Tóth*, Präsident der European Association of the Education of Adults, Belgien / Belgium

Abend: Länderberichte

„Knowledgebase Erwachsenenbildung – ein Onlinedatenbankprojekt (www.adulthoodeducation.at)“, *Stefan Vater*, Verband Österreichischer Volkshochschulen, Österreich / Austria

„Wissensturm in Linz“, *Hubert Hummer*, Volkshochschule Linz, Österreich / Austria

„Weiterbildungsakademie – ein Qualifizierungs- und Akkreditierungsverfahren für Erwachsenenbildner/innen“, *Anneliese Heilinger*, Verband Österreichischer Volkshochschulen, Österreich / Austria

"Kultur-WEGE – ein Qualifizierungsangebot im Rahmen der Erwachsenenpädagogischen Gründungsqualifikation für Kursleitende", *Helga Klier*, Deutschland / Germany

Dienstag, 12. Juli

Vormittag/Nachmittag: Referate

„Selbststudium : Ein Weg zur Rückkehr in die Bildung“, *Radosveta Drakeva*, Znanie Association, Bulgarien / Bulgaria

„Ähnlichkeiten und Unterschiede der Erwachsenenpolitik (Lebenslanges Lernen - Politik) in Österreich und Finnland“, *Matti Ropponen*, Finnisches Bildungsministerium und *Kari Kinnunen*, Työväen Akatemia, Finnland / Finland

„Der Lehrer als lebenslanger Schüler“, *Valentina Kalinina*, Liepāja Academy of Pedagogy, Lettland / Latvia

„TeilnehmerInnenrekrutierung – Grausames Marketing“, *Budinčević Pavle*, Open University Subotica, Serbien Montenegro / Serbia Montenegro

„Lebenslanges Lernen - auch im Ausland keine Zumutung“, *Ute Grun*, Kommunaler Eigenbetrieb „Kultur und Bildung“ Hoyerswerda, Deutschland / Germany

„Analphabeten ans Netz! – Lesen und Schreiben lernen via Internet“, *Ulrich Aengenvoort* und *Ralf Kellershohn*, Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., Deutschland/Germany

Nachmittag: Fahrt in die Stadt Salzburg

Mittwoch, 13. Juli

Vormittag: Referate

„Weiterbildung in Österreich: neueste empirische Befunde“, *Wilhelm Filla*, Verband Österreichischer Volkshochschulen, Österreich / Austria

„Ein guter Grund für Bildung, Praxis der Grundbildung bzw. Alphabetisierung“, *Leander Duschl* und *Sonja Muckenhuber*, Volkshochschule Linz, Österreich / Austria

Nachmittag: Referate

„Ist Widerstand gegen Bildung dumm?“, *Stefan Vater*, Verband Österreichischer Volkshochschulen, Österreich / Austria

Abschließende Diskussion im Plenum

Tagungsabschluss

Referate und Diskussionen

Im Folgenden finden sich die Hauptbeiträge zum Tagungsthema „Erwachsenenbildung – eine Zumutung?“. Karlheinz Geißler stellt im Eröffnungsreferat die Frage nach den Grenzen und Begrenzungen des lebenslangen Lernens, aber er thematisiert ebenso die Folgen einer generellen Verdrängung der Tatsache, dass eben alles ein Ende hat.

Daniela Holzer fragt in ihrem Beitrag nach der Berechtigung von Widerstand gegen Weiterbildung, gerade wenn lebenslanges Lernen Misstrauen erweckt und auch kein Ende kennt.

Und Stefan Vater thematisiert im Abschlussreferat vor dem Hintergrund kritischer Theorien zum Neoliberalismus die drohende Sprache in der lebenslanges Lernen gefordert wird.

Wilhelm Fillas Beitrag bietet einen Überblick und Einblick in Themen der Erwachsenenbildung des Gastgeberlandes Österreich. Filla berichtet über Image und Teilnahmepotential der Volkshochschulen.

Hat das lebenslange Lernen ein Ende? – Eine Zumutung?

Karlheinz A. Geißler

Ich mute Ihnen, in der nächsten Stunde etwas zu, für das man sich heutzutage besser gleich schon mal vorab entschuldigt, um nicht später mit allzu heftigen aggressiven Enttäuschungsreaktionen rechnen zu müssen. Ich halte nämlich einen Vortrag. Das ist, in einer Zeit, in der man den Fortschritt beim e-Learning sucht, und in der PowerPoint-Präsentationen für selbstverständlich gehalten werden, ein völlig aus der Mode gekommenes Vermittlungsmedium. Vorträge sind, im Gegensatz zu den derzeit verbreiteten technikgestützten Verfahren, nämlich fernbedienungsfrei. Sie, die Sie mir zuhören, können mich also nicht beliebig ein- oder ausschalten, so, wie es Ihnen jeweils behagt. Falls Sie mir trotzdem lauschen wollen, müssen Sie darüber hinaus, es tut mir wirklich leid, noch ein wenig zusätzliche Frustrationstoleranz bereithalten. Ich werde Sie nämlich nicht nur mit einem Vortrag, sondern in diesem auch mit einem etwas längeren Gedankengang belästigen. Dass dies inzwischen unaktuell und gewöhnungsbedürftig ist, wurde mir kürzlich in einem kurzen Interview bewusst.

Herr A fragt die junge Frau B zu einem hier nicht weiter interessierenden Sachverhalt: „*Was denken Sie Frau B. denn dazu?*“ Die Antwort: „*Ich mache mir nie lange Gedanken, lange Gedanken finde ich nicht ökonomisch.*“

Wenn die derzeitige Lage der Nation sich so darstellt, dass lange Gedanken den epidemisch gewordenen Sparmaßnahmen zum Opfer fallen, dann erleben Sie hier eine Art Luxusveranstaltung einer wohl demnächst aussterbenden pädagogischen Art. Nun, ich verspreche Ihnen, alles dafür zu tun, damit Vortragsveranstaltungen, ebenso wie lange Gedanken, unter Artenschutz gestellt werden.

Wer wissen möchte, was die Menschen heute denken, muss auf deren Brust schauen. Die mit allerlei proklamatorischen Aufschriften belästigenden T-Shirts machen derzeit all jenes in exhibitionistischer Art und Weise öffentlich, was ehemals unter der Schädeldecke verborgen blieb. Mentalitätsforscher können sich heute daher ihre Interviews zur Analyse der je aktuellen Bewusstseinslage der Bevölkerung weitgehend sparen. Teilnehmende Beobachtung inmitten des umtriebigen Alltagsgeschehens reicht für eine repräsentative Datenfülle völlig aus.

Die Bayerischen Motorenwerke, die mit ihrem Kürzel das erfolgreichste ihrer hochmobilen Produkte benennen, verkaufen derzeit mit rekordverdächtigen Umsatzzahlen in ihrem Devotionalien-Shop ein T-Shirt mit der aussagekräftigen Aufschrift: „*Good bye limits*“. Dieser Sachverhalt hat mich bei meiner Vorbereitung zum heutigen Vortrag in eine tiefe Bewusstseinskrise gestürzt. Was soll ich hier eigentlich noch? Was kann ich Ihnen denn noch erklären? Wozu noch die Suche nach einer Antwort auf die Frage, ob das lebenslange Lernen ein Ende hat? BMW gibt sie ja bereits und verbreitet sie darüber hinaus viel effektiver und umfassender als mir das jemals gelingen könnte. Nur in einem völlig selbstzerstörerischen Anflug von Größenwahn könnte ich mir erlauben, mit BMW zu konkurrieren. Nicht einmal argumentativ gelänge mir dies auch nur annähernd.

Von der „No-Limits-Mentalität“ werden jedoch nicht nur BMW-Kunden heimgesucht. Auch all jene,

die das lebenslange Lernen sich und anderen als ein Glücks- und Erfolgsversprechen offerieren, tendieren ebenso dazu. Im Devotionalien-Laden des lebenslangen Lernens findet man daher dieselben T-Shirts mit dem „*Good bye Limits*“ Aufdruck. Beide, das Konzept des lebenslangen Lernens, genauso wie die Produkte der Bayerischen Motorenwerke, gehören nämlich zu jenen Techniken, die der französische Sozialwissenschaftler Foucault die „Techniken der Maximalisierung des Lebens“ nennt (1977, S. 147). Die prinzipielle Grenzen- und Schrankenlosigkeit ist es, die sie gemeinsam haben. Schelsky hat bereits 1961 diesen tendenziellen Totalitarismus eines lebenslangen pädagogischen Zugriffs geahnt und heftig kritisiert.

„Die Gefahr des >Pädagogismus< liegt in der schrankenlosen Ausdehnung des pädagogischen Anspruchs. Der Mensch wird nicht nur als Kind und Jugendlicher, sondern [...] noch als Erwachsener zum >animal educandum< erklärt, dem gewisse Organisationen in unserer Gesellschaft als Führungsinstitutionen auf einem Wege zur dauernden >Bildung< zugeordnet werden. Jede dieser Institutionen ist mit nicht weniger zufrieden, als dass sie den >ganzen Menschen< bilden und formen will.“ (Schelsky 1961, S. 162)

Ausgelöst, unterfüttert und betrieben wird dieses pädagogische Programm mit massiver Unterstützung einer politisch-ökonomischen Strategie, die das Gesellschafts- und Menschenbild des grenzenlosen Fortschritts, des „Nie-genug“ und des unendlichen Wachstums favorisiert. Alle natürlichen Begrenzungen werden in diesem Zukunftskonzept ignoriert, verleugnet oder gezielt unterschlagen. Dass der BMW-Fahrer spätestens bei einem Crash mit dem im Wege stehenden Naturprodukt „Baum“ an seinem Limit ankommt, das wird beim Verkauf eines Autos genauso gezielt verschwiegen wie der Sachverhalt, dass das lebenslange Lernen letztlich in der Aufforderung besteht, sich doch bitte zu Tode zu lernen. Die Ökonomie kennt prinzipiell kein „Genug“. Sie ist in „Maß-losem“ Umfang versessen, alle Zeit in Geld zu verrechnen, und zwar in einer Art und Weise, die ihre Zeitversessenheit schließlich in Zeitvergessenheit verwandelt. Sie vernachlässigt nämlich, dass das Ideal des homo oeconomicus, dem sie mit intensiver Unterstützung des lebenslangen Lernens zur realen Existenz verhelfen will, indem sie beispielsweise alle Menschen zu Lebensunternehmern macht, kein Naturwesen ist, sondern nur eine Kopfgeburt, nur ein Idealtypus. Sie unterschlägt, dass der Mensch ein Teil der Natur ist und dies auch bleibt.

Die Ökonomie sieht eben nicht im Menschen, sondern im Kapital das Subjekt der Geschichte. Sie verwertet menschliches Handeln und Denken als Human-Kapital, als Rohstoff und Werkzeug für wachsende Profite. Das Kapital kennt, im Gegensatz zum Naturwesen „Mensch“, kein „Genug“. Man kann aus Geld immer noch mehr Geld machen, und dies ohne Ende, ohne Stillstand, ohne Pause. Hingegen benötigt der Mensch, das Subjekt, Abschlüsse, zeitweisen Stillstand und regelmäßige Pausen. Der homo oeconomicus ist grundsätzlich unmenschlich.

Diesbezüglich sind sich die Wirtschaftsethiker der großen christlichen Kirchen und die Gründungsmentoren der beiden bedeutenden deutschen Parteien völlig einig. Sie haben keinerlei Problem mit dem Inhalt jener Erkenntnis, die Karl Marx vor bald 150 Jahren niederschrieb: *„Es überrennt das Kapital nicht nur die moralischen, sondern auch die rein physischen Maximalschranken des Arbeitstages. Es usurpiert die Zeit für Wachstum, Entwicklung und gesunde Erhaltung des Körpers. ... Das Kapital fragt nicht nach der Lebensdauer der Arbeitskraft.“* (MEW 23 1986, S. 280 f.). Die Kapitalseite interessiert das Ende des wertschöpfenden Subjekts nur insofern als sie in diesem Moment für den Ersatz der Arbeitskraft zu sorgen hat.

Das Konzept des lebenslangen Lernens fügt sich in eine solche Strategie der Ignoranz und der Verdrängung nahtlos ein. Es ist ihr zu Diensten, nicht zuletzt weil auch die Subjekte ein großes Interesse an der Verdrängung all dessen haben, was die Psychoanalytiker mit „Unlust“ bezeichnen. Dazu gehört zuallererst das Ende, der Tod bzw. der Weg dorthin, das Altern. Deshalb werden in der Erwachsenenbildung ja auch Anti-Aging Angebote nachgefragt, die viel realistischere Variante, Aging Kurse besucht niemand.

Dort, wo das Wissen und das Lernen ökonomischer Rationalität untergeordnet wird, macht es keinen Sinn mehr nach irgendwelchen Grenzen zu fragen, oder festzulegen, wann genug gelernt wurde. Das lebenslange Lernen ist daher identisch mit der Aufforderung und nicht selten auch mit der Nötigung, die wirkliche Zeit des Menschen, die harte Realität seiner Befristung, zu vergessen, um sie durch eine produktions- und konsumfreudige Ewigkeitserwartung zu ersetzen. Daher sind auch nicht die Subjekte und ihre Erwartungen Gegenstand und Zweck des lebenslangen Lernens, sondern die Erweiterung der endlosen Warenproduktion und Warenzirkulation. So ist die Todes-

verdrängung auch nur konsequent. Sie verhindert die kritische Frage: Ist das lebenslange Lernen eigentlich ökonomisch, wenn das Gelernte mit dem Subjekt in der Grube verschwindet?

Ich wiederhole: Das lebenslange Lernen ist „Maß-los“, da es die naturgesetzlich festgelegten menschlichen Maße nicht nur überdehnt sondern letztlich auch ignoriert. Es muss ein ganz ähnliches Konzept gewesen sein, das Lichtenberg bereits vor über 200 Jahren zu einer seiner bekannten bitterbösen Sentenzen motivierte: *„Ein Meisterstück der Schöpfung ist der Mensch auch schon deswegen, dass er bei allem Determinismus glaubt, er agiere als freies Wesen“*.

Lebenslanges Lernen macht die Menschen zu ort- und zeitlos Umherirrenden. Es ist ziellos. Denn wo sollte das Ziel sein? Der Tod ist es nicht, denn der dementiert ja gerade jede Anstrengung des Lernens. Lebenslanges Lernen macht die Menschen zu einem Teil des globalisierten Tauschverkehrs und macht sie damit den Waren gleich. Es wäre jedoch fahrlässig, den Sachverhalt zu unterschlagen, dass sich die Subjekte mehrheitlich auch gerne dazu machen lassen. Die Grenzenlosigkeit des Fortschritts, der Abgesang auf alle Limits, die wachsenden Möglichkeiten, über alles und jedes selbst entscheiden zu können, das alles sind, von der Werbemaschinerie fleißig unterstützte, weltliche Paradiesvorstellungen, denen zu widerstehen heute kaum mehr jemand die Kraft bringt. Sich unabhängig von den Gesetzen der eigenen Naturgebundenheit fühlen, frei von unhintergehbaren Festlegungen und Abhängigkeiten, das war für viele Menschen schon immer eine hochattraktive Vorstellung, die sie nicht selten auch verführbar und abhängig machte. Heute verspricht man zwar keine tausendjährigen Reiche mehr, glücklicherweise, dafür offeriert man das endlose Lernen als notwendige Bedingung für ein unrealistisches stetes Wachstum unseres Wohlstandes. Soviel zumindest hat man inzwischen gelernt.

*

Hat das lebenslange Lernen ein Ende? So lautet die Zumutung, die ich in einer schlichten, ja fast trivialen thematischen Frage untergebracht habe. Bis hierher mussten Sie, darauf war zumindest meine Argumentation aufgebaut, den Eindruck gewinnen, das lebenslange Lernen sei ein Konzept der Endlosigkeit, der End-Ausscheidung. Die im Titel gestellte Frage, ob das lebenslange Lernen ein Ende hat, wäre also mit einem eindeutigen „nein“ zu beantworten. Aber so einfach ist die Welt nicht und so einfach machen es sich Wissenschaftler in dieser Welt schon gar nicht. Ebenso schlüssig wie es zu belegen ist, dass das lebenslange Lernen kein Ende hat, kann argumentativ auch vertreten werden, dass es ein solches besitzt. Der lebenslang lernende Mensch lernt sich nämlich zu Tode, und der Tod des Subjekts ist üblicherweise identisch mit dem Ende des lernenden Subjekts, zumindest seinem irdischen Ende.

Das ist möglicherweise für Sie hier eine willkommene Entlastung, da darin ja der Hinweis verborgen ist, dass mit dem lebenslangen Lernen auch irgendwann einmal Schluss sein wird. Leider jedoch muss ich Ihre Freude durch die bedauerliche Information etwas eintrüben, dass es dem einzelnen Subjekt gar nicht vergönnt ist, das Ende seines lebenslangen Lernens am eigenen Leib auch zu erfahren. Aus der Tatsache, dass das lebenslange Lernen ein Ende hat, lässt sich nämlich bedauerlicherweise nichts mehr lernen, zumindest nicht für jene, die mit dem Lernen und dem Leben aufhören. Jedoch aus der Erkenntnis, dass es so ist, kann man wiederum viel lernen. Beginnen wir jetzt damit:

*

Fangen wir also an in einem nächsten Schritt diese Verwirrung, dieses ernste Spiel mit Leben und Tod, etwas transparenter zu machen.

Starten wir systematischer und klären als erstes die Frage: Lebenslanges Lernen, was ist das eigentlich? Wenn man den inflationären Gebrauch dieser Attraktionsformel etwas deutlicher ausleuchtet, verliert sie schnell an Kontur und begreifbarer Substanz. Als terminologische Stopfgans dient sie vielen einflussreichen Menschen dazu, sehr unterschiedliche politische Entscheidungen und Maßnahmen legitimistisch zu unterfüttern. Sie wird aber auch eingesetzt, um dubiose Freiheitsversprechen und unrealistischen Karriere- und Sicherheitsgarantien anzubieten. So gesehen täte es dem inzwischen zur Life-Style-Vokabel heruntergekommenen Programm des „lebenslangen Lernens“ gut, wenn dieses etwas Luft abließe. Was aber stattdessen?

Der problematische, aber nichtsdestoweniger bevorzugt von Politikern nur allzu gerne beschritten Weg, besteht nicht selten darin, diese endlose Lernverheißung mit modifizierten Etiketten zu versehen, sie als „lebensbegleitendes Lernen“ oder neuerdings auch als „lebensentfaltende Bildung“ zu präsentieren. Und wir müssen sicherlich nicht mehr allzu lange warten bis irgendein, um

sein Marketing bemühter Politiker oder Verbandsvertreter das „Powerlearning“ zum Programm erhebt.

Das alles mag ja irgendwie gut gemeint sein, es ist aber in den meisten Fällen nicht allzu gut gemacht. Solche Sprachspielerei signalisiert zwar, dass, wer hätte dies gedacht, sogar die Bildungspolitiker der raschen Hand und des kurzen Blicks lernfähig sind, letztlich aber meist nur dort, wo es sich um das Marketing ihrer eigenen Programmatik handelt. Nun gut, wir werden uns wohl (oder übel) daran gewöhnen müssen, falls wir das nicht bereits längst getan haben, dass es mit dem Aufklärungsanspruch der Bildungspolitiker heutzutage nicht allzu weit her ist, dass sie diesen vielfach der Entwicklung einer kurzfristig marktgängigen und endlos wertschöpfenden Bildungslandschaft opfern. Wir erfahren das ja in ähnlich problematischer Form auch bei jenem Grundrecht, das sich „Informationsfreiheit“ nennt und das heute nicht selten in enger Nachbarschaft mit dem Straftatbestand der arglistigen Täuschung ein wenig beneidenswertes Dasein fristen muss. Beispielsweise dann, wenn uns die Bahn die Streichung von Zugverbindungen als ihre neue „Angebotsverbesserungen“ verkauft, die Post das Abmontieren von Briefkästen „Beförderungsoptimierung“ nennt, die Bank den armen Schluckern die notwendigen Kredite verweigert und dabei von „Schalterhygiene“ spricht und der örtliche Gemeinderat die Friedhofsstraße in Chrysanthemenweg umbenennt, damit das Bauland teurer verkauft werden kann. Da liegt es dann auch nahe, aus dem lebenslangen, ein lebensbegleitendes Lernen zu machen und es darüber hinaus noch als ein nicht endendes, pausenloses „Lernerlebnis“ anzupreisen – obgleich es viel treffender „lebenslängliches“ Lernen heißen müsste.

Alles dies lässt den Schluss zu, dass sich der Stellenwert des Lernens, der Bildung, grundlegend geändert hat. Nach den vielen vergeblichen, speziell auch pädagogischen Aufklärungsanstrengungen im eben vergangenen 20. Jahrhundert soll jetzt, im aktuellen 21. Jahrhundert, die Steigerung des Illusionspotentials bei den zu Kunden degenerierten Subjekten zum zentralen pädagogischen Programm werden. So zumindest sieht's aus, so hört es sich an. Visionen sind allerorten gefragt, die Zunahme der Realitätseinsicht hingegen ist im Kurs und in den Kursen deutlich gefallen. Der bereits erwähnte Sozialwissenschaftler Foucault hat diese Entwicklung vor einigen Jahren detailliert analysiert. Er gelangt dabei zur Erkenntnis, dass die vielen Bildungsaktivitäten in unserer Gesellschaft einen äußerst einflussreichen und wirkmächtigen Teil der dort dominierenden Machtstrategien darstellen. Foucaults Analyse, die in der Erwachsenenbildung nur sehr zögerlich zur Kenntnis genommen wird, läuft auf die einprägsame Rousseau'sche Formel hinaus: *„Es gibt keine vollkommene Unterwerfung als die, der man den Schein der Freiheit zugesteht.“*

Zumindest haben wir heutzutage gelernt, inzwischen übrigens wirklich gut, so manchen Zwang als eine neue und willkommene Art der Freiheit anzusehen und zu begrüßen. Das lebenslange Lernen gehört dazu. Nie war die Dressur, speziell jene, die wir uns selbst antun, so umfassend wie heute, und niemals zuvor hat sie uns auch so gut gefallen wie in diesen Tagen. Niemals zuvor geschah unsere Unterwerfung unter die Zwänge und die menschengemachte Ordnung so willig und so freiwillig. So sind wir beispielsweise stolz, und nennen das sogar einen Bildungserfolg, wenn wir gelernt haben, was „Seperatorenfleisch“ ist, welche Strahlenbelastung von Mobilfunkantennen und Atomanlagen ausgeht, was eine „Kopfpauschale“ oder eine „Konjunkturdelle“ meint und darüber hinaus auch noch welcher Müll in welchen Sack gehört. Und bitte nicht vergessen: „Joghurtdeckel gehören nicht ins Altpapier!“ Ich zumindest habe das alles in letzter Zeit mir angeeignet – bedauerlicherweise habe ich dabei jedoch zu lernen vergessen, dies alles als einen Zuwachs an Freiheit zu verstehen. Wirkliche Freiheit bestünde nämlich, so zumindest meine Sicht, zuallererst darin, dies eben nicht lernen zu müssen und von solcher Belästigung und den ihr zugrunde liegenden Sachverhalten verschont zu bleiben.

Und wenn wir schon bei einer Antwort auf die Frage, ob Lernen frei macht, sind: Warum macht eigentlich niemand von den vielen klugen Erwachsenenpädagogen, die sich in den Unis und außerhalb dieser Naturschutzparks des Denkens tummeln, darauf aufmerksam, dass die Erfindung des lebenslangen Lernens auch mit der Abschaffung jener Freiheit identisch ist, die es uns erlaubt, dumm und naiv bleiben zu dürfen. Wir regen uns doch über jedes neue Verbot furchtbar auf, aber das Grundrecht, nach der eigenen Façon selig werden zu dürfen, also auch dumm bleiben zu können, wird widerstandslos und unter großem Beifall der Pädagogen eliminiert. So kommt es schließlich zu dem Zustand, dass man seinen innigen Wunsch, im Alter in Ruhe vertrotteln zu dürfen, heute nicht mehr laut äußern darf, ohne mit radikalem Kommunikationsab-

bruch rechnen zu müssen, oder dem Verdacht ausgesetzt zu sein, sich bereits aktuell im fortgeschrittenen Stadium der Senilität zu befinden.

*

Lebenslanges, also endloses Lernen, ist identisch mit der Verurteilung zum immerwährenden Schülerdaseins, zum Status des „Daueradoleszenten“ (Habermas). Beim lebenslangen Lernen kann und darf man nicht mehr erwachsen werden, also nicht mehr jene Positionen einnehmen, die ehemals mit der schönen Bezeichnung eines „Ausgelernten“ verbunden waren. Heute ist und bleibt das Subjekt jederzeit, also ein Leben lang, nur mehr das Halbfertigprodukt all dessen, was es für diese Gesellschaft und ihre Ökonomie zu lernen gilt. Die „Scholarisierung“ wird zur andauernden Rundumgegenwart aller. Freiheit, Entlastung von der Forderung, immerzu lernen zu müssen, die gibt es erst mit dem Tod. Abgeschlossen, vollendet wird schließlich immer weniger. Zu erinnern ist an dieser Stelle, zuallererst um erkennen zu können, was wir verloren haben, an Goethes dreifache Sequenzierung des menschlichen Lebenslaufs: *„Das Leben jedes bedeutenden Menschen, das nicht durch einen frühen Tod abgebrochen wird, lässt sich in drei Epochen teilen: in die der ersten Bildung, in die des eigentümlichen Strebens und in die des Gelangens am Ziele, zur Vollendung“*. (Goethe, S. 16)

Als schlechter Ersatz für die nicht mehr erreichbare Vollendung wird uns dagegen heute allerorten, auch in der Erwachsenenbildung, die permanente Qualitätssicherung dringend nahegelegt. Diese aber ist, wenn überhaupt, nur ein schlechter Ersatz. Sie verhilft den Subjekten nämlich nicht, sich ihrer Fähigkeiten, ihres Könnens und Wissens sicher zu sein und zu werden. Vielmehr bilanzieren Qualitätskontrollen in erster Linie nur jene Lerndefizite, die es in der nahen und fernen Zukunft durch zusätzliches Lernen zu reduzieren gilt. Lebenslanges Lernen und lebenslange Lernbereitschaft korrespondieren daher heute mit einer sich selbst ad absurdum führenden Vorstellung von einem Erwachsensein, das durch stete höchstmobile Anpassungsfähigkeit, durch kontinuierliche Neu- und Umorientierung sowie durch flexible und dauerhafte Nachbereitung der eigenen Person gekennzeichnet ist. Das Subjekt wird zur Wanderbaustelle. Es gilt als ein jederzeit verbesserungswürdiges und auszubesserndes Wesen. Zuallererst darin besteht die Zumutung derer, die uns die lebenslange Fremd- und Selbst-Pädagogisierung als eine neue Form der Freiheit offerieren.

Wieweit solch pädagogische Selbstzurichtung inzwischen gediehen ist, das zeigen nicht zuletzt die rapide gestiegenen Umsätze bei den Erziehungsratgebern. Die deutsche Bevölkerung ließ sich ihren diesbezüglichen Lernbedarf im vergangenen Jahr (2004) 750 Millionen Euro kosten. Ein überzeugender Beleg dafür, dass sie ihre Lektion gut gelernt hat. Der Bildungsbürger soll zum Lernbürger werden, und er ist auf dem besten Weg dazu. Für die Reparatur der vielen Schlaglöcher seines Lebens hat er sich selbst verantwortlich zu fühlen. Schon kann man Zwanzigjährigen in öffentlichen Lokalen dabei zuhören, wie sie sich über die marktgängigsten Rentenkonzepte mit ihren jeweiligen Vor- und Nachteilen austauschen und welche Weiterbildungsveranstaltung sie empfehlen, um sich guten Gewissens für das eine oder andere entscheiden zu können. Auch das kann als überzeugender Beleg für den Sachverhalt angeführt werden, dass wir, wenn's um Fragen der Zukunftsgestaltung geht, heute nur mehr von Privatversicherungen und von der Weiterbildung erwarten, durch ihre Hilfe den ersehnten Halt finden zu können.

Das hehre Versprechen der Pädagogen, durch Bildung und Lernen souveräner zu werden, ist im Zeitalter des lerngestützten Life-Zappings weniger denn je einzulösen. Nicht der gebildete Mensch stellt den Horizont pädagogischen Bemühens dar, sondern der sich permanent als lernbedürftig definierende. Das aber verurteilt die Subjekte dazu, lebenslang von jenen Personen und Institutionen abhängig zu sein und immer wieder abhängig gemacht zu werden, die die Kriterien des Erfolges von Bildung und Lernen bestimmen.

Galt das Lernen einstmals als der Königsweg, um den Schritt von der Abhängigkeit zur Selbständigkeit zu wagen, so ist im heutigen Konzept des lebenslangen Lernens davon nichts mehr zu sehen. Das lebenslange Lernen ist sich selbst zum Ziel geworden. Der Weg ist also das Ziel, nicht zuletzt, weil das Ziel weg ist. Das aber bedeutet: Lernen endlos, und ohne Hoffnung auf Erlösung. Die Voll-Endung ist in diesem Programm nicht mehr vorgesehen. Fernando Pessoa hat in seinem „Buch der Unruhe“ beschrieben, zu welcher Existenzform war in einer Welt, in der die Voll-Endung abgeschafft wurde, verurteilt sind.

„Wir alle, die wir träumen und denken, sind Buchhalter und Hilfsbuchhalter in einem Stoffgeschäft oder irgendeinem anderen Geschäft in irgendeiner Unterstadt. Wir führen Buch und erleiden

Verluste; wir ziehen die Summe und gehen vorüber; wir schließen Bilanz, und der sichtbare Saldo spricht immer gegen uns.“

„Unser Leben ist ein Geschäft, das frühere was Dasein“ auf diese knappe Formel hatte bereits Jacob Burckhardt seine Gesellschaftsanalyse reduziert. Noch mehr Anlass zu einer solchen Bilanz hätte er gehabt, wenn er das Konzept des lebenslangen Lernens, so wie wir es heute propagieren und favorisieren, gekannt und erlebt hätte.

*

Nun kann ja kein Zweifel daran bestehen, dass das Konzept „Lernen“ und speziell das des „lebenslangen Lernens“ mit einer hohen Akzeptanz in der Bevölkerung rechnen kann. Mehrheitlich wird es als eine willkommene Chance gesehen, das Leben freier und unabhängiger von sozialen und gesellschaftlichen Festlegungen und Beeinflussungen zu entwerfen und zu gestalten. Schaut man jedoch etwas genauer hin, dann erkennt man rasch, dass es sich bei dem, was da als „neue Freiheit“ begrüßt und ergriffen wird, in den allermeisten Fällen nur um neue Freiheiten handelt. Die Freiheiten, insbesondere die Wahlfreiheiten, haben in den letzten 50 Jahren in der Tat stark zugenommen, u.a. auch durch die inzwischen lebenslang und allerorten bereitstehenden Lernmöglichkeiten.

Niemals zuvor in der Geschichte existierten für die Subjekte so viele Entscheidungsfreiheiten im Hinblick auf die unterschiedlichsten Möglichkeiten und Angebote Bildungsinstitutionen nutzen zu können. Niemals zuvor waren die Optionen, sich zwischen verschiedenen Bildungsangeboten entscheiden zu können, so vielfältig wie heute. Die Freiheiten sind unzweifelhaft gewachsen. Aber was ist der Freiheit dabei passiert? Ihr geht es schlechter. Nie zuvor in der Bildungsgeschichte war der Druck, der Zwang auf die Erwachsenen so groß Lernveranstaltungen aufsuchen zu müssen, wie heute, und in keiner der vorangegangenen Zeiten musste man diese Zumutung ohne die geringste Aussicht auf ein erlebbares Ende ertragen. Zum Lernen gibt es heute keine Alternative mehr, beim Lernen dafür mehr als je zuvor. Das lebenslange Lernen ist, so gesehen, nicht viel mehr als der Zwang zu mehr und immer mehr Freiheiten. Deshalb auch entscheiden die Subjekte mehrheitlich heute nur noch, wie und wo sie lernen, und nicht mehr ob sie überhaupt lernen sollen?

*

Lernen ist zur Normalität geworden. Kein Ort mehr in dieser Welt, der nicht auch als Lernort definiert werden könnte. Keine Zeit mehr, die nicht auch zum Lernen genutzt werden könnte. Dank neuer Lerntechnologien muss und darf neuerdings im Garten, am Strand, während der Reise, ob im Auto, im Zug, im Flugzeug, überall gelernt werden, immerzu und jederzeit. Hitzefrei, Ferien, die schönsten Tage und Wochen des Schullebens, die gibt es beim lebenslangen Lernen nicht. Dafür muss man sich immer häufiger aufdringliche Ermahnungen von Vorgesetzten, Politikern und Kollegen anhören, doch „endlich seine anfallenden Hausaufgaben zu machen“. Wer dabei nicht mitmacht, also nicht lernen will, wird gezwungen, an den Folgen des Nichtlernens zu lernen. So wie jene, die sich in unserer flächendeckenden Mobilitätsgesellschaft weigern wegzufahren, weggefahren werden. Zum lebenslangen Lernen gibt's, wie auch zum permanenten Unterwegssein, keine Alternative, letztlich weil beides auf stete Veränderung, auf endlose Mobilität zielt. Eine Episode, die in Stuttgart kursiert, ist dafür beispielhaft: Auf Gleis 2 des Hauptbahnhofs hat der Fahrdienstleiter eben den Zug nach Karlsruhe zur Abfahrt freigegeben, als plötzlich drei Männer mit Koffern herbeieilten. Der Bedienstete wirft die Koffer in den anfahrenden Zug, packt zwei Männer, schiebt sie in einen Waggon und sagt zum dritten: „*Schade, bei Ihnen hat es mir nicht mehr gereicht*“. Daraufhin der Dritte: „*Eigentlich wollte bloß ich verreisen, die anderen haben mich nur zum Bahnhof gebracht*“. So etwas passiert heutzutage vielen Menschen, auch beim Lernen. Unversehens sitzt man in einer Lernveranstaltung, und wollte sich doch nur mal schnell erkundigen, was die neue Software so hergibt.

So ähnelt das lebenslange, das endlose Lernen, dem Versprechen an einen Vogel, ihn bei der Suche nach einem attraktiveren Käfig zu beteiligen. Lebenslange Lerngefangenschaft bei freier Zellenwahl, so lautet das Angebot und das Versprechen dieses aktuellen pädagogischen Konzeptes. Die Befreiung aus dem Käfig des lebenslangen Lernens ist zu Lebzeiten nicht vorgesehen. Das Urteil lautet: lebenslänglich. Gute Führung, fleißiges Lernen, nutzen nichts, sie mildern das Strafmaß in keiner Weise.

Das lebenslange Lernen ist also alternativlos, genauso wie ja auch für den Markt, das Wachstum

und den Fortschritt heutzutage keine Zweitmöglichkeit mehr existiert. Die kapitalistische Wirtschaft kennt kein „game-over“, sie kennt nur das Immer-weitermachen. Das lebenslange Lernen ist dabei ihr wichtigstes Schmiermittel. Neuzeitliches Fortschrittsdenken und Endlichkeitsdemut, so hat der Philosoph Hans Blumberg es herausgearbeitet, lassen sich nicht versöhnen. So lernt und lebt man sich mit der Illusion zu Tode, das Ende doch in irgendeiner Art und Weise erfolgreich vermeiden, vergessen oder verdrängen zu können.

Jene wirkungsmächtige Sehnsucht, die der Endlosigkeit des Nonstop-Lernens eine so hohe Attraktivität und soviel Zulauf verleiht, besteht nicht zuletzt in der Hoffnung, sich der eigenen Unsterblichkeit hierdurch, tendenziell zumindest, annähern zu können. Das Immer-weitermachen, das ist und bleibt eine schöne Lüge, zu der sich die Menschen ja bereits zu früheren Zeiten nur allzu gerne verführen ließen. Die Konsumindustrie, die Wellness- und die Anti-Aging-Programme, die Kosmetikbranche, und nicht zuletzt die Bildungsszenerie, sie alle leben sehr gut davon. Spätestens jedoch dann, wenn der eigene Tod absehbar ist, werden die Subjekte ausnahmslos zur Einsicht genötigt, die Angebote der Nonstop-Kultur und des lebenslangen Lernens nicht als eine willkommene Befreiung von ihrer Endlichkeit, sondern als Verschärfung des Endlichkeitsdramas zu erkennen und zu erleben. Da der Tod heute nicht länger mehr als ein Teil des Lebens und des Lernens verstanden wird, wird er zur Katastrophe. Und bekanntlich entstehen ja viele Katastrophen durch jene Maßnahmen, die sie verhüten sollen – in unserem Falle, durchs lebenslange Lernen.

Die allumfassende Rund-um-die-Uhr-Gesellschaft mit ihrem Nonstop-Lernprogramm befreit, in Widerspruch zu den vollmundigen Versprechen der neoliberalen Marktschreier, weder vom Zeit- noch vom Lerndruck. Das Gegenteil ist der Fall. Sie steigert die Hetze und erhöht das Gerenne zu den Bildungsangeboten - solange zumindest, wie der Mensch endlich bleibt. Eine realistische Alternative zur Endlichkeit der Subjekte ist nicht in Sicht.

Die Nonstop-Offerten aller Art – insbesondere aber die des Lernens - machen die Subjekte nur dann zufrieden, wenn auch für das Menschenleben das Endlosigkeitsprinzip gelten würde. Da Menschen aber sterblich sind, führen sowohl die Endlosigkeit der Wunscherfüllung wie die des Lernens zu erhöhtem permanenten Aktivitätsdruck. Eine Existenz nach dem Prinzip: „Alles hat kein Ende, nur der Mensch hat eins“, bedeutet die Verurteilung zur permanenten Raserei und zur endlosen Lernerei. Wir bekommen es täglich zu spüren.

*

Es mehren sich die Indizien, dass sich jene Ordnung der Zeit, über die die Differenz von Anfang und Ende zu erfahren ist, heute tendenziell auflöst. In einer Hochgeschwindigkeitsgesellschaft wird die Zeit selbst zum Gegenstand der Beschleunigung. Mit der Folge und dem Ergebnis, dass uns immer häufiger die notwendige Zeit fehlt, um eine sinnvolle soziale und individuelle gefühlsregulierende Architektur zwischen dem Beginnen und dem Abschließen aufzubauen. Das Ende des Alten und der Anfang des Neuen fallen immer öfter zusammen. Das Neue wird hektisch durchs Neuere ersetzt. Trennungen und Anbindungen, Anfänge und Schlüsse geschehen zeitgleich. Sie verschwimmen bis zur Unkenntlichkeit mit- und ineinander.

Anfangen und Beenden werden heute immer mehr durch das von Menschen gemachte Tempo bestimmt. Nicht mehr die Abläufe der Natur und auch nicht mehr die Vorgaben der Bibel organisieren die zeitlichen Ordnungspunkte des gesellschaftlichen und des individuellen Handelns. Das Ende, den Tod und die Abschlüsse sind in dieser Logik nur mehr Störungen eines kontinuierlichen Fortschreitens. Geschichte wird gemacht, ohne Innehalten, ohne Anfang, ohne Ende.

Die Kultur der Endlichkeit geht ihrem eigenen Ende entgegen. Die Pausenlosigkeit ist zum Ideal geworden, das „Non-Stop“ zum Merkmal der verschärften Moderne. Non-Stop wollen wir fliegen, non-stop sollen die Maschinen in den Betrieben laufen, non-stop wird das Fernsehprogramm ins Haus geliefert. Hierdurch kultivieren wir die Illusion des „End-losen“ Fortgangs unseres Lebens und setzen damit einen profitablen, neuen Glauben an die Stelle eines verlorengegangenen alten (den des ewigen Lebens nach dem Tod). Der Verlust ist nur allzu offensichtlich. Der „alte“ Glaube stellte für Anfänge und Schlüsse ehemals vielerlei individuelle und soziale Verarbeitungsmöglichkeiten bereit. Er ließ Freude, Trauer und Tröstung zu und förderte deren Gefühlsverarbeitung im sozialen Zusammenhang und stabilisierte ihn dadurch.

Insbesondere die Schlüsse sind für eine Gesellschaft, die das Vorwärts-Schreiten zum Fetisch macht – und dabei schon lange nicht mehr schreitet, sondern rast – etwas Lästiges, etwas Un-

angenehmes und Unbedeutendes. Als Kinogänger erlebt man es sinnlich: Die Eingänge unserer Lichtspieltheater sind pompös ausgestattet, der Ausgang erfolgt über die Hintertreppe. Altes wird naht- und porenlos durch Neues ersetzt. Wer für einen Abschied innehält, verpasst den Zug der Zeit. Im Zeitalter des Transrapid, des immerwährenden Transit, gibt es nur noch das permanente Unterwegssein aller.

Mobilität und Flexibilität, die kategorischen Imperative der Erfolgreichen, verflüssigen bzw. eliminieren das Beenden und das Anfangen. Wer alles gleichzeitig, jederzeit und sofort tut oder tun will, schaltet nur mehr ein und aus, fängt also nicht mehr an und hört auch nicht mehr auf. Vor lauter Geschäftigkeit fehlt die Zeit zum Abschiednehmen und zum Erinnernkönnen. Die Nonstop-Society macht den Schluss zum Restrisiko und lässt ihn nur dort noch zu, wo er durch die Power-off-Taste eigenmächtig regulierbar ist. So aber werden wir den Dingen immer weniger nachgehen können und müssen ihnen immer mehr *nachlaufen*.

Grenzerfahrungen, und um nichts anderes handelt es sich bei den Abschlüssen ja, sind aber notwendig und unverzichtbar, zuallererst zur Erfahrung des eigenen Selbst und zur Konstituierung von Subjektivität und Selbstbewusstsein. Die Limits, die Maße des Menschlichen dienen dabei als individuelle und soziale Stabilisierungsmechanismen der Bewältigung und als Abgrenzungen von Lebensereignissen. Wir brauchen Anfänge und Abschlüsse, damit wir Prozesse, Entwicklungen, Dynamiken unterscheiden und uns im Fluss der Zeit zu orientieren vermögen. Ohne Anfang, ohne Ende „verödet die Zeit zur schlechten Unendlichkeit“ (Plessner) und die Subjekte veröden mit. Ohne Ende wüssten wir nicht, dass etwas angefangen hat. Im ziellosen, einsamen Umherirren bestünde unser trauriges Schicksal inmitten einer endlos langweiligen Welt. Das Konzept des lebenslangen Lernens leistet einen nicht unerheblichen und oft auch problematischen Beitrag dazu. Es verweigert uns letztlich jene Hoffnung, mit der die exzentrische Lady Montague 1762 ihr Leben aushauchte: „*Ab jetzt*, so ihre letzten Worte, „*wird's interessant*.“

*

Was aber lernen wir daraus?

Zumindest eines: Das lebenslange Lernen führt uns nicht zu jener „lichten Herrlichkeit“, die der große Renaissancedichter Dante hinter der Tür des Paradieses vermutete. Die Vorstellungen von dem, was ehemals im herrlichen Garten, „darin Milch und Honig fließt“ (2. Mose 3,8) zu erwarten sein wird, die haben sich im Laufe der Geschichte grundlegend verändert. In der Gegenwart gilt das irdische Paradiesprogramm erst dann als erfolgreich, wenn rund um die Uhr sieben Tage die Woche mit nie gekanntem individuellem, sozialem und materiellem Energieaufwand endlos gearbeitet, gelernt, konsumiert und unterhalten wird. Die italienischen Versdichter des 16. Jahrhunderts stellten sich dagegen das Paradies noch völlig anders vor. Sie träumten von einem Ort, an dem „immerwährend Gesang und Lachen herrschen, wo man für einen Omattrino 100 Stück Marzipan bekommt, die Häuser Zuckerdächer haben, der Malvasier strömt und es Manna in den Mund regnet“ (Richter 1988, 110). Heute aber, wo die Ärzte dringend von Schleckereien aller Art abraten, in der uns der Gesang und das Lachen mit penetranter Unterstützung von Beschallungen aus Radio- und Fernsehgeräten, aus Fahrstühlen, allerlei „stillen“ Orten, Supermärkten und Kaufhäusern flächendeckend entgegenkommt, präsentiert sich das Paradiesprogramm grundlegend anders. Es wird bevorzugt auf Computer-Messen präsentiert. Die uns zum Lernen zwingenden Softwaregiganten, wie Microsoft, versprechen dort die Rundum-Digitalisierung einer vernetzten Lebenswelt, in der die Freiheit ort- und zeitlos ist, in der das Wünschen, einschließlich der Lernwünsche, keine Grenzen kennen und die Realisierung des Gewünschten versofortigt wird. Sie versprechen allen Subjekten das pausenlose Glück. Aber eben nur dann, wenn diese auch pausenlos Lernveranstaltungen besuchen und all die schönen Geräte und Techniken kaufen und zu bedienen lernen, die fürs Kleinbürgerparadies zur Selbstoptimierung den Kunden offeriert werden. Und siehe da, sogar fürs lebenslange Lernen lassen sich diese benutzen. „*Auch Senioren wollen surfen*“, lautet der Kurs einer Volkshochschule, dessen Ausschreibung mir kürzlich ins Haus geflattert ist. Demnächst erwarte ich, damit rechne ich fest, eine Einladung zu einer Veranstaltung, die mir ein schöneres Sterben verspricht. Dort kann ich mir dann mit fleißiger Dozentenhilfe aneignen, wie ich das Ende in einer Art und Weise vermeide, dass dieses nicht nach Abschluss aussieht. Oder, mit diesem Problem schlage ich mich derzeit herum, wäre es nicht vielleicht sinnvoller, vorher noch eine Teilnahme in einem dieser vielen Anti-Aging-Kurse zu buchen?

Ja, auch das Fertig- und das Schlussmachen wollen gelernt sein, bis zum bitteren Ende. „Was

machen wir denn morgen?“ fragt der Lehrling seinen Meister. „Morgen“, so dessen Antwort, „morgen machen wir Konkurs“. „Ja, um Gottes willen, warum denn das?“ rutscht es dem ängstlichen Auszubildenden heraus. Die Antwort des Meisters: „Damit Du das auch mal lernst“.

Anstatt einfach mal Schluss zu machen, lernt man heute, ohne Ende das Schlussmachen. Diese Paradoxie wurde bisher nur noch von der Entscheidung des europäischen Parlaments übertroffen, 1996 zum „Jahr des lebenslangen Lernens“ zu erklären. Ein Jahr lebenslang Lernen – wie kann man das machen, wenn man sich weigert, seine Lebenserwartung radikal auf eine solch kurze Zeit zu reduzieren? Aber einen Vorteil hat diese verrückte Idee auf jeden Fall: Man weiß zumindest, wann das Jahr des lebenslangen Lernens zu Ende ist.

*

All jene, deren Kritikfähigkeit noch nicht gänzlich durch die nahtlose Anpassung an die Propaganda des lebenslangen Lernens erschöpft wurde, können erkennen, dass die Paradiesversprechen unserer Tage, zu deren attraktivsten das lebenslange Lernen zählt, sich durch eine kleine aber entscheidende Differenz vom alten, vom biblischen, Paradies unterscheiden. Ehemals wurde uns das wunschlose Glück versprochen. Heute hingegen benötigen wir immerzu neue Wünsche, um vielleicht glücklich werden zu dürfen. Im biblischen Paradies war man von jeglichem Lernen entlastet, hier und heute jedoch muss man ununterbrochen und lebenslang lernen, um letztlich vergeblich hoffen zu dürfen, aller Sorgen und Mühen irgendwann einmal enthoben zu sein. Groß ist dabei jedoch die Wahrscheinlichkeit, dass man bereits auf dem beschwerlichen Weg zum neuzeitlichen Paradies das Zeitliche segnet und unterdessen am versprochenen Glück des öfteren vorbeigelaufen ist. Endloses Glück, das kann nicht funktionieren. Denn das Glück hat seinen Erstwohnsitz dort, wo das Unglück sein Ende hat. Dann und auch nur dort winken uns alle jene Vergnügungen und Glückserfahrungen, die die Abwesenheit der Pädagogen zur Voraussetzung haben.

Mein Fazit: Das lebenslange Lernen, den endlosen Kampf gegen die drohende Endlichkeit, den können Menschen nur dann sein lassen, wenn sie sich mit dem Schlussmachen in dieser Welt, also auch mit der eigenen Sterblichkeit, versöhnen. Man kann es tag-täglich erfahren, ohne es lernen zu müssen: Computerabstürze, die ja beinahe so häufig auftreten wie Lernanlässe, befreien vom Überflüssigen und darüber hinaus noch von der Notwendigkeit, immer weiter machen zu müssen. Unsere elektronischen Dienstleister scheinen, ohne etwas gelernt zu haben, inzwischen klüger als ihre Nutzer zu sein. Das sollte allen zu denken geben, aber nicht notwendigerweise zum Lernen motivieren.

Damit wir uns recht verstehen:

Ich bin nicht der Meinung, dass man weniger lernen oder ganz aufs Lernen verzichten sollte. Ich bin aber der Meinung, dass wir anders und anderes lernen sollten. Zumindest sollte man soviel lernen, um mit guten Gründen auf manche Lernaktivität, wenigstens phasenweise, auch verzichten zu können. Darauf jedoch ist das lebenslange Lernen nicht ausgerichtet. Deshalb auch ist dieses Konzept eine Zumutung. Dies wäre es nur dann nicht, wenn man auch ohne stetes Lernen ein geachtetes Gesellschaftsmitglied sein kann und darf.

Das Leben muss vom Ende her gelebt werden, denn zuallererst sind es die Ausgänge, die ins Leben hineinführen und hierdurch Möglichkeiten eröffnen, wieder einmal anfangen zu können. Der vorher schon einmal zitierte Fernando Pessoa (1986, S. 217) gibt uns den dazu notwendigen Rat: *„Laß fallen die gepflückten, kaum noch beschauten Blumen. Genieß die Sonne. Danke ab, sei dein eigener König.“*

*

Ja und jetzt? Das Ende meines Vortrages naht. Wie anfangen, wenn's ums Enden geht und wie enden wenn kein Ende mehr absehbar ist? Vorträge übers lebenslange Lernen haben glücklicherweise ein Ende. Ich präsentiere Ihnen, liebe geduldige Zuhörer und Zuhörerinnen jetzt den Beleg, dass das Aufhören schön und befreiend sein kann. Leben Sie wohl – Sie können es. Sie müssen es nicht erst lernen. Ich danke ab.

Abstract:

Karlheinz Geißler kritisiert in seinem Referat unsere Gesellschaften, die durch den Slogan „Good bye Limits“ gekennzeichnet zu sein scheinen. Alles hat scheinbar kein Ende, aber real beendet zu-

mindest der Tod jedes individuelle Leben. Und auch vom Lernen dürfen wir nie genug bekommen, lebenslanges Lernen ist alternativenlos. Gleichzeitig führt das lebenslange Lernen nicht zu jener „lichten Herrlichkeit“, die der Dichter Dante hinter der Tür des Paradieses vermutete. Geißler fordert nicht das Ende jedes Lernens, sondern das Ende eines bestimmten Lernens und den Anfang eines anderen.

Bibliographie:

Buch Mose, in: Altes Testament, Stuttgart 2002.

Foucault, Michel: Überwachen und Strafen, Frankfurt 1977

Geißler, Karlheinz: Alles. Gleichzeitig. Und zwar sofort. Unsere Suche nach dem pausenlosen Glück, Freiburg 2005.

Geißler, Karlheinz: Situationsituationen. Die Suche nach dem guten Ende, Weinheim (Beltz Verlag) 2005.

Goethe, Johann Wolfgang: Materialien zur Geschichte der Farbenlehre, Weimar (Böhlau) 1998.

Lichtenberg, Georg Christoph: Sudelbücher II, München (dtv) 2005.

Marx, Karl: Das Kapital, MEW Bd. 23, Berlin 1986.

Pessoa, Fernando, Alberto Caeiro: Dichtungen / Ricardo Reis: Oden, Zürich 1986.

Pessoa, Fernando: Das Buch der Unruhe. Frankfurt 1992.

Richter, Dieter: Schlaraffenland, Frankfurt 1988.

Diskussion des Beitrags:

Geißler: Ich bin nicht der Meinung, dass wir weniger lernen sollen. Anders und Anderes lernen. Phasenweise mit dem Lernen aufhören. Es geht nicht darum, nicht mehr zu lernen oder weniger zu lernen, sondern es geht darum Anderes zu lernen und anders zu lernen, um auch mal aufhören zu können.

Heilinger: Es war wie ein Wechselbad während des Vortrags: Zustimmung, Erbauliches, Nachdenklichkeit, aber auch Betroffenheit. Das mit dem Lernen im Alter hat mir einen Denkanstoß gegeben. Ich bin auch stolz, unermüdliche Lernerin zu sein ... Wir sind alle AnbieterInnen von Lernanlässen. Das rüttelt an unserem Selbstverständnis.

Ludwig: Ihre Ausführungen waren sehr interessant, regen auch zum Widerspruch an. Es ist eine Beschreibung über die Selbstunterwerfung des Menschen, dies ist ein Prozess, der soweit wie noch nie fortgeschritten ist, da stimme ich zu. Ich habe aber auch zu einigen Punkten etwas Widerspruch anzubringen. Ihr Anspruch, Erlösung zu finden im LBL (Lebensbegleitendes Lernen), ist ein sehr hoher und kann so nicht eingelöst werden. Ich habe einen anderen Anspruch. LBL soll den Menschen helfen, sich in der Gesellschaft, in der Politik, in der Wirtschaft durchsetzen zu können auch ihren eigenen Standpunkt definieren zu können. Sie haben Recht, wenn sie bemerken, dass wir uns zu stark auf die berufliche Orientierung konzentrieren, dass wir andere wichtige Bereiche des menschlichen Lebens vielleicht außer Acht lassen.

Etwas zynisch fand ich ihren Ausspruch, dass wir im Alter nicht in Ruhe vertrotteln können. Aus der Praxis in Altenheimen sehe ich, dass Kurse dort mithelfen, dass beispielsweise demente Menschen, diesen Prozess verzögern können und dadurch, dass sie Dinge, die sie ihr Leben lang nicht machen konnten, nachholen, ein erfüllteres Leben genießen können.

Ich bin mittlerweile eventuell schon ein Relikt, wenn ich sage, dass Bildung auch im Sinne der Aufklärung wirken soll. Gerade in der Deutschen Tradition wirkt die Aussage „Wissen ist Macht“, wie Liebknecht schon 1872 formulierte. In der Politik wird teilweise gesagt, dass nicht jeder lernen muss. Es braucht und kann nicht jeder lernen. Aber das sagen dann merkwürdigerweise die gesellschaftlichen Gruppen, die ohnehin schon zu den Privilegierten zählen.

Geißler: Ich bin missverstanden worden, wenn es so verstanden wurde, dass ich ein soziales Differenzierungsmodell im Kopf habe. Meine These war, dass es Menschen gibt, die nicht einmal zu dem Punkt kommen, bewusst zu sagen „ich verzichte auf das Lernen“. Sie haben nicht die Chance soviel zu lernen, dass sie auf das Lernen verzichten können.

Sie aber nur ans Lernen anzukoppeln und dann haben sie – speziell in Arbeitslosenkursen – auch nach dem Lernen keine Chance, das halte ich für problematisch. Die Formulierung von Liebknecht „Wissen ist Macht“ wird sogar von den Gewerkschaften nicht mehr für realistisch gehalten. Frauen machen beispielsweise die besten und meisten Abschlüsse – aber wo ist die Macht der Frauen? Hier sieht man, dass nicht Wissen Macht ist, sondern Verteilung von Wissen ist Macht. Macht wird anders verteilt, als über Bildung, das hat auch Luhmann¹ sehr stark gemacht.

Nochmals zur Bemerkung bezüglich Vertrotteln. Das war eine Überspitzung, ich habe das auch nur auf meine Person bezogen. Ich möchte auch noch anmerken, dass ich denke, dass Kurse über Sterben, nicht jenen Trost zur Verfügung stellen können, wie Rituale, wie beispielsweise Formen der familiären Einbettung dies vermögen. Die Frage ist, ob jemand im Alter Alternativen zum Lernen hat, denn unsere Gesellschaft übt massiven Druck aus, bis ins Alter geistig und körperlich fit bleiben zu müssen. Es geht nicht um Wollen, sondern um Müssen. Alles, was an Problemen auf alte Menschen zukommt wird letztlich als Lernproblem definiert.

Ein Beispiel: Dreiviertel der Menschen die im Verkehr tödlich überfahren werden sind über 65 Jahre. Der Hintergrund ist: Ampelschaltungen sind zu kurz für FußgeherInnen. Eine Überlegung der Politik ist, Verkehrssicherheitskurse für ältere Menschen anzubieten oder die Ampeln in längeren Intervallen zu schalten. Der Bürgermeister sagt, die Ampeln kann ich nicht ändern weil der Automobilclub mehr Mitglieder hat als meine Partei. Was also bleibt, sind Verkehrssicherheitskurse für

¹ Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt (Suhrkamp) 2002.

ältere Personen. Ist das die Lösung? Ich bezweifle das.

Oder ein anderes Beispiel. Kürzlich fuhr ich mit dem Bus, der so überfüllt war, dass ein Mitfahrender kaum aussteigen konnte. Daraufhin wurde er sehr aufbrausend und rief: „Ihr müsst alle in die Volkshochschule und lernen wie man Bus fährt.“ Das Problem war, dass er nicht kommunizieren konnte und stattdessen die Leute in den Kurs schicken wollte. Das sind die Früchte einer epidemischen Lernkultur, in der gesagt wird, dass jedes Problem über Lernen zu lösen sei.



Karlheinz A. Geißler beim Vortrag

Haselbach: Ich stimme mit der gesellschaftlichen Analyse überein, dass es einen Zwang gibt zu lebenslangem Lernen. So stellt es sich in der Lissabonner Strategie dar. Menschen werden zu einem Vorprodukt der Warenproduktion.

Aber mit dem Übrigen habe ich enorme Probleme: Die ganze Diskussion über Anfang, Ende, Grenzen etc. scheint eine zu sein, die mit dem Leben und Lernen in einem etwas allgemeineren Sinne gar nichts zu tun hat. Man lernt in jeder Sekunde. Zu glauben, dass es da ein „Aus“ geben kann erscheint mir absolut absurd. Sie sind Träger – wie wir alle in einem gewissen Ausmaß – einer westlichen Vorstellung von „was ist etwas“. Wir brauchen Definitionen und Namen für Dinge. Der Körper lernt unablässig. Zu glauben, durch Wegreden zu einem Vollendungszustand zu gelangen halte ich für nicht sinnvoll. Man muss sich der Anfangs- und Endlosigkeit stellen, wie es teilweise in der asiatischen Philosophie geschehen ist. Man muss sich dem stellen, dass es Dinge gibt, die nicht dauerhaft sind, man muss lernen Sicherheit auf das Fließen zu bauen. Eine Diskussion, die so tut als wäre lebenslanges Lernen dies und nichts anderes, wird immer eine leere Diskussion bleiben, weil es in Wirklichkeit um den Kampf geht, *was in dem stattfinden soll*.

Der Kampf um die Aufklärungsfrage, den Michael Ludwig angedeutet hat, findet in der gesamten Gesellschaft statt und er findet klarerweise auch in unseren Institutionen statt. Was können wir anbieten, was wollen wir anbieten, was sind unsere Ziele?

Wir müssen Lernen als dauerhaften, unablässigen Prozess sehen, aber ohne ihn zu definieren, als Schlucken dessen, was angeboten und aufgezwungen wird und dessen Nicht-Annahme mit gesellschaftlichen Sanktionen verbunden ist.

Geißler: Sie haben Recht, wenn sie mir abendländisches Denken unterstellen, denn ein anderes

habe ich nicht. Sie haben an Beispielen gemerkt, dieses abendländische Denken ist immer wieder auch mit christlichem Denken durchsetzt, diese Vorstellungen tauchen in meiner Argumentation auf, dazu bekenne ich mich, ich kann ihnen nichts anderes bieten. Das sind die Einschränkungen, die ich aufgrund meiner Lebensgeschichte anbieten kann.

Sie haben den Lernbegriff „leer“ gemacht, ich vertrete einen qualitativen Lernbegriff, das unterscheidet sich grundsätzlich. Es ist natürlich legitim zu sagen: „Ich habe einen Lernbegriff, der weder etwas mit Institutionen zu tun hat, die Lernen anbieten, noch mit Personen, die Lernen anbieten. Für mich ist Lernen mit Entwicklung gleichgesetzt“.

Mir geht es um das politische Konzept des lebenslangen Lernens, so wie es vertreten und umgesetzt wird, das Konzept ab den 80er Jahren. Nicht um das Konzept des lebenslangen sich selbst Entwickelns, des sich Aufbaus im informellen Bereich, wobei dieser Bereich auch immer mehr in die Diskussionen hineingeholt wurde, und somit auch vermehrt formalisiert wurde.

Vater: Das Beispiel mit den T-Shirts: Ich finde das etwas kulturpessimistisch. Die Auswahl der Kleidung ist nicht nur bewusst, intentional oder zufällig, sondern stark von ökonomischen Voraussetzungen bestimmt. Zum zweiten das Beispiel mit der Ampel: Ich würde weder Schulungen vorschlagen, um zu lernen mit Ampeln gut umgehen zu können, noch Ampelzeiten verändern. Ich würde es ganz anders angehen und Ähnliches ließe sich als Grundproblematik von vielen Problemlösungsstrategien aufzeigen. Ich würde - etwas überspitzt formuliert - dort, wo viele Leute über Ampeln gehen, den Autoverkehr verbieten oder einschränken und autofreie Städte realisieren. Dies denkt das Problem vom wirklichen Problemlöser her an, und nicht von denen, die darunter leiden müssen.

Otto: Ich gehe weiter zurück in der Geschichte des lebenslangen Lernens auf Comenius, der forderte „Alles, Allen, Allumfassend“. Er ging von einem Prinzip aus, das göttlich bestimmt ist, nicht wie in der Kant'schen Aufklärung später, von der Vernunft geleitet wird. Das veranlasst mich zu der Frage, welchen Lernbegriff legen Sie zugrunde?

Geißler: Bei T-Shirts ist es mir kein Problem, wenn es nicht bewusst gekauft wurde. Das Unter- und Vorbewusste hat auch Aussagekraft. Aber das T-Shirt bei BMW kostet relativ viel, das können sich nur Leute leisten, die ein ganz gutes Einkommen haben.

Zum Ampelbeispiel: Ich wollte damit deutlich machen, dass Pädagogik zum politischen Problemlösungsmodell geworden ist, um sich vor anderen, unangenehmeren und effektiveren Entscheidungen zu drücken. Ein Beispiel: auf Autobahnen in Deutschland wird man permanent ermahnt vernünftig Auto zu fahren. Es wird versucht, über Erziehung und Moral den Verkehr zu organisieren und nicht über faktisch-politisches Handeln. Ein sich in der Tradition der Aufklärung befindendes Modell.

Zu Comenius: Der Lernbegriff ist in den 70er/80er Jahren in Konjunktur gekommen und hat den Bildungsbegriff bzw. Erziehungsbegriff weitgehend abgelöst, weil wir über den Bildungsbegriff zu viele Inhalte „mitgeschleppt“ haben, um ihn politisch zu nutzen. Der Lernbegriff ist aber entsubstanzialisiert. Damit ist er erheblich besser politisch verwendbar. Der Bildungsbegriff ist programmatischer, er drückt eine Inhaltlichkeit, ein Programm aus. Dem Lernbegriff kann ein Programm draufgesetzt werden.

Früher war die Zeit unmittelbar mit dem Wetter verknüpft. Die Zeit hatte vor der Erfindung der Uhr Substanz. - Das Wetter als Substanz. Als man die Uhr konstruierte, hat man das Wetter aus der Zeit herausgenommen, damit waren alle Stunden gleich. Das Wetter ist zwischen 13 und 14 anders als zwischen 17 und 18 Uhr, die Zeit aber nicht.²

Wenn ich hier meinen Lernbegriff präsentieren will, kann ich nicht auf ein kollektives Verständnis hoffen, sondern nur mein eigenes präsentieren. Jede/r Einzelne hier wird einen anderen Lernbegriff haben. Das ist beim Bildungsbegriff anders.

Heilinger: Wenn ich an die Debatte über die Qualitätssicherung denke, wo wir Lernen nach LQW (LernerInnenorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung) definieren – „Was ist gelungenes

² z.B. im Spanischen tiempo=Zeit/Wetter.

Lernen?“ – das würde hier hineinpassen.

Geißler: Eine Ergänzung: Wir haben die Qualität aus der Zeit, also das Wetter, herausgenommen, um die Zeit in der Uhr zu neutralisieren, aber nicht um die Zeit neutral zu lassen. Über das Geld wird sie neu besetzt. Auch das passiert mit der Bildung. Aus der Bildung wird die Qualität herausgenommen, um Lernen mit Geld zu besetzen. Das ist die Integration des Bildungskonzeptes über das Lernen in die kapitalistische Produktion.

Tóth: Ihr Vortrag hat mir sehr gut gefallen. In Ungarn betrachten wir uns als die größten Skeptiker Europas und jetzt fällt mir auf, dass das eine Charakteristik von Mitteleuropas ist und nicht nur von uns. Ich denke, das ist etwas sehr Positives, denn wenn man die Zukunft betrachtet, sollte man ja sehr skeptisch sein. Sie haben unser Leben charakterisiert, dass wir immer schnell voran schreiten und dass wir manchmal auch innehalten sollten, um über das Ganze zu reflektieren. Über lebenslanges Lernen, über Weiterbildung usw. Doch möchte ich hinzufügen, dass ich der Meinung bin, dass das Konzept des lebenslangen Lernens doch komplexer ist, als sie es dargestellt haben. Erstens glaube ich, dass die Einführung des lebenslangen Lernens zu einer gewissen Demokratisierung geführt hat, auch seitens der EU. Man hat sich vom Lehren zum Lernen bewegt (from „teaching“ to „learning“) und das finde ich sehr demokratisch, denn Lehren bedeutet ja, dass einige Gutgebildete den „Massen“ gewisse Dinge vorgesetzt haben und das Wissen verteilt haben. Lebenslanges Lernen bedeutet ja, dass wir jeden Tag etwas Neues lernen, immer in unterschiedlichen Formen. Die weiche Diktatur der LehrerInnen kommt jetzt zu einem Ende. Das ist doch sehr demokratisch. Die LehrerInnen müssen sich auch ihrer neuen Rolle bewusst werden.

Was sie über das lebenslange Lernen gesagt haben, das ist doch eine negative Apologie der postindustriellen Industriegesellschaften, es bezieht sich nicht nur auf die Bildung. *Sie sehen sich das durch die Brille des lebenslangen Lernens an, um die postindustrielle Gesellschaft zu betrachten.* Der Japaner Fukuyama³ sagte zum Ende der Geschichte der Sowjetunion, dass nun der Kapitalismus triumphieren wird. Ich würde hier eher zu einem Kritiker von Fukuyama neigen, nämlich zu Jeremy Rifkin, in seinem Buch „Der europäische Traum“⁴. Er hat eine viel positivere Sicht auf die europäische Entwicklung im Vergleich zu den USA. Fukuyama sagt, dass die Geschichte aufgehört habe. Aber jedes Ende bedeutet doch einen Neuanfang. Das ist meine Überlegung in diesem Zusammenhang. Wir haben die Verpflichtung kritisch und skeptisch zu sein, wir müssen auch versuchen, neue Paradigmen aufzustellen. Einerseits sprechen wir über lebenslanges Lernen in einer sehr kritischen Hinsicht. - Das ist die These, dass Bildung politisch nie einen sehr hohen Stellenwert hatte. Was aber dahinter steckt, dass die globalisierten kapitalistischen Marktkräfte versuchen, neue ArbeiterInnen zu schaffen, die immer nur dazu dienen Profite zu schaffen bleibt offen. Wir brauchen neue Methoden: Wie können wir das lebenslange Lernen für die Menschen entwickeln, damit die persönliche Autonomie und Erfüllung gefördert wird? Die Entwicklung der Gesellschaften ist natürlich mehr als lebenslanges Lernen. Angesichts der dominierenden Kräfte, im Sinne von Foucault und Habermas, ist es sehr schwer im postindustriellen Kapitalismus mit dessen virtueller Gesellschaft, in diese Gesellschaft einzugreifen und alternative Lösungen zu schaffen. Aber ich glaube, wir müssen es trotzdem versuchen.

Geißler: Den Optimismus hab ich zweifelsohne auch. Was kann man in diese Richtung entwickeln. Mit Fukuyama und Rifkin hab ich meine Probleme, weil sie nicht dialektisch denken, sondern linear. Für mich ist die Alternative ein sinnvollerer Lebenslanges Lernen, nicht in den Zwängen kapitalistischer Produktion. Ein Lebenslanges Lernen, das auch auf die Folgen des Wachstums schaut und mit möglichst scharfer Kritik an den bestehenden Konzepten verbunden ist. Das „immer mehr“ darf nicht das Kriterium für Wachstum sein, wenn wir am Prinzip qualitativer Pädagogik festhalten. Ich glaube an das Lernen, aber nur wenn wir die Folgen, die wir mit unserem Prinzip des Lernens produzieren, sehr kritisch reflektieren. Lernen ist nicht immer gut.

Wirth: Lebenslanges Lernen ist bei ihnen Kursbesuch, also formelles Lernen. Ich möchte auf

³ vgl. Fukuyama, Francis: Das Ende des Menschen, München (dtv) 2002.

⁴ vgl. Rifkin, Jeremy: Der europäische Traum, Frankfurt (Campus) 2004.

Aristoteles verweisen und dessen Metaphysik⁵. Menschen streben von Natur aus nach Wissen, es ist ein genuines Lebelement der Menschen. Es gibt nicht nur formelles sondern auch informelles Wissen.

Angesichts der objektiven Zwänge von Wissensexplosion und Lernzwängen kann man sich das Universum dessen, was man alles nicht kann vor Augen führen. Ich kann zum Beispiel rund 2500 Sprachen nicht. Das menschliche Leben wurde somit immer aufgefasst als nicht vollendetes Projekt.

Konkrete Lerninhalte haben Sie in ihrem Beitrag nicht diskutiert, aber wahrscheinlich gemeint. Wenn ich aber nicht Inhalte berücksichtige wird Lernen zu einem Unsinn, der nur Selbstzweck hat.

Geißler: Die Zivilisation einer Gesellschaft drückt sich dadurch aus, wie die Menschheit mit dem Abschluss, dem Ende umgeht. Es ist ein zivilisatorischer Rückschritt das Beenden zu verleugnen, bei aller Wertschätzung der Kontinuität. Ein Beispiel ist der Umgang mit Sterben im Mittelalter. Es gab wochenlange Trauerzeremonien.

Immer mehr wissen zu müssen - und zu leiden darunter - ist eine postmoderne Vorstellung.

Quante: Ich komme immer wieder in mein Büro und frage mich, was heißt das: immer alles in den Topf des Lernens hineinzuworfen, immer ohne die Illusionen zu relativieren.

Was eliminiere ich aus dem Kursprogramm im Sinne eines „Nicht wir machen alles“. Und bezogen auf Lernangebote, Angebote zu machen ohne leere Illusionen. Welche Ziele und Ergebnisse lassen sich erreichen. Gleichzeitig müssen Finanzierung und Förderungen im Auge behalten werden.

Und noch ein letzter Gedanke von „Muss ich Lernen“ zur „Muße zu lernen“. Die Frage von Muße und Abschluss, die auch Ferien als „nichts tun“ beinhaltet.

Geißler: Sie fordern sozusagen die Praxis ein und fragen, was heißt das jetzt?

Wenn sie in ihrem Programm Anti-Aging-Kurse anbieten, versuchen sie doch mal einen Aging-Kurs anzubieten. Das ist doch die Realität. Sie verkaufen sonst doch die Illusion und der Kapitalismus verdient und arbeitet mit Illusionen. Zum Beispiel MacDonalds mit der Illusion der Sättigung. Wieviele Illusionen werden verkauft und wie viel Realität?

Bernard Godding: Sie sagen, der Begriff Bildung ist zu einem neutralen Begriff geworden (has become content-neutral). Angesichts der Wissensexplosion entsteht ein Problem für uns alle. Wie das Wissen sinnhaft machen (making sense of the knowlegde)? Wir brauchen Lerntechniken um zu überleben.

Geißler: Das zweifelsohne. Nur die Frage ist, auf welchem Niveau. Wir wollen unser Level unseren Lebensstandard halten und noch weiter darauf aufbauen. Das heißt wir verschleifen Wissen massiv. Wir sind eine „Wissensverschleißgesellschaft“. Die Frage ist, wie entsorgt man verschlissenes Wissen. Nachdem unsere Gesellschaft auf Dynamik und Beschleunigung setzt, findet eine permanente und beschleunigte Selbstentwertung als Wissende statt. Wir meinen wir würden immer klüger werden, aber das ist nicht der Fall. Anstatt dessen müssen wir lernen, lernen, lernen. Wir kommen in Zwänge hinein, um das bisschen Wachstum zu bekommen, das wir wollen. Wir müssen immer mehr wissen. Wir verlieren die Relation dafür, was richtig, gut, angemessen ist. Gewisses Wissen wird abgewertet. Philosophisches, historisches, traditionelles Wissen hingegen verschleißt nicht. Wir verlieren in der andauernden Dynamik den Anschluss an unsere Tradition. Wir koppeln uns ab von Traditionen oder Einbettungen. Deshalb nimmt die Unsicherheit zu und die Einsamkeit. Weil wir uns unseres Wissens nicht mehr sicher sind. Unsicherheit fördert Einsamkeit und die Flucht in die Unterhaltung. - Ich will das benennen und fragen, „Wollen wir das so?“ Sind wir auf der richtigen Schiene?

Ich war eingeladen, Berufsschulen neu mitzuzukonzipieren und es wurde darüber diskutiert „Was müssen wir wissen?“ Das Internet hat kein Ende, das Lernen hat kein Ende und wir bleiben „Immer unwissend, immer defizitär“. Ich war der Meinung, dass all dieses Wissen schon vorhanden ist. Es wird nicht versucht, mit dem Wissen vernünftig umzugehen, sondern immer mehr

⁵ vgl. Aristoteles: Metaphysik, Reinbek (Rohwohlt) 1994.

und mehr Wissen anzusammeln. Das erstere wäre eine ganz andere Form des Wissens. Antworten, wie das organisatorisch aussehen soll, habe ich nicht, muss ich aber auch nicht haben.

Wolfgang Klier: Ich habe heute morgen einen Vortrag gehört. Ich höre immer wieder, dass Vorträge eine gewisse Länge nicht überschreiten sollen. Ich bin froh, diesen Vortrag gehört zu haben. Ich fand das war ein Erlebnis, Vergnügen und Anregung.

Das hat bei mir folgendes Bild ausgelöst: Eine Reihe von kleinen Figuren, aus Blech mit einem Schlüssel zum Aufziehen. Sie funktionieren alle, aber eine der Figuren stand außerhalb der Reihe und hielt den Schlüssel in der Hand und betrachtete ihn. Dieser Vortrag bot für mich die Möglichkeit einmal neben mich zu treten und zu kucken, und zu schauen, wie lasse ich mich in eine Maschinerie einbinden, die heute mehrfach als Kapitalismus bezeichnet worden ist. - Aus der Maschinerie heraustreten, aus dem immer mehr, immer schneller!

Otto: Sie haben gesagt, es wird immer mehr Wissen vermittelt und es hapert aber daran, mit dem Wissen umzugehen. Wir haben vor einigen Jahren im Rahmen der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV (Deutscher Volkshochschulverband) über Selbstlernzentren diskutiert und publiziert. Das erste Arbeitsergebnis war festzustellen, dass immer mehr gelehrt aber immer weniger verstanden wird, damit umzugehen. Im Dohmen-Gutachten von 1996⁶ wird auf Möglichkeiten und notwendige Fähigkeiten im Hinblick auf Selbstlernzentren verwiesen: z.B. reflexive Lernfähigkeit fehlt.

Politiker haben an dieser Wissensanhäufung festgehalten. Beratung über Lernwege reicht nicht aus, es muss auch über das Wann, Wo und Wie des Lernens beraten werden.

Heilinger: Ein Stichwort, das noch nicht aufgetaucht ist: Lernresistenz. Schutz vor etwas. Wieviel sind wir überhaupt gewillt in einem Lernprozess aufzunehmen?

Drakeva: Lebenslanges Lernen erscheint tatsächlich oft - ausgehend von der macedonischen Sprache - wie eine Verurteilung: verurteilt ein Leben lang zu lernen (sentenced to learning). Es ist wie im Gefängnis. Es fehlt selbst die Transparenz über Ziele usw., um den Aufenthalt im Gefängnis sozusagen bequem zu gestalten.

Geißler: In der juristischen Assoziation ist das in Deutschland genauso. Lebenslänglich und lebenslang. Das Problem liegt daran, dass wir keine Kriterien mehr für „genug“ haben. Kein „Genug“ zu haben macht die Leute nicht zufriedener und die Welt nicht friedlicher. In Formulierungen wie „wir haben ausgelernt“ steckt das drinnen. Der Mensch ist Teil der Natur und die Natur ist maßvoll und nicht maßlos. Wenn wir das ignorieren, führt dies zu Unglück und Friedlosigkeit. Diese maßlosen Kriterien sind wider unsere Natur, sie stehen im Gegensatz zum menschlichen Leben.

Haselbach: Bei den Vorstellungen von Natur haben wir wohl Auffassungsunterschiede. Natur hat Abläufe, aber keine Maße. Wogegen man sich als ErwachsenenbildnerIn wehren soll, ist die Ausdehnung der Schulpflicht auf das ganze Leben.

Leben ist Veränderung, „genug“ darf es nicht geben, weil wir sonst außerstande sind, mit der veränderten Umwelt zurechtzukommen. Hier gibt es ein „Anpassen-Müssen“.

Und noch eine Anmerkung: Wir müssen die Erkenntnisse der Hirnforschung bezüglich Lernen berücksichtigen.

Grun: Ich bin ein eher praktisch denkender Mensch. Wir sollten nicht zu lange darüber diskutieren, wie der Ist-Zustand ist. Sondern darüber, wie wir da wieder raus kommen. Wie wir aus der Zumutung herauskommen!

Geißler: Ich denke schon, dass die Natur Maße hat und die Naturwissenschaft stellt diese Maße auch dar. Die Lust zu lernen würde sich durchaus steigern lassen, wenn Zwänge erkannt und reduziert würden. Lust ist Reduzierung von Unlust. Aber Lernen artet mit steigendem Lustanteil auch schnell in Unterhaltung aus.

⁶ Dohmen, Dieter: Das lebenslange Lernen, Bonn (BMBF) 1996.

Widerstand gegen Weiterbildung – eine unkonventionelle Denkweise wider das lebenslange Lernen

Daniela Holzer

Zum Einstieg

Nach dem sehr eindrücklichen ersten Beitrag von Kollegen Geißler habe ich nun die angenehme Aufgabe, einige Gedanken zu bestätigen und weiterzuspinnen. Die ausgeführten Argumente bilden den Ausgangspunkt, von dem aus ich meine Thesen entwickeln möchte. Ich stehe ebenso wie Sie – und ich hoffe, Sie hier richtig verstanden zu haben – der gesamten Entwicklung des Lernens und der „Bildung“ kritisch gegenüber. Die vorherrschenden Konzepte des lebenslangen Lernens erwecken mein Misstrauen. Versprochene Vorteile erweisen sich als Illusionen. Weiterbildung zur Behebung der Arbeitslosigkeit ist zynisch. Auf Basis der bereits im ersten Beitrag formulierten Bedenken möchte ich neue Denkansätze suchen. Ich hoffe, es gelingt mir, Ihnen meine Skepsis gegenüber den Entwicklungen in der Weiterbildung zu vermitteln. Darüber hinaus möchte ich Ihnen aber auch einige Aspekte, die Anlass zur Hoffnung geben, näher bringen.

Ich habe erst vor kurzem eine interessante Entdeckung gemacht: Ich orientierte mich in meiner Forschungstätigkeit bislang eher zufällig an den von Robert Jungk für Zukunftswerkstätten entworfenen Phasen (vgl. Jungk/Müllert 1981). In der Kritikphase werden zunächst Kritikpunkte gesammelt und systematisiert. In einer folgenden Utopiephase werden Gedanken umformuliert, werden Phantasien gesponnen, bessere Welten entworfen. ganz im Sinne von Oskar Negts Schlüsselkompetenz der „Erinnerungs- und Utopiefähigkeit“ (vgl. Negt 1999, 400). Bei Jungk folgt weiter eine Realisierungsphase, in der konkrete Umsetzungsstrategien und Handlungswege entworfen werden.

In meiner forschenden „Kritikphase“ drehten sich meine Analysen um das lebenslange Lernen und die Ökonomisierung und Utilitarisierung von Weiterbildung. Grundlegende Gedanken dazu wurden bereits von Herrn Geißler formuliert. Einige weitere Punkte werden im Laufe dieser Tagung noch folgen, z.B. in den übermorgen geplanten Ausführungen von Stefan Vater. Ich werde auf diese Aspekte hier daher nicht näher eingehen.

Die Kurzfassung meiner Ergebnisse lautet: Lebenslanges Lernen ist Zwang. Die angeblichen Notwendigkeiten einer Wissensgesellschaft liefern die Argumente zur Durchsetzung der Idee des lebenslangen Lernens. Subjektive Bedürfnisse und Freiheiten werden der Ökonomie geopfert und es scheint, wie schon gehört, kein Ende in Sicht.

Allerdings führte mich meine Suche nach Alternativen in die Utopiephase im Jungkschen Sinn. Ich stieß dabei auf den Denkansatz von Dirk Axmacher über „Widerstand gegen Weiterbildung“ (1990). Ich habe diese Denkweise studiert und versucht, auf die derzeitige Weiterbildungssituation anzuwenden. Ich lade Sie ein, einem Gedankengang zu folgen, der noch eher ungewohnt ist. Aber nichts desto trotz umso spannender.

Widerstand?

Was hat Widerstand mit Weiterbildung zu tun? Widerstand ist als Begriff im Zusammenhang mit Bildung und Weiterbildung bislang noch unüblich. Bei dem Wort wird vielmehr an elektrischen Widerstand, Widerstandskraft des Immunsystems oder an politischen Widerstand gedacht. Für Bildungsprozesse ist der Begriff noch fremd. In der Bildungswissenschaft und der pädagogischen Praxis stößt Widerstand gegen Bildung/Weiterbildung zunehmend auf Interesse, wird aber dennoch erst am Rande diskutiert.

Beachtung finden gelegentlich sogenannte Lernwiderstände. Ich verwende hierfür den Begriff der „internen“ Abstinenz. In der Bildungspraxis sind handelnde Personen immer wieder mit dieser Tatsache konfrontiert. Personen, die Weiterbildungsveranstaltungen besuchen handeln dort wider-

ständig. Zum Beispiel durch Stören, „Wegschlafen“, Abbruch, etc. Dieser Widerstand ist sichtbar und wird auch in der Erwachsenenbildung immer wieder thematisiert: Oft wird dabei überlegt, wie Widerstände möglichst rasch zu überwinden sind, um einen reibungslosen Ablauf zu gewährleisten. Kollege Geißler hat diese Pädagogisierungsversuche bereits erwähnt. Diese Widerstände werden aber von anderen glücklicherweise als kritisches Potenzial verstanden, das bewusst in die Lerngestaltung einbezogen werden muss (vgl. z.B. Klein/Kemper 2000).

Heute möchte ich die Aufmerksamkeit aber auf eine andere Form des Widerstands lenken. Auf Widerstand als „externe“ Abstinenz. Auf jene stille, kaum bemerkbare Form des einfachen Wegbleibens, der Nichtteilnahme, der Weiterbildungsabstinenz. Solche widerständigen Personen treten in organisierten Weiterbildungsmaßnahmen erst gar nicht in Erscheinung, bleiben einfach weg. Dementsprechend schwierig ist dieser Widerstand daher greifbar zu machen. Und nochmals schwieriger ist es, solchen Widerstand abzugrenzen gegen Nichtteilnahme auf Grund mangelnder Möglichkeiten.

Das Thema „Widerstand gegen Weiterbildung“ zu nennen, löst immer wieder Irritationen und Verwunderung aus. Während meiner Forschungstätigkeit konnte ich beobachten, wie sich die Reaktionen von Personen in zwei „Lager“ teilten: Personen, die dieses Thema subjektiv auf sich persönlich bezogen, reagierten überaus häufig mit der Antwort: „Ich bin auch widerständig“. Hingegen zeigten Personen, die beruflich für Personal verantwortlich waren, oftmals die Reaktion: „Ich kenne das von meinen MitarbeiterInnen. Und, was kann man denn nun dagegen machen?“

Letzterem Wunsch nachzukommen spielt der von Herrn Geißler eindrücklich dargelegten Entwicklung in die Hände und entspricht nicht meiner Intention. Es würde dazu beitragen, auch noch das letzte „widerständige“ (gallische) Dorf zu besetzen. Aber wer hier sympathisiert nicht mit den erfolgreichen Widerstandsstrategien von Asterix, Obelix und Co.? Mein Anliegen ist es, die sympathische und vielleicht sogar Hoffnung vermittelnde Perspektive von bildungswiderständigem Handeln zu skizzieren.

Zentrale Fragen sind:

Was ist überhaupt „Widerstand gegen Weiterbildung“?

Worin findet dieser seinen Ausdruck?

Welche Bedeutung hat die Diskussion von Widerstand für die Weiterbildung?

Welche utopischen Potenziale liegen im Widerstand gegen Weiterbildung?

Was ist Widerstand gegen Weiterbildung?

Widerstand muss zunächst überhaupt erst theoretisch erschlossen werden und dazu erscheint mir eine Einengung zunächst sinnvoll. Eine Ausdehnung der Diskussion und der Forschung auf sämtliche Bereiche der Bildung und des Lernens sind wünschenswert, derzeit aber noch nicht realisiert. Meine folgenden Ausführungen beziehen sich auf organisierte berufliche Weiterbildungsprozesse. Das heißt: Im Mittelpunkt stehen Kursmaßnahmen, organisierte Veranstaltungen für die betriebliche und berufliche Qualifizierung.

Was ist nun Widerstand gegen Weiterbildung?

Ich verstehe Widerstand gegen Weiterbildung als „externe“ Abstinenz, als begründete Nichtteilnahme. In Abgrenzung zu „interner“ Abstinenz, die zunächst eine Teilnahme voraussetzt. Ich rücke diese externe Abstinenz ins Zentrum, da sie am ehesten Gefahr läuft, „vergessen“, übersehen zu werden.

Widerstand als externe Abstinenz ist ein Unterlassungshandeln. Das heißt: Erwachsene gehen nicht zu Weiterbildungsveranstaltungen. Das klingt zunächst trivial. Allerdings wird selten der Blick auf dieses Handeln gerichtet, denn es fällt nicht auf. Wenn Abstinenz thematisiert wird, dann zu meist lediglich im Sinne „potenzieller Teilnehmender“, denen der Zugang verwehrt ist. Schärfen wir allerdings unseren Blick, wird auch das Nicht-Erscheinen unter bestimmten Bedingungen interessant und aussagekräftig. Widerstand als Unterlassung ist an eine Erwartung geknüpft. Ein Bei-

spiel: Der Großteil unseres Alltags ist Nicht-Geschehen. Nur selten knallt es in unserer Umgebung. Das ist angesichts der großen Lärmbelastungen eine erfreuliche Tatsache. Es fällt uns allerdings nicht auf, dass es nicht knallt. Wird aber eine Sprengung vorbereitet und es knallt nicht, dann fällt das auf. Dann wundern wir uns, werden uns sogar einer möglichen Gefahr bewusst.

Die Wahrnehmung von Widerstand ist ebenso wie die Wahrnehmung vom Nicht-Knall an eine Erwartung geknüpft. Wie im ersten Beitrag heute schon demonstriert, wird von jedem und jeder erwartet, sich dem „lebenslänglichen“ Lernen zu widmen. Dennoch erfüllen nicht alle dieser Forderung. Dies ist nun eine Auffälligkeit, die WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen nur zu gerne ausblenden.

Wir berühren bereits ein zweites wesentliches Merkmal von Widerstand gegen Weiterbildung: *Nicht jede Bildungsabstinenz ist Widerstand*. Eine Vielzahl an Barrieren hindern Menschen an der Teilnahme an organisierter beruflicher Weiterbildung. Diesen Punkt habe ich in meinem Buch⁷ ausführlich thematisiert. An dieser Stelle sei lediglich darauf verwiesen. Als weitgehend bekannt setze ich einige Hindernisse voraus: finanzielle Barrieren, örtliche Erreichbarkeit oder fehlende Kinderbetreuungseinrichtungen, um beispielhaft ein paar Punkte zu nennen. Wenn die Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung ihren Blick auf Bildungsabstinenten wirft, werden primär solche Barrieren thematisiert. Implizit wird vorausgesetzt, dass grundsätzlich alle Menschen lern- und bildungswillig und –interessiert sind. Wie ich zu zeigen versuche, ist aber nicht jede Bildungsabstinenz notwendigerweise unfreiwillig. Ebenso wenig ist jede Abstinenz per se Widerstand. Um dem weiteren Gedankengang zu folgen, bedarf es einer Festlegung, was denn nun als Widerstand tituliert werden kann.

Voraussetzungen für Widerstand gegen Weiterbildung

Dazu folgen wir der Argumentation von Dirk Axmacher. Er hat sich Ende der 80er Jahre, Anfang der 90er Jahre als erster im deutschsprachigen Raum intensiv der theoretischen Diskussion von Widerstand gewidmet. Er formulierte wesentliche Voraussetzungen, damit Unterlassung als Widerstand verstanden werden kann. Er begründete seine Überlegungen durch historische Forschungen zur Handwerksfortbildung im 19. Jahrhundert. Ich werde seine Thesen auf die heutige Weiterbildung anwenden.

Die ersten drei Voraussetzungen, um von Widerstand gegen Weiterbildung zu sprechen sind laut Axmacher (vgl. Axmacher 1992, 204):

1. Die normative Erwartung, sich aktiv weiterzubilden.
2. Ein Mindestmaß an Legitimation dieser Erwartung. Und
3. die Bekanntheit dieser Erwartung.

Alle drei Bereiche finden ihren Ausdruck darin, dass lebenslanges Lernen zu einer Norm geworden ist. Wesentlich erscheint mir, diesen normativen Charakter etwas genauer zu erläutern.

Normen sind handlungsleitende *Festlegungen*. Dies erscheint mir besonders wichtig: Normen sind geschichts- und kulturgebunden! Es existieren unterschiedlich starke Normen. So ist die Norm, andere Menschen nicht zu töten wesentlich härter als die Normen kommunikativer Gepflogenheiten. Normen sind aber in jedem Fall durch versprochene Vorteile oder drohende Sanktionen abgesichert. Viele Normen sind sogar internalisiert und bedürfen nicht einmal mehr einer externen Steuerung.

Einige Normen erleichtern alltägliches Handeln. Ein Beispiel dafür sind übliche Handlungen, wenn sich Menschen begegnen: Begrüßen, Hand reichen, Plaudern, nicht zu Nahe treten etc. Über Normen werden aber auch wünschenswerte Handlungsweisen zum Ausdruck gebracht. In diese Kategorie fällt nun die Erwartung lebenslang zu lernen. Prüfen wir anhand einiger Elemente, inwieweit es sich tatsächlich um eine Norm handelt.

⁷ vgl. Holzer, Daniela: Widerstand gegen Weiterbildung. Wien (LIT) 2004.

Lebenslanges Lernen wird als Soll-Vorschrift verbreitet. Gekoppelt sind Begriffe wie: Müssen, Notwendigkeit, Erfordernis etc. Angesichts der Entstehung einer angeblichen Wissensgesellschaft wird Lernen zu einem Muss erhoben. Lebenslanges Lernen bleibt jedoch trotz der Betonung des „Müssens“ eine Soll-Norm. (Lassen Sie sich jetzt nicht von mir verwirren!) Dies zeigt sich anhand der angedrohten Sanktionen: Muss-Normen sind durch scharfe, direkte Sanktionen abgesichert, z.B. in Form von Gesetzen. Bei Soll-Normen sind die negativen Konsequenzen zwar manchmal ebenso hart, aber nicht in Form von Gesetzen institutionalisiert. Angedrohte negative Sanktionen, wenn man sich nicht permanent aktiv weiterbildet, sind: Verdrängung aus dem Arbeitsmarkt, Verlust von sozialem Prestige, keine gesellschaftliche Teilhabe. Umgekehrt werden für die Erfüllung der Norm versprochen: Arbeitsplatz, soziales Prestige, gesellschaftliche Teilhabe etc. Dass diese Versprechen möglicherweise nicht eingelöst werden, lediglich illusionär sind, hat uns bereits der erste Beitrag heute gezeigt.

Das normative Element drückt sich auch in der Sprache aus: So sprechen wir doch zumeist von Teilnahme und Nichtteilnahme. Der Terminus „Nicht-“ bedeutet die negative Seite. Er bezeichnet ein abzustellendes Verhalten. Meine Wortwahl fiel auf die Bezeichnung „Weiterbildungsabstinenz“. Auch nicht ideal, aber zumindest nicht von vornherein mit einer Wertung behaftet.⁸ Um uns den normativen Charakter nochmals zu verdeutlichen, drehe ich die Begrifflichkeiten um: Warum sprechen wir nicht von Weiterbildungsabstinenten und Nicht-Weiterbildungsabstinenten? - - Lassen Sie das einmal kurz wirken. - - Ich denke, es ist klar, was ich damit ausdrücken will.

Es ergibt sich – um wieder zu Axmachers Voraussetzungen zurückzukehren – folgendes Bild: An jeden/jede Einzelne von uns wird die *normative Erwartung* herangetragen, sich ständig beruflich weiterzubilden. Die Zeitungen sind voll von derartigen Aufforderungen. Wissenschaftliche und betriebswirtschaftliche Literatur tragen ebenfalls ihren Teil dazu bei. Nicht zuletzt formuliert die EU bildungspolitische Leitlinien, die in dieselbe Kerbe schlagen. Ein *Mindestmaß an Legitimation* wird der Idee des lebenslangen Lernens mit ökonomischen Argumenten verschafft: Die Wissensgesellschaft erfordere dies. Die Wirtschaft brauche dies. Der Arbeitsmarkt mache dies unumgänglich. ExpertInnen bestätigen dies. Etc. Wer traut sich denn schon, diese eingängigen Drohungen als unzulässig zurückzuweisen? Als bekannt kann die Idee des lebenslangen Lernens gelten. Dafür sprechen die große mediale Verbreitung ebenso wie einschlägige Studien: Laut dem Berichtssystem Weiterbildung VIII aus Deutschland (2001) glauben 91% der Befragten, dass jede und jeder bereit sein sollte, sich weiterzubilden (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2001, 79).

Angesichts dieser Übermacht an Notwendigkeit scheint sich doch die Frage zu stellen: Wie ist dagegen überhaupt Widerstand möglich?

Dazu ist zunächst zu sagen: Bei weitem nicht alle, die ein Interesse bekunden, nehmen auch tatsächlich an Weiterbildungen teil. Die quantitative Datenlage ist allerdings dürftig. Die Untersuchungsdesigns vorhandener Studien sind zu unterschiedlich, um eindeutige Aussagen treffen zu können. Schätzungsweise nehmen zwischen 50% und 80% der Erwachsenen selten oder sogar nie an beruflicher Weiterbildung teil. Die Spannweite zeigt: Gesicherte Aussagen sind nicht möglich. Aber das soll uns nicht davon abhalten, uns mit dem Phänomen an sich zu beschäftigen. Jedenfalls nehmen viele Erwachsene nicht teil und zu wenige Forschungen in der Erwachsenenbildung widmen sich diesem Thema. Wer von den Weiterbildungsabstinenten ist nun aber widerständig?

Folgen wir Axmachers beiden weiteren Voraussetzungen für Widerstand (vgl. Axmacher 1992, 204):

4. Die Teilnahme muss möglich sein und

⁸ Weiterbildungs*absenz* würde von vornherein einen noch zu erforschenden Teil ausblenden, nämlich das „Nicht“-Lernen – schon wieder das „Nicht“ – außerhalb von organisierter Weiterbildung. Hingegen eignet sich Abstinenz zu einer umfassenderen Betrachtung.

5. es muss ein Minimum an Gründen vorliegen, dies nicht zu tun.

Jetzt nähern wir uns dem Kern meiner Argumentation. Zunächst, und darauf habe ich schon verwiesen, zunächst muss klargestellt werden, dass Widerstand nur dann möglich ist, wenn die Teilnahme prinzipiell möglich ist. Hier sind also all jene auszuschneiden, denen Barrieren den Zugang verwehren. Jene, die nicht teilnehmen *können*. Übrig bleiben jene, denen eine Teilnahme möglich wäre, die aber bestimmte Gründe haben, dies nicht zu tun. Erst mit jenen, die nicht *wollen*, sind wir bei denen angelangt, die wir als widerständig bezeichnen können.

Die Gründe für eine bewusste, gewollte Weiterbildungsabstinenz sind ebenso vielfältig wie die Barrieren. Sie bedingen und beeinflussen sich gegenseitig, ergänzen sich, bilden ein komplexes System. Sie sind in vielen Fällen allerdings nur schwer von Barrieren abgrenzbar: So können beispielsweise schlechte Bildungs- und Lernerfahrungen ebenso als Barriere wirksam werden wie als bewusster Grund für Abstinenz. Ähnlich verhält es sich mit der sogenannten „Kultur“ von Bildungseinrichtungen. Beispielsweise sprechen wirtschaftsnahe Bildungseinrichtungen tendenziell ein bestimmtes Publikum an. Viele werden hingegen, im Sinne einer Barriere, gar nicht auf die Idee kommen, dorthin zu gehen. Oder aber, im Sinne widerständiger Abstinenz, sie wollen dort nicht hingehen.

Ein sehr deutlich abgrenzbarer widerständiger Abstinenzgrund ist allerdings: Weiterbildung macht keinen Sinn.

Weiterbildung macht keinen Sinn

Axmacher formuliert zunächst einmal die Schwierigkeiten, diesem Gedankengang zu folgen: „Ob wir dem Trend zu einer beschleunigten Umwälzung des wissenschaftlich geprägten Berufswissens in Form von lifelong-education, Umschulung, beruflichen und betrieblichen Weiterbildung folgen *wollen*, ist ein Problem, das in Erwachsenenbildungsprozessen wohl die größte Chancen hat, *nicht* gestellt zu werden“ (Axmacher 1990, S. 216, Hervorhebung D.H.).

Es gibt also Erwachsene, die wollen sich nicht weiterbilden? Das ist ja unerhört! Weiterbildungsabstinenz kann doch seine Ursachen nur in unüberwindbaren Barrieren haben! Das kann doch nicht sein! Lässt sich das denn nachweisen?

In meiner Forschungsarbeit konzentriere ich mich auf die Erfassung existierender Studien zu diesem Bereich. Es liegen nur wenige Untersuchungen vor. Abstinenz wird eher als Randbereich der Partizipationsforschung genannt. Aber es zeigt sich beispielsweise immer wieder, dass Personen mit ihrer jeweiligen Situation zufrieden sind und daher kein Interesse an einer Weiterbildung haben (vgl. z.B. Schröder-Naef 1997). Oder sie pochen darauf, dass ihr erworbenes Erfahrungswissen viel wert ist und keiner permanenten Aktualisierung bedarf (vgl. Bolder/Hendrich 2000). Bolder, Hendrich und andere haben in einer groß angelegten Studie in Köln gezeigt: In unerwartet vielen Fällen wurde von den Befragten explizit die Frage nach dem Nutzen einer Weiterbildung gestellt. Steht der Nutzen in keinem Verhältnis zum Aufwand, wird Abstinenz wahrscheinlich. Wir dürfen aber nicht nur in den üblichen finanziellen Dimensionen denken. Als Aufwand gelten ebenso emotionaler Aufwand, psychische Belastung, fehlende Freizeit, andere Interessen und Hobbies, Zeit für die Familie etc. Das klingt sinnvoll: Ich hetze nicht mit allen Energien der Weiterbildung hinterher, nur um dann vielleicht festzustellen, dass der gewonnene Vorteil gering ist. Die berechtigte Frage lautet daher: „Und was bringt mir das dann?“ (Bolder/Hendrich 2000, 261)

Widerstand ist dabei kein Privileg von Hochausgebildeten, die sich ihr Wissen möglicherweise anders beschaffen als in organisierten Weiterbildungsmaßnahmen. Gerade die Kölner Studie zeigt das Gegenteil: Waren die Befragten doch solche mit geringer Grundausbildung in oftmals prekären Arbeitssituationen. Für die Vermeidung von Weiterbildung nahmen widerständige Personen sogar Nachteile in Kauf. Es muss ihnen also viel daran liegen. Für mich ergibt sich daraus das Ergebnis: Widerstand macht Sinn!

Widerstand macht Sinn!

Zunächst ist festzuhalten, dass ich Widerstand grundsätzlich als sinnvolle Handlung verstehe. Widerstand gegen Weiterbildung bringt etwas zum Ausdruck. Er vermittelt uns Einsichten, die wir in der alleinigen Konzentration auf Partizipation nicht finden. Ebenso wenig hilft uns ein Denkmuster weiter, das Abstinente lediglich als potenzielle TeilnehmerInnen betrachtet. Widerstand zu denken und zu untersuchen erschließt uns ein radikales kritisches Potenzial.

Eine wichtige Erweiterung der Frage, ob Widerstand Sinn macht, liegt darin zu fragen, für wen er Sinn macht? Gesellschaftlicher Sinn muss dabei nicht mit individuellem Sinn übereinstimmen. So mag die Argumentation, dass nur durch hoch qualifizierte Arbeitskräfte Wirtschaftsstandorte erhalten werden können, zunächst gesellschaftlich sinnvoll erscheinen. Macht sie aber auch für alle Individuen Sinn? Was ist mit jenen, die beispielsweise von diesem Standort nicht profitieren können? Ein umgekehrter Fall: Permanente Weiterbildung mag für manche individuell sinnvoll sein. Sie gewinnen Vorteile, können sich am Arbeitsmarkt behaupten. Aber: Macht es gesellschaftlich Sinn, diesen Vorteil, den manche lukrieren können, auf alle anzuwenden? Nicht alle können in der derzeitigen Ökonomie durch Weiterbildung gewinnen, manche würden dennoch „draußen“ bleiben. Mit der Norm des lebenslangen Lernens werden lediglich illusionäre Hoffnungen erzeugt. Gesellschaftlicher Sinn muss also nicht notwendigerweise mit individuellem Sinn zusammenfallen.

Widerstand gegen Weiterbildung macht für die jeweiligen Personen im konkreten Moment Sinn, auch wenn es uns auf den ersten Blick nicht so scheint. (Selbst wir haben die Norm, dass lebenslanges Lernen notwendig ist, internalisiert!) Meiner Ansicht nach macht Widerstand auch gesellschaftlich Sinn. Allerdings nur dann, wenn wir bereit sind, das derzeitig vorherrschende System kritisch zu hinterfragen. Ich möchte anhand einiger Ausführungen diesen Aspekt noch verdeutlichen.

Widerstand wogegen oder wofür?

Widerstand wird alltagssprachlich zunächst mit „gegen“ assoziiert. Auch ich habe bisher von Widerstand *gegen* Weiterbildung gesprochen. Dies lässt sich aus anderen Verwendungszusammenhängen des Begriffes begründen. Eine häufige Anwendung des Begriffes Widerstand finden wir in der Politik, als Widerstand gegen ungerechte Herrschaftsverhältnisse. Der Vorteil, von einem „Gegen“ zu sprechen, besteht darin, dass verschiedenste Interessen unter einen Hut gebracht werden können. So richtet sich die Antipartheidbewegung gemeinsam gegen die Benachteiligung der schwarzen Bevölkerung. Dennoch ist diese Bewegung aus Gruppen mit unterschiedlichen Zielrichtungen zusammengesetzt. Feministinnen kämpf(t)en gemeinsam mit den Black Panthers, auch wenn in vielen Fragen sicher keine Übereinstimmung vorhanden ist. Dennoch sind sie sich in diesem einen Punkt einig.

Widerstand gegen Weiterbildung bringt ebenso zunächst einmal nur zum Ausdruck, dass hier Weiterbildung in seiner unspezifischen Gesamtheit verweigert wird. Viele subjektive Interessen lassen sich unter ein einzelnes Phänomen subsumieren. Widerstand steht aber auch immer *für* etwas: *für* Interessen, *für* Wertvorstellungen, *für* Pläne, *für* Zukunftsentwürfe etc.

Die folgenden Ausführungen sind als Denkansätze zu verstehen. Ich habe in einer systematischen, kritischen Analyse von Datenmaterialien, Studien, Thesen und Theorien herausgefiltert, wofür Widerstand Ausdruck sein kann. Subjektive Interessen werden dabei in einen größeren Zusammenhang gestellt.

Als zentrale Punkte haben sich herauskristallisiert:

1. *Widerstand ist eine subjektive Stellungnahme.* Er richtet sich, vergleichbar politischem Widerstand, gegen asymmetrische Herrschaftsbeziehungen. Die Asymmetrie in Bezug auf Weiterbildung wird dadurch bestimmt, wer und was das Weiterbildungsgeschehen bestimmt. D.h. es gibt nicht „die“ herrschaftliche Institution, sehr wohl aber Strukturen und Tendenzen, die diese Funktion übernehmen. Heute schon öfters ausgeführt sind hier zu nennen: Ökonomisierung, Arbeitsmarkt-orientierung, betriebliche, berufliche Orientierung, Zwang zum lebenslangen Lernen. Bildungs-

widerstand kann daher gelesen werden als negative Stellungnahme

- zu allein ökonomisch und an betrieblichen Interessen ausgerichteter Bildung.
- als negative Stellungnahme zum ständigen Druck, sich weiterzubilden.
- als negative Stellungnahme zu einer entmenslichten Wissensproduktion.
- als negative Stellungnahme zu einem sinnentleerten Arbeitsmarkt.

Belassen wir es zunächst einmal bei diesen Punkten. Widerstand kann jetzt umgekehrt gedacht werden als positive Stellungnahme:

- Für emanzipatorische, subjektorientierte Bildung.
- Für freies, selbst bestimmtes Lernen.
- Für gesellschaftliche und ökonomische Strukturen, die den subjektiven Faktor des Wissens wertschätzen, z.B. in Form von Erfahrungswissen.

Und nicht zuletzt ist Widerstand eine Stellungnahme für Arbeitsprozesse, die subjektiven Sinn ergeben und sich dementsprechend förderlich auf Bildung und Lernen auswirken.

Ich möchte einen Bereich, der als Stellungnahme zu verstehen ist, noch gesondert herausheben:

2. Widerstand richtet sich gegen Fremdbestimmung und steht somit für selbstbestimmte Entscheidungsmöglichkeiten. Widerständig handelnde Erwachsene haben von dieser Selbstbestimmung bereits Gebrauch gemacht. Die berufliche Weiterbildung ist zum größten Teil fremdbestimmt: durch ökonomische Aspekte, durch Interessen der Unternehmen. Fremdbestimmt ist die Zeitstruktur, insbesondere wenn Weiterbildung außerhalb der Arbeitszeit stattfindet. Fremdbestimmt sind aber auch Inhalte und Ziele, denn diese orientieren sich nicht an den Interessen der (potenziell) Teilnehmenden, sondern stehen im „Auftrag“ betrieblicher, ökonomischer Erfordernisse. Welches Unternehmen würde schon zulassen, wenn die MitarbeiterInnen Interesse an kritischem Denken entwickeln? Und bei staatlich betriebenen Maßnahmen für Arbeitslose steht die – meines Erachtens zynische – Beschäftigungsfähigkeit im Vordergrund. Bei der Frage nach dem Sinn und Unsinn von Weiterbildung hat sich bereits gezeigt: Menschen haben auch andere Interessen: Hobbies, Freunde, Familie, etc. Ich finde es äußerst verständlich, wenn jemand nicht seine Freizeit opfern will, um das zu lernen, was (ohne Arbeitsplatzgarantie!!) nur dem Betrieb nützt sondern statt dessen seine/ihre eigenen, sinnvolleren Interessen verfolgt. Zentral ist die selbstbestimmte Entscheidungsmöglichkeit über Zeit, Inhalte, Ziele.

Widerstand gegen Weiterbildung greift aber sogar noch ein viel grundlegendes Element an:

3. Widerstand richtet sich gegen ein defizitorientiertes Menschenbild. Bildung steht traditionell in einer engen Beziehung zu Menschwerdung, Vervollkommnung, Entwicklungsprozessen. Menschen, auch Erwachsene, werden als entwicklungsfähig, sich ständig bildend gesehen. Dahinter kann einerseits die Idee stecken, dass sich Menschen immer wieder ändern, unabhängig von Wertungen wie „besser“ oder „schlechter“. Meistens steht aber eine Idee des permanenten Höher, Besser, Weiter dahinter. (Es heißt ja sogar „Weiter“bildung.) Bildung und insbesondere Weiterbildung fördert somit ein defizitorientiertes Menschenbild. Unter dem Eindruck des lebenslangen Lernens verschlimmert sich das Ganze noch. Denn nun wird definitiv vermittelt, dass vorhandenes Wissen und Können nie ausreicht. Es wird suggeriert, Weiterbildung behebe vorhandene Defizite. Aber bereits nach jedem erfolgreichen Lernen wird gleich wieder das nächste gefordert. Ist es also wirklich überraschend, dass der sprichwörtliche Esel sich irgendwann weigert, der nie erreichbaren Karotte weiter hinterherzuhetzen?

Dieser Widerstand wird also geleistet für ... ja, wofür denn. Es fällt uns nicht einmal leicht, ein einzelnes Wort als in diesem Zusammenhang passendes Pendant zum Defizit zu finden. Als Pendant zum ausgedrückten Mangel und Makel eignet sich vielleicht „Vorzug“ oder „Vollkommenheit“ oder „Qualität“. Dies sind zumindest positiv besetzte Begriffe. Widerstand steht für den Wunsch, als Ganzheit wahrgenommen und geschätzt zu werden. Für die Anerkennung von Geleistetem, von Können, von Wissen, von Erfahrungen. Hier lassen sich wichtige Ansätze für eine Kritik an der Pädagogik und an der Weiterbildung finden.

Konsequenzen?

Welche Konsequenzen haben die bisherigen Erkenntnisse? Dazu muss ich zunächst nochmals auf die Phasen der Zukunftswerkstatt zurückgreifen. Im Übergang von der Kritik- zur Utopiephase werden negative Aussagen in positive umformuliert. Meine letzten Gedanken haben diesen Übergang markiert: Widerstand richtet sich *gegen* Weiterbildung. Möglich ist aber eine Umformulierung in: *Wofür* wird Widerstand geleistet. Wir begeben uns also in die Utopiephase. Diese hat die Freiheit, möglichst viele Denkansätze nicht nur zuzulassen, sondern sogar zu kreieren.

Also nochmals die Frage: Welche Konsequenzen folgen aus den bisherigen Erkenntnissen zu Bildungswiderstand?

Ich möchte einige meiner Ideen kurz skizzieren, ohne sie genauer auszuführen. Ich möchte offen lassen, welche weiteren Ideen noch möglich sind.

1. *Wir können Widerstand denkbar machen.* Unser Denken ist geprägt von internalisierten Normen, kulturellen Werten, normativen Vorstellungen. Dass Widerstand gegen Weiterbildung überhaupt existiert, ist dabei schon eine ungewohnte Denkweise. Noch befremdender wird es, wenn wir diesem Widerstand auch noch was Positives abgewinnen möchten. Insbesondere BildungsexpertInnen müssen mit einem solchen Denkansatz womöglich ihr gesamtes Tun hinterfragen. Bildung ist kein naturgegebenes Bedürfnis? Biete ich Weiterbildung an, die nicht den subjektiven Bedürfnissen entspricht? Produziere ich angepasste Menschen für einen unmenschlichen Arbeitsmarkt? Lassen wir uns aber nicht gleich verunsichern, sondern versuchen wir umzudenken und zu schauen, was daraus resultieren kann.

2. *Wir können Widerstand als kritisches Potenzial begreifen.* Widerstand konsequent wahrzunehmen und mitzudenken heißt, diese Gedanken in die Bildungspolitik, in die Weiterbildungspraxis, in die wissenschaftliche Erforschung zu tragen. Steckt nicht gerade im Widerstand die Chance, unser Bildungssystem kritisch zu hinterfragen. Zu fragen, welche Interessen mit lebenslangem Lernen verfolgt werden? Zu fragen, ob subjektive Bedürfnisse überhaupt noch Platz haben? Die möglichen Antworten und Konsequenzen solcher Fragen reichen erwartungsgemäß über die Weiterbildung hinaus. Der Platz oder Nicht-Platz für subjektive Bedürfnisse ist gesamtgesellschaftlich zu betrachten. Widerstand enthält ein großes kritisches Potenzial, das nicht ungenutzt bleiben sollte. Meine Erkenntnisse haben mich zu einer Forderung geführt – und das soll der dritte und letzte Punkt für heute sein –

3. *Widerstand soll ein Recht sein.* Schon lange gefordert und immer noch weit davon entfernt, umfassend verwirklicht zu sein, ist das „Recht auf Bildung“. Diese Forderung weiter zu verfolgen und die Umsetzung auch in der Weiterbildung voranzutreiben halte ich für unbedingt notwendig. Ich bin aber der Überzeugung, dass Menschen das Recht zugestanden werden sollte, widerständig handeln zu dürfen. Es gibt – wie ich hoffentlich zeigen konnte – gute Gründe für Widerstand gegen Weiterbildung. Warum begeben wir uns also nicht auf die Suche nach Möglichkeiten, ein „Recht auf Widerstand“ umzusetzen?

Ich denke, es ist nicht unmöglich, diese neuen Denkweisen wider das lebenslange Lernen zu erschließen und Realisierungsmöglichkeiten zu suchen. Dazu müssen wir aber zuallererst – im Sinne der Zukunftswerkstatt – die Utopiephase vorantreiben. Wir müssen versuchen, unser Denken von Zwängen und Sperren frei zu machen. Wir können versuchen, Widerstand denkbar zu machen und wir können noch viele weitere Konsequenzen und Ideen entwickeln. Wir müssen aber auch – im Sinne der Zukunftswerkstatt – in die Realisierungsphase eintreten. Suchen wir nach neuen Denkweisen, die uns Widerstand gegen Weiterbildung eröffnet. Mein Anliegen ist nicht, diesen Widerstand zu brechen. Dies widerspricht gänzlich meinen Vorstellungen, wie Menschen zusammenleben, welche Rolle Bildung einnehmen kann und soll und welche Zukünfte ich mir wünsche. Aber bevor wir zu weit in Vorstellungen einer fernen Zukunft abdriften: Versuchen wir zunächst, Widerstand in all seinen Facetten und Möglichkeiten zu denken. Ich bin schon neugierig auf Ihre Fragen und Ideen dazu!

Bibliographie

Axmacher, Dirk: Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens, Weinheim 1990.

Axmacher, Dirk: Widerstand gegen Bildung – Handlungsstruktur und narrativer Kontext eines vergessenen Phänomens. In: Kipp, Martin / Czycholl, Reinhard / Dikau, Martin / Meueler, Erhard (Hrsg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, Frankfurt am Main 1992, S. 187-213.

Bolder, Axel / Hendrich, Wolfgang: Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens, Opladen 2000.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berichtssystem Weiterbildung VIII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 2001.,

Faulstich, Peter / Grell, Petra: Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, Peter / Forneck, Hermann J. / Grell, Petra / Häßner, Karin / Knoll, Jörg / Springer, Angela (Hg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung, Bielefeld 2005, S. 18-92.

Holzer, Daniela: Widerstand gegen Weiterbildung. Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen, Wien 2004.

Jungk, Robert / Müllert, Norbert R. (Hg.): Zukunftswerkstätten, Hamburg 1981.

Klein, Rosemarie / Kemper, Marita: Nicht-Teilnahme als Verweigerung. Lernwiderstände und reflexive Lernberatung. In: Printausgabe: DIE: Zeitschrift für Erwachsenenbildung II/2000 und Online in Internet: URL: <http://www.die-frankfurt.de/zeitschrift/22000/positionen2.htm> [Stand: 07.07.2005].

Negt, Oskar: Kompetenzerwerb und Schlüsselqualifikationen. In: Jelich, Franz-Josef / Schneider, Günter (Hg.): Orientieren und Gestalten in einer Welt der Umbrüche, Essen 1999, S. 393-402.

Schröder-Naef, Regula: Wissen und Nichtwissen – Lernen und Nichtlernen. In: Grundlagen der Weiterbildung. 8. Jg., 6/1997, S. 272-275.

Abstract:

Lebenslanges Lernen erweckt Misstrauen, ist oft nicht mehr als eine zynische Versprechung, die mit Zwang verbunden ist, es werden subjektive Bedürfnisse geopfert. Und dennoch ist Widerstand gegen Weiterbildung eher ungewohnt. Der Begriff des Widerstandes ist eher in naturwissenschaftlichen Disziplinen wie der Physik bekannt.

Wird an Lernwiderstände gedacht, dann meist an die Frage: Wie können die Widerstände möglichst effizient verbunden und überwunden werden oder wie können Menschen in ein Kurssystem eingepasst werden.

Unter verschiedenen Formen des Lernwiderstandes oder der -resistenz geht es in diesem Beitrag um das begründete Wegbelieben. Dieser Widerstand ist Unterlassungshandeln.

Nicht alle Menschen sind lerninteressiert, oft werden bezüglich Lernen unhaltbare Versprechen gegeben, oft fehlt der individuelle Sinn. Widerstand gegen Weiterbildung ist oft gut begründet und sollte ein Recht sein!

Diskussion des Beitrags:

Filla: Zu dem Referat gäbe es vieles zu sagen, ich habe mit dem Ansatz viele Sympathien. Es gibt ein Problem, das sich mit Widerstand verbindet. In Österreich ist am 4. Februar 2000 eine neue Regierung angelobt worden. Der „Abschaum“ der Gesellschaft – so manche Medien - hat jahrelang jeden Donnerstag demonstriert. Und es war ja auch gesund jeden Abend spazieren zu gehen, ich war auch dabei. Aber was war das Ergebnis? 2003 Neuwahlen, die Regierung ist noch immer im Amt und wenn es so weiter geht... Das zum Widerstand. Wenn es nur um Widerstand geht und keine ausformulierten Alternativen gibt, um die Hirne und Herzen der Menschen zu erobern.

Es ist vom defizitären Menschenbild gesprochen worden. Ich kann kein anderes erkennen. Menschen sind unvollkommen. Zwei Konsequenzen leiten sich ab. 1. Wenn alle Menschen unvollkommen sind, kann es keine vollkommene Gesellschaft geben und 2. Notwendigkeit der Empathiefähigkeit; andere Menschen zu verstehen, in ihrer Unvollkommenheit zu erkennen. Ich kann in keinem Leitbild für Bildungsaufgaben „Empathiefähigkeit“ finden.

Vater: Zu Widerstand und zur Widerstandsbewegung gegen die blau-schwarze Regierung: Ich habe etwas gegen Thesen, die besagen, Widerstand sollte immer mit fertig gedachten oder mit prinzipiellen Alternativen einhergehen. Gewählt haben die DemonstantInnen des Februar 2000 und der Jahre danach diese Regierung sicher nicht.⁹

Es sollten aber noch andere Punkte beachtet werden. Hier wurden neue Formen der Organisierung getestet, die Widerstandsbewegung wurde auch im Ausland wahrgenommen und für viele bedeutete das Demonstrieren und das Wahrgenommenwerden einen kleinen Rest von Selbstachtung.

Und noch eines: Zwischen Unvollkommenheit und fremd zugeschriebener Unzulänglichkeit für bestimmte Zwecke ist ein Unterschied.

Tillmann: Ihr Beitrag zu Widerstand gegen Weiterbildung schließt an eine sehr intensive Diskussion in Deutschland an. Wichtig ist vielleicht, nicht auszublenden, dass immerhin rund 50% der TeilnehmerInnen an Weiterbildung unmittelbar durch beruflichen Aufstieg profitieren.

Und eine Anmerkung aus der Perspektive einer Leiterin eines Weiterbildungshauses: Was heißt es, wenn meine MitarbeiterInnen Widerstand gegen Weiterbildung leisten? Und welches Potential liegt im Widerstand von potentiellen TeilnehmerInnen? Wir sollten Widerstand als konstruktive Kritik sehen.

Haselbach: Meine Sympathie ist auch sehr groß. Sie haben von Soll-Vorschriften gesprochen. Hier muss die Unterscheidung zwischen formal festgelegten, juristischen und ideologischen Vorschrif-

⁹ Vgl. Raunig, Gerald: Wien Feber Null, Wien (Turia+Kant) 2000.

ten getroffen werden. Die Lissabonner Strategie, in der der Anspruch Lebenslanges Lernen formuliert wird, ist schwierig einzuordnen und hat die rechtliche Ebene wohl noch nicht erreicht. Die Schulpflicht bis zum Tod ist also rechtlich noch nicht festgelegt. Die ganze Widerstandsproblematik stellt sich vor allem im Bereich der beruflichen Weiterbildung. In anderen Bereichen, muss man es anders konzeptionieren. Sie sprachen von Gründen fürs Nicht-Mitmachen. Einer der Hauptgründe dürfte der Verlust des Glaubens an die Gestaltbarkeit der Gesellschaft sein.



Daniela Holzer beim Vortrag

Ropponen: Es ist sehr schwer – mit Bezug auf Finnland - Menschen zu finden, die über ihre Nicht-Teilnahme sprechen. Es gibt aber gute Studien, die sagen, dass solche Menschen nicht unbedingt „Drop-Outs“ sind, sondern sie wollen einfach nicht an der Weiterbildung teilnehmen. Beispielsweise ein Forschungsprojekt mit Menschen, die nicht an Weiterbildung teilnahmen, der Universität Joensuu Yliopisto¹⁰. Eine wichtige Ursache für das Nicht-Teilnehmen sind sicher auch oft die schlechten Erfahrungen in der Schule. Personen erzählen, wie sie unter Druck standen in der Schule. Weiters gibt es auch das Phänomen unterschiedlicher Erfahrungen und damit Sprachen

¹⁰ <http://www.joensuu.fi/englishindex.html>. Durchführende Forscherin Dr. Erja Moore, die heute in Pohjois-Karjala Polytechnic <http://www.ncp.fi/english/default.htm> arbeitet.

von AusbilderInnen und SchülerInnen.

Aber nur 6% aller FinnInnen sind niemals in der Erwachsenenbildung gewesen, das ist sehr wenig.

Holzer: Zu Widerstand ohne Ergebnis. Unserer Regierung ist immer noch im Amt. Ich finde es aber wichtig zu sagen, dass man den Widerständigen nicht die Schuld daran geben kann. Es ist wichtig, das größer zu denken: Was gibt es für andere Möglichkeiten, welche Modelle gibt es und welche zeigen sich in Widerstandsbewegungen? Aber es ist schwierig, das in einen Mainstream einfließen zu lassen.

Der Anmerkung zum defizitären Menschenbild kann ich zustimmen: Wir sind unvollkommen! Wesentlich ist für mich, dass dennoch die Illusion der Vollkommenheit erhalten wird. „Tu das und das und so erreichst du die Vollkommenheit“. Widerstand ist also auch gegen die Aufrechterhaltung des vollkommenen Menschenbilds nötig. Es soll um Akzeptanz dessen gehen, dass wir niemals alles wissen werden können.

Zur Frage, wie ArbeitgeberInnen mit bildungsresistenten MitarbeiterInnen um gehen können, hätte ich erste Ideen dazu: Weiterbildungen sind sehr teuer. Wenn nun die Teilnehmenden nicht aktiv teilnehmen, wegschlafen etc., dann scheint es doch klüger, die gar nicht hinzuschicken. Weiterbildung ist mit Aufwendungen für alle Seiten verbunden. Eine andere Möglichkeit wäre zu fragen, welche Möglichkeiten der Bildung es abseits von Kursen gäbe?

Weiterbildung ist eine Soll-Vorschrift und ich sehe es als problematisch an wenn dieses Soll teilweise in Betriebsvereinbarungen niedergeschrieben steht. Eine rechtliche Dimension einer Pflicht zu Bildung ist bedrohlich.

Klier: Sie haben in ihrem Referat die Bildungs-Nachfrageseite sehr genau beleuchtet. Meine Frage ist, ob man das nicht von der anderen Seite, der Seite der Institutionen betrachten könnte. Institutionen, die in den 70er und 80er Jahren vielen Menschen ermöglicht haben an Weiterbildung teilzunehmen. Von Regierungsseite etc. werden Strukturen und Förderungen ausgedünnt, die Preise für Weiterbildung sind hoch. Wenn Widerstand auf die Veränderung eines als unbefriedigend empfundenen Zustands zielt, sind konkrete Widerstandshandlungen nicht auch Handlungen gegen eigentlich gute Strukturen?

Tóth: Ich schätze den kritischen Radikalismus (critical radicalism), der ihr Referat kennzeichnete. Ich bin selbst etwas opportunistischer (more opportunistic). Aber die Nicht-Teilnahme-Forschung (Non-Participation-Research) zeigt natürlich, dass im derzeitigen Erwachsenenbildungssystem die bereits Partizipierenden bevorzugt sind. Aber es sind Ziele, von 8,5% auf 12,5% Weiterbildungsbeteiligung, mit Lissabon formuliert worden. Aber es bleibt die Frage, was mit dem Rest ist. Aber über Gründe wird geforscht, z.B. im Survey „Citizens View: Lebenslanges Lernen“ der CEDEF-OP¹¹. Die Menschen brauchen und wollen auch berufliche Bildung. Natürlich müssen die Rechte der Schwächsten verteidigt werden. Aber wir müssen den Bildungswiderstand ins Konstruktive wenden.

Holzer: ES wäre zu fragen: Was an den Institutionen sind positive Potentiale? All dies ist bei weitem noch nicht ausdiskutiert. Es sind aber sicher Bildungsstrukturen notwendig, wenn auch eventuell andere als heute.

Im Denken von Widerstand können nebenbei zwei Perspektiven unterschieden werden: der Widerstand von oben – z.B. der Arbeitgeber verhindert Weiterbildung – und der Widerstand von unten – von jedem und jeder Einzelnen.

Was ist mit den restlichen 87,5%, also denen die außerhalb des europäischen Ziels einer Weiterbildungsbeteiligung von 12,5% liegen? Das ist genau die Frage, die ich mir stelle. Nicht alle werden sich bilden wollen; nicht alle werden können, aber je mehr Personen Zugang bekommen, desto besser.

¹¹ www.cedefop.eu.int

Widerstand gegen Bildung. A Stupid Attitude?

Stefan Vater

Vorwort zum 1. Teil

Im ersten Teil meines Beitrags möchte ich versuchen (ausgehend von einer Mischung aus diskursanalytischen Forschungsergebnissen und Neoliberalismusanalysen) die Realität aktueller bildungspolitischer Diskurse aufzuzeigen.

1. Lebenslanges Lernen und die Gesellschaften des 21. Jahrhunderts

„Situative Anforderungen, anthropologische Voraussetzungen und bildungspolitische Grundpositionen, von denen dieses Gutachten ausgeht.

Wir stehen in einer dramatischen Umbruch- und Herausforderungssituation

- Zerstörung unserer natürlichen Lebensgrundlagen Wasser, Boden, Luft, Klima, Nahrung und Überschreiten ökologischer Wachstumsgrenzen,
- globaler Effizienzwettbewerb und Wegrationalisierung von menschlicher Arbeit,
- Gefährdung des bisherigen Lohnniveaus und Lebensstandards,
- demographische Überalterung und Krise des Rentensystems,
- Schuldenkrise der öffentlichen Haushalte und Lähmung der politischen Gestaltungsmöglichkeiten,
- Grenzen der Finanzierbarkeit des sozialen Systems und des sozialen Friedens,
- wirtschaftliche und mentale Überforderung durch permanenten Zustrom von 'Wohlstandsflüchtlingen',
- zunehmende Verdrängung gemeinwesenbezogener Werteorientierung durch ökonomischen Egoismus,
- wachsende Korruption, Gewalt, Kriminalität

und Eindringen von Mafiastrukturen in Wirtschaft, Sport, Medien und Politik, vor allem aber eine stabilitätsgefährdende strukturelle Arbeitslosigkeit, das alles ergibt eine brisante Zusammenballung von Herausforderungen, die offensichtlich mit traditionellen Mitteln und in den bestehenden regelungsbürokratischen, besitzstands-verfestigten gesellschaftlichen Strukturen nicht mehr in den Griff zu kriegen sind.

Ergebnis: Ratlosigkeit, halbherzige Beschwichtigungs- und kosmetische Retouchierungsversuche, Innovationsunfähigkeit und Resignation in manchen Führungsetagen - aber auch zunehmende Grassroot-Ansätze zur Entwicklung neuer Ideen und Wege, unkonventioneller Alternativen innovativer Lösungsansätze und 'revolutionärer' Reform-Perspektiven.

Die akute schwierige Umbruchsituation fordert zu einer umfassenden Mobilisierung aller Kompetenzen und kreativen Problemlösungspotentiale in der gesamten Bevölkerung heraus.“ (Dohmen 1996, 1f.)

Ich möchte Sie bitten Ihre Aufmerksamkeit auf den Stil und die Inhalte dieser Einleitung zu einer Publikation über Lebenslanges Lernen zu richten.

Ein Katastrophenszenario folgt auf das andere, düster ausgemalt. Die Bedrohungen reichen von der Naturkatastrophe, die ja rational durchdacht noch eine gewisse Berechtigung haben mag, bis hin zur mehr oder weniger an neokonservative Law-and-Order Diskurse anschließende Bedrohungen durch Mafiastrukturen, die in alle Lebensbereiche, sogar in den Sport einsickern.

Lerne, lerne, lerne!

Ein umfassendes Bedrohungsszenario!



Lebenslanges Lernen wird bei Dohmen, aber auch in vielen anderen Papieren zu lebenslangem Lernen, gerechtfertigt oder begründet durch ein umfassendes Bedrohungsszenario, dem der oder die Einzelne gegenübersteht und dessen Lösung einem unspezifizierten „Wir“ überantwortet wird, einem „Wir“ als Ansammlung selbstverantwortlicher Einzelner.

Der nationale Schulterschluss als ideologische Rettung in Lebenslanges Lernen- Memoranden, Stellungnahmen etc.

„Die akute schwierige Umbruchsituation fordert zu einer umfassenden Mobilisierung aller Kompetenzen und kreativen Problemlösungspotentiale in der gesamten Bevölkerung heraus“ (Dohmen 1996, 2).

Es bedarf der nationalen Anstrengung, einer nationalen Bildungsoffensive sozusagen, die Regierungen übernehmen das Wort, in Papieren, Tagungen, Forderungen etc. und sparen auf der anderen Seite auch im Bildungsbereich aufgrund des Diktats „leerer Kassen“ kräftig ein. Die Kosten teilen sich für den Bereich der Weiterbildung - glaubt man verschiedenen Finanzierungsanalysen im Bereich des Lebenslangen Lernens - die Einzelnen und die Unternehmen (vgl. Lassnig 2000). Die Inhalte definieren die Unternehmen.

Alle müssen sich anstrengen um die gemeinsamen Ziele zu erreichen: Aber gibt es diese universellen, das heißt für alle gültigen, nationalen Ziele und Anforderungen und gibt es universelle Bildungsbedürfnisse und Bildungskulturen?

Europäische Gesellschaften im 21. Jahrhundert

Nun, es ist nicht von der Hand zu weisen, europäische Gesellschaften haben sich in den letzten Jahrzehnten unter verschiedenen Aspekten verändert:

- Abbau von Sozialstaats- und Solidaritätsstrukturen
- Verdichtung der Arbeit (Extensivierung, Intensivierung, Flexibilisierung)
- Prekarisierung
- Normierung der Arbeitsplätze (Computerisierung)
- „Domestication“ der Arbeit – Einbruch in den Raum des Privaten (Teleworking etc.)
- Veränderung der Produkte und der Arbeit („immaterielle Arbeit“ – Arbeit an Ideen, Dienstleistungen etc.) bei gleichzeitiger Erosion politischer Öffentlichkeit¹².

Damit verbunden ist die These, die Arbeitsgesellschaft des 20. Jahrhunderts, die sich ungefähr mit Beginn der 80er Jahre von der fordistischen Produktion der 70er mehr und mehr in eine postfordistische, zunehmend dezentralisierte Produktionsform verwandelte, sei verschwunden und habe einer Wissensgesellschaft Platz gemacht (vgl. kritisch Kübler 2005).

„Die heutige Gesellschaft ist einem ständigen Wandel, einer schnellen Evolution des Wissens unterworfen, und mit ihr die Menschen, die Teil dieser Gesellschaft sind. Dieser Wandel verläuft schneller als je zuvor, mit einer riesigen Spannweite und erstaunlicher Unvorhersagbarkeit. Der Mensch der Wissensgesellschaft muss sich also immer weiter bilden, vorhandenes Wissen wird immer schneller obsolet(...).

Der Prozess des lebenslangen Lernens erfordert vom heutigen Menschen ganz besondere mentale Fähigkeiten und Charaktereigenschaften. Fachwissen ist zwar wichtig; entscheidend aber ist die Fähigkeit und Bereitschaft, dieses Fachwissen auch effektiv und kreativ in kooperativen Arbeitsprozessen anzuwenden. Nur wer über Eigenschaften wie Optimismus, positives Denken, Offenheit gegenüber dem Neuen, Kommunikationsfähigkeit und persönliche Handlungskontrolle verfügt, wird sich in der heutigen Wissensgesellschaft dauerhaft gut positionieren können“ (Jendryschik 2005).

Wissensgesellschaften seien vor allem charakterisiert durch die Wichtigkeit des Produktionsfaktors „gebildete Arbeitskraft“ und die dauerhafte, selbstverantwortete Notwendigkeit für die Arbeitskraft die eigenen Kompetenzen „jobfit“ zu erhalten, um sich auf dem Arbeitsmarkt bestmöglich verkaufen zu können.

Verkauft wird die eigene Arbeitskraft, aber es geht nicht mehr rein um die fachspezifische Kompetenz: optimistisch, positiv denkend etc. muss das Humankapital von heute sein. In feministischer, soziologischer Theorie wird in diesem Zusammenhang von „affektiver Arbeit“ (vgl. Hardt 2005) gesprochen. Affektive Arbeit oder affektive Bildungsarbeit meint die Notwendigkeit, auch die eigenen Gefühle zu verkaufen oder zu „bilden“, um eben jung, dynamisch, fit, freundlich und glücklich auch der unangenehmsten Arbeitsanforderung gegenüberzutreten.

Die Verantwortung für die „Nachgefragtheit“ am Arbeitsmarkt wird gleichzeitig mehr und mehr individualisiert. Die Individuen tragen die Verantwortung für ihre durch Bildung ständig *upgedatete* Arbeitskraft (Scheinselbständige, ICH-AG, Knowledge-Worker).

In der Wissensgesellschaft ist der Zugang zu Bildung als mythische Deklaration frei. Damit meine ich: es wird behauptet, jeder(!)¹³ habe freien Zugang zu Bildung, gleichzeitig wird Bildung mehr Pflicht als Recht. Dem steht die empirische nachweisbare Tatsache einer zunehmenden Verstärkung von Bildungsungleichheit durch ungleiche Zugangschancen oder Beteiligungsraten gegenüber (vgl. Bayer 2002, S.262).

Eine Hauptstrategie gegen ungleiche Zugangschancen in lebenslangen Lernen-Papieren (vgl.

¹² In vielen Unterlagen zu Lebenslanges Lernen verschwimmt die gewohnte Gegenüberstellung: Privat-öffentlich und wird ersetzt durch die Gegenüberstellung : Privat –Arbeit.

¹³ (!) als Hinweis auf bewusst eingesetzte männliche Form („jeder“).

bm:bwk 2001, S.29ff) ist die Verstärkung und Verbesserung der Bildungsberatung und Bildungsinformation – beispielsweise im aktuellen Strategiepapier lebenslanges Lernen des österreichischen Bildungsministeriums (BMBWK): Motivation verbessern, Bewusstsein schaffen, informieren, beraten. Fraglich bleibt, ob Information die kaum vorhandenen Zugangschancen bestimmter Gesellschaftsgruppen verbessert, oder wen die Information erreicht.

Weiters lautet die – zwar statistisch zutreffende – These: Bildung erhöhe die Chancen auf einen Arbeitsplatz. Für die Einzelnen ist diese Hoffnung angesichts steigender Arbeitslosenzahlen bestenfalls eine illusionäre Hoffnung schlechtestenfalls neokonservativer Zynismus, vor allem dann, wenn sich viele Menschen weiterbilden.

Sergio Bologna, ein italienischer Theoretiker der Arbeit und Soziologe sprach anlässlich einer Tagung der Wiener Arbeiterkammer über Veränderungen auf den europäischen Arbeitsmärkten und erwähnte in der Analyse deutscher und amerikanischer Arbeitsplatzstatistiken einen wesentlichen Aspekt: gesucht werden vor allem niedrig qualifizierte und billige Arbeitskräfte.

Reflexivität als Lebensform

In der Grundbotschaft 4 (Innovation in den Lehr- und Lernmethoden) des Memorandums Lebenslanges Lernen (vgl. Kommission 2001) wird eine reflexive Lernfähigkeit als adäquate Lebensform in Wissensgesellschaften vorausgesetzt. Die Menschen sollen sich ihre Lernprozesse selbst organisieren.

„Um Lernbereitschaft und Lernmotivation zu sichern, müssen Bürgerinnen und Bürger jedoch auch dazu ermuntert werden, mehr Verantwortung für ihre Weiterbildung zu übernehmen. Neben einer breiten Grundbildung werden daher in zunehmendem Maße die Fähigkeit zur kritischen Reflexion des eigenen Bildungsbedarfs und zur Selbststeuerung von Lernprozessen notwendig, da die Wissensgesellschaft die Fähigkeit zur eigenständigen Informationsbeschaffung sowie zur eigenständigen Informationsselektion bzw. –strukturierung voraussetzt“. (vgl. bm:bwk 2001, S.11)

„Insgesamt gilt es jedoch zu beachten, dass mittel- und langfristig in den Bildungssystemen eine Schwerpunktverschiebung von der Wissens- zur Kompetenzvermittlung erfolgen muss. Insbesondere ist dabei dem Ausbau der Ich-Kompetenzen (wie z.B. lebenslanges Lernen, Reflexions- und Kritikfähigkeit, Manipulationsresistenz und Eigenständigkeit),..... Rechnung zu tragen“. (vgl. Bm:bwk 2001, 12)

Mit Forneck (vgl. Forneck 2005) formuliert kann dieses Konzept als mittelschichtorientiert charakterisiert werden. Die Erfolge des selbstgesteuerten Lernens als eine Forderung reflexiver Lernfähigkeit sind deutlich sozial segmentiert (vgl. Six 1989). Wenn Selbstlernfähigkeiten aber nur bedingt vorausgesetzt werden können, dann hat dies Konsequenzen bezüglich der stratifikatorischen oder einfacher formuliert Ungleichheit schaffenden Effekte von Lernkonzepten im Rahmen des Lebenslangen Lernens und bezüglich der darin universell geforderten Lernkultur.

Der stärkste Wirtschaftsraum

Ich erspare Ihnen historische Ausführungen zur Entwicklung des Begriffes Lebenslanges Lernen aus einer emanzipatorischen Kritik der Verschulung hin zu einer für die Sicherung des Wirtschaftsstandortes notwendigen Anpassung des Humankapitals. Erhalten blieben in den aktuellen Papieren vage und etwas schal klingende Anklänge an emanzipatorische Terminologie der 70er.

Diskursanalytische explorative Analysen von Lebenslanges Lernen-Papieren und Konzepten, die von Studierenden der Linzer Kepler Universität durchgeführt wurden, ergaben ein erdrückendes Übergewicht von (vgl. theoretisch und methodisch: Vater 2003):

- Fremdbestimmtheit
- eingeschränkter kurzfristiger Nutzenorientierung
- Glaube an die unsichtbare Hand des Marktes
- Übergewicht ökonomischer Begriffe: Wirtschaftsraum, Employability, Jobreadiness, Standortsicherung, Effizienz, Verwertbarkeit, Wettbewerbsfähigkeit, Bildung als Dienstleistung, Unternehmergeist/Entrepreneurship,....
- Pflicht zur Bildung (ohne Beachtung des gesellschaftlichen Kontextes: Reallöhne sinken,

Arbeitszeiten steigen, Bildungskosten steigen,.....)

Die Hegemonie neoliberaler Strategien und die Dominanz betriebswirtschaftlicher Logiken.

Die Währung, in der politisch gedacht und argumentiert wird, hat sich verändert, meint Stuart Hall (vgl. Hall 1988, vgl. Lerner 2000) in seiner Analyse der Veränderungen der Ära Thatcher, die er als neoliberale Wende charakterisiert.

„Wo vorher soziale Bedürfnisse ihre eigenen Ansprüche gegenüber den Gesetzen des Marktes geltend machen konnten, bestimmen jetzt Themen wie „Leistung, die ihr Geld wert ist“, das Recht, über privates Vermögen nach eigenem Gutdünken zu verfügen, und die Gleichsetzung von „Freiheit“ und „freiem Markt“ nicht nur die politischen Auseinandersetzungen im Parlament, in der Presse, den Zeitschriften und Politikkreisen, sondern auch das alltägliche Denken und Handeln (im Büro, Restaurant, an der Supermarktkasse). Es hat ein bemerkenswerter Wertewandel stattgefunden: die Aura, die alles, was mit „staatlicher Wohlfahrt“ zu tun hatte, umgab, haftet jetzt allem „Privaten“ oder Privatisierbarem an.“ (Hall 1988, S.180)

Die Ära Thatcher bedeutete auch für Großbritanniens Bildungsbereich eine Zeit der Einschnitte und Kürzungen. Im Vergleich der politischen Strategien – mit all ihren unterschiedlichen Ausprägungen – sind diese mit aktuellen politischen Strategien in Mitteleuropa durchaus vergleichbar.

Es geht in neoliberalen politischen Strategien darum die „Anziehungskraft des Sozialstaates“ weiter aufzubrechen und einen alternativen (=neuen) hegemonialen, ideologischen Block (Gramsci), charakterisiert durch neo-liberale, marktwirtschaftliche und besitzindividualistische Züge, zu stärken und dominant für viele Lebensbereiche werden zu lassen.

„Ideologischer Block“ ist ein etwas sperriger, durchaus nützlicher Begriff Antonio Gramscis für übereinstimmendes Denken, Wollen, Wünschen und politisches Agieren -im weitesten Sinne- einer Gruppe von Menschen.

Einige Charakteristika neoliberaler Politik¹⁴

- Politik als Krisenmanagement

Die Palette reicht vom Slogan „Speed kills“ der österreichischen konservativen Bundesregierung (bezogen auf mögliche andere Auffassungen oder möglichen Widerstand) bis zur bereits angedeuteten Rettungsfunktion im Katastropheneinsatz. Brian Massumi beschreibt die Entdemokratisierung und negative Isolierung von Individuen durch die strategische Erzeugung von Angst (Überalterung, Schuldenfalle, Ausländerflut, etc.) und Paranoia in „The Politics of Everyday Fear“ (vgl. Massumi 1993).

- „Der Mensch ist des eigenen Glückes Schmied“

Im Falle des Scheiterns an Lernanforderungen: Hätten Sie doch mehr gelernt oder vielleicht sind sie faul, dumm oder

Pierre Bourdieu beschreibt (vgl. Bourdieu 2001) die Funktion von Bildungseinrichtungen als Individualisierung der Verantwortung von Selektion und Ausschluss und er beschreibt Bildungsinstitutionen als dominiert von einer Bildungskultur in der Scheitern als selbstverantwortet gilt und wo Scheitern in diesem Sinn Brüche in Bildungsbiografien aufreißt.

- Marktmechanismen als universelle Problemlöser

Es scheint zunehmend notwendig alles nach Marktmechanismen zu optimieren, selbst Dinge die vor einigen Jahren noch außerhalb jeglicher Diskussion standen.

Und auch Einschränkungen des Marktprinzips innerhalb mikroökonomischer Logik, wie das dem Marktprinzip eigene Versagen von Märkten (beispielsweise aufgrund verzerrter Präferenzen), kommen nur äußerst selten ins diskursive Spiel.

¹⁴ Politik ist - wenn nicht anders bezeichnet- Handeln im öffentlichen Raum mit gemeinwesenorientierter Ausrichtung.

- Knappheit

Alles ist immer knapp und defizitär und das heißt weiter, es können nie alle Wünsche erfüllt werden, die konkrete Verteilung wird über den Markt geregelt. Und Geiz wird durchaus zur positiven Eigenschaft.

- Abbau von Demokratie zugunsten von Expertenurteilen(!)

Auch die Zeit ist knapp und je weniger nicht-fachkundige, berechenbare und einmütige Menschen in guten Positionen, also Experten, entscheiden desto schneller geht es. Und je einfacher diese bestellt werden am besten ohne Wahlen desto schneller.

- Partikularinteressen werden verallgemeinert

Damit ist nicht Konsensfindung gemeint, diese ist demokratisch wichtig. Die angesprochene Verallgemeinerung meint die Arbeit an der Dominanz von Partikularinteressen auf Dauer und auf vielen sozialen Ebenen.

- Kurzfristiges Nutzendenken

- Privatisierung

Neoliberalismus ist unmittelbar verbunden mit Enteignung öffentlicher Güter. Und das lateinische *privare* (Wortstamm) bedeutet nicht zufällig: „berauben“.

- Kurzfristige Profitorientierung mit mangelnden Nachhaltigkeitsüberlegungen

Vorwort zum 2. Teil

Im ersten Teil meines Beitrags habe ich, wie gesagt, versucht ausgehend von einer Mischung von diskursanalytischen Forschungsergebnissen und Neoliberalismusanalysen die Realität aktueller bildungspolitischer Diskurse aufzuzeigen. Lebenslanges-Lernen-Begrifflichkeiten sind heute, wenn sie meiner Analyse folgen wollen, Teil neoliberaler diskursiver Formationen.

2. Widerstand gegen Bildung¹⁵ – a stupid attitude?

Rahmenbedingungen / Wer partizipiert?

Es gibt viele Faktoren, die eine Bildungsbeteiligung beeinflussen und diese Faktoren lassen sich nur wenig mit Appellen und Drohungen verändern. Nicht-Beteiligung kann aber auch nicht unbedingt als Widerstandsphänomen gefasst werden.

Beteiligung ist abhängig von Rahmenbedingungen (vgl. Holzer 2004, 168f.), die für potentielle TeilnehmerInnen prinzipiell die „Entscheidungs“grundlage abgeben, also von:

Geschlecht

Unterstützungen (finanziell, sozial, etc.)

Zeitressourcen

Gesundheit

Prekarisierung, Jobgefährdung, Arbeitsmarktsituation, beruflicher Situation

Wohnort, regionalen Strukturen

biografischer Situation

sozialem Milieu, Elternhaus

Bildungskultur, Vorbildung, Bildungsniveau

Sprache, ethnischer Herkunft

Status

Bildungserfahrungen

¹⁵ Und mit Widerstand ist hier ein Widerstand potentieller TeilnehmerInnen gemeint, nicht Widerstand wie der der Obrigkeit gegen Volksbildung.

Alter
 familialer Situation
 Kosten
 Kurszeiten
 Kursorten
 Informationsmangel
 Ängsten
 Werthaltungen
 Sinn und Sinnlosigkeit

Allgemeiner formuliert sind die strategischen Dispositive (d.h. die diskursanalytische gesellschaftliche Gesamtordnung, innerhalb derer verschiedene Interessen konkurrieren) wesentlich, die formalen oder informalen Hürden, Inklusion und Exklusion, Wohlstandsveränderungen, Stärke/Rigidität der sozialen Reproduktion einer Gesellschaft.

Widerstand gegen Bildung ist aber nicht die schlichte Verhinderung einer Teilnahme aus einem der oben genannten Gründe, Widerstand setzt eine individuelle oder kollektive Regelmäßigkeit und Gerichtetheit oder Bewusstheit voraus. Weiters können von der Nichtteilnahme bis zur widerständigen Teilnahme (Wegschlafen bis Stören) die verschiedensten Phänomene unterschieden werden.

Das Unbehagen „soviel Blödsinn lernen zu müssen“

Ich weiß nicht, ob Ihnen Geschichten einfielen, die Widerständigkeit – ob positiv oder negativ gedacht – erzählten.

Ich denke an viele subtile Strategien meiner Bildungspraxis um Missfallen oder Langeweile auszudrücken und vor allem erinnere ich mich an ein ungutes Gefühl: „soviel Blödsinn lernen zu müssen“, also Dinge lernen zu müssen, deren Irrelevanz von Anfang an völlig klar war und wo nach erreichtem Zertifikat oder Abschluss die Arbeit bewussten Vergessens beginnen muss.

Ein etwas ausgearbeiteteres Beispiel ist die Studie von Paul Willis aus dem Jahr 1977 (Willis 1982) in der er Widerstandsstrategien von ArbeiterInnenschichtjungen in einer englischen Schule beobachtet und beschreibt. In aller Kürze: die Jungen sind in den Beschreibungen ihres Widerstandsverhaltens teils witzig, schlau, *selbstbestimmt lernend*, sexistisch, rassistisch, brutal, unfair, solidarisch, aktiv.... Ihr Widerstand führt zu verschiedenen Dingen: Zum Gefühl sich selbst entschieden zu haben, zum Ausscheiden spätestens nach der Pflichtschulzeit und zu besseren Chancen im Schwerarbeitsbereich. Bessere Chancen durch ein spezifisches Widerstandsverhalten und eine spezifische Alltagskultur, die für den bildungsstatistisch erwartbaren¹⁶ Verbleib im Schwerarbeitsbereich die nützlicheren Kompetenzen vermitteln. Eine bunte Mischung.

Wesentlich erscheint mir zweierlei:

der Bildungswiderstand ist verbunden mit Lernerfahrungen - „etwas wirklich Wichtiges lernen“ und er führt zum zumindest praktisch auch selbstverantworteten Ausscheiden.

Weitere Beispiele finden sich bei Axmacher an Beispielen von in Zünften organisierten Handwerkern deren Auffassungen von Wissen, vom Erwerb von Wissen und von dessen Weitergabe nicht mit den entstehenden neuen Bildungskulturen der beginnenden Industrialisierung vereinbar waren. (vgl. Axmacher 1990, S. 63ff)

Wissen ist Macht? Widerstand gegen Bildung?

Ich glaube wir liegen falsch, wenn wir es uns so einfach machten wie ein Kritiker von Paul Willis und seiner Studie mit jungen Männern aus einem noch recht klassischen Arbeitermilieu. Partington hält als Kritik fest, es sei eine Erhöhung der rückständigsten und ignorantesten Gruppen innerhalb der gesamten Bevölkerung zu heroischen Staturen: die Schulschwänzer, die Schulvandalen und Eltern, die sich aus anderen als religiösen Gründen weigern, ihre Kinder auf die Schule zu schicken. (vgl. Axmacher 1990, 28)

¹⁶ weil Bildung nur wenigen Bildungsfernen und Unterprivilegierten den sozialen Aufstieg ermöglicht.

Aber macht lernen und Wissen prinzipiell jeden und jede mächtig? Dazu ein Beispiel von Marx, seine Kritik an den MaschinenstürmerInnen – er forderte die Trennung eines Widerstandes gegen Herrschaft oder gegen eine spezifische Gesellschaftsformation vom Wissen, das anhand eines strikten Fortschrittsdenkens, neutral ist und erlernt werden muss, um den Fortschritt kontrollieren zu können.

Eine Fehlannahme: Wissen ist immer umkämpft und mit Wissenskulturen genauso verknüpft wie mit spezifischen politischen/strategischen Rationalitäten und somit niemals neutral. Berufliche Weiterbildung beispielsweise ist primär auf die Weitergabe von explizitem, wissenschaftlich-technischem Wissen ausgerichtet, deren Inhalte von Macht extrem geprägt sind. (vgl. Axmacher 1990, S. 217f)

Es gibt gute Gründe gegen spezifische Wissensvorstellungen und Zielvorstellungen aufzutreten oder sie abzulehnen. Widerstand gegen Bildung ist hier die Abwehr enteigneter Wissensproduktion und eines neuen unkontrollierbaren Wissens. Wissen und Wissensinhalte sind umkämpft. Um ein historisches Beispiel zu erwähnen: Der Übergang vom ptolemäischen Wissenssystem, das die Erde und den Menschen ins Zentrum setzte zum kopernikanischen, heliozentrischen System war keineswegs friktionsfrei und frei von Vorwürfen der Irrationalität, aber auch von Forderungen natürliche Notwendigkeiten anzuerkennen. Praktisch funktioniert haben mehr oder weniger beide Systeme. (vgl. Koyre 1980) Was ist „Really Useful Knowledge“? Und vor allem, nützlich für wen?

Lernen erfüllt oft eine andere weniger emanzipatorische Funktion als den Lernenden nützlich zu sein: Anpassungslernen ist lernen als eiliges Hetzen nach notwendigen Kompetenzen, das Lernen für den Wirtschaftsstandort auch ohne Job.

Wissen ist in unseren Gesellschaften nicht gleich verteilt, es ist auch nicht für alle gleichermaßen nützlich und die Institutionen und Lernpraxen verstärken diese Ungleichverteilung.

Lernabstizienz wird im Kontext von Lebenslangem Lernen tatsächlich treffend charakterisiert als „Motivationsproblem“ verschiedener sozialer Gruppen, als Problem eines fehlenden Nutzens von Bildung oder einer negativ entschiedenen Nutzenabwägung.

In der aktuellen Situation einer zunehmend marktförmigen Organisation von Bildung wird Bildungs-Inaktivität angesichts der normativen Erwartung und postulierten Selbstverantwortung der Individuen mehr und mehr zum Widerstandsphänomen. Märkte setzen aktive Individuen mit mehr oder weniger gleichen Chancen voraus, sie setzen kaufkräftige und kaufwillige KundInnen voraus.

Bildungsmärkte unterscheiden sich in vielen Punkten von Bildungsinstitutionen wie Schulen. Schulen sind abgeschlossene klar abgegrenzte Institutionen, Michel Foucault bezeichnet sie als Disziplinarinstitutionen (vgl. Foucault 1998, vgl. Foucault 2002, 222ff.). Sie haben fixe Lehrpläne, klare Hierarchien und fixe Regeln sowie festgelegte Bestrafungen für Verfehlungen.

Der Zwang zur Weiterbildung, zusammengedacht mit der diffusen, historisch gewachsenen Struktur der Institutionen und der in meinem Referat umrissenen gesellschaftlichen Situation bezogen auf Bildungsanforderungen, ähnelt - mit ihren normativen und internalisierten Vorschriften und Selbstkontrollmechanismen - Kontrollgesellschaften (vgl. Deleuze 1993). Ich beziehe mich auf die postulierte Pflicht zur Weiterbildung, die der individuellen Selbstverantwortung obliegt. Die adäquate Widerstandsstrategie gegen unzumutbare Bedingungen kapitalistischer, marktförmiger Bildungsorganisation in diesen Kontrollgesellschaften ist die Flucht, der Rückzug. Zumal das mit den Lernforderungen des Lebenslangen Lernens verbundene Menschenbild von einer lebenslangen Unzureichendheit ausgeht und Anpassung von der Wiege bis zur Bahre fordert.

Abstract:

Der erste Teil des Beitrags versucht (ausgehend von einer Mischung aus diskursanalytischen Forschungsergebnissen und Neoliberalismusanalysen) die Realität aktueller bildungspolitischer Diskurse aufzuzeigen. Lebenslanges-Lernen-Begrifflichkeiten sind heute Teil neoliberaler diskursiver Formationen. Im zweiten Teil wird die Frage nach Widerstand gegen Bildung aufgegriffen und anhand unterschiedlicher Forschungsergebnisse präzisiert.

Bibliographie:

Bayer, Mechthild: Weiterbildungspolitik heute – Modernisierung wohin?, in: Lohmann, Ingrid; Rilling, Rainer (Hg.), *Verkaufte Bildung*, Opladen 2002, S. 261-278.

Bourdieu, Pierre: *Wie die Kultur zum Bauern kommt*, Hamburg (VSA) 2001.

bm:bwk (Hg.): *Österreichischer Länderbericht. Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 5 / 2001*, Wien 2001.

Deleuze, Gilles: *Postskript über die Kontrollgesellschaften*, in: derselbe, *Unterhandlungen 1972-1990*, Frankfurt 1993, S. 254-261.

Dohmen, Günther: *Das lebenslange Lernen*, Bonn (BMBF) 1996.

Forneck, Hermann: *Die große Aspiration. Lebenslanges selbstgesteuertes Lernen*, DIE online: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2001/forneck01_01.pdf. (Juni 2005).

Foucault, Michel: *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt 1998.

Foucault, Michel: *Dits et Ecrits. Schriften Band 2*, Frankfurt 2002.

Hall, Stuart: *Der Thatcherism und die Theoretiker*, in: Hall, Stuart: *Ausgewählte Schriften (=Schriften Band 1), Ideologie, Kultur, Medien, Neue Rechte, Rassismus*, Hamburg-Berlin 1989, S. 172-206.

Hardt, Michael: *Affektive Arbeit*, [www.nadir.org/nadir/periodika/ jungle_world/_2002/02/sub01a.htm](http://www.nadir.org/nadir/periodika/jungle_world/_2002/02/sub01a.htm) (Juni 2005).

Holzer, Daniela: *Widerstand gegen Weiterbildung*, Wien (LIT) 2004.

Jendryschik, Michael: *Wissensgesellschaft*, <http://jendryschik.de/michael/inf/wissensgesellschaft>, Juni 2005.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften: *Memorandum über lebenslanges Lernen*, Brüssel 2001.

Alexandre Koyre, *Von der geschlossenen Welt zum offenen Universum*, Frankfurt 1980.

Kübler, Hans-Dieter: *Mythos Wissensgesellschaft*, Wiesbaden (VSA) 2005.

Larner, Wendy: *Neo-Liberalism. Policy, Ideology, Governmentality*, in: *Studies in Political Economy* 63, 2000, p. 5-25 (online: http://www.newcastle.edu.au/centre/downloads/2003/spe%20_revised_.pdf).

Lassnig, Lorenz: *„Lifelong Learning“: Österreich im Kontext internationaler Strategien und Forschungen. IHS Sociological Series 45*, Wien 2000.

Massumi, Brian (ed.): *The Politics of Everyday Fear*, Minneapolis 1993.

Six, J: *The Generality of the Underlying Dimensions of the ODDI Continuing Learning Inventory*, in: *Adult Education Quarterly*, 1989, vol. 40(1), 43 – 51.

Vater, Stefan: *Diskurs-Analyse-Intervention. Eine Methodologie der Diskursanalyse in illustrierten Redewendungen*, Frankfurt 2003.

Willis, Paul: Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule, Frankfurt 1982.

Diskussion des Beitrages:

Haselbach: Ich möchte aufs Tagungsthema eingehen. Es geht einerseits um die Frage: Widerstand wogegen? Für mich ist eindeutig: Widerstand gegen die Pflicht zur Weiterbildung würde ich prinzipiell als klare Alternative zum Mitmachen sehen. Den letzten Punkt habe ich nicht mitbekommen, weil ich die Sache so nicht kenne, ich würde bitten, dazu noch mehr zu sagen. Wir dürfen nicht jede Nicht-Beteiligung als negativ einschätzen und wir müssen ganz gezielt an den Behinderungen arbeiten.

Vater: Kontrollgesellschaft. Dazu muss ich wohl etwas ausholen und über den Begriff der Disziplinargesellschaft sprechen. Laut Michel Foucault gibt es Institutionen und mit ihnen eine spezifische Disziplin – d.h. eine Art der Durchsetzung von Regeln. – Foucault charakterisiert gleichzeitig Gesellschaften, die auf diese Weise ihre Regeln durchsetzen als Disziplinargesellschaften. Aber was heißt das nun? Beispiele für disziplinierende Institutionen wären: Armee, Fabrik, Schule - Es gibt in diesen Institutionen Regeln und Arten der Durchsetzung dieser Regeln durch Disziplinierung von außen – durch LehrerInnen, Vorgesetzte. Der Lehrer straft und er tut dies in einem mehr oder weniger geschlossenen Raum. Dagegen hält Gilles Deleuze fest, und Andeutungen dazu finden sich auch bei Foucault, dass diese Disziplinargesellschaften erodieren. Herrschaft und Regeldisziplin wird anders aufrechterhalten. Es entwickeln sich Kontrollstrategien, die sich im Bewusstsein der Individuen unterstützt durch Videoüberwachung, elektronische Fußfesseln usw. als schlechtes Gewissen festsetzen.



Stefan Vater in der Pause gemeinsam mit Mechthild Tillmann; Ivo Stoynov und Silvia Stöcklöcker im Hintergrund

Tillmann: Die Schule hat die Möglichkeit zu strafen. Die Schule kann aber niemand zum Lernen zwingen.

Und zu der dargestellten Studie von Willis und autonomem Lernen im Bildungswiderstand: Ich habe mal eine Gruppe Skater längere Zeit beobachtet. Die lernten sehr viel, sie zeigten sich gegenseitig was sie konnten. Ich möchte damit auf das affektive Lernen hinweisen und auf die Möglichkeit der Lerngestaltung im eigenen Sinn.

Der Begriff „Wissen“ wird hingegen oft rein curricular – d.h. bezogen auf einen vorgegebenen Lehrplan - verstanden. Ich beschäftige mich seit einiger Zeit mit den Milieustudien von Bartz & Tippelt¹⁷. Da tut sich gesellschaftlich ein Fenster auf.

Vater: Ich stimme zu: Man kann Menschen nicht zum Lernen zwingen. Lernen, das mit Selbstentfaltungsmöglichkeiten verbunden ist und Wissenserwerb zur Selbstermächtigung sind auch oft dem zu Erlernenden und der spezifischen Anwendungspraxis der Lernenden besser angemessen. Mein Interesse liegt auch an einem Teilaspekt, es gibt lernresistente/widerständige Erwachsene, die in anderen Bereichen mit einer erstaunlichen Effektivität lernen können. Ich denke an einen Klienten aus meiner Zeit als Langzeitarbeitslosentrainer, dem beim Gedanken an das kleinste Zertifikat und den damit verbundenen Lernaufwand bildlich gesprochen der kalte Schweiß über den Rücken lief. Gleichzeitig hatte er sich im Bereich der Hobbygärtnerei und des Hausbaus fundierte Kenntnisse im Eigenstudium erworben.

Lernen ist immer verbunden mit einer Praxis des Tuns und Lassens.

Bernard Godding: Das Problem ist global – d.h. es gibt Bezüge zur globalen Ökonomie. Ein Freund ist für Qualitätssicherung zuständig. Und er hält immer wieder fest: Unsere Fähigkeiten und Fertigkeiten werden homogenisiert und auf schmale Kompetenzen reduziert. Auf dem Markt sprechen wir von Kompetenzen. Und der Widerstand von dem wir sprechen hat sich auf die Regierungen verlegt. Der Bildungsmarkt wird auf jene Güter reduziert die die Regierungen in wessen Auftrag auch immer zu kaufen gewillt sind.

Wolfgang Klier: Mir wird durch Vaters Referat und Tillmans Beitrag klar, dass es um verschiedene Gegenstände und Inhalte von Lernen und Wissen geht. Auch sie Herr Vater haben unterschieden; sie sind nicht grundsätzlich gegen Lernen. Es geht um andere Formen von Lernen und Lerninhalten. Es gibt Personen, die sich aus dem System ausklinken und über andere Wege lernen, und die einen großen persönlichen Nutzen haben. Auf der anderen Seite haben sie ein Beispiel gebracht von Schülern in der Studie von Paul Willis. Es hat eventuell negative Konsequenzen, wenn man sich widerständig verhält. Was wir uns alle Fragen sollten ist, welches Ziel kann Widerstand gegen bestimmte Bildung haben?

Vater: Den Anmerkungen von Bernard Godding kann ich im Wesentlichen zustimmen. Vor diesem Hintergrund: Ich glaube nicht, dass sich durch Bildung und vor allem durch eine gesellschaftlich kontrollierte Bildung eine Gesellschaft ändern kann. Nur auf Bildung zu setzen halte ich für eine wenig effiziente Strategie. Ich denke dabei vor allem an die notwendige Reduktion von Arbeitslosigkeit.

Zu Kollege *Klier:* Es geht um eine Differenzierung des Bildungsbegriffes. Es gibt verschiedenste Facetten und es ist natürlich ein Unterschied, ob jemand vom Arbeitgeber dazu gezwungen wird oder ob er/sie sich frei für eine Weiterbildung entscheiden kann. Mir geht es auch darum andere Lernkulturen und -formen zu sehen und zu akzeptieren. Wenn man sich die Unterschiede zwischen verschiedenen Lernformen vergegenwärtigt zeigt sich auch, dass historisch subkulturelle Lernformen immer wieder in emanzipatorische Randbereiche des Bildungsbetriebes übernommen wurden, teils auch in den Mainstream (z.B. TutorInnenensysteme). Und noch zur Studie von Paul Willis: Ich erachte eines für ganz wesentlich: Die Jungen hatten durch ihr widerständiges Verhalten mehr Chancen im Schwerarbeitsbereich. Es muss auch festgehalten werden, dass es illusorisch wäre zu glauben bessere Bildung hätte allen bessere Lebensperspektiven eröffnet. Unsere Gesellschaften leben davon, dass es manchen ökonomisch gut geht und manchen schlecht, sie lebt davon das wenige reich sind und viele arm.

¹⁷ Vgl. Rudolf Tippelt u.a., Weiterbildung, Lebensstil & soziale Lage in einer Metropole, Bielefeld (Bertelsmann) 2003.

Was das Ziel dieses Widerstandes sein kann? Vielleicht darf ich ganz utopisch antworten, weil die Frage ja nicht nur an mich gestellt war: eine selbstbestimmte, gute Chancen eröffnende Bildung, die auch vermittelt, für die eigenen Rechte zu kämpfen?

Bass: In Ansätzen kann Bildung Gesellschaften verändern, denken sie an Paolo Freire.

Vater: Selbstverständlich – Nur geht Freire mit der ganzen mit dem Bildungsprozess verbundenen Praxis über klassische Bildung hinaus.

Wolfgang Klier: Mir kam noch das Beispiel von Computerhackern in den Sinn. Sie erwerben widerständig und illegal Wissen und Qualifikation, die von Softwarefirmen sehr geschätzt werden.

Weiterbildung in Österreich: neueste empirische Befunde

Wilhelm Filla

Umfrageforschung des VÖV

Der Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) hat 1990 im Rahmen seines Generalsekretariats eine Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle (PAF) gegründet. Eine von vielen Aktivitäten der PAF war seither die Konzipierung, Durchführung, Auswertung und Ergebnis-Publikation von inzwischen fünf Repräsentativbefragungen bei jeweils 2.000 erwachsenen Österreicher/innen zum Thema Volkshochschule und Weiterbildung.

Damit hat der VÖV eine Tradition der Umfrageforschung und Weiterbildungsempirie aufgegriffen, die in den österreichischen, insbesondere Wiener Volkshochschulen bis ins ausgehende 19. Jahrhundert zurückreicht.

Thematik der Umfrage 2005

Die jüngste Befragung vom Winter 2005 beschäftigt sich mit *sechs Themenbereichen*:

- Reichweite der Volkshochschule
- Potenzial für Weiterbildung in Österreich
- Thematische Weiterbildungspräferenzen der Wohnbevölkerung in Österreich
- Image der Volkshochschule
- Anforderungsprofil an Weiterbildungsveranstaltungen
- Bevorzugte Einrichtungen der Weiterbildung

Jeder dieser Themenbereiche wurde mit – allein aus Kostengründen – nur einer Frage abgedeckt. Das ist aus methodischen und inhaltlichen Gründen nicht unproblematisch. Mit Ausnahme der Frage nach der „Reichweite der Volkshochschule“ wurden die anderen Themenbereiche in Österreich schon in verschiedenen Studien von unterschiedlichen Einrichtungen bearbeitet. Das *Innovative* und *Neue* an unserer Erhebung von 2005 ist, dass die meisten Fragen den gleichen Wortlaut wie in unseren Befragungen vor zehn und mehr Jahren aufweisen, so dass Zeitvergleiche möglich sind, die eine Entwicklungsrichtung beziehungsweise -dynamik erkennen lassen. Die Frage nach der tatsächlichen Reichweite der Volkshochschule wurde österreichweit überhaupt erstmals gestellt.

Methode und Begrifflichkeit

Üblicherweise werden Repräsentativbefragungen in Österreich aus Kostengründen bei maximal 1.000 Personen durchgeführt. Um die *Fehlerschwankungsbreite* zu reduzieren und vor allem auch um Bundesländervergleiche möglich zu machen, beziehen sich die Befragungen des VÖV immer auf 2.000 Personen. Damit beträgt die Fehlerschwankungsbreite plus/minus 2.24 Prozent. Bei kleineren Grundgesamtheiten – etwa bei kleinen Bundesländern in Ländervergleichen – steigt sie bis zu zehn Prozent.

Da für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen national und international eine Vielzahl von Begriffen verwendet werden – Volks-, Erwachsenen- und Weiterbildung, Lebenslanges Lernen, Andragogik, Erwachsenenpädagogik usw. – musste bezüglich der Verwendung des Zentralbegriffs eine forschungsmethodisch schwerwiegende Entscheidung getroffen werden. Seit 1991 verwenden wir in allen Befragungen den Begriff „Weiterbildung“, weil er am wenigsten diffus ist und am ehesten geeignet erscheint, bei den Befragten insgesamt konkrete Assoziationen auszulösen. Um die Ver-

gleichbarkeit unserer Befragungen zu gewährleisten, bleiben wir bei dieser begrifflichen Entscheidung.

Der Begriff „Weiterbildung“ ist aber von allen angeführten Zentralbegriffen am – relativ – stärksten beruflich konnotiert und von da her tendenziell nachteilig für die Volkshochschule, mit ihrem breiten und überwiegend nicht der beruflichen Bildung und Qualifizierung dienenden Angeboten. Würde etwa die Frage gestellt werden, „Welche Volksbildungseinrichtung bevorzugen Sie, wenn Sie die Absicht haben, etwas für ihre berufliche oder private Bildung zu tun?“, wären völlig andere Befragungsergebnisse zu erwarten als bei Fragen wie „Welche Weiterbildungseinrichtung bevorzugen Sie, wenn....?“

Im Folgenden konzentrieren wir uns auf drei Aspekte der Umfrage 2005 und auf einzelne Zeitvergleiche dabei: Reichweite und Image der Volkshochschule sowie thematische Weiterbildungspräferenzen der Wohnbevölkerung in Österreich.

Reichweite der Volkshochschule in Österreich

In unserer jüngsten Befragung vom Winter 2005 wurde eine Frage gestellt, mit der die Reichweite der Volkshochschule erhoben werden sollte. Das wurde bisher noch nie getan.

Die mit einer kurzen, hier nicht wiedergegebenen Einleitung versehene – geschlossene – Frage lautete:

„Haben Sie persönlich schon einmal einen Kurs oder einen Vortrag in einer Volkshochschule besucht, oder ist das nicht der Fall?“

Kurze methodische Erläuterung

Die Frage zielte – aus Gründen der Präzision und der Vergleichbarkeit mit Statistiken, die sich ohnehin nur auf Kurse und nicht auch auf Vorträge beziehen – auf die beiden klassischen Bildungsformen der Volkshochschule, den Kurs und den Vortrag. Sie war nicht so formuliert, dass mit ihr das gesamte Veranstaltungs-Repertoire der Volkshochschule, inklusive Reisen und Exkursionen sowie der kulturellen Veranstaltungen zu erfassen gewesen wäre.

Generelles Antwortenprofil

Die Antworten auf die an 2.000 Personen (N) gestellte Frage zeigen ein Bild, das auf den ersten Blick einen sehr hohen Anteil volkshochschulabstinenter Personen – deutlich mehr als die Hälfte – ausweist. Vermutlich wäre dieser Anteil bei einer allgemeiner formulierten Frage nach dem Volkshochschulbesuch überhaupt substanziiell nicht geringer gewesen.

Im Einzelnen verteilen sich die prozentuellen Anteile der Antworten folgend:

Antwortmöglichkeiten %		kumuliert
Ja, vor mehr als 10 Jahren	13	
Ja, einmal <i>innerhalb</i> der letzten 10 Jahre	15	
Ja, <i>mehrmals</i> innerhalb der letzten 10 Jahre	9	
Ja, <i>häufig</i> , öfter als 5 Mal innerhalb der letzten 10 Jahre	3	
Ja, seit Jahren <i>regelmäßig</i>	3	43
Nein, noch nie	56	
Keine Angabe	1	

Generelle Interpretation und Typologie der Besucher/innen

Rechnet man diese prozentuellen Werte in absolute Zahlen um, dann sieht das empirische Bild anders als auf den ersten Blick aus. Die Grundgesamtheit der erwachsenen *Wohnbevölkerung* in Österreich ab 15 Jahren sind rund 6.6 Millionen Personen. 43 Prozent Volkshochschulbesucher/innen bedeuten rund 2.8 Millionen Personen – nicht *Teilnahmen*, wie sie immer in Statistiken ausgewiesen werden. 2.8 Millionen Einzelpersonen stellen aber für ein kleines Land wie Österreich eine beträchtliche Zahl dar.

Selbst die 3 Prozent „seit Jahren regelmäßiger“ Volkshochschulbesucher/innen bedeuten in absoluten Zahlen immerhin noch rund 200.000 Personen. Dass diese Zahl realistisch ist, zeigt der Vergleich mit der Volkshochschul-Statistik, die seit einigen Jahren *Kursteilnahmen* um 500.000 ausweist. (Diese Statistiken erfassen nur Kursbesucher/innen, allerdings auch unter 15 Jahren.)

Die Volkshochschulbesucher/innen lassen sich typologisch in mehrere Gruppen gliedern:

die „*Regelmäßigen*“ (3 Prozent) und
die „*Häufigen*“ (3 Prozent)

Beide „Typen“ können zusammengefasst als „*Stammbesucher/innen*“ mit einem Anteil von 6 Prozent bezeichnet werden. Dann gibt es als nächste Gruppe die „*Mehrmaligen*“, die mit einem Anteil von 9 Prozent um ein Drittel stärker vertreten sind als die „*Stammbesucher/innen*“. Mit einem Anteil von 15 Prozent sind jene, die einmal innerhalb der letzten zehn Jahre, das heißt seit Mitte der neunziger Jahre, einen Kurs oder einen Vortrag in einer Volkshochschule besucht haben, die „*Sporadischen*“. Sie bilden quantitativ bereits ein erhebliches Potenzial für Maßnahmen, um sie stärker an die Volkshochschule zu binden und aus ihnen „*Mehrmalige*“ oder sogar „*Stammbesucher/innen*“ zu machen.

Unter dem Gesichtspunkt der quantitativen Effektivität von Volkshochschulen sind auch Maßnahmen und Aktivitäten zu überlegen, dass nicht aus den „*Stammbesucher/innen*“ in größerer Zahl bloß „*Sporadische*“ oder gar volkshochschulabstinente Personen werden.

Letztlich lassen sich noch mit einem Anteil von 13 Prozent die „*Volkshochschul-Abbrecher/innen*“ oder „*Volkshochschul-Aussteiger/innen*“ als Typ identifizieren, die gleichfalls ein mögliches Potenzial für „*Ansprech-Maßnahmen*“ darstellen, um sie in eine der vorhin genannten Gruppen zu „überführen“.

Die Mehrheit der erwachsenen Bevölkerung, die noch nie eine Volkshochschule mit ihren typischen Veranstaltungen besucht hat, böte ein riesiges „Reservoir“, sie für einen gelegentlichen oder gar kontinuierlichen Besuch der größten Erwachsenenbildungs-Institution in Österreich zu gewinnen. Personen aus dieser Mehrheit dürften aber in der Praxis kaum oder nur in Ausnahmefällen anzusprechen sein, jedenfalls sehr viel schwerer als die Volkshochschul-Aussteiger/innen, die schon über – wie immer geartete – Erfahrungen verfügen.

Sozial-geografische Differenzierung des Volkshochschulbesuchs

Alle unsere empirischen Befragungsdaten lassen sich nicht nur für die gesamte erwachsene Bevölkerung darstellen. Es ist auch möglich, eine größere Zahl sozial-geografischer Differenzierungen vorzunehmen, mit Kategorien, wie sie vom market-Institut vorgegeben sind.

Im Einzelnen können wir unter anderem differenzieren nach:

Geschlecht

Alter

Formaler Bildung

Sechs sehr groben Berufsgruppen
Drei groben Haushaltseinkommensgruppen
Haushaltsgrößen
Gemeindetypen
Bundesländern
Weiterbildungsteilnahme

Es ist hier nicht der Ort und die Zeit, alle Differenzierungen im Detail herauszuarbeiten. Einige grobe Züge müssen genügen.

Altersgruppen

Die Differenzierung nach Altersgruppen zeigt, dass nur in der Gruppe der 50- bis 59-Jährigen der Anteil der Volkshochschulabstinenten mit 48 Prozent unter der Hälfte liegt und – altersgemäß – bei den Jungen, den 15- bis 29-Jährigen mit 68 Prozent am höchsten ist. (Ein Teil dieser Gruppe kann – wenn überhaupt – länger zurückliegende Volkshochschulerfahrungen nur als Kind gemacht haben.)

Die „Regelmäßigen“ haben mit 5 Prozent den höchsten Anteil bei der mittleren Altersgruppe der 40- bis 49-Jährigen, wobei dieser Wert aus statistischen Gründen mit Vorsicht anzuführen ist.

Geschlecht

Die Analyse der Volkshochschulbesucher/innen nach dem Geschlecht zeigt einen ausgeprägten Unterschied, der in den Volkshochschulstatistiken noch viel deutlicher zum Ausdruck kommt: die Volkshochschule ist dominant weiblich.

Der Anteil der volkshochschulabstinenten Personen liegt bei den Frauen bei 50 Prozent, bei den Männern dagegen mit 63 Prozent beinahe bei zwei Drittel. (Die gesamtösterreichischen Volkshochschul-Statistiken des VÖV weisen seit vielen Jahren einen Frauenanteil aus, der um 75 Prozent bei den Kursteilnehmer/innen pendelt.)

Zieht man die „Mehrmaligen“ mit den „Stammbesucher/innen“ zusammen, dann liegt das Geschlechterverhältnis bei den „intensiveren“ Volkshochschulbesucher/innen bei 19 Prozent Frauen zu 10 Prozent Männern.

Formale Bildung

Eine ähnlich deutliche Unterscheidung der Volkshochschul-Affinität wie bei den Geschlechtern lässt sich auch bei der Differenzierung der Population nach formaler Bildung feststellen, wobei das market-Institut in seinen Erhebungen drei Schichten voneinander unterscheidet:

Personen mit Grundschulbildung
Personen, die weiterführende Schulen ohne Matura besucht haben und
Maturant/innen und Universitätsabsolvent/innen

Während sich die beiden oberen Bildungsschichten im Volkshochschulbesuch und Nichtbesuch nur wenig voneinander unterscheiden, besteht ein deutlicher Unterschied zur Gruppe mit nur Grundschulbesuch. Bei dieser Gruppe liegt der Anteil der Volkshochschulabstinenten mit 70 Prozent deutlich über zwei Drittel, während er in den beiden anderen Bildungsschichten knapp unter der Hälfte und mit 49 Prozent in der mittleren und 48 Prozent in der oberen Bildungsschicht in-

nerhalb der statistischen Schwankungsbreite gleich ist.

Kurzer Volkshochschul-statistischer Exkurs

An dieser Stelle ist ein erhebliches Defizit anzumerken, dass sich bedauerlicherweise in der konkreten Praxis der Volkshochschulen nicht „beheben“ lässt. Bei der statistischen Erfassung der Volkshochschulbesucher/innen wird die formale Bildung nicht erhoben, weil hier erhebliche Widerstände und Verweigerungshaltungen auftreten würden. Aus den an sich sehr exakten Volkshochschul-Statistiken lässt sich also nichts über den Bildungshintergrund der Volkshochschulbesucher/innen aussagen, und sozialwissenschaftliche Erhebungen werden auf diesem Gebiet kaum durchgeführt, jedenfalls nicht Österreich weit.

Die empirische Reichweiten-Analyse des Jahres 2005 weist die Volkshochschule erwartungsgemäß als eine Bildungs-Mittel- bis Oberschicht-Einrichtung aus, die nur sehr begrenzt bildungskompensatorisch wirkt.

Berufsgruppen

Nach sechs – sehr groben – Berufsgruppen differenziert, zeigen sich bei der Volkshochschul-abstinenz zwei Großgruppen:

Angestellte und Beamte sowie die Selbstständigen und freiberuflich Tätigen

Arbeiter und Landwirte

Die Werte für die Volkshochschul-Abstinenz sehen im Detail folgendermaßen aus:

Volkshochschul-Abstinenz			
Obere Gruppe mit Werten um 50 %		Untere Gruppe mit Werten ab 2/3	
Berufsgruppen	%	Berufsgruppen	%
„Einfache“ Angestellte und Beamte	52	Facharbeiter	66
Leitende Angestellte und Beamte	49	„Sonstige“ Arbeiter	67
Selbstständige und freiberuflich Tätige	48	Landwirte	72

Richtet man den Blick auf die Besucher/innen und zieht man die „Mehrmaligen“ mit den „Stamm-besucher/innen“ zusammen, zeigt sich das gleiche in sich differenzierte Berufsgruppen-Bild, bei dem die Unterschiede allerdings deutlich geringer als bei den „Abstinenten“ ausgebildet sind.

„Intensivere“ Volkshochschulbesucher/innen („Mehrmalige“ und „Stamm-besucher/innen“)			
Obere Gruppe		Untere Gruppe	
Berufsgruppen	%	Berufsgruppen	%
„Einfache“ Angestellte und Beamte	17	Facharbeiter	13
Leitende Angestellte und Beamte	20	Sonstige Arbeiter	10
Selbstständige und freiberuflich Tätige	16	Landwirte	14

Obwohl sie hier in die „untere Gruppe“ gereiht werden ist der relativ gute Volkshochschulbesuchswert der Landwirte mit 14 Prozent auffallend. Dies dürfte auch mit der Dezentralisierung der Volkshochschule zusammenhängen, die in vielen kleineren Landgemeinden präsent ist.

Die geringe Beteiligung der „Sonstigen Arbeiter“, der an- und ungelerten Arbeiter/innen, ist aus einer Vielzahl von Studien bekannt. Die Volkshochschule in Österreich ist eine auf Angestellte und

Beamte hin orientierte Mittelschicht-Institution. Das ist allerdings keine neue Erkenntnis.

Bundesländer

Bei der Differenzierung nach Bundesländern ist größte analytische Vorsicht geboten, da bei der sehr unterschiedlichen Größe der Länder auch die Bundesländer-Samples sehr unterschiedlich sind. Vor allem in den kleineren Bundesländern tendiert die Fehlerschwankungsbreite gegen 10 Prozent, so dass *statistisch gesicherte* Aussagen kaum möglich sind. Eingedenk dieser methodischen Problematik lassen sich bei der Volkshochschulabstinez drei Gruppen von Bundesländern unterscheiden.

Volkshochschul-Abstinenz nach Bundesländern					
„Höhere“ Abstinenz (um 2/3)		„Mittlere“ Abstinenz (knapp über 50 %)		„Geringere“ Abstinenz (unter 50 %)	
Bundesländer %		Bundesländer %		Bundesländer %	
Steiermark	65	Kärnten	55	Burgenland	48
Niederösterreich	62	Vorarlberg	52	Tirol	48
Oberösterreich	61	Wien	52	Salzburg	41

Trotz der hohen Fehlerschwankungsbreite können die drei „Bundesländer-Abstinenz-Gruppen“, wenn schon nicht zur Gänze im statistischen Sinn signifikant, so doch analytisch deutlich voneinander unterschieden werden.

Zieht man im Kontrast zur Volkshochschul-Abstinenz die „Stammbesucher/innen“ und die „Mehr-maligen“ zu einer Gruppe der „Intensiveren“ Volkshochschulbesucher/innen zusammen, dann lassen sich auch hier – allerdings nur sehr bedingt trennscharf – drei Bundesländergruppen bilden.

„Intensivere“ Volkshochschulbesucher/innen („Mehr-malige“ und „Stammbesucher/innen“)					
„Starker“ VHS-Besuch (über 1/5)		„Mittlerer“ VHS-Besuch (15-19 %)		„Geringerer“ VHS-Besuch (unter 15 %)	
Bundesländer %		Bundesländer %		Bundesländer %	
Vorarlberg	24	Tirol	17	Oberösterreich	14
Salzburg	22	Wien	16	Niederösterreich	13
Burgenland	21	Kärnten	15	Steiermark	10

Als Interpretation für die Unterschiede im Volkshochschulbesuch zwischen den Bundesländern bietet sich die Vermutung an, dass offensichtlich in den – auch flächenmäßig – großen Bundesländern Ober- und Niederösterreich sowie Steiermark ein erhebliches „unausgeschöpftes“ Besucher/innen-Potenzial für die Volkshochschulen vorhanden ist. In der Steiermark wird aber die Volkshochschule „Österreichische Urania für Steiermark“, die in Graz und einigen Bezirksstätten tätig ist, in der Öffentlichkeit nicht mit Volkshochschule identifiziert. Dieses Phänomen trifft auch für Wien zu und erklärt den Mittelplatz der Bundeshauptstadt, die ein dichtes Netz an Volkshochschulen hat. Die größte Wiener Volkshochschule nennt sich Poly-College und die Wiener Urania wird ebenfalls vielfach nicht mit Volkshochschule identifiziert. Gleiches gilt für Wiener Volkshoch-

schul-Einrichtungen wie das Planetarium und die Kuffner- sowie die Urania-Sternwarte, die als Volkssternwarten auch Programme bieten, die sich, wenn schon nicht unter den Kursbetrieb einer Volkshochschule, so doch unter Vorträge subsumieren lassen.

Offensichtlich ist der Volkshochschul-Besuch in kleinen Bundesländern relativ stärker verbreitet mit einem Anteil von einem Fünftel bis zu einem Viertel der erwachsenen Bevölkerung als in den großen Bundesländern, in denen der Anteil der Volkshochschul-Besucher/innen unter 15 Prozent liegt.

Image der Volkshochschule

Ein weiterer Aspekt der Erhebung 2005 galt dem Image der Volkshochschule, das mit einem vierteiligen Polaritätsprofil erhoben wurde.

Unter Image lassen sich, zunächst ganz allgemein formuliert, die *Vorstellungsinhalte verstehen, die eine Person oder ein Kollektiv von Menschen mit Personen, sozialen Gruppen oder Organisationen und Institutionen verbinden oder assoziieren beziehungsweise diesen an Eigenschaften und Merkmalen zuschreiben.*

„Image“ ist in der Regel vieldimensional und aufgrund seiner Vieldimensionalität weit schwerer veränderbar als eindimensionale Phänomene. Neben *Diffusität* und *Subjektivität* ist dem Image stets eine *Wertung* des „Objektes“, auf das es sich bezieht, eigen. Darin liegt auch ein verhaltenssteuerndes Moment von Image.

In der verhaltenstangierenden bis verhaltenssteuernden Wirkung des Images liegt das praktische Interesse einer Bildungsinstitution wie der Volkshochschule an seiner Erforschung.

Methodische Vorgangsweise

Zum Image der Volkshochschule wurde 2005 – gleich lautend wie 1991 – folgende Frage gestellt:

Wenn Sie das Wort ‚Volkshochschule‘ hören, was verbinden Sie damit gedanklich? Ich lege Ihnen nun verschiedene Eigenschaften vor, kreuzen Sie bitte an, je nachdem, wie sehr die jeweilige Eigenschaft zutrifft. Wenn Sie etwas nicht genau wissen, dann gehen Sie nach Ihrem Gefühl oder nach dem, was Sie gehört haben!“

Auf der Basis dieser Frage waren 15 begriffliche Gegensatzpaare (Polaritäten) mit jeweils „trifft sehr zu“, „trifft zu“ beziehungsweise „weder noch“ zu beurteilen, wobei die Möglichkeit, „keine Angabe“ zu machen, ebenfalls bestand.

Im Einzelnen wurden sehr unterschiedliche Dimensionen mit folgenden 15 Gegensatzpaaren erhoben, wobei selbst ihre Reihenfolge gleich wie 1991 war:

billig	–	teuer
sympathisch	–	unsympathisch
langweilig	–	anregend
unwissenschaftlich	–	wissenschaftlich
verwertbar	–	unverwertbar
altmodisch	–	modern
überflüssig	–	sinnvoll
gut erreichbar	–	schlecht erreichbar
fortschrittlich	–	konservativ
politisch schwarz	–	politisch rot
unnützlich	–	bereichernd

gewöhnlich	–	anspruchsvoll
vielfältig	–	beschränkt
undemokratisch	–	demokratisch
dynamisch	–	unbeweglich

Preisdimension

Das Image der Volkshochschule ist im Zeitvergleich mit 1991 im Wesentlichen stabil geblieben. Es gibt allerdings eine auffallende und bezeichnende Ausnahme. Die Volkshochschule wird auf der Preisdimension im Vergleich zu 1991 heute als signifikant „teurer“ beurteilt. Auch wenn festzuhalten ist, dass es sich hier um eine subjektive Beurteilung und keinen objektiven Befund handelt, so ist doch festzustellen, dass die Volkshochschule aufgrund der allgemeinen Preisentwicklung und aufgrund stagnierender bis rückläufiger öffentlicher Förderungen bei gleichzeitiger Ausweitung ihres Betriebs und einer voranschreitenden Professionalisierung in vielen Bereichen auch objektiv teurer geworden ist, um die skizzierten Entwicklungen auch finanzieren zu können. Die Finanzierung der Volkshochschule aus Beiträgen ihrer Besucher/innen macht österreichweit, inklusive der Verbände, die über keine eigenen Einnahmen aus Teilnehmer/innen-Beiträgen verfügen, deutlich über 50 Prozent aus und in einzelnen Bundesländern nähert sich diese Eigenaufbringung der 80-Prozentmarke.

1991 war die Volkshochschule für 18 Prozent der Befragten explizit „teuer“, 2005 dagegen für 31 Prozent.

Überdurchschnittlich häufig als „teuer“ wird die Volkshochschule beurteilt von:

	%
Landwirten	44
Nicht-Kurs-Besucher/innen der VHS	44
Jungen (15- bis 29-Jährigen)	37
Personen mit Grundbildung	36
Facharbeiter/innen	36
„Sonstigen“ Arbeiter/innen (an- und ungelernete)	36
Personen mit mittlerem Haushaltseinkommen	35
Oberösterreicher/innen	35
Klein- und Mittelstädter/innen	34

Deutlich unterdurchschnittlich häufig als „teuer“ wird die Volkshochschule beurteilt von:

	%
Bewohner/innen von Landgemeinden	28
Angehörigen der oberen Bildungsschicht	25
40- bis 49-Jährigen	23
Tiroler/innen	20 (große Schwankungsbreite)

Politische Einschätzung

Interessant ist ein weiteres Teilergebnis: die parteipolitische Beurteilung der Volkshochschule. In Österreich versteht sich die Volkshochschule in allen ihren Grundsatzdokumenten und Leitbildern als überparteilich. Tatsächlich spielt aber ein parteipolitisches Moment bei der Rekrutierung der Entscheidungsträger/innen (Sprich: Vereinsfunktionär/innen) sowie bei der Rekrutierung des hauptberuflichen Leitungspersonals eine gewisse – von Bundesland zu Bundesland unterschiedliche – Rolle.

Das Resultat war 1991 überraschend und wurde 2005 bestätigt. Von punktuellen Ausnahmen

abgesehen, wird die Volkshochschule nicht mit einer parteipolitischen Ausrichtung („politisch rot“, „politisch schwarz“) verbunden.

79 Prozent der Befragten beurteilen die Volkshochschule als weder „rot“ noch „schwarz“ und weitere 5 Prozent machen dazu keine Angabe. Als „rot“ (= sozialdemokratisch) wird die Volkshochschule von 11 Prozent der Befragten, als „schwarz“ (= ÖVP) ebenfalls von 11 Prozent eingeschätzt. (Mehr als 100 Prozent durch Rundungen.)

Volkshochschul-Image

Bei einer Aufgliederung der österreichweiten Image-Werte zeigt sich, dass Stärken der Volkshochschule im Bereich von Sympathie und Sinnhaftigkeit liegen und Schwächen dagegen im Bereich einer allgemeinen Modernitätsdimension. Anders und noch knapper formuliert: die Volkshochschule wird von der österreichischen Bevölkerung als insgesamt sehr positiv mit leichten Modernitätsdefiziten gesehen. Dieser Differenzierung liegt allerdings eine gewisse Willkür zugrunde.

Bezeichnet man – mit einer gewissen Willkür - alle positiven Image-Eigenschaften, die von *mehr als der Hälfte* der Befragten der Volkshochschule zugeschrieben werden als „Hohe positive Image-Werte“ (= Stärken) und alle positiven Image-Eigenschaften, die von *weniger als der Hälfte* der Befragten der Volkshochschule attestiert werden als „Niedrige positive Image-Werte“ (= Defizite), dann ergibt sich folgendes generelles Image-Bild der Volkshochschule:

Stärken Die Volkshochschule ist für mehr als 50 %			Defizite Die Volkshochschule ist für weniger als 50 %		
Eigenschaft	%		Eigenschaft	%	
bereichernd	68	2/3	anregend	49	
sinnvoll	67		modern	47	
verwertbar	67		wissenschaftlich	46	
vielfältig	66		anspruchsvoll	44	
sympathisch	59	1/2 +	demokratisch	26	
fortschrittlich	58				
gut erreichbar	52				
dynamisch	51				

Bei den negativen Eigenschaften, die der Volkshochschule von ihrem Image her zugeschrieben werden, sind – von einer Ausnahme („teuer“) abgesehen – alle Werte schwach ausgeprägt und liegen unter 20 Prozent.

Die – relativ – ausgeprägten negativen Eigenschaften der Volkshochschule liegen bei:

Eigenschaft	%
teuer	31
gewöhnlich	19
undemokratisch	18
schlecht erreichbar	17
altmodisch	13
unwissenschaftlich	12
konservativ	12
beschränkt	12
unbrauchbar	10
unbeweglich	10

Die explizit negativen Beurteilungen korrespondieren ungefähr mit den Modernitätsdefiziten bei den oben dargestellten explizit positiven Eigenschaften – gewöhnlich (19 %), altmodisch (13 %) und unwissenschaftlich (12 %).

Aus dieser Image-Untersuchung, die hier nicht weiter vertieft werden kann, sollte doch ein Phänomen zu denken geben, das bisher nie mit Volkshochschule in Zusammenhang gebracht und empirisch analysiert wurde: die Demokratie-Orientierung. Was immer konkret assoziiert wird, nur ein Viertel der Befragten bezeichnet die Volkshochschule als „demokratisch“ und immerhin ein knappes Fünftel explizit als „undemokratisch.“

Thematische Präferenzen

Gegenwärtig konzentriert sich – auch die internationale – Weiterbildungsforschung stark auf Beteiligungszahlen für die unterschiedlichsten Bereiche der Weiterbildung, nicht zuletzt um Europa- und OECD-weite Vergleiche anstellen zu können, bei denen dann immer die gleichen Länder an der Spitze liegen.

Vernachlässigt wird derzeit die inhaltliche Dimension von Erwachsenenbildung, vor allem im Hinblick auf die nachgefragten Themen und die themenspezifische Verteilung der Teilnehmer/innen von Erwachsenenbildung.

Im Rahmen der VÖV-Erhebungen wurde einem Aspekt dieser an sich komplexen Thematik bereits 1994 mit einer Frage nachgegangen. Die gleiche Frage wurde 2005 neuerlich gestellt. Die Ergebnisse sind so, dass nicht behauptet werden kann, damit ein umfassendes Bild über die mit institutionalisierter Weiterbildung in Verbindung gebrachte Themenpräferenz der österreichischen Bevölkerung zeichnen zu können, aufschlussreiche Einblicke und Trends lassen sich aber selbst mit einer Frage gewinnen. Manches ist *erwartungsgemäß*, manches *überraschend* und manche Details beim derzeitigen Wissensstand *kaum erklärbar*.

Fragestellung

Die Themenpräferenz wurde mit folgender – geschlossenen – Frage zu erheben versucht.

„Hier auf dieser Liste sind verschiedene Fächer und Themenkreise angeführt. Angenommen, die von Ihnen gewünschten Voraussetzungen für den Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung sind gegeben: Für welche Fächer bzw. Themenkreise würden Sie sich interessieren?“

Methodische Hinweise:

Mit dieser Frage wurde wie in allen VÖV-Erhebungen auf veranstaltete und institutionalisierte Weiterbildung – außerhalb von Betrieben – gezielt. Zugleich wurde mit dieser Frage die *Einstellungsebene* der Befragten berührt und *nicht nach tatsächlichem Verhalten* gefragt. Zwischen Einstellungen und realem Verhalten sind gerade in der Weiterbildung zum Teil beträchtliche Diskrepanzen gegeben. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist das immer mit zu bedenken..

Generelle Interpretation des Zeitvergleichs

Bei der Befragung des Jahres 1994 stand „berufliche Weiterbildung“ mit 37 Prozent Nennungen an der Spitze aller – insgesamt 19 – vorgegebenen Weiterbildungsthemen. Die gleiche Frage, in der gleichen Anordnung der Antwortmöglichkeiten 2005 gestellt, brachte neuerlich eindeutige Ergebnisse, die sich aber in zwei Richtungen von der Befragung vor zehn Jahren unterscheiden:

Die meisten Antwortmöglichkeiten (Items) wurden 2005 häufiger angeführt als 1994, wofür sich als Deutung das seither gestiegene Interesse an Weiterbildung und eine intensive öffentliche Bildungsdiskussion nach Veröffentlichung der zweiten PISA-Studie im Dezember 2004, mit der Bildung insgesamt zu Beginn des Jahres 2005 stärker ins Gespräch gebracht wurde, anbietet.

2005 wurde mit 43 Prozent Nennungen der „Umgang mit Computern und anderen neuen Technologien“ vor der „beruflichen Weiterbildung“ mit 42 Prozent an erster Stelle gereiht – allerdings mit einem statistisch nicht signifikanten Abstand. 1994 lag aber die „EDV-Bildung“ um 9 Prozent, das heißt statistisch signifikant, hinter der allgemein formulierten „beruflichen Bildung“ am zweiten Platz. Die hohe Bewertung der „EDV-Bildung“ 2005 ist aber insofern überraschend – und auch keineswegs mit Prestige-Antworten erklärbar –, als seit einigen Jahren die Basisbildung in diesem Bereich bei den meisten Weiterbildungsanbietern deutlich rückläufig ist und von einer zumindest partiellen „Marktsättigung“ auf der Ebene der einfachen „EDV-Bildung“ gesprochen wird. Dazu kommen die Auswirkungen der einschlägigen schulischen Ausbildungen.

Generell betrachtet sind aber, von einzelnen Ausnahmen wie dem deutlich rückläufigen Interesse an Umweltbildung und dem „Rückfall“ der Sprachen auf den 4. Rang abgesehen, die Veränderungen gegenüber 1994 nicht spektakulär, sieht man vom durchgehend gestiegenen Interesse an nahezu allen Themenbereichen ab.

Tabelle: Themenspezifische Interessen im Zeitvergleich in Prozent

Rang/Weiterbildungsthemen	Jahr		Differenz zu 1994
	2005 %	1994 % / Rang	
1. Umgang mit Computern und anderen neuen Technologien	43	28 / 2.	15
2. Berufliche Weiterbildung	42	37 / 1.	5
3. Gesundheitsfragen	39	27 / 4.	12
4. Sprachen	38	32 / 2.	6
5. Kochen, Ernährung	29	20 / 6.	9
6. Autogenes Training, Yoga, Entspannung	27	15 / 9.	12
7. Gymnastik und Sport	26	20 / 6.	6
8. Musik, Tanz	24	17 / 8.	7
9. Zeichnen, Malen und alles Kreative	18	13 / 11.	5
10. Frauenthemen	18	14 / 10.	4
11. Umweltfragen	17	21 / 5.	-4
12. Wissenschaften	16	13 / 11.	3
13. Medien	15	10 / 15.	5
14. Politische Bildung	14	11 / 13.	3
15. Philosophie	13	9 / 17.	4
16. Kunst und Literatur	13	11 / 13.	2
17. Gesprächskreise für Eltern und Erziehungsfragen	12	10 / 15.	
18. Religion(en)	9	6 / 18.	3
19. Grundlegende Angebote	8	6 / 18.	2

In der Rangreihe der 19 Themenbereiche gibt es im Zeitvergleich einige Verschiebungen, von denen sich wiederum einige innerhalb der statistischen Schwankungsbreiten befinden, aber trotzdem aufschlussreich sind. Spektakulär ist nur der Bedeutungsverlust der Umweltbildung, die als einziges Thema auch prozentuell – um 4 Prozent – rückläufig war und vom 5. auf den 11. Rang zurückfiel.

In diesem Bedeutungsverlust der Umweltbildung spiegelt sich die abnehmende Bedeutung des

Themas „Umwelt“ in der öffentlichen Diskussion und die Verbesserung der objektiven Situation in einigen Umweltbereichen – Stichwörter: Waldsterben, Wasserqualität in Seen und Flüssen. Allerdings hat die Umweltproblematik über die Klimafrage und die damit einhergehenden Großkatastrophen objektiv an Stellenwert gewonnen, der sich jedoch offensichtlich noch nicht im Bewusstsein einer breiten Bevölkerung verankert hat.

Die Themenpräferenz der österreichischen Bevölkerung lässt sich im Hinblick auf Weiterbildung generell so zusammenfassen:

An erster Stelle steht – erwartungsgemäß – der zusammengezogene Bereich der beruflichen Bildung, so dass zugespitzt festgestellt werden kann: Weiterbildung ist berufliche Bildung.

An zweiter Stelle steht der zusammengezogene Bereich Gesundheitsbildung, die nicht nur mit „Gesundheitsfragen“, sondern auch mit „Kochen, Ernährung“, Autogenes Training, Yoga, Entspannung“, Gymnastik und Sport“ angesprochen ist. An dritter Stelle stehen, wenn von thematischen Großgruppen die Rede ist, die Sprachen, die allerdings überraschenderweise gegenüber 1994 etwas an Stellenwert eingebüßt haben. Dieses Phänomen widerspricht den bildungspolitischen Zielvorstellungen der Europäischen Union, die bis 2010 die Dreisprachigkeit der Europäer/innen postuliert.

An vierte Stelle lässt sich der musisch-kreative Bereich reihen, der nicht nur mit Zeichnen und Malen angesprochen ist, sondern den auch Musik und Tanz, vielleicht sogar Medien tangieren.

Ein überraschend hoher Stellenwert kommt der – im weiteren Sinn verstandenen – politischen Bildung zu, nimmt man nicht nur die explizite Erwähnung, sondern auch Frauenthemen, Umweltfragen dazu. Hier ist allerdings die Diskrepanz zwischen Einstellungen und realem Verhalten besonders ausgeprägt.

Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Themenpräferenz

Abschließend sei noch auf Unterschiede in der thematischen Weiterbildungspräferenz zwischen den Geschlechtern hingewiesen.

Tabelle: Unterschiede in der Themenpräferenz zwischen den Geschlechtern

Themenbereiche	Männer	Tendenz	Frauen	Tendenz	Gesamt
Umgang mit Computern und neuen Technologien	53	+	34		43
Berufliche Weiterbildung	44	+	41		42
Gesundheitsfragen	31		46	+	39
Sprachen	31		44	+	38
Kochen, Ernährung	15		41	+	29
Autogenes Training, Yoga, Entspannung	17		36	+	27
Gymnastik und Sport	24		29	+	26
Musik, Tanz	13		34	+	24
Zeichnen, Malen und alles Kreative	10		25	+	18
Frauenthemen	5		30	+	18
Umweltfragen	17	=	17	=	17
Wissenschaften	22	+	10		16
Medien	19	+	12		15

Politische Bildung	16	+	12		14
Philosophie	11		14	+	13
Kunst und Literatur	10		15	+	13
Gesprächskreise für Eltern und Erziehung	8		16	+	12
Religion(en)	8		10	+	9

Männer präferieren auf der Ebene ihrer Einstellungen eindeutig mehr als Frauen:

- Umgang mit Computern und neuen Technologien
- Berufliche Weiterbildung (allgemein) und mit deutlichem Abstand davon
- Wissenschaften
- Medien
- Politische Bildung

Frauen präferieren auf der Ebene ihrer Einstellungen folgende Weiterbildungsthemen eindeutig mehr als Männer:

- Gesundheitsthemen
- Sprachen
- Musik, Tanz
- Kreatives
- Frauenthemen und mit deutlichem Abstand
- Philosophie
- Kunst und Literatur
- Erziehungsfragen

Potenzial der Erwachsenenbildung in Österreich

Die Orientierung an der Weiterbildungspräferenz der Bevölkerung hat Konsequenzen für die Frequenz der Weiterbildungseinrichtungen, wobei diese Orientierung in sehr unterschiedlicher Weise erfolgen kann – auch im Sinn von Gegensteuerung.

Auf die Frage

„Können Sie sich eigentlich vorstellen, innerhalb der nächsten drei Jahre einen Kurs, eine Vortragsreihe oder ähnliches zur Ihrer persönlichen oder beruflichen Weiterbildung – außerhalb Ihres Betriebes – zu besuchen?“

antworteten:

	In %	kumuliert
Ich besuche derzeit eine Weiterbildungsveranstaltung	7%	
Habe im letzten halben Jahre eine Weiterbildungsveranstaltung absolviert	9%	
= aktueller Besuch		16%
ganz sicher	24%	
= (inklusive aktueller Besuch)		40%
Weiterbildungspotenzial im engeren Sinn		
vielleicht	26%	
= (inklusive aktueller Besuch + Weiterbildungspotential. Im engeren Sinn)		66%
Weiterbildungspotenzial i.w.S.		
eher nicht	15%	
auf keinen Fall	16%	
weiß nicht, keine Angabe	3%	

= Weiterbildungs“resistente“ im engeren Sinn
--

34%

Vergleicht man diese Zahlen mit der Reichweite der Volkshochschule von insgesamt 43 Prozent, dann schöpft die Volkshochschule ungefähr das Weiterbildungspotenzial im engeren Sinn aus

Diskussion des Beitrags:

Tillmann: Zu welchem Zweck wurden diese Daten bezüglich parteipolitischer Präferenzen erhoben? Um neue TeilnehmerInnen anzusprechen?

Was machen sie mit den Ergebnissen? Geht es um den öffentlichen Auftrag und die Überparteilichkeit? Bezüglich der Einschätzungsfrage: „Halten sie die Volkshochschulen für demokratisch oder undemokratisch?“ Ich hätte wohl nicht gewusst, was unter „demokratisch“ in einer Umfrage über die Volkshochschulen zu verstehen ist.

Wie ist VHS als „gewöhnlich“ konotiert zu verstehen? - In Deutschland ist gewöhnlich eher sehr negativ.

Filla: Zur Zielsetzung von Studien wie dieser: Allgemein sind sie hilfreich, um die Positionierung der VHSen in der Gesellschaft einschätzen zu können und wie sie erlebt werden.

Zur Frage der parteipolitischen Präferenz, es erscheint mir überraschend, dass die VHS nicht parteigebunden erlebt wird. Das kann auch politisch verwendet werden, weil es in diesem Bereich immer wieder Angriffe gibt.

Zur Frage nach „demokratisch“: Imagebeschreibungen sind sehr subjektiv. Mit dem Begriff kann man sehr viel assoziieren. Es geht darum sozusagen ein Imagefeld zu erfassen. Als Phänomen ist dies be- und überdenkenswert.

Wirth: Ich höre immer wieder gerne den Spruch: Traue keiner Statistik, die du nicht selber gefälscht hast. Für die Schweiz wurde die Frage: Haben Sie in den letzten 12 Monaten einen Weiterbildungs-Kurs besucht? Von 34,5% mit „Ja“ beantwortet. Ist das niedrige Ergebnis im Gegensatz zum großen Potential nicht auf die Fragestellung selbst zurückzuführen?



Wilhelm Filla gemeinsam mit Volker Otto

Filla: Das habe ich auch schon eingangs problematisiert, sich solchen komplexen Phänomene mit nur einer Frage zu nähern ist schwierig und unzureichend. Die gleiche Untersuchung kam in Österreich auf 8,5%. Und ein halbes Jahr später wurden in einer neuen Studie, passend zum Lissabon Ziel für Österreich 12,5% veröffentlicht. Diese Kluft soll die Seriosität vieler solcher Untersuchungen zeigen und die Gefahr einer Instrumentalisierung der Ergebnisse.

Bernard Godding: Gibt es auch eine themenbezogene Auswertung? Interessieren würde es mich besonders bezüglich Grundbildung.

Filla: Im Themenkatalog mit 19 Themen der Weiterbildung kommt auch Grundbildung vor, allerdings an letzter Stelle. Der Bedarf an Grundbildungsmaßnahmen ist nicht so verbreitet, und Personen, die einen Bedarf hätten, würden sich in einer solchen Erhebung nicht outen. Um das herauszufinden, müsst man andere Umfragen durchführen.

Beiträge/Materialien

Im Bereich Beiträge/Materialien sind Unterlagen zu Referaten und Länderberichten von TeilnehmerInnen gesammelt, die nicht unmittelbar mit dem Tagungsthema in Verbindung stehen und die über die Situation oder über Projekte in den Ländern der TeilnehmerInnen informieren. Diese Information ist ein wichtiger Teil der Salzburger Gespräche. Auf den folgenden Seiten finden sich ein Projektbericht aus Bulgarien, sowie zwei Berichte über Alphabetisierungsprojekte sowie ein skizzenhafter aber sehr nützlicher Vergleich der Bildungssysteme Österreichs und Finnlands.

Selbststudium: Ein Weg zur Rückkehr in die Bildung

Radosveta Drakeva

NTCrafts: Breaking Labour Market Isolation (cp. <http://www.ntcrafts.net/>)

New access to vocational training through ICT-based self-directed learning system in traditional handicraft

THE NTCrafts IDEA

The NTCrafts project addresses the needs of one of the most disadvantaged groups on the labour market: low-skilled adults in geographical or social isolation. For various reasons they cannot work out of their homes and thus are excluded from both the conventional vocational training process, and from the common employment practices. Their work reintegration demands additional training for obtaining new, up-to date vocational qualifications, corresponding to their working capacities or restrictions, and in the same time flexible towards the new demands of the market. The basic varieties in this group cover:

people in geographical isolation: living in isolated places without regular transport to the traditional training centres and workplaces (mainly in Greece, Spain, Bulgaria)

social isolation: people with communicative and language difficulties (minorities, immigrants, refugees) who face problems to attend courses through the traditional training system, and to be employed through the regular labour market routines (immigrants - Greece and Finland, minorities - Bulgaria)

women who look after their children or care for elderly people, and are not able to work away from home (common problem for all the partners)

people with disabilities (Finland)

people living in communities: orphan's, drug addicts, monks, etc.(Bulgaria, Spain)

During the project activities will be developed a self-learning and training package for acquisition of skills for design and production of four or five hand-made articles, unique for their multicultural impact. Based on the good practices of the partners, the training system reflects directly to the Key Message 6 of the Memorandum of Lifelong learning - to bring the learning opportunities as close to learners as possible, supported through ICT-based facilities.

The partners' network includes 8 organisations from 6 European countries. The proposed articles will generalise the experience of the partnering countries in handicraft, as each of the partners will propose an article which corresponds to the specifics and the cultural tradition of his country, and thus the beneficiaries will have the opportunity to take an active part in the spreading of the European culture

The proposed articles are characteristic for the traditional culture of the partnering coun-

tries, and are assumed from the partners as suitable to be produced at home and offered on the market as souvenirs or home staff; they will be selected amongst decorative carpeting, pottery items, handmade jewelry, basketwork articles, seaman's pullovers, and samish handicrafts, after a discussion between the partners.

THE NTCrafts TRAINING SYSTEM

The existing information in the partnering countries shows, that most of the self-training systems are oriented towards learning foreign languages, ICT skills, or simple accounting, i.e. these systems offer more basic or supplementary skills needed for the effective performance of the individual, than new professional skills which might lead to changes in one's live and his employment position.

The analysis of the learning systems shows also, that in most cases they are more or less "universally oriented" - they claim to be "suitable for any person under any circumstances". This rare happens; as it is stated in the Memorandum of Lifelong Learning, we still know and share too little about how to generate productive self-directed learning, whilst remembering that learning is ultimately a social process, and how the various learning groups (adults who have been cut off from education for long time, senior citizens, disabled) best learn. The NTCrafts system is designed to experiment and develop innovative approaches and practices in both directions, and will:

propose a self-training system for obtaining entirely new for the target person vocational qualification, which (out of his own choice) might change his life style and position on the labour market, giving him the freedom to modify and manage his own realisation.

develop and test methodologies for bringing the self-learning systems more close to the needs of the learners, analysing and considering their learning styles, estimations and expectations towards the new competencies and the changes in their working performance.

Trying to meet the challenges of the self-training systems, the NTCrafts system will lay the foundations of a new model for self-directed learning, offering:

a system for arising the motivation of the learner towards acquiring a new qualification, offering him exciting and interesting products which will provoke his imagination.

level-structured module system for offering the learning content, which will assess the gaps in the core skills of the learner and will give possibilities for filling them, before going to the more complex ones, thus giving him the chance to work with his own speed, and to proceed as further as he would like to (from the level of self-entertainment to the level of proficiency and own business).

The system will also test some new approaches for collaboration between teachers and technical specialists, working more effectively together to produce quality learning materials and resources.

THE NTCrafts PRODUCT

As a result of the project activities, a pilot model for a self-learning training system will be developed.

During the course of the project, it will be based on several handicraft articles, characteristic for the traditional culture of the partnering countries, which are assumed from the partners as suitable to be produced at home and offered on the market as souvenirs or home staff:

decorative carpeting (Bulgaria)

pottery items / handmade jewelry (Greece)

basketwork articles (Spain)
seaman's pullovers / samish handicrafts (Finland)

The system will also will include modules for:

cultural background of the articles
production technology of the articles
organising own business - marketing and accountancy
offering the products on the market, using both conventional methods and e-commerce
optional modules for filling the gaps in the core-skills of the learners (numeric or computer literacy), as well as advanced modules in design and advanced techniques.
The system will be tested in specific groups, covering the variety of the target of learners, in all the partnering countries.
The self-training system will be available in all the languages of the partnering countries (Bulgarian, English, Spanish, Czech, Greek and Finnish) on:
CD-ROM
videocassette
illustrated handbook

The specific teaching methodology and the variable medium will make the developed materials available for people with different key-skills, educational background and technical equipment, giving them the opportunity to activate and make the best use of their knowledge and skills, and to use both ICT and conventional methods for their reintegration in the labour market. The proposed self-learning system in handicrafts will promote a pilot solution for facilitating the access to training for people who face difficulties for attending the traditional teacher-learner course-based training system, by giving them an opportunity to be trained in an attractive for them skill in their homes and in their own pace. The approach to the self-training in crafts will try to build a model for smoothing the difficulties which the people from the target group usually face: time- limits, language limits, or need of more time for practising. For the successful implementation of the project it is of vital importance that the dissemination of the results starts from the very beginning of the project life, and during its implementation will lay the base for further use of the project outcome after its end. The dissemination aims both the developed product (the ICT based self-training system in handicrafts), and the process of its development (the collaboration between teachers and IT specialists for developing a new-generation self-directed training system).

DISSEMINATION

The dissemination activities will be directed towards:

the potential target group, by wide publicity of the system through media presentations, press release, Internet tools, fairs and exhibitions, and various information materials, to ensure that the target audience is aware of the project and that it is properly suited to their needs and expectations.

the social partners (employment office, guidance centres, municipalities, trade-unions in the partnering countries), which will be provided with illustrative materials for the project and demo-versions of the system, for offering them to potentially interested members of the target group. This will help for promoting the European added-value of the program, introducing the partnership and its products to wide auditorium.

the training institutions and their teachers/experts teams in the partnering countries will be

regularly informed through information materials for the progress of the development of the system, and their representatives will be invited to take part in the workshops. This will assure regular expert feedback, and after the finishing of the self-training model, it could be used as a matrix for developing similar sets of training materials, thus enhancing the 'laboratory of innovation' aspect of the project for passing on the lessons learnt during the project, and avoiding the duplication of efforts.

The project will be finished with a Final Conference "The Role of The Self-Training Systems In The Long Life Vocational Training Of Adults" and a virtual exhibition of the produced articles during the testing of the system, uploaded on the web-site of the project, which will ensure wide publicity of the system and its products, and will provoke the public interest towards it.

Diskussion des Beitrags:

Wirth: Ein Handwerk lernen über Medien. Meiner Erfahrung nach gibt es in den Kursen Korrekturen durch die/den LehrmeisterIn. Dieses unmittelbare Feedback scheint mir ein wichtiger Punkt zu sein. Wie funktioniert bei Ihnen dieses Feedback?

Und sind bei Ihnen so etwas wie Fähigkeitstests vorgesehen? Gibt es Standards und wenn ja, wie funktionieren diese, wie wird die Vergleichbarkeit hergestellt?

Drakeva: Wir waren mit den gleichen Zweifeln konfrontiert, als wir anfangen. Wir haben uns schlussendlich dafür entschieden, Illustrationen jeder Herstellungsphase über das hergestellte Produkt zu zeigen und man kann auch das Endprodukt sehen. Natürlich ist das keine 100%ige Kompensation für persönliches Feedback, das System kommuniziert nicht so, wie es ein/e MeisterIn machen würde. Aber die Lernenden können die Schritte so oft wie es notwendig ist wiederholen. Sie können aber auch zur Institution kommen und sich von einer/einem TrainerIn beraten lassen.

In Bezug auf die Zertifizierung unterscheiden wir zwischen der Berufslehre, die sehr streng ist und beispielsweise diesem Programm, in dem wir nicht zu viel Professionalismus vermitteln wollen, wir wollen vielmehr das Interesse der Menschen wecken. Die Lernenden können aber auch auf unterschiedlichen Stufen Prüfungen machen.

Tillmann: Was ist das Hauptziel des Kurses? Geht es um die Beschäftigung, oder wollen sie Fähigkeiten weitergeben? Gibt es Erfahrungen, dass die Menschen mit den so entstandenen Produkten einen Handel aufziehen?

Drakeva: Das Hauptziel des Kurses hat zwei Seiten: Es ist ein Leonardo-Da-Vinci-Programm. Die Menschen sollen Beschäftigung bekommen und wir wollen das Selbstvertrauen stärken - das mögliche zusätzliche Einkommen ist eine Motivation. Das Handwerk ist ein Instrument, um die Menschen mehr zu aktivieren. Traditionen werden in Bulgarien hochgehalten und es macht den Menschen Freude, damit zu arbeiten. Fünf TeilnehmerInnen haben auch schon berichtet, dass sie auf Märkten in kleineren Städten ihre Produkte anbieten.

Die Menschen, die sich für dieses System interessieren, wollen zusätzlich etwas lernen. Das zeigt der Beschäftigungsstatus der Personen.

Das gleiche trifft auch auf die Geschlechtsaspekte zu. Der große Anteil von Frauen hatte eine Beschäftigung und viele dieser Personen machen die Ausbildung um ein zusätzliches Einkommen zu haben. Dies passt allerdings auch zur Idee, dass Männer schneller reagieren, wenn Ausbildungen berufsorientiert sind.

Das System bietet natürlich nicht die sofortige Möglichkeit, ein Einkommen zu bekommen. Viele Menschen haben aus diesem Grund auf das Programm nicht reagiert.

Und als Anmerkung zu Strategien, Menschen wieder in den Bildungsprozess zu integrieren: Ein Mittel besteht darin, Menschen von dort abzuholen, wo sie gerade stehen, sie also mit nicht völlig

unbekannten Dingen zu motivieren und die Erwartungen nicht zu hoch zu stecken. Wir versuchen, den Menschen Grundfähigkeiten beizubringen, wichtig ist uns auch die Förderung von Selbstbewusstsein. Wir bauen auch andere Hürden ab, es gibt keine Teilnahmepflicht.

Gspandl: Ich kann mir den Teil der Zertifizierung nicht so recht vorstellen. Nach welchen Kriterien werden die Zertifizierungen ausgegeben, wer überprüft den Stand der Fähigkeiten?

Drakeva: Das Zertifizierungssystem ist ein interessanter Vorgang. Auch mit Neuen Technologien, können wir das Problem der Distanz nicht überwinden. Wenn sie ein Zertifikat haben wollen, müssen sie einen Test machen, das geht nur bei der Institution. Der Erhalt von Zertifikaten in unserem System ist ein Prozess, der voraussetzt, dass die Person zur Institution kommt, um direkt vor Ort einen Test zu machen - theoretisch und praktisch. Und dafür gibt es Normen. Wir haben gemeinsam mit unseren PartnerInnen Module entwickelt. Wenn nun jemand in Griechenland ein Zertifikat über Korbflechten haben will, muss die Person zur Institution in Griechenland gehen, um dort den Test zu machen.

Analphabeten ans Netz! – Lesen und Schreiben lernen via Internet

Ulrich Aengenvoort und Ralf Kellershohn

Analphabeten online - Lesen und Schreiben lernen mit dem Internet:

ich-will-schreiben-lernen.de

Analphabetismus scheint kein Problem für ein westliches Industrieland wie Deutschland zu sein. Dennoch gibt es trotz Schulpflicht nach Schätzungen des Bundesverbandes Alphabetisierung e.V. ca. 4 Millionen Erwachsene, die nicht in der Lage sind, eine Zeitung zu lesen, ein Formular auszufüllen oder einen Brief zu schreiben. Ca. 20.000 dieser sogenannten „funktionalen Analphabeten“ nehmen an Lese- und Schreibkursen, die v.a. an Volkshochschule angeboten werden, teil.

Um der steigenden Bedeutung von Computer und Internet im Alltag und Beruf gerecht zu werden, die didaktischen Möglichkeiten des PC in der Grundbildungspädagogik zu nutzen, und den Lernern, die (noch) nicht an einem Lese- und Schreibkurs teilnehmen (z.B. weil sie in einer Region wohnen, in der kein Kurs angeboten wird oder sie sich nicht in einen Kurs trauen), ein anonymes Lernangebot zu machen, haben der Deutsche Volkshochschul-Verband e.V. und der Bundesverband Alphabetisierung e.V. mit Förderung des Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Projektes APOLL (Alfa Portal Literacy Learning) das weltweit erste E-Learning-Portal für erwachsene funktionale Analphabeten entwickelt. Derzeit lernen insgesamt ca. 7.500 Menschen online – unterstützt von Online-Tutoren und Kursleitern.

Neben dem klassischen Kanon der Grundbildung bestehend aus Lesen, Schreiben und Rechnen, wird die „vierte Kulturtechnik“, die Anwendungskompetenz für PC und Internet, zunehmend bedeutend. In immer mehr Bereichen des Alltags hat man es mit Computern zu tun: Beim Kauf einer Bahnfahrkarte gibt es kaum noch die Möglichkeit mit einem Schalterbeamten zu sprechen, sondern man muss sich auf dem Bahnsteig durch die Menüs des Automaten klicken. Wenn der Paketdienst das Päckchen nicht zustellen kann, muss man mit einer mit einem Strichcode versehenen Karte die Sendung an einem automatischen Aufbewahrungscenter abholen und auch hier: ein Display bedienen. Die Eintrittskarten für die Fußball-Weltmeisterschaft 2006 können in mehreren Runden nur online erworben werden. Es zeigt sich: Eine grundständige Medienkompetenz wird unerlässlich, um die Aufgaben des Alltags zu erledigen.

Auch im Beruf steigen die Ansprüche. Arbeitsplätze für Geringqualifizierte werden zunehmend ins Ausland verlagert. Für die hier verbleibenden Tätigkeitsfelder steigen die Ansprüche durch Rationalisierung und Automatisierung: Bereiche, in denen nicht ein Minimum an Alphabetisierung und Medienkompetenz verlangt werden, sind kaum mehr vorhanden. Dies bedeutet steigende Ansprüche an die Kompetenzen der Arbeitnehmer und an die Vermittlung von Grundbildung: Neben dem Lesen, Schreiben und Rechnen sind Medienkompetenzen in die pädagogische Praxis zu integrieren.

Je mehr Kommunikations- und Informationsprozesse über Computer und Internet laufen, desto unverzichtbarer wird es über die Kompetenzen zu verfügen, sich aller Mittel und Wege der Information und Kommunikation zu bedienen, diese zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, der Verfolgung und Verwirklichung eigener Ziele und der Beteiligung an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen einzusetzen und die zur Verfügung stehenden Ressourcen auch kritisch zu beurteilen.

Solchermaßen ist es unerlässlich Medienkompetenz auch zum Gegenstand von Grundbildung zu machen. Dabei ist der Einsatz des Computers auch didaktisch aufgrund seiner audiovisuellen Möglichkeiten für die Unterstützung des Lernprozesses sinnvoll. Zudem bieten PC und Internet aufgrund ihrer Faszination und Attraktivität die Möglichkeit für einen motivierenden Wiedereinstieg in ein Lernthema, das für die Lernerinnen und Lerner häufig mit negativen Erfahrungen besetzt ist.

Mit der Entwicklung des internetbasierten Lernportals ich-will-schreiben-lernen.de ist ein Schritt in Richtung einer solchen Integration neuer Medien in die Grundbildung getan worden. Seit dem 8. September können unter dieser Internet-Adresse Nutzer jeden Niveaus kostenlos und individuell mit täglichen Übungseinheiten lernen.

Die Aufgaben sind audiounterstützt, Text wird vorgelesen. Zahlreiche Bilder, Symbole und Animationen geben zusätzliche Verständnishilfen. Die Lernergebnisse werden automatisch registriert, ausgewertet und der Lernkalender entsprechend individuell angepasst. Das E-Learning-Portal bietet durch die Anonymität des Netzes einen niederschweligen Zugang und ermöglicht es Lernern, Zeit, Ort und Lernpensum selbst zu bestimmen.

Das Internetangebot wird permanent in Zusammenarbeit mit den Trainerinnen und Trainern aus der Alphabetisierungsarbeit evaluiert, um den verschiedenen Lerntypen ein maßgeschneidertes Online-Lernen zu ermöglichen. Die Nutzung des Lernportals ist dank der Unterstützung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowohl für Lerner als auch für Bildungseinrichtungen kostenlos.

Wie funktioniert ich-will-schreiben-lernen.de?

Mit ich-will-schreiben-lernen.de können sowohl Teilnehmer eines Lese- und Schreibkurses ergänzend lernen, als auch anonyme Nutzer, die bislang noch nicht an einem Alphabetisierungskurs teilnehmen, ihre ersten Schritte zur Schrift unternehmen. Ohne Hürden kann sofort mit dem Programm und damit mit dem Lernen begonnen werden.

Zu Beginn wird mit einer Selbsteinschätzung („Ich kenne einzelne Buchstaben, kann aber keine Wörter schreiben“ usw.) und einem anschließenden Diagnostiktest das Lernniveau bestimmt, mit dem im Portal gestartet wird. Die wöchentlichen Ergebnisse werden automatisch registriert, linguistisch ausgewertet und die folgende Lernwoche entsprechend angepasst: Wenn sprachliche Themen erfolgreich gelöst worden sind, schreitet der Lerner im Curriculum fort. Ebenso ist das System in der Lage, wieder auftauchende Fehler zurückliegender sprachlicher Themen zu identifizieren und hierzu unterstützende Aufgaben anzubieten.

Im Lernkalender werden täglich zwischen 1 und 4 Übungseinheiten angeboten. Der Lerner hat die Möglichkeit, einzelne Tage zu verschieben und so zum Gestalter des eigenen Lernprozesses zu werden.

Das Wortmaterial der einzelnen Übungseinheiten wird gemäß den so genannten „Lebenswelten“ ausgewählt: dabei werden sprachliche Themen (wie z.B. Konsonantendopplung, Groß-/Kleinschreibung usw.) an Wortbeispielen aus lebenspraktisch relevanten Themenfeldern (bei der Bank, im Supermarkt, zu Hause usw.) geübt. So lernt der Nutzer nicht nur ein sprachliches Thema, sondern erlangt durch den Lebensweltbezug zudem einen Zuwachs an Handlungskompetenz (Bedienen eines Bankautomaten, Ausfüllen eines Formulars, Schreiben einer Bewerbung usw.). Der Lerner hat außerdem die Möglichkeit, die Lebenswelt zu ändern und den eigenen Interessen anzupassen.

Für ich-will-schreiben-lernen.de wird lediglich ein PC mit Internetanschluss, Audiofunktion und Flash-Player benötigt. Anonyme Lerner bekommen automatisch ein Passwort erstellt, mit dem sie sich anmelden können, um in ihrem Lernprofil arbeiten zu können. Lerner aus Lese- und Schreibkursen bekommen von ihrem Kursleiter ein Passwort zugeteilt.

Tutorielle Betreuung

Lerner aus Lese- und Schreibkursen werden von ihrem Kursleiter betreut: Er administriert seinen Kurs im Lernportal, korrigiert Aufgaben und begleitet den Lernprozess. Anonyme Lerner, die nicht an einem Lese- und Schreibkurs teilnehmen, werden von einem Online-Tutor betreut. Dieser korrigiert Aufgaben, hält Kontakt über E- und Voice-Mail und gibt Rückmeldungen über den Lernfortschritt.

Interessierte Kursleiter, die ich-will-schreiben-lernen.de im Rahmen ihres Alphabetisierungskurses einsetzen möchten, werden von APOLL kostenlos geschult und erhalten ein Trainerhandbuch, das alle Funktionen des Lernportals erläutert und mit farbigen Screenshots illustriert.

ich-will-schreiben-lernen.de in Zahlen

Das E-Learning Portal wurde am 08. September 2004, dem UN-Weltalphabetisierungstag, online geschaltet. In den ersten Tagen gab es allein weit über 200.000 Seitenaufrufe. Mittlerweile haben sich über 19.000 Interessierte registriert, 6.500 anonyme Nutzer lernen -von den Online-Tutoren betreut- regelmäßig im Portal. Hinzu kommen ca. 1.000 Lerner aus Volkshochschulkursen, die mit Unterstützung von 330 Kursleiterinnen und Kursleitern am PC lernen.[Stand 10/05]

ich-will-schreiben-lernen.de bietet insgesamt über 17.000 einzelne Übungen, die auf 6 Niveaustufen verteilt sind. Der Inhalt jeder einzelnen Übung ist einer der 11 Lebenswelten (Bank, zu Hause, Behörden, Freunde und Beziehung, Natur usw.) zugeordnet. Im Juni 2005 wurde „ich-will-schreiben-lernen.de“ mit einem der renommiertesten Preise für Medienpädagogik in Deutschland ausgezeichnet: in Berlin zeichnete die Gesellschaft für Pädagogik und Information „ich-will-schreiben-lernen.de“ mit der COMENIUS Medaille aus.

Wer steht hinter ich-will-schreiben-lernen.de ?

„ich-will-schreiben-lernen.de“ wurde im Rahmen des Projektes APOLL (Alfa-Portal Literacy Learning) entwickelt, welches 2002 – 2005 vom Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. in Kooperation mit dem Bundesverband Alphabetisierung e.V. durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurde. Im Rahmen des Folgeprojektes „Portal Zweite Chance Online“ wird an die Projektergebnisse angeschlossen: Zur Steigerung der Beschäftigungschancen Geringqualifizierter durch verbesserte Kompetenzen im Lesen und Schreiben und Unterstützung beim Nachholen des Hauptschulabschlusses werden aufbauend auf ich-will-schreiben-lernen.de passende Module angeboten.

Das Projekt APOLL

Ziel von APOLL ist es, durch die Potenziale der Neuen Medien die Grundbildung zu verbessern, die Medienkompetenz der Zielgruppe zu fördern und die Öffentlichkeit für das Thema „Analphabetismus“ zu sensibilisieren. Kernaufgabe von APOLL war und ist die Entwicklung des Lernportals „ich-will-schreiben-lernen.de“. Darüber hinaus hat APOLL weitere Angebote entwickelt und Aktivitäten entfaltet, um die o.g. Ziele umzusetzen:

Unter www.apoll-online.de bietet APOLL mit tagesaktuellen News und Terminen Informationen zu den Bereichen „Alphabetisierung“ und „Bildung“. Ein geschützter Bereich vernetzt Trainerinnen und Trainer der Alphabetisierung. Hier können sie Materialien hoch- und herunterladen, sich über Fragen der Unterrichtspraxis austauschen und über Fortbildungsmöglichkeiten informieren.

Die deutschlandweit umfangreichste online zugängliche Literaturdatenbank zum Thema „Alphabetisierung“ ist ebenso kostenlos abrufbar, wie der Kursfinder. Als besonderes Angebot für die Alphabetisierungskurse bietet APOLL „Deutschlands leichteste Zeitung“: die APOLL Zeitung. Alle zwei Wochen finden sich auf einer Din-A4 Seite die wichtigsten Nachrichten aus Politik, Sport, Kultur und Gesellschaft in leicht verständlicher Sprache.

2005 führt APOLL zum zweiten Mal den Literaturwettbewerb „wir schreiben“ durch. Dabei sind Kursteilnehmer aufgerufen, zu Bildern eigene Texte zu verfassen. Über 360 Texte wurden eingereicht. Die Sieger werden durch eine Expertenjury ausgewählt und am Weltalphabetisierungstag, dem 8. September 2005 in Berlin ausgezeichnet.

Zahlreiche Prominente, Verlage und Organisationen unterstützen als „Vorlese-Paten“ ich-will-schreiben-lernen.de und lesen eigene Texte und Geschichten von Kursteilnehmern für das Lernportal vor. Weitere Informationen unter www.vorlese-pate.de

Links

www.ich-will-schreiben-lernen.de

www.apoll-online.de

www.vorlese-pate.de

www.wir-schreiben.de

www.apoll-zeitung.de

Diskussion des Beitrags:

Duschl: Wie viele MitarbeiterInnen arbeiten im Projekt?

Kellershohn: Wir sind zu viert. Es gibt aber in der Entwicklung eine lange Liste von DienstleisterInnen. Diese Liste finden sie auf der CD-Rom. Wahrscheinlich sind es zwischen 80 und 90 Personen, die mitgearbeitet haben. Wir wollen auch ein Programm zum Rechnen-Lernen nach diesem Konzept entwickeln. Mit Bildern und Ton zu arbeiten ist besonders für MigrantInnen interessant.

Rapponen: Sie arbeiten bei diesem Projekt auch an und mit Internetpädagogik ...

Kellershohn: Es müssen die besonderen Bedingungen des e-Learnings berücksichtigt werden, um - auch die eigenen - hochgesteckten Erwartungen nicht zu enttäuschen. Wir sind dabei, mit dem Projekt neue Lehr- und Lernformen zu entwickeln. Dabei ist es wichtig, auch die KursleiterInnen mitzunehmen und teilhaben zu lassen. Oft sind die TeilnehmerInnen weniger ängstlich bezüglich der Neuen Medien. Wir haben mittlerweile weit über 80 Schulungen für KursleiterInnen durchgeführt.

Heilinger: Gibt es so etwas wie eine Begleitforschung? Zu wissen, ab wann erreicht man die Leute wäre toll.

Kellershohn: Obwohl es Neuland ist, das wir mit diesem Projekt betreten, wissen doch einiges über die Menschen, die in den Kursen sind, denn wir kriegen Rückmeldung von unseren Online-TutorInnen. Bezüglich der Forschung: Es werden zunehmend Diplomarbeiten zu Alphabetisierung geschrieben, auch teilweise mit der Unterstützung von APOLL.

Pfeiffer: Erzählen sie bitte etwas über das Marketing-Konzept. Wie erreichen sie die NutzerInnen? Im deutschen TV gibt es sehr gute Fernsehspots, für Österreich scheidet diese Möglichkeit aus. Mein VHS-Landesverband hat vor ca. zweieinhalb Jahren versucht, Alphabetisierungskurse anzubieten, wir sind aber gescheitert. Ein Grund war sicher auch die mangelnde Kompetenz der KursleiterInnen, aber auch das mangelhafte Marketingkonzept.

Kellershohn: Die Werbespots die sie angesprochen haben wurden vollständig kostenfrei von den Fernsehstationen realisiert. Das Alpha-Telefon, ein Beratungstelefon, das hier beworben wird, weist auch immer auf das e-Learning hin und das gibt Zugang zu Lernmaterialien. Es gibt auch Literaturwettbewerbe und klassische Pressarbeit. Wir richten uns an Medien, Frauenzeitschriften und gratis-Medien. Frauen fungieren als Multiplikatorinnen.

Zur Ausbildung von KursleiterInnen: In Österreich gibt es beispielsweise einen Studienlehrgang in Strobl. Was die Kosten anbelangt: Wir kooperieren mit AK oder ArbeitsgeberInnenverbänden.

Hummer: Gibt es auch den Gedanken, dass die individuelle Nutzung kostenpflichtig wird?

Pfeiffer: Es gibt einen Ministerratsentwurf, dass nach Österreich zuwandernde nicht EU-BürgerInnen einen Deutschkurs absolvieren müssen. Ist diese Programm dafür einsetzbar?

Aengenvoort: Ja, ist einsetzbar, wir haben auch schon Entwürfe.

Wir werden bis zuletzt darum kämpfen, dass es für die NutzerInnen kostenfrei bleibt, die Kosten müssen wir woanders einspielen.

Ein guter Grund für Bildung, Praxis der Grundbildung

Leander Duschl und Sonja Muckenhuber

Analphabetismus – eine bildungspolitische Herausforderung, der sich die Volkshochschule Linz seit vielen Jahren stellt. Das Alphabetisierungsangebot der Volkshochschule Linz ist tatsächlich – so behaupten wir – ein guter Grund für Bildung. Warum das so ist, werden wir in der nächsten Stunde mit praktischen Beispielen aus der Linzer Alphabetisierungsarbeit und Erfahrungen und Meinungen von KursteilnehmerInnen darlegen.

In Österreich gibt es – Schätzungen zufolge – mindestens 300.000 – 400.000 funktionale AnalphabetInnen. Diese Zahl ist auch deshalb nicht genau festzumachen, weil der Begriff *funktionaler Analphabet* einem ständigen Wandel unterliegt. Er ist abhängig vom Grad der Schriftsprachlichkeit und Grundkompetenzen allgemein, die in einer bestimmten Gesellschaft als *normal* betrachtet und als Mindestanforderung vorausgesetzt werden.

Definition:

Funktionaler AnalphabetIn ist die/der, deren/dessen Kenntnisse nicht ausreichen, um vollinhaltlich am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilzunehmen. Die Zahl der erwähnten 400.000 AnalphabetInnen beinhaltet auch einen Anteil primärer und einen sekundärer AnalphabetInnen.

Primäre AnalphabetInnen sind Menschen, die niemals lesen und/oder schreiben gelernt haben.

Sekundäre AnalphabetInnen sind Menschen, die zwar in der Schule lesen und schreiben gelernt haben, es aber später wieder verlernt haben. Dies passiert dann, wenn die in der Schule erworbenen Kenntnisse nicht ausreichend oder nicht genug gefestigt waren. Wenn z.B. ein Schulabgänger nur schlecht und stockend liest, dann wird er Lesen in Zukunft möglichst vermeiden und es in der Folge wieder verlernen.

Alphabetisierung in Österreich:

2003 – 2012 ist die von der UNESCO ausgerufene Dekade der Alphabetisierung. Im Jahr 2003, in dem von der UNESCO die Dekade der Alphabetisierung ausgerufen wurde, schloss sich die Volkshochschule Linz mit drei anderen österreichischen Alphabetisierungsinitiativen zum Netzwerk Alphabetisierung zusammen, das dazu beitragen soll, ein flächendeckendes Angebot an Alphabetisierungskursen zu generieren Qualitätsstandards in der Alphabetisierung und Grundbildung zu gewährleisten das Thema zu enttabuisieren und eine breite Öffentlichkeit für dieses Thema zu sensibilisieren.

Vision: 2013 sollen jede Österreicherin und jeder Österreicher lesen und schreiben können.

Seit Jänner 2005 beteiligt sich die Volkshochschule Linz an zwei großen equal-Projekten zum Thema Alphabetisierung und Grundbildung. Eines dieser beiden Projekte wurde von Netzwerk Alphabetisierung initiiert.

Alphabetisierungsinstitutionen im Netzwerk:

- abc-Salzburg
- ISOP-Graz
- Volkshochschule Floridsdorf („älteste“ Alphabetisierungsstelle Österreichs – Antje Doberer Bey)
- Volkshochschule Linz

Zusätzlich zu den Einrichtungen des Netzwerkes bieten mittlerweile folgende Institutionen Alphabetisierungs- und Basisbildungskurse an:

- BHW Niederösterreich
- BIKOO NÖ, St. Pölten
- BIKOO, Waldviertel
- Volkshochschule Bludenz
- Volkshochschule Klagenfurt

8. – 9. September 2005

Alphabetisierung im Brennpunkt: Tagung des Netzwerks Alphabetisierung und des Verbandes Wiener Volksbildung unter der Schirmherrschaft der UNESCO

Angebot von AlphaBet und Co:

Die Volkshochschule Linz bietet seit zehn Jahren Alphabetisierungskurse an. Der Beginn war äußerst schleppend. Gestartet wurde im Oktober 1994 mit einem einsemestrigen Volkshochschulkurs, für den mit knapper Not 5 TeilnehmerInnen geworben werden konnten. Es gestaltete sich als unerwartet schwierig potentielle TeilnehmerInnen zu erreichen, und es war schwierig die lernunge- wohnten TeilnehmerInnen zum Durchhalten zu motivieren. Verantwortliche, Trainer und Trainee- rInnen lernten gleichzeitig von und durch die TeilnehmerInnen. Das Kurskonzept wurde ständig überarbeitet und verbessert, Methoden und theoretische Zugänge überdacht und adaptiert, neue Wege bei der TeilnehmerInnenerschließung begangen. Teamteaching wurde eingeführt, die Möglichkeiten verschiedenster Förderungen geprüft und in Anspruch genommen. Materialien wurden individuell erstellt und fachliche Inhalte um soziale, kulturelle und politische Komponenten ergänzt.

Das pädagogische Konzept Paolo Freires mit seinem dialogischen Prinzip und dem Anspruch, die Lernenden zum Leben nicht nur in der Welt sondern mit der Welt zu befähigen, wurde zum zentralen Inhalt des Kurskonzepts von AlphaBet und Co und hat sich in der Linzer Alphabetisierungspraxis bewährt.

Im Kursjahr 2004/05 wurden 55 Personen in insgesamt fünf Modulen von AlphaBet und Co be-
treut.

Kursdesign:

5 Module, zeitdifferent, inhaltlich par

1 Vormittags- 3 Abend- und 1 EDV-Modul (je 3h/Woche)

Großgruppen (15 TN), Teamteaching,

3 TrainerInnen/Modul, innere Differenzierung

Neutrale Lernorte, behindertengerecht

Lerntheoretischer Zugang: Teilnehmerorientierung, Alltagsbezug

Ein guter Grund für Bildung:

Menschen, denen es an Schriftsprachlichkeit mangelt, sind von vielen Lebensbereichen ausge-
schlossen, bzw. schließen sich selbst davon aus.

Leidensdruck und Isolation werden immer schlimmer. Trotzdem finden viele von ihnen erst spät
oder auch nie in einen Alphabetisierungskurs.

Von Betroffenen werden dafür insbesondere drei Gründe genannt:

Es gibt kein entsprechendes Angebot, das mit den zur Verfügung stehenden Mitteln erreicht
werden könnte.

Es fehlt das Wissen über bestehende Angebote.

Die Scham, sich für einen Kurs anzumelden, ist größer als der Leidensdruck, der durch Nicht-
Lesen- und Schreiben-Können entsteht.

Funktionale AnalphabetInnen sind bildungsungewohnte Personen. Ihnen ist aufgrund ihrer Lese-
und Schreibschwäche der Zugang zur Information schlechthin versagt. Sie wissen meist weder
über konkrete Kursangebote noch über grundsätzliche Weiterbildungsmöglichkeiten Bescheid.
Häufig sind sie auch nicht in der Lage den Wert der Bildung für ihre konkrete Situation abzu-
schätzen. Sie wissen zwar um die Gefahr eines drohenden Arbeitsplatzverlustes, wissen um die
Einschränkungen ihres Daseins aufgrund ihrer Bildungssituation, glauben aber nicht an die
Möglichkeit einer Änderung des Status Quo.

Zudem sind sie meist mit negativen Schulerfahrungen belastet und verspüren demzufolge ein nur
geringes Bedürfnis nach Weiterbildung. Ihre Bildungswünsche müssen und dürfen erst noch ge-
weckt werden. Ihre Motivation durchzuhalten ist häufig gering. Ein qualitativ hochwertiges Angebot

mit geschulten TrainerInnen und basierend auf einem motivierenden Bildungskonzept ist Voraussetzung dafür, dass diese bildungsungewohnten Menschen mit Ausdauer den Weg gehen, der sie nachhaltig aus ihrem Randwandler-Innendasein in die gesellschaftliche Mitte führt.

Im Jahr 2003 hatten ungefähr 200 Menschen die Möglichkeit, einen Alphabetisierungskurs zu besuchen.

Im Jahr 2004 dürften es immerhin 300 gewesen sein. Diese Zahlen sind Ergebnisse unserer persönlichen Recherchen und mögen nicht hundertprozentig exakt sein, spiegeln die Situation aber annähernd realistisch wider:

Von 400.000 funktionalen AnalphabetInnen in Österreich hatten im Jahr 2004 ungefähr 300 die Möglichkeit, einen Alphabetisierungskurs zu besuchen. Für mehr reichte das Angebot nicht. Vielen dieser Menschen ist es auf Grund ihres mangelnden Zugangs zur Information schlechthin nicht bewusst, dass es möglich ist, das nachzuholen, was in der Schule versäumt wurde. Falls es Angebote in ihrer Umgebung gibt, wissen sie einerseits über bestehende Angebote nicht ausreichend Bescheid, und haben andererseits – nicht zuletzt wegen ihrer negativen Schulbiografien – sehr viel mehr Hemmungen als andere, sich zu einer Bildungsmaßnahme anzumelden. Gerade für diese Personengruppe ist ein niederschwelliger Bildungszugang, ein flexibles und kostengünstiges Angebot und eine sensible aber wirkungsvolle Öffentlichkeitsarbeit und TeilnehmerInnenakquirierung unerlässlich.

Ein guter Grund für Bildung besteht für die Betroffenen dann,
wenn der Leidensdruck für Betroffene zu groß wird,
wenn das Bildungsangebot und die Bildungsinhalte den Bedürfnissen der/des Einzelnen gerecht werden,
wenn das Gelernte unmittelbar verwertbar ist,
wenn Lernen an den jeweiligen Lebenskontext der/des Einzelnen anknüpft

Wir behaupten, es ist eine Zumutung für diese Menschen, wenn es keine entsprechenden Angebote und keine entsprechende Information zu diesen Angeboten gibt.

Zur Untermauerung lassen wir einige KursteilnehmerInnen zu Wort kommen, Menschen, die auf Grund intensiver Bewerbung unseres Angebotes zu AlphaBet und Co gefunden haben:

„Lebenslanges Lernen ist schon eine Zumutung, nämlich für die, die nicht daran teilnehmen können, weil ihnen die Voraussetzungen dazu fehlen. So wird der Abstand zwischen den Gebildeten und den Ungebildeten immer größer.“ (Claus)

„Es gibt viel zu wenige Möglichkeiten für Erwachsene, das zu lernen, was man in der Schule versäumt hat. Überhaupt dann, wenn es sich bei dem Versäumten um Grundlegendes handelt.“ (Christian)

„Wenn ich den Kurs nicht gefunden hätte, dann wäre ich meinen Job bereits los.“ (Erich)

„Es müsste an viel mehr Orten und viel mehr Tagen solche Kurse für Erwachsene geben. Und bezahlen müsste das der Staat. Der müsste dafür sorgen, dass jeder der es will ein gewisses Maß an Bildung erreichen kann.“ (Mandi)

„Lebenslanges Lernen ist ein Glück, wenn man es kann. Eine Zumutung ist es, wenn es keine Möglichkeiten zur Weiterbildung gibt, so wie ich das jahrelang erlebt habe.“ (Margit)

„Wichtig ist, dass man informiert wird, wo man etwas lernen kann. Es gibt eh ganz wenig Angebote, wenn man schlecht schreiben kann. Es ist auch wichtig, dass man weiß, wie Lernen das Leben verändern kann.“ (Maria)

„Seit ich die Möglichkeit habe, mich weiter zu bilden, bin ich ein anderer Mensch geworden. Freier,

fröhlicher und selbstsicherer.“ (Franz)

„Eine Zumutung ist es eher, dass nicht überall bekannt ist, dass es Alphabetisierungskurse gibt. Ich habe oft an verschiedenen Orten danach gefragt und erst nach zwei Jahren diesen Kurs gefunden.“ (Anna)

„Wenn man Schreibdefizite hat, dann gibt es fast kein Weiterbildungsangebot. Die Kollegen steigen auf, selber bleibt man immer unten, weil man sich in keine Schulung trauen kann.“ (Sandra)

Die Bildungsbiografie eines Teilnehmers von alphaBet und Co ist besonders bemerkenswert: Walter M. 1957 in Vöcklabruck geboren. In Zell am Pettenfirst, einem kleinen Dorf bei Vöcklabruck aufgewachsen. Seine um fünf Jahre ältere Schwester leidet an Down-Syndrom. Der kleinere Bruder ist vier Jahre jünger. Kindergarten gab es keinen, er war bis zum Schuleintritt zu Hause bei Eltern und Geschwister. In der ersten Klasse Volksschule hatte Walter bereits Probleme, musste sie wiederholen. Möglicherweise – meint er – ist es daran gelegen, dass es daheim keine Unterstützung gab. Die Mutter war mit der kranken Schwester und dem kleinen Bruder mehr als ausgelastet, der alkoholranke Vater ein zusätzliches Problem. Bücher gab es keine, auch keine Spiele und schon gar nicht Gutenachtgeschichten. Er gehörte zu den Wenigen, die nicht die Hauptschule besuchen durften, sondern in der Volksschule bleiben mussten. Irgendwann wurde die Volksschule aber aufgelöst und Walter kam doch in die Hauptschule, die er nach der dritten Klasse verließ. Seine Großmutter war dahinter, dass er eine Lehre machte. Er wurde Betriebsschlosser beim Bergbau. Die Berufsschule schaffte er mit Ach und Krach.

Beim Zivildienst bei der Lebenshilfe kam er das erste Mal mit dem Pflegeberuf in Kontakt. Das wäre was für mich – erkannte er, kehrte aber doch in die Bergbaufirma zurück, da er im Pflegeberuf Berichte hätte schreiben müssen. Beim Zivildienst vermied er dies, indem er zum Arzt ging, sobald etwas Derartiges anstand. Nach dem Zivildienst arbeitete er unter Tag, 15 Jahre lang. Schreibarbeiten waren da keine zu erledigen und wenn doch, waren es Kleinigkeiten, die man von anderen abschreiben konnte. Die Zeit im Bergbau bezeichnet er trotz Strapazen als gute Zeit. Schreibfertigkeiten waren da nicht gefragt, er war ein „ganzer“ Mensch.

In dieser Zeit unternahm er auch viel mit Freunden, spürte noch nichts von der Isolation der kommenden Jahre. Keiner wusste von seinem Problem, keiner merkte etwas. Man ging gemeinsam wandern zum Schifahren, Bergsteigen. Geschrieben wurde nicht, weder in der Firma noch in der Freizeit.

1991 kam es zu einer großen Kündigungswelle im Bergbau. Walter nutzte die Möglichkeiten die die Kohlestiftung zur Umorientierung bot und begann ein Praktikum als Pfleger in Altenhof. Voraussetzung war die Bereitschaft die Ausbildung zum Stationsgehilfen zu absolvieren. Da war sie wieder, die Angst schreiben zu müssen. Doch Walters Wunsch war diesmal so stark, dass er es versuchte. Mit vielen Tricks und Schummeleien, so meint er heute, schwindelte er sich durch die einjährige Ausbildung. Im Anschluss wurde ihm angeboten die Aufschulung zum Pflegehelfer zu absolvieren. Er nahm an – und verzweifelte fast an den Herausforderungen. Für ihn war diese Zeit die Hölle. Er pflegte auch keine privaten Kontakte mehr zu seinen KollegInnen. Sie alle waren ja, anders als im Bergbau – sehr gebildet und Walter hatte Angst, sich ihnen gegenüber zu blamieren.

Aus finanziellen Gründen entschloss er sich schließlich, auch die Ausbildung zum Altenfachbetreuer in Angriff zu nehmen. Gleichzeitig meldete er sich zu einem Kurs von AlphaBet und Co an. Er wäre schon früher bereit gewesen einen Kurs zu machen, hat jahrelang gesucht, aber nichts Passendes gefunden. Auf das Angebot der Volkshochschule Linz wurde er durch einen „Thema“-Beitrag¹⁸ aufmerksam. Er kam einmal wöchentlich, arbeitete aber auch zu Hause hart. Am Ende der ersten Kursjahres nahm er mit einigen KollegInnen am Schreibwettbewerb „wir schreiben.de“ von APOLL teil und war einer der drei Hauptpreisträger.

Walters berufliche Situation hat sich sehr verbessert. Er schloss Ende Juni die Ausbildung zum Al-

¹⁸ „Thema“ ist eine Senung des ORF

tenfachbetreuer erfolgreich ab. Dazu gehörte auch das Verfassen einer Abschlussarbeit. Walter schrieb über Bezugspersonenarbeit und seine Arbeit ist 26 Seiten lang. Trotzdem lehnt er Angebote die seine Arbeitssituation verbessern würden aber mit mehr Schriftlichkeit verbunden sind, weiterhin ab.

Gesellschaftlich fühlt er sich immer noch isoliert. Er weiß, dass der Rückzug von ihm ausgeht. Er sehnt sich danach, einen Freundeskreis zu haben, mit dem er etwas unternehmen kann. Doch die Alten Kumpel vom Bergbau sind weggezogen oder für ihn nicht mehr greifbar. Unter Kollegen von Altenhof sind viele Maturanten. Sie sind alle nett und Walter glaubt, dass sie ihn auch schätzen. Er aber hat Angst, dass sie dahinter kommen, dass er eben „*ein Trottel*“ ist.

Er wird, trotz seiner Fortschritte und seiner schon recht großen Schreibkompetenz auch im nächsten Jahr einen Kurs bei der Volkshochschule Linz besuchen. Besonders wichtig ist ihm das EDV-Modul. Er sieht sich noch nicht in der Lage, mit anderen TeilnehmerInnen, die seiner Meinung nach im Lesen und Schreiben perfekt sind, gemeinsam einen Kurs zu besuchen. Lebenslanges Lernen ist für ihn notwendig, wenn man nicht unter die Räder kommen will.

Seine Statements zur Notwendigkeit des Lebenslangen Lernens:

„Kaum einer geht dort in Pension, wo er angefangen hat“ meint er. „Auch als Hilfsarbeiter muss man mit dem Computer umgehen können.“ „Es ist durch die wirtschaftliche und sozialpolitische Entwicklung bedingt, dass man sich weiterbilden muss, sonst wirst du an den gesellschaftlichen Rand gedrängt.“ „Das Problem für Menschen aus Randgruppen, Leute mit Schreibdefiziten gehören dazu, ist, dass die Arbeitgeber zwar Weiterbildung fordern, dass es aber nur ein sehr beschränktes Angebot für diese Menschen gibt.“ „Nur ganz wenige Menschen haben das „Glück“, ohne Weiterbildung auszukommen.“ „Ich habe das Glück, zu AlphaBet und Co gefunden zu haben“

Diskussion des Beitrags:

Wirth: Wir kennen das Problem der Finanzierung in der Schweiz natürlich auch. In der Schweiz ist es nicht denkbar, dass der Bund bezahlt. Meine Frage an Sie: Wie gestalten sie die TeilnehmerInnenwerbung? Wie gestalten sie die LehrerInnenausbildung für funktionale AnalphabetInnen? Was sind ihre Standards?

Tillmann: Sie sprachen von 45 Teilnehmenden in einem Kurs, wie viele TrainerInnen betreuen diese? Sind auch Nicht-Deutschsprechende in den Kursen?

Duschl: Die Finanzierung ist leider nicht so klar. Die Kursleitung und die LehrerInnen versuchen wir Jahr für Jahr neu mit Fördermitteln zu bezahlen.

Zur Werbung: Wir haben einen Folder. Wir arbeiten auch mit Presseausendungen und sind medial öffentlich präsent. Wir nutzen auch Verteiler von sozialen Einrichtungen und es gibt auch eine Hotline, die rund um Uhr zur Verfügung steht.

Muckenhuber: Mittlerweile können wir uns auch auf Mundpropaganda stützen - FreundInnen, Verwandte, ArbeitgeberInnen.

Duschl: Unsere LehrerInnen kommen aus verschiedenen Bereichen, haben aber meist Ausbildungen als PädagogInnen. Es gibt eine Ausbildung als AlphabetisierungspädagogIn. Diese findet in Strobl statt und dauert 1 Jahr.

Zur Frage von Fr. *Tillmann:* Wir in Linz versuchen eine relativ strikte Trennung zwischen „Deutsch als Fremdsprache“ und Alphabetisierung. TeilnehmerInnen an unseren Kursen müssen Deutsch sprechen können.

Hummer: Ein Teil der Finanzierung kommt auch aus der Institution. Wenn die Politik nicht unter-

stützt, wird es aber eng. Alphabetisierung wird in Zukunft aber jedenfalls gemacht.

Budinčević: In Serbien/Montenegro wollen wir feststellen, wie viele AnalphabetInnen es tatsächlich gibt. Wenn sie an dem Projekt teilnehmen wollen, lade ich sie ein, mich zu kontaktieren.

Bernard Godding: Vielleicht sollten wir uns zunächst bei den TeilnehmerInnen bedanken, denn es zeigt sehr viel Mut sich hier sozusagen zu outen. Diese Gruppen sind natürlich ausgegrenzt, unsere Erfahrung ist, dass man Schritt für Schritt vorgehen muss um Menschen für Alphabetisierung zu gewinnen. Es gibt Leute, die man sehr schwer erreicht. Man muss sich auf die Nachbarschaft konzentrieren. Man muss auch die Alten- und Kinderversorgung mit bedenken. Man muss versuchen sich auch im Umfeld und in der Peripherie die Leute zu erreichen.

Duschl: Soweit ich weiß ist Großbritannien mit Alphabetisierung sehr weit vorangeschritten, die ersten Projekte wurden ja bereits in den 70er Jahren initiiert. Wir machen mittlerweile auch schon Pilotprojekte zu Family-Literacy und versuchen, die Kurseräume soweit wie möglich barrierefrei zu gestalten.

Heilinger: Es ist ein Problem festzustellen wen bzw. welche Gruppen Alphabetisierung betrifft.

Naomi Godding: Vor einigen Jahren arbeitete ich in einem Männergefängnis, ich führte mit ihnen Interviews und prüfte sie auf Analphabetismus. Der Anteil bei den Kleinkriminellen war sehr hoch, sie verweigerten sich aber einer Weiterbildung.

Muckenhuber: Wir wissen nicht, in welchem Lebensumfeld die Betroffenen leben – da gibt es nur Schätzungen. Die Zielsetzung, dass 2013 alle AnalphabetInnen lesen und schreiben können sollen, ist eine Vision.

Duschl: Wer sich allerdings keine ambitionierten Ziele setzt, erreicht auch keine Teilziele. Unser Ziel ist es, dass jeder und jede einen Kurs machen kann, wenn sie oder er will.

Zu Fr. Heilingers Bemerkung, es gäbe keine brauchbaren Daten zur AnalphabetInnenrate.

Es wäre wünschenswert, wenn Alphabetisierungskurse zum Grundrepertoire jeder VHS gehören würden. Viele Institutionen fangen solche Kurse an, legen die Kurse aber einfach wie ganz normale Kurse an und das funktioniert nicht.

Zu Naomi Godding: Wir arbeiten an einem Programm, in dem wir Insassen von Gefängnissen betreuen werden. Es geht darum, Brücken zu bauen, um nach dem Gefängnisaufenthalt an die reguläre Erwachsenenbildung andocken zu können.

Hummer: Die Frage der „Lernorte der Zukunft“ beschäftigt die VHS Linz sehr; die Kooperation verschiedener Lerneinrichtungen könnte viel Sinn machen, das soll auch ein Stück weit mit dem Projekt des „Wissensturms“ realisiert werden¹⁹.

¹⁹ <http://www.linz.at/wissensturm/wissensturm.asp>

Adult Education Policy in Austria and Finland – A Comparison

Matti Raponnen und Kari Kinnunen

1. GENERAL ISSUES

Form of Government

Austria: Federal State
Finland: Uniform State

Area

Austria: 84 000 km²
Finland: 338 000 km²

Population

Austria: 8 millions, 9 % immigrants
Finland: 5 millions, 2 % immigrants

Population per km²

Austria 95
Finland 15

Gross Domestic Product per in 2002

Austria 25 048 €
Finland 25 312 €

Unemployment Rate in 2002

Austria 4,3 %
Finland 9,1 %

2. EDUCATIONAL LEVEL OF POPULATION

(25 – 64y.) in 2000

	Austria	Finland
Junior Secondary Level	24 %	26 %
Senior Secondary Level	62 %	42 %
Tertiary level	14 %	32%

3. SOME ISSUES INFLUENCING ADULT EDUCATION POLICY

Baby boom age groups

Austria 1960 - 1968
Finland 1945 - 1950

People retiring age

Austria 58
Finland 59

Drop-out problems

Austria: *Hauptschule, Dual-System, Gymnasium*
Finland: Vocational secondary education
Adults at low literacy level (OECD)

Austria ??%
 Finland 36,8 %

Transition to Information Society

Austria Not very current issue. One of the reasons can be the educational level of the population: only 16 % of the age group continue in the higher education.

Finland Many governmental and local programmes

4. LEGISLATION OF ADULT EDUCATION

Austria

1973 The Adult Learning Promotion Act

1994 The Public Employment Service Act (Arbeitsmarktservicegesetz)

1969 The Labour Market Promotion Act (Arbeitsmarktförderungsgesetz)

Finland

1988 Basic Education Act and Decree (A separate curriculum for adult education)

1988 Upper Secondary School Act and Decree (A separate core curriculum for adults)

1988 Vocational Adult Education Act and Decree, under revision (Competence-based examinations and tripartite representation in examination committees)

1998 Liberal Adult Education Act and Decree, under revision (The rights for the organizations to set up and maintain liberal adult education institutes, the forms of liberal adult education institutes and the basis for the state subsidies and aids for the institutes)

1997 Universities Act and Decree in, under revision (Open universities, departments for continuing university level education)

1995+

2003 Polytechnics Act and Decree (Adult education is one of the tasks of the polytechnics)

1990 Adult Employment Training Act and Decree

1984+

2000 Decree of Adult Education Council

5. ADULT EDUCATION SYSTEM

Every educational institute (upper secondary schools, vocational institutes, polytechnics and universities) in Finland provides also adult education.

Vocational institutes and polytechnics provide 20 % of education possibilities for adults (separate adult groups).

25 % of university students are over 25 years old.

Most of polytechnics have a separate department for open polytechnic education and also for continuing education.

Every university has a department of the open university and a separate department for continuing education. The number of participants per year the open universities is 80 000 and in continuing education is 80 000 as well.

6. DIFFERENT PLAYERS IN ADULT EDUCATION

Austria

The *Länder* are responsible for adult education.

The Federal Ministry of Education has a small role in adult education (The adult learning promotion act).

Different social groups and non governmental organizations have a strong role in adult education.

The role of labour market organizations is very strong especially in vocational adult education and training. *Wirtschaftskammer, Industriellenvereinigung, Landwirtschaftskammer, Handelskammer, Österreichischer Gewerkschaftsbund* and *Arbeiterkammer* are active in adult education and their representatives "sit at every negotiation tables" on regional, provincial and federal level. The Ministry of Labour and especially Labour Market Service (*AMS*) are responsible for Labour market training.

Finland

The Ministry of Education has a central and strong role in adult education.

The National Board of Education responsible for the Ministry is the key player in the implementation of educational acts.

The Ministry of Education has a separate department for adult education. It is also responsible for Life long learning policy of Finland.

Representatives of labour market organizations are members in working groups and committees of the Ministry of Education, in qualification bodies of the vocational qualification system and in advisory boards of the institutes and polytechnics

The Ministry of Labour is responsible for labour market education.

7. RECOGNITION OF PRIOR LEARNING AND LEARNING AT THE WORKPLACE

Austria

Beruf in Austria is more than simply a job or an occupation. It is source of both personal and social identity. It provides a clear contribution to society. It requires exceptional skill and therefore also preparation.

Berufsbildung or the development of a *Beruf* requires an extensive process and considerable amount of time compared to programs in countries without the tradition of the *Beruf*.

Many of the adult education programs, especially the second-chance programs (*Zweiter Bildungsweg*) follow the tradition of *Berufsbildung* and are therefore longer and more arduous than comparable program in other countries. According to the OECD country note this is maybe the reason, that an assessment and the recognition of prior learning or job-based learning are not broad.

The labour market programs in Austria aim to get individuals back into employment as quickly as possible. Therefore they do not adhere to the philosophy of *Berufsbildung*.

Finland

Many different programs to promote the assessment and recognition of prior learning and learning in the jobs have been implemented. The Competence-based examination -system is based on the assessment and recognition of prior learning and work experience.

The labour market programs include mostly vocational education, leading on to a vocational qualification or at least to a part of the qualification

8. FUNDING OF ADULT EDUCATION

Austria

Adult education is financed by the State, *Länder (federal countries)*, municipalities, supplier of institutes, *Wirtschaftskammer, Industriellenvereinigung, Landwirtschaftskammer, Handelskammer, Österreichischer Gewerkschaftsbund, Arbeiterkammer*, Church, participants and different societies.

Financing of adult education in 2001

Private sources (enterprises, societies and participants) approximately	1 300 million €
State (<i>Bund</i>)	250 million €
<i>Länder</i> and municipalities	80 million €

Finland

The main part of Finnish adult education and training is financed from public funds, i.e. from the State and the local authorities.

The financing of adult education

The Ministry of Education	600 million €
Ministry of Labour	200 million €
Enterprises (incl. wages and salaries of students)	650 million €

9. STUDENT FEES AND ADULT STUDENT SOCIAL BENEFITS

Austria

Evening schools are free. Other adult institutes have fees, which can be also very expensive.

Students can get different study grants for instance from the *Länder* or from employers. *Länder* can give vouchers (*Bildungsgutschein*) or study accounts. *Arbeiterkammer* can also give vouchers.

Study leave system (*Bildungskarenz*) since 1998

3 -12 months

unemployment basic benefit

personal unemployment benefit if 45 year old

2 300 people

Finland

The adult basic education is free in basic education, in general upper secondary education, in vocational education, in polytechnics and in universities. There is a reasonable fee in open university and in open polytechnics, folk high schools, adult education centres, study centres, summer universities and sport institutes. Continuing education of polytechnics and universities can be very expensive.

Study Grant -system for basic students

Adult Study Grant -system for adult students

Some study voucher trials

No study accounts

Temporary Study Leave- Act 1996-2008 (*Bildungskarenz*)

90 - 359 days

70 % from unemployment benefit

80 000 persons

10. STATISTICAL SYSTEMS AND PARTICIPATION IN ADULT EDUCATION

Austria

Austria has no proper statistics on the participation in adult education.

There are only a few studies.

Lifestyle Study (sampling study) in 2002 tells that 40 % of the people, who answered to the poll, were participating at least in some continuing education event.

Employed participate two times more in continuing education than unemployed.

Well educated people, people in leading positions and civil servants participated more than other groups.

Finland

Finland has very good statistics in adult education

54 % of adults (18-64 years old) participated in adult education an average of 13 days.
Nearly 50 % of studies were related to work or occupation.
56 % of wage earner participated in the education or training supported by employer.
Employed participated more than unemployed.
Better educated participated more than less educated.
People in towns and cities participated more than people of rural areas.
Women participated more than men.

Ergänzungen zum Referat:

Bildungsbeteiligung Erwachsener in Finnland:

Bezogen auf die Teilnahme an Erwachsenenbildung sind in Finnland die 25-44 jährigen die Gruppe mit der stärksten Partizipation und das mit steigender Tendenz. Eingeschränkt auf die betriebliche Weiterbildung ergibt sich etwa dasselbe Bild. Auch die 55-64jährigen beteiligen sich oder können an betrieblicher Weiterbildung noch zu rund 30% partizipieren.

Bezogen auf die sozialen Gruppen beteiligen sich 30% der ArbeiterInnen, 80% der höheren Angestellten und 70% der mittleren Angestellten. Insgesamt ist auch in Finnland die Erwachsenenbildung dominiert von Weiterbildung/beruflicher Bildung. Im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung ist die Teilnehmerate der Frauen höher als die der Männer (23% der Frauen, 10% der Männer partizipieren).

Die Bildungspolitik in Finnland hat sich mit einer sozialdemokratischen BildungsministerIn geändert. Förderung Bildungsferner wurde verstärkt, Bildung wird nicht mehr als „Wahlmöglichkeit“ und Partizipation nicht mehr als freie Entscheidung gesehen.

Diskussion des Beitrags:

Filla: Wir haben gerade eines der ersten und ein hervorragendes Referate zu europäischer vergleichender Forschung im Bildungsbereich gehört. Die Vergleichsforschung ist aus vielen Gründen äußerst komplex. Die unvollständigen Datenbasen sind nur ein Grund. Für Österreich ist ja die VHS Statistik²⁰ mehr oder weniger die einzige publizierte für den Bereich der Erwachsenenbildung. Und es besteht seitens des zuständigen Ministeriums auch wenig Wille in der Richtung etwas zu verändern. Der Vorschlag des VÖV an das BMBWK ein ähnliches Weiterbildungsberichtssystem wie das in Deutschland einzuführen, wurde von einem zuständigen Beamten aus dem Büro Gehler eindeutig mit einem: „Da könnte ja jeder kommen“ beantwortet. Es erscheint fast so als herrsche die Einstellung: Statistik nur zur Propaganda, sonst ist sie völlig wertlos.

Zur Erwachsenenbildungsfinanzierung in Österreich – ich beziehe mich auf eine Studie von Peter Schlögl²¹. Schlögl geht von einem Gesamtfinanzierungsvolumen von 33 Mrd. ATS aus (entspricht rund 2,4 Mrd Euro). Davon steuert das Arbeitsmarktservice (AMS) rund 8 Mrd. ATS (rund 0,58 Mrd. Euro) für aktive Arbeitsmarktpolitik bei. 11 Mrd ATS (rund 0,8 Mrd. Euro) werden für betriebliche Weiterbildung von den Betrieben ausgegeben, ungefähr gleichviel, also 0,8 Mrd Euro von den TeilnehmerInnen. Ein eher geringer Anteil von 3 Mrd ATS (0,2 Mrd. Euro) kommen vom Bund, den Ländern und den Gemeinden (nicht in der Reihenfolge ihrer Aufwendungen). Eine Kuriosität am Rande: Das Bundesministerium für Landwirtschaft fördert den eigenen Bildungsbereich (ländliche Fortbildung) mit einem höheren Betrag als das zuständige Bildungsministerium (BMBWK) den Bereich der Erwachsenenbildung.

²⁰ Vgl. Vater, Stefan: Statistikbericht der österreichischen Volkshochschulen, Wien 2005 (<http://www.vhs.or.at/publikationen.htm>)

²¹ Schneeberger, Arthur; Schlögl, Peter: Hintergrundbericht zum österreichischen Länderbericht - Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 6/2001: BMBWK, Abt. Erwachsenenbildung, Wien 2001.

Nebenbei möchte ich festhalten, dass es in Österreich keine koordinierte Erwachsenenbildungspolitik gibt. Daran sind das BMBWK und die Institutionen der Erwachsenenbildung schuld. Das Erwachsenenbildungssystem Österreichs ist nicht glücklich.

Rapporten: Erwachsenenbildungspolitik muss aus verschiedenen Gründen auch staatlich organisiert sein. Dazu bedarf es aussagekräftiger statistischer Materialien.

Schlussworte

Heilinger: Lernen und Bildung gibt Anlass zu Kritik und es eröffnen sich viele Aspekte zwischen Gesellschaftskritik und Bildungsanalyse. Es ist immer so eine Gradwanderung aber eine notwendige.

Wirth: Ich möchte zu einer Widerständigkeit gegenüber einer nochmaligen Verkürzung der „Salzburger Gespräche“ aufrufen.

Haselbach: Ich möchte denjenigen danken, denen das Thema der diesjährigen Tagung eingefallen ist. Wir haben darüber diskutiert, ob verschiedene Leute Widerstand leisten und ob sie das sozusagen dürfen.

Ich bin mir zwar nicht sicher, ob wir das Ziel ausreichend erreicht haben, die Hinterfragung der eigenen Rolle ist etwas zu kurz gekommen.

Otto: Ich freue mich, dass trotz der Probleme, die zu überwinden waren, heuer die Salzburger Gespräche wieder stattgefunden haben. Bezüglich einer Verkürzung dürfte die oberste Grenze erreicht sein. Ich fand das Querdenken anregend. Kürzer dürfen die Gespräche nicht sein. Überraschend waren der erste und der letzte Tag. Die Überraschung bezog sich auch darauf, dass sich nur der erste Tag und heute der letzte Vortrag direkt dem Thema gewidmet waren. Besonders interessant sind ja jedes Jahr auch die Berichte – im Besonderen möchte ich die Präsentation der Knowledgebase (Vater), sowie die Präsentation von APOLL (Aengenvoort) und die Image-Datenpräsentation (Filla) hervorheben. Vielleicht wäre die Konzentration auf weniger Projektberichte sinnvoller.

Klier: Ich habe den Verdacht, dass Bequemlichkeit teil von Widerstand ist. Wichtig wäre auch eine bessere Umsetzung unseres Englisch. Auch im Interesse der englischsprachigen KollegInnen. Das Eingangsreferat von Geissler brachte viele Impulse und Vater hat uns dann nochmals weitergeschubst. Insgesamt fehlte aber heuer die Zeit für Verarbeitung, zum Beispiel in Kleingruppen. Und da ja auch der informelle Teil von größter Bedeutung ist: am liebsten wieder 4 Tage!

Tillmann: Meine Anregung, bei aller Wertschätzung der Gespräche, wir könnten nicht nur von der Expertise der Keynote-Speaker profitieren, die Expertise der TeilnehmerInnen sollte stärker eingebunden werden. Und noch eins: Bitte mehr Bewegung auch im Sinne unseres physischen Wohlbefindens.

Budinčević: Danke für die Möglichkeit Ideen und Gedanken auszutauschen. Es erweist sich als äußerst nützlich für meine Institution, es ergeben sich viele Kontakte mit den TeilnehmerInnen und deren Institutionen. Vielleicht noch ein mögliches Thema für die nächsten Jahre: „e-learning as future?“

Bernard Godding: Hier eröffnen sich viele Möglichkeiten – beispielsweise im vielseitigen Verständnis vieler Dinge.

Personen

TeilnehmerInnen - Participants

Ulrich Aengenvoort, Direktor des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., DEUTSCHLAND / GERMANY

Dr. Olga Agapova, Direktorin der IIZ/DVV Projektstelle Russland, IIZ/DVV Projektbüro Russland, RUSSLAND / RUSSIA

Dipl. Päd. Petra Bass, Pädagogische Mitarbeiterin des Kolping-Bildungswerk, Kolping Bildungswerk, DEUTSCHLAND / GERMANY

Dr. Paed. Monika Borchert, Geschäftsführerin der Urania Staßfurt, Urania Straßfurt, DEUTSCHLAND / GERMANY

Pavle Budinčević B.A., Direktor der Abteilung für Wirtschafts- und Erwachsenenbildung, Open University Subotica, SERBIEN/MONTENEGRO / SERBIA

Radosveta Drakeva, Leitende Sekretärin/Executive Secretary, Znanie Association, BULGARIEN / BULGARIA

Mag. Leander Duschl, Fachbereichsleiter, Volkshochschule Linz, ÖSTERREICH / AUSTRIA

Dr. Ernst Gattol, Direktor, Bundesinstitut für Erwachsenenbildung – St. Wolfgang, Strobl, ÖSTERREICH / AUSTRIA

Bernard Godding, Vorsitzender des Verbandes ECA, Educational Centres Association (ECA), GROSSBRITANNIEN / GREAT BRITAIN

Naomi Godding, Schatzmeisterin (ECA), Educational Centres Association (ECA), GROSSBRITANNIEN / GREAT BRITAIN

Dipl. Päd. Ute Grun, Fachbereichsleiterin für berufliche Bildung und europäische Projekte, Kommunalen Eigenbetrieb "Kultur und Bildung" Hoyerswerda, DEUTSCHLAND / GERMANY

OSR Dir. Martin Gspandl, Leiter der Volkshochschule Bezirk Feldbach, Steiermark, Volkshochschule Feldbach, ÖSTERREICH / AUSTRIA

Prof. Dr. Arne Haselbach, Direktor der Volkshochschule Brigittenau, VHS Brigittenau/Wien, ÖSTERREICH / AUSTRIA

Mag.a. Patrizia Jankovic, Tätig im Bereich des Lebenslangen Lernens / Sektion V, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, ÖSTERREICH / AUSTRIA

Dr. Valentina Kalinina, Lehrbeauftragte für Erwachsenenbildung, Liepāja Academy of Pedagogy, LETTLAND / LATVIA

Ralf Kellershohn, Referent Öffentlichkeitsarbeit im Projekt Apoll, APOLL/Deutscher Volkshochschul Verband, DEUTSCHLAND / GERMANY

Pol. Mag. Kari Kinnunen M. A., Leiter der Työväen Akatemia - Worker's Academy, Työväen Akatemia - Worker's Academy, FINNLAND / FINLAND

Soz. Wiss. Helga Klier, freiberufliche Dozentin und Trainerin in der Erwachsenenbildung, DEUTSCHLAND / GERMANY

Dipl. Volkswirt Wolfgang Klier, Freiberufliche Tätigkeit in der Ausbildung und Fortbildung von DozentInnen in der Erwachsenenbildung, Stadt Köln-Gesundheitsamt, DEUTSCHLAND / GERMANY

Dipl.-Ing. ETH Peter Lakerveld, Leiter der Hauptabteilung der Fachstelle Erwachsenenbildung BL, Fachstelle der Erwachsenenbildung BL, SCHWEIZ / SWITZERLAND
Head of the Department for Adult Education

LAbg. Dr. Michael Ludwig, Vizepräsident des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Verband Österr. Volkshochschulen, ÖSTERREICH / AUSTRIA

Mag. Sonja Muckenhuber, Projektleiterin Alphabet & Co, Volkshochschule Linz, ÖSTERREICH / AUSTRIA

Univ.-Prof. Dr. Volker Otto, Honorarprofessor für Erwachsenenpädagogik an der Universität Leipzig, Verbandsdirektor des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) a. D., DEUTSCHLAND / GERMANY

Günter Pfeiffer, Geschäftsführer des Landesverbandes der steirischen Volkshochschulen; Geschäftsführer des Instituts für Strukturforchung und Erwachsenenbildung der Kammer für Arbeiter und Angestellte (ISSAK), Landesverband der steirischen Volkshochschulen, ÖSTERREICH / AUSTRIA

Mag.^a Martina Planer, Pädagogisch-organisatorische Verbandssekretärin, Verband Oberösterreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH / AUSTRIA

Inta Pudure, Leiterin des Weiterbildungszentrums im Kreis Talsi, Weiterbildungszentrum Kreis Talsi, LETTLAND / LETTLAND

Dipl. Päd. Horst Quante, Direktor der Volkshochschule Schaumburg, Vorsitzender der Bundeskonferenz Regionaler Volkshochschulen, Volkshochschule Schaumburg, DEUTSCHLAND / GERMANY

Dipl.-Gew. StR. Detlef Rademeier, Geschäftsführer des Urania-Landesverbandes Sachsen-Anhalt e. V., Landesverband der URANIA Sachsen-Anhalt e. V., DEUTSCHLAND / GERMANY

Veikko Räntilä M. A., Leiter der Heimvolkshochschule Kunta-alan apisto, Kunta-alan apisto, FINNLAND / FINLAND

Gen. Sekr. Matti Ropponen, Generalsekretär im Erwachsenenbildungsrat; Bildungsministerium, Erwachsenenbildungsrat/Unterrichtsministerium, FINNLAND / FINLAND

Dr. Anna Mària Szalafai-Klementz, Managerin für Beschäftigungsentwicklung, Dozentin für Kommunikation, Pädagogisches Institut der Dunaújvároscher Hochschule Dunafer AG. Management für Beschäftigungspolitik, UNGARN / HUNGARY

Mechthild Tillmann, Direktorin der Rhein-Sieg Volkshochschule, Rhein-Sieg Volkshochschule, DEUTSCHLAND / GERMANY

Janos Tóth PhD, Präsident des Europäischen Verbandes für Erwachsenenbildung, European Association for the Educiaton of Adults (EAEA), BELGIEN / BELGIUM

Dr. Waldemar Urbanik, Lehrer, Polnische Gesellschaft für Erwachsenenbildung, POLEN / POLAND

Mag. Iwona Urbanik, Lehrerin Polnische Gesellschaft für Erwachsenenbildung, POLEN / POLAND

Mag.^a Doris Weißmüller-Zametzner, Leiterin der Volkshochschule Landstraße, Volkshochschule Landstraße, ÖSTERREICH / AUSTRIA

Dr. Peter Wirth, Leiter der Fachstelle Weiterbildung, Amt für Berufsbildung des Kantons St. Gallen, SCHWEIZ / SWITZERLAND

Referent/innen - Key Note Speakers

Univ. - Doz. Dr. Wilhelm Filla, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Verband Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH / AUSTRIA

Univ.-Prof. Dr. Karlheinz A. Geißler, Professor für Wirtschaftspädagogik an der Universität der Bundeswehr München, Universität der Bundeswehr München, DEUTSCHLAND / GERMANY

Dr. Daniela Holzer, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Erziehungswissenschaften, ÖSTERREICH / AUSTRIA

Dr. Stefan Vater, Pädagogisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter, Verband Österreichischer Volkshochschulen, Lehrbeauftragter für Bildungssoziologie der Universität Linz, ÖSTERREICH / AUSTRIA

Seminarleitung – Seminar Directors

Dr. Anneliese Heilinger, Pädagogisch-wissenschaftliche Mitarbeiterin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Verband Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH / AUSTRIA

Dir. Mag. Hubert Hummer, Direktor der Volkshochschule Linz, Pädagogischer Referent des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen; Vorsitzender des Verbandes Oberösterreichischer Volkshochschulen, VHS Linz, ÖSTERREICH / AUSTRIA

Dr. Ewald Presker, Direktor des Bundesgymnasiums für Berufstätige, Bundesgymnasiums für Berufstätige Graz, ÖSTERREICH / AUSTRIA

Dolmetscherinnen - Interpreters

Dipl. Dolm. Gerhild Heissel, ÖSTERREICH / AUSTRIA

Dipl.-Dolm. Silvia Stöcklöcker, ÖSTERREICH / AUSTRIA

Berichterstattung - Rapporteurs

Mag^a. Karoline Rumpfhuber, PR-Referentin Projekt Knowledgebase Erwachsenenbildung, Verband Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH / AUSTRIA

Technik – Conference Equipment

Ivo Stoynov, Kongresstechnik, ÖSTERREICH / AUSTRIA

Sekretariat - Secretariat

Rita Landauer, Tagungsbetreuung, Verband Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH / AUSTRIA



Martina Planer und Naomi Godding in der Kaffeepause