

Die Österreichische Volkshochschule

MAGAZIN FÜR ERWACHSENENBILDUNG



61. JG. | NR. 238 | DEZEMBER 2010

Bildung 2020



**Deutsch
im Park**

**Gelungenes
Sprachenlernen**

**Kritische
Erwachsenenbildung**

inhalt



Eine von vielen zukünftigen Möglichkeiten der Erwachsenenbildung: Bildung im Park.

<i>Willi Filla</i> – Stichworte	Seite 1
<i>Arthur Schneeberger</i> – Bildung 2020	Seite 2
<i>Martin Klemenjak</i> – Weiterbildung von kommunalen Lehrlingsausbildner/innen in Kärnten	Seite 9
KEBÖ-Jahrestagung 2010	Seite 11
<i>Michael Sturm</i> – KEBÖ-Tätigkeitsbericht	Seite 12
Ludo-Hartmann-Preis 2011	Seite 15
<i>Sandra Inzko</i> – Gelungenes Fremdsprachenlernen	Seite 16
<i>Daniela Holzer, Walter Schuster</i> – Kritische Erwachsenenbildung tut Not	Seite 20

qualitäts*sicherung*

<i>Elisabeth Feigl-Bogenreiter, Yasmin El-Hariri</i> – Qualitätssicherung im Sprachunterricht	Seite 21
---	----------

aus der *praxis*

<i>Uli Zimmermann</i> – Deutsch im Park	Seite 23
<i>Lisa Lenz</i> – Deutsch im Park: Ein alternatives Kursangebot	Seite 24
Abschluss SAPA-Lehrgang	Seite 27
Zum Praxistest im Englischkurs	Seite 27
Radiopreis der EB an Ö1, FM4, Radio Orange und Radiofabrik	Seite 28
AK fordert bessere Basisbildung	Seite 28
Vorarlberger Volkshochschulen im Radio	Seite 29
KV für private Bildungseinrichtungen verpflichtend	Seite 29

inter*nationales*

Ergebnisse der DIE-Trendanalyse 2010 online verfügbar	Seite 30
Mehr Transparenz und Vergleichbarkeit in der EB	Seite 30
Alphabetisierung von Erwachsenen	Seite 30

Impressum	Seite 8
VHS-Zitate	Seite 19
Reaktionen	Seite 22
Für dieses Heft geschrieben	Seite 23
Personalia	Seite 31
Bücher	U3

stichworte

Die Fachliteratur zur Erwachsenenbildung ist beinahe unübersehbar. Allerdings ist die Frage zu stellen, ob mit ihr auch immer **relevante Themen** berührt werden – relevant für die Praxis und/oder die Wissenschaft. In einem Verlagsprospekt „Erwachsenenbildung“ sind für 2010 Neuerscheinungen angekündigt wie „Der erfolgreiche Idealist. Idealismus auf neuen Wegen“ und „Mensch und Wald“. Dafür gibt es bereits seit Jahrzehnten keine relevante Publikation zu „Drop-outs“ in der Erwachsenenbildung, um ein relevantes Einzelthema beispielhaft für viele andere zu nennen. Der Weiterbildungsexperte *Peter Schlögl* hat bei einer Tagung des VÖV unwidersprochen die Bemerkung gemacht, „unser Wissen von der Volkshochschule endet vor der Tür zum Kurs- und Veranstaltungsraum“. Wie sich das Lehr- und Lerngeschehen innerhalb von Veranstaltungsräumlichkeiten in der gesamten Erwachsenenbildung abspielt, entzieht sich weitgehend der empirischen Kenntnis. Darüber wird kaum geforscht und publiziert.

Angesichts der gesellschaftlichen Entwicklung und im Lichte mancher Wahlergebnisse ist die Frage zu stellen, wie im Kontext von Erwachsenenbildung gesellschaftlich brennende Probleme in der Erwachsenenbildungsliteratur thematisiert werden? Ein solches Thema wäre beispielsweise – in erwachsenenbildnerischen Sonntagsreden wird das auch immer wieder angesprochen – gesellschaftliche Solidarität mit all ihren Voraussetzungen. Dazu hat das Autorenteam *Martin Allespach, Hilbert Meyer, Lothar Wentzel* in dem Buch „Politische Erwachsenenbildung“, Marburg 2009, ein fünfstufiges „Kompetenzmodell für ‚Solidarisierungsfähigkeit‘“ entworfen. Das Buch und dieses Modell ist zwar für die gewerkschaftliche Bildungstätigkeit gedacht, ist aber prinzipiell auch für Volkshochschulen von großem Interesse. Bedeutsam ist dieses Modell für Weiterbildungsforschung, die sich gesellschaftlich wichtiger Themen annimmt, und aktuelle Großdiskussionen beeinflussen möchte. Solidarität ist, wie manches inhaltlich andere auch, in der europaweiten Kompetenzdiskussion kein nennenswertes Thema. Dabei ist Solidarisierungsfähigkeit mit Kreativität und Selbstregulationsfähigkeit nicht nur vereinbar, sondern sogar verknüpft.

Mit diesem Beispiel lässt sich eine Perspektive für eine gesellschaftlich relevante Erwachsenenbildung im Allgemeinen und die Volkshochschule im Besonderen eröffnen. Sie wäre geeignet, den Stellenwert von Erwachsenenbildung und Volkshochschule zu steigern und vor allem ins öffentliche Bewusstsein zu rücken. Die Bildungsdiskussionen der letzten Monate in Österreich zeigen nämlich deutlich, dass Erwachsenenbildung dazu nicht Stellung nimmt, so als ob allein Schule und Universität – und neuerdings endlich auch Vorschulerziehung – bedeutsam sind.

Für die nähere und weitere Zukunft sollte es überdies darum gehen, dass die Erwachsenenbildung selbst mehr Weiterbildungsforschung leistet und anregt, um auf diese Weise der Schule und Universität das Monopol auf Bildungsforschung streitig zu machen und sich selbst am Forschungssektor nachhaltig zu positionieren. Nur wenn es gelingt, selbst forschungsbasiert zu agieren, wird es auch gelingen, mit den anderen Sektoren „auf Augenhöhe“ zu kooperieren, die Eigenständigkeit von Erwachsenenbildung zu betonen und auf dieser Basis die anderen Sektoren substantiell zu beeinflussen. Die Erwachsenenbildung ist im Hinblick auf die Zahl der Teilnahmen der größte Bildungssektor und die Volkshochschule ist die größte Erwachsenenbildungseinrichtung. Schon von daher ist besonders die Volkshochschule aufgerufen, ihren Einfluss umfassend geltend zu machen.



In dieser Ausgabe der ÖVH steht ein empirisch fundierter Beitrag des Bildungsforschers Arthur Schneeberger zu „Bildung 2020“ im Mittelpunkt. Er wird ergänzt und gleichsam präzisiert durch Beiträge zur Qualitätsdiskussion im Sprachenunterricht und neuen Angebotsformen wie „Bildung im Park“. Informiert wird überdies über die ausgezeichneten Produktionen und die Preisträger/innen beim 13. Radiopreis der Erwachsenenbildung, der am 27. Jänner 2011 im Radiokulturhaus in sechs Sparten überreicht wird. Eine Nachlese der KEBÖ-Jahrestagung sowie ein Beitrag zum Spezialthema „Weiterbildung von kommunalen Lehrlingsausbildner/innen“ ergänzen diese Ausgabe der ÖVH.



Willi Filla

Bildung 2020

EU-Benchmarks und reale Trends als Herausforderungen



Arthur Schneeberger

Im Rahmen der jährlichen Enquete der Arbeitsgemeinschaft Vorarlberger Erwachsenenbildung hielt der Bildungssoziologe Arthur Schneeberger am 23. September 2010 in Bregenz einen viel beachteten Vortrag zur Entwicklung des Bildungssystems, den er der ÖVH zur Veröffentlichung zur Verfügung stellte.

Thema

Bildungspolitik war traditionell Domäne der Nationalstaaten. Bildungspolitik wird heute durch supranationale Organisationen (UNESCO, OECD, EU) als Hebel für Ziele der Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik sowie der Integrationspolitik angesichts weltweiter Migrationen angetrieben. Bildungspolitik ist daher heute von Argumenten durchsetzt, die ihre Grundlage in internationalen Vergleichen haben. Verwiesen sei nur auf die Diskussionen über Akademikerquoten oder über Grundkompetenzen im Sinne von PISA. Rankings bestimmen die öffentliche Bildungsdiskussion. Realer Hintergrund dieser Entwicklungen ist die Internationalisierung der Wirtschaft und der Gesellschaft.

Mit der bildungspolitischen Leitfunktion supranationaler Zusammenschlüsse sind supranationale Erhebungen und Publikationen (zum Beispiel PISA, Akademikerquotenvergleiche) verbunden, in deren Auswertung und mediale Verbreitung erhebliche Mittel und Arbeitskraft investiert werden. Die Eminenz der Ergebnisse im öffentlichen Diskurs von Bildungs- und Bildungsreformfragen ist auch in Österreich offensichtlich. Leider gehört die unkritische Ableitung von „Katastrophenmeldungen“ zum österreichischen Bildungssystem aus dem internationalen Vergleich zum Standardrepertoire medialer Berichterstattung. Wir brauchen eine kritische und zukunftsorientierte Auseinandersetzung mit den internationalen Befunden. Das heißt, dass eine rückwärtsgewandte, affirmative Einstellung zur Internationalisierung ebenso wenig wie die üblichen Katastrophenmeldungen angebracht sind. Um gut zu bleiben, müssen wir internationale Gegebenheiten beachten und daraus die richtigen Schlussfolgerungen ziehen.

Die aktuellen europäischen „Strukturindikatoren“ belegen¹ die Leistungsfähigkeit unseres Bildungssystems anhand volkswirtschaftlicher Outcomes (hohes BIP pro Kopf, geringe Arbeitslosigkeit, hohe Beschäftigungsquote und relativ geringe Armutsgefährdungsquote), zeigen aber auch Probleme auf, wie etwa den Fokus auf frühe Qualifizierung und die – international völlig unübliche – Einschränkung des tertiären Bildungssystem auf die Universitäten oder akademische Bildung. Hierdurch kommt es beispielsweise zu einer Unterschätzung des technisch-naturwissenschaftlichen Humankapitals der Wirtschaft.

Europa soll sich durch eine wissenschaftlich fundierte „Strategie zum lebenslangen Lernen (LLL-Strategie)“ im globalen Wettbewerb behaupten. Die Europäische Union respektive ihre Thinktanks haben die einschlägigen Ideen und Empfehlungen im Kontext der Lissabon-Strategie (2000 und Neustart 2005) entwickelt, in dem es bekanntlich darum gehen soll, den europäischen Staatenbund zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zum machen und dabei mehr Arbeitsplätze und größeren sozialen Zusammenhalt zu schaffen. Die globale Ausrichtung und weitreichende Hoffnungen der Bildungspolitik sind dabei evident.

In Ermangelung einer direkten Zuständigkeit für Bildungspolitik setzt die „europäische Zusammenarbeit“ – als „offene Koordinierungsmethode“ – bezüglich der allgemeinen und beruflichen Bildung an gemeinsam formulierten Zielen an. Diese Ziele werden sehr breit und umfassend definiert und betreffen die Förderung

- von individueller Entwicklung,
- von wirtschaftlichem Wohlstand und
- sozialem Zusammenhalt

durch die „Verwirklichung von lebenslan-

gem Lernen und Mobilität“ (Kernlegitimation der Europäischen Union im Bildungsbereich). Für den Zeitraum 2010 bis 2020 wurden die abgeleiteten strategischen Ziele mit statistisch ermittelten Benchmarks versehen, um die Zielerreichung in den Mitgliedsländern „auf europäischer Ebene zu messen und das Erreichte aufzuzeigen“ (Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009, C 119/3).

Die EU-Benchmarks für den Zeitraum 2010 bis 2020 bilden jedenfalls eine hervorragende Gelegenheit dazu, das österreichische Bildungssystem im internationalen Kontext zu untersuchen und den Veränderungsbedarf aufzuzeigen.

Globale Trends als Auslöser der LLL-Strategie

Die Internationalisierung der Wirtschaft, die Computerdurchdringung des beruflichen und außerberuflichen Handelns sowie die wachsende Beschäftigung im Dienstleistungssektor sind jene Trends, die Anpassungen im Bildungssystem erfordern. Die Industrie wird immer produktiver und global arbeitsteiliger, daher können immer mehr Menschen im Dienstleistungssektor erwerbstätig werden.

Internationalisierung der Bildung bedeutet immer zumindest zweierlei: Förderung der Fähigkeit im interkulturellen Handeln kompetent zu agieren (Sprachkenntnisse, Beachtung kultureller Unterschiede), und Abschlüsse des Bildungssystems (Zeugnisse und Diplome), die international verstanden werden (können). Probleme des Vergleichs und der Einstufung nationalstaatlicher Qualifikationsnachweise bilden daher ein anhaltendes Problem der Internationalisierung der Bildung.

Internationalisierung ist keine Einbahnstraße, sondern ein komplexes Phänomen.



Wolfgang Türtscher, Stefan Fischmaller, LRin Andrea Kaufmann, Arthur Schneberger, Rainer Gögele (v. l. n. r.) beim Treffen der Arbeitsgemeinschaft Vorarlberger Erwachsenenbildung.

Foto: Schweinberger

Sie umfasst nicht nur ausländische Unternehmen in Österreich, die hohe Beschäftigungsrelevanz haben (19 Prozent der unselbstständig Beschäftigten im Produktions- und Dienstleistungssektor), und österreichische Unternehmen im Ausland,² sondern ebenso österreichische Erwerbspersonen, die ins Ausland gehen, sowie ausländische Erwerbspersonen, die sich am Arbeitsmarkt bewerben. In all diesen Fällen geht es um interkulturelle Handlungskompetenz und adäquate Bewertung von Qualifikationsnachweisen.

Die Unternehmen sind fast durchgängig informatisiert.³ Computer- und Internetnutzung in der alltäglichen und/oder beruflichen Praxis ist bei drei Viertel der Bevölkerung Standard, wobei eine deutliche Differenz mit dem Lebensalter zu konstatieren ist.⁴ Computerkompetenz für alle, um die Spaltung des Informationszugangs, der Lernchancen und der Gesellschaft zu vermeiden, ist daher nach wie vor Aufgabe der Erwachsenenbildung.

Rund 70 Prozent der Erwerbstätigen waren in der ersten Jahreshälfte 2010 im Dienstleistungssektor in Österreich beschäftigt (bei den Männern 58 Prozent, bei den Frauen 83 Prozent). Vor dreißig Jahren war es erst rund die Hälfte der Erwerbstätigen. Der Strukturwandel in Richtung Dienstleistungen hat das „Minimum level“ für Erwerbs- und Ausbildungsfähigkeit erhöht. Hier gibt es häufig Missverständnisse. Das Dienstleistungswachstum bedeutet keineswegs, dass die Beschäftigungschancen in einfachen und mittleren Berufen in Zukunft gering wären. Auch in Zukunft werden zumindest 70 Prozent der Erwerbstätigen mittlere und einfache Berufe ausüben und entsprechende Qualifikationen brauchen, wie die aktuelle Prognose des europäischen Forschungsinstituts CEDEFOP belegt (CEDEFOP 2010, S. 92). Im Unterschied zur Vergangenheit (großer Agrar- und Industriesektor mit Hilfskräftebedarf) sind aber die einfachen Berufe heute in der Regel auch nicht mehr „ganz so einfach“.

Auch wenn in der Job-Deskription keine spezialisierte Berufsausbildung gefordert wird,

so werden Kommunikations- und Teamfähigkeit, Sprachkenntnisse, solide Pflichtschulkenntnisse oder elementare Computerkompetenzen vorausgesetzt. Obgleich es Jobs für Personen ohne Berufsausbildung gibt, bleiben diese mit Abstand häufiger arbeitslos als Personen mit Abschluss einer dualen oder schulischen Ausbildung (vgl. Statistik Austria 2010, S. 53). Es fehlt in der Regel nicht

nur am Ausbildungsabschluss, sondern an soliden Pflichtschulkenntnissen. Die Sicherung der Grundkompetenzen in der Pflichtschule hat für die arbeitsmarktbezogene und sozio-kulturelle Integration höchste Priorität.

Ein Aspekt der Internationalisierung sind die weltweiten Wanderungsbewegungen. Globale Wanderungsbewegungen und kulturelle Vielfalt in den Lebensverhältnissen erfordern solide Grundbildung für alle, um gesellschaftliche Ausgrenzung zu bekämpfen. In Österreich weisen – laut Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung 2009 – knapp 18 Prozent der rund 8,26 Millionen Einwohner Migrationshintergrund der ersten oder zweiten Zuwanderergeneration auf; in Vorarlberg sind es mit 21 Prozent etwas mehr und in Wien mit 36 Prozent deutlich mehr.⁶

Die mittlere Lebenserwartung ist in Vorarlberg bei Männern von 68,5 auf 78,3 Jahre zwischen 1970 und 2007 gestiegen (Österreich gesamt: von 66,5 auf 77,3 Jahre im gleichen Zeitraum); bei den Frauen belief sich die Zunahme in Vorarlberg von 75,2 auf 83,8 Jahre (im österreichischen Durchschnitt von 73,4 auf 82,9 Jahre).⁷ Verlängerte Lebenserwartung der Bevölkerungen in den frühindustrialisierten Staaten sind ein Faktum mit weitreichender Bedeutung: Aktiv Altern ist auch eine Herausforderung der Erwachsenenbildung, um Lebensqualität zu sichern.

Mit dem Wandel in Wirtschaft und Gesellschaft hängen rasche Veränderungen der Lebensverhältnisse zusammen. Bildung „auf Vorrat“ oder Erstausbildung reichen nicht mehr aus, um Skills und Orientierung dauerhaft zu sichern, der Bildungsschwerpunkt wird daher zunehmend auf Schlüsselqualifikationen und laufende Erwachsenenbildungsbeteiligung gelegt werden müssen.

Schlüsselqualifikationen als Allgemeinbildungskonzept

Die „LLL-Strategie“ impliziert einen hohen Stellenwert für übergreifende Qualifikationen, die im Beruf und im Alltag für die Informations- und Wissensgesellschaft

grundlegend sind. Das hierbei entwickelte Konzept der Schlüsselqualifikationen kann als neues Konzept der Allgemeinbildung verstanden werden:

„Kompetenzen sind hier definiert als eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die an das jeweilige Umfeld angepasst sind. Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen. (...)“

Die Schlüsselkompetenzen werden alle als gleich bedeutend betrachtet, da jede von ihnen zu einem erfolgreichen Leben in einer Wissensgesellschaft beitragen kann. Viele der Kompetenzen überschneiden sich beziehungsweise greifen ineinander: wichtige Aspekte in einem Bereich unterstützen die Kompetenzen in einem anderen Bereich. Kompetenzen in den wichtigsten Grundfertigkeiten – Sprechen, Lesen und Schreiben, Rechnen und Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) – sind eine wichtige Grundlage für das Lernen, und die Lernkompetenz fördert alle Lernaktivitäten. Eine Reihe von Begriffen taucht immer wieder im Referenzrahmen auf: kritisches Denken, Kreativität, Initiative, Problemlösung, Risikobewertung, Entscheidungsfindung und konstruktiver Umgang mit Gefühlen spielen für alle acht Schlüsselkompetenzen eine Rolle.“ (ABL, 2006, S. 13f.)

Acht Schlüsselkompetenzen werden in der „Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“ genannt (ABL, 2006):

1. Muttersprachliche Kompetenz
2. Fremdsprachliche Kompetenz
3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
4. Computerkompetenz
5. Lernkompetenz
6. Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit

Das klingt nach einer Maximalvariante eines erneuerten Konzepts humanistischer Allgemeinbildung. So ist das Konzept der Schlüsselqualifikationen aber nicht gedacht. Es geht um die gestufte Entwicklung und Bewertung, also nicht um Nominalskalen, sondern um Intervallskalen. Darum geht es bei den Benchmarks 2020⁸ und bei der Beobachtung von Fortschritten.

Benchmarks im Überblick

Die Benchmarks der EU für die Entwicklung der Bildungssysteme 2010 bis 2020 gelten als „Europäische Durchschnittsbewertung“. Sie bilden die Messlatte, an der

nationale Bildungspolitik bewertet wird. Eine kritische Würdigung dieser wissenschaftlich fundierten Konstrukte bewahrt vor Dogmatismus und fördert das Verständnis der europäischen Bildungsstrategie zur Förderung des lebenslangen Lernens und der Schlüsselkompetenzen aller Bürger und Bürgerinnen, die das Herzstück der Bildungspolitik der EU ausmacht. Die fünf Benchmarks der Bildungspolitik für den Zeitraum 2010 bis 2020 lassen sich – wie alle EU-Empfehlungen zum Bildungssektor – am Modell des lebenslangen Lernens festmachen.

Drei der fünf Benchmarks beziehen sich auf die Kindheits- und Jugendphase, zwei auf Erwachsenen- beziehungsweise Hochschulbildung. Letztere sind in vielen Ländern stärker als in Österreich miteinander verzahnt. Vier der fünf Benchmarks für die Messung der Zielerreichung bis 2020 kommen ohne nähere strukturelle Bezugnahmen auf Bildungssysteme oder Bildungsniveaus aus, der 5. Benchmark (Hochschulabsolventenquote) nicht. Hier werden die nationalen Bildungstraditionen in Ländern ohne Bachelor-Tradition herausgefordert.

Die dabei formulierten fünf Benchmarks der Bildungspolitik für den Zeitraum 2010 bis 2020 reichen von der Sicherung der Vorschulbildung (95 Prozent Teilnahme), der Reduktion des Anteils der Schüler mit schlechten Leistungen bei den Grundkompetenzen, insbesondere in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften (unter 15 Prozent) und der Vermeidung frühzeitiger Schul- und Ausbildungsabgänger (unter 10 Prozent) bis zur stärkeren Beteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen, insbesondere jener mit niedrigem Ausbildungsstand (15 Prozent der 25- bis 64-jährigen innerhalb von vier Wochen vor der Erhebung) und last, but not least: Bis 2020 sollten mindestens 40 Prozent der 30- bis 34-Jährigen einen Hochschulabschluss besitzen.⁹

Im Überblick wird zunächst erkennbar, dass Österreich bei vier der fünf Benchmarks in etwa im Mittelfeld oder darüber (lebenslanges Lernen Erwachsener) liegt. Die Zielerreichung ist vor allem bei den

Tabelle 2: **Hochschulabsolventenquote (Tertiärquote) der 30- bis 34-Jährigen in der EU, 2008 und Variante inklusive BHS und Diplomkrankenpflege für Österreich**

Land (Auswahl)	Anteil in %	ISCED 5A/B, 6+4A, 4B
Zypern	47,1	
Irland	46,1	
Finnland	45,7	
Belgien	42,9	
Frankreich	41,3	
Spanien	39,8	
Vereinigtes Königreich	39,7	
EU-27	31,1	
Deutschland	27,7	
Ungarn	22,4	
Österreich	22,2	36,1
Italien	19,2	
Tschechische Republik	15,4	

Quelle: Eurostat – UOE; Commission 2009, S. 62; eigene Berechnungen.

PISA-Benchmarks ungewiss: Vorlaufzeiten von Reformmaßnahmen und Ausmaß des späten Familiennachzugs sind von Einfluss. Ein eklatanter statistischer Rückstand ist aktuell nur beim Erwerb von Hochschulabschlüssen zu verzeichnen. Dieser ist einerseits ein klassifikationsbedingtes Phänomen, andererseits aber ein Beleg für die starke Segmentierung von Erwachsenenbildung und Hochschulbildung in Österreich.

Vertiefung 1: Benchmark „Erwerb von Hochschulabschlüssen“

Am meisten Aufmerksamkeit hat der Benchmark über zumindest 40 Prozent Hochschulabsolventen in der Bevölkerung im Alter von Anfang 30 in Österreich gefunden. Bei näherer Analyse zeigt dieser Benchmark ein semantisches und ein strukturelles Problem bezüglich der Definition des Hochschulbegriffs. In der englischen Version wird auch nur von „tertiären“ Abschlüssen im Sinne der ISCED gesprochen.

Benchmark 2020: „Angesichts der zunehmenden Nachfrage nach Hochschulabschlüssen und unter Berücksichtigung der gleichwertigen Bedeutung der beruflichen

Aus- und Weiterbildung: Bis 2020 sollten mindestens 40 Prozent der 30- bis 34-Jährigen einen Hochschulabschluss¹⁰ besitzen.“ (Amtsblatt der EU, C 119/7)

Aufgrund der Besonderheiten des österreichischen Bildungssystems entsteht ein klassifikationsbedingter Rückstand im internationalen Vergleich, der bei genauerer Analyse ein Strukturproblem beziehungsweise einen Modernisierungsbedarf des tertiären Bildungsbereichs zum Ausdruck bringt (vgl. Schneeberger 2010). Wenn wir tatsächlich im Bildungsstand substanziell rückständig wären, wäre der volkswirtschaftliche Erfolg Österreichs, zum Beispiel gemessen am BIP pro Kopf, an der Exportquote oder an der relativ geringen Arbeitslosigkeit, nicht erklärbar. Bildungsökonomische Theorien (wie die Humankapitaltheorie) wären dann falsifiziert. Tatsächlich handelt es sich aber um ein Definitionsproblem. So wird von den österreichischen Abschlüssen zwar die Werkmeisterschule oder die Bauhandwerkerschule als „Tertiär“ eingestuft, weil sie einen Lehrabschluss voraussetzt, nicht aber die HTL-Hauptform oder die HTL für Berufstätige. Auch die im Ingenieurtitel enthaltene Qualifikation wird, da sie von Österreich nicht als Bildungsgrad dargestellt wird, nicht berücksichtigt.

Nach dem ersten Schock über diesen Benchmark hat die österreichische Bildungspolitik in Brüssel reagiert und eine Anmerkung eingebracht. Würden wir BHS und Diplomkrankenpflege, zu den „höheren“ Qualifikationen zählen, wäre der Rückstand aufgelöst (siehe Tabelle 2). Damit sind wir aber bei einer Bildungsstruktur angelangt, die international nur noch mit Fußnoten transparent und verständlich zu machen ist. Das Agieren mit Fußnoten und Anmerkungen löst die Probleme von Erwerbspersonen und internationalen Unternehmen, deren Qualifikationen unterbewertet werden, aber nicht. Wir brauchen daher klare und strukturelle Lösungen

Tabelle 1: **Fünf Benchmarks im Überblick 2008** (gerundete Werte in Prozent)

Benchmarks	2020	EU 2007	Österreich	Beste Länder
Kinder ab vier Jahren in Vorschulbildung (2007)	95	91	89	F, BE, I
Schüler mit schlechten Grundkompetenzen (15-Jährige) PISA 2006				
Schlechte Lesekompetenz	<15	24	21	FIN, IR, EST
Schlechte MATHE-Kompetenz	<15	22	20	FIN, EST, NL
Schlechte NAWI-Kompetenz	<15	20	16	FIN, EST, NL
Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger	<10	15	10	POL, SI, TSR
Erwerb von Hochschulabschlüssen	Zumindest 40	31	22	ZY, IR, FIN
Beteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen (innerhalb von vier Wochen)	15	9	13	DK, FIN, UK

Quelle: Eurostat – UOE; Commission 2009, S. 156.

Übersicht 1: **Österreichische Hochschultradition und internationale Levelstruktur tertiärer Bildung**

ISCED-97-Einstufung	EQF-European Qualifications Framework	Österreichische Hochschultradition	Neuerungen durch den Bologna-Prozess**
6	8	Doktorat	PhD
5A	7	Diplom (UNI, FH)*	Master degree
5A	6	Bachelor	Bachelor degree
5B	5	Kolleg; Werkmeister, Bauhandwerker usw.	Short cycle***
4	4		
3	3		
2	3		
1	1		

* Fachhochschuldiplom seit 1994
 ** Unterzeichnung der Bologna-Erklärung 1999
 *** In Österreich verdrängter Aspekt des Bologna-Prozesses
 ISCED = International Standard Classification of Education
 Quelle: Eigene Darstellung

im Sinne einer international kompatiblen Struktur.

Der Problematik unterschiedlicher vertikaler Qualifikationssysteme soll durch einen übergreifenden gemeinsamen Bezugsrahmen begegnet werden. Eingebettet werden sollen die „nationalen Strategien für lebenslanges Lernen und Mobilität“ daher in die Empfehlung für einen „Europäischen Qualifikationsrahmen“ (EQR): Dieser soll „alle nationalen Qualifikationssysteme bis 2010 mit dem EQR verbinden und einen an Lernergebnissen orientierten Ansatz für Standards und Qualifikationen, Bewertungs- und Validierungsverfahren, Übertragung von Studienleistungen, Lehrpläne und Qualitätssicherung fördern“ (Amtsblatt der EU, C 119/9).

Vertiefung 2: Benchmark „Beteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen“

Im Hinblick auf die Beteiligung Erwachsener im Haupterwerbsalter hat die Europäische Union einen „Strukturindikator“ zum lebenslangen Lernen entwickelt, der umfassender als die üblicherweise verwendeten Kategorien zur Beteiligung an Weiterbildung ist. Der Strukturindikator umfasst alle organisierten Bildungsaktivitäten von Hochschulstudien bis zu Kursen in Erwachsenenbildungseinrichtungen oder Schulungen in Firmen. In der EU-Bildungsterminologie umfasst dies „formales“ und „non-formales“ Lernen, ohne dabei zwischen berufsbezogenem oder allgemeinem Lernen zu unterscheiden. Die Daten beruhen auf den nationalen Arbeitskräfteerhebungen (Mikrozensus) nach Vorgaben von Eurostat.

Benchmark 2020: „Im Hinblick auf eine stärkere Beteiligung von Erwachsenen, insbesondere jener mit niedrigem Ausbildungsstand, am lebenslangen Lernen: Bis 2020 sollten durchschnittlich 15 Prozent der 25- bis 64-Jährigen innerhalb von 4 Wochen

vor der Erhebung am lebenslangen Lernen teilnehmen¹¹“. (Amtsblatt der Europäischen Union, 28. Mai 2009, C 119/7)

Der Bezugswert von 15 Prozent Bildungsbeteiligung der Bevölkerung im Haupterwerbsalter innerhalb von vier Wochen vor der Befragung würde für Europa insgesamt einen Zuwachs von 5,5 Prozentpunkten gegenüber 2008 bedeuten, das wäre eine Erhöhung um mehr als die Hälfte des Wertes von 2008 (9,5 Prozent). Für Österreich sollte der

Benchmark erreichbar sein: 2009 wurde ein LLL-Strukturindikator von 13,8 Prozent für Österreich ausgewiesen.

In allen Ländern gibt es einen Rückgang der Bildungsbeteiligung ab dem 50. Lebensjahr. Auffällig ist, dass dieser Rückgang in Österreich relativ stärker als im EU-Durchschnitt ist und deutlich stärker als in den Ländern mit der höchsten Bildungsbeteiligung insgesamt. Die Hintergründe dieses Umstandes sind vielfältig, nicht zuletzt spielt hier die relativ geringe Erwerbsbeteiligung bei den über 55-Jährigen in Österreich eine Rolle. Längere Erwerbsbeteiligung ist jedenfalls mit längerer Bildungsbeteiligung und mehr flexibler und teilzeitlicher Arbeit im späten Erwerbsalter verbunden.

Es gibt auch publizierte Daten, welche die Bildungsbeteiligung nach Bundesländern aufzeigen. Vorarlberg liegt dabei nach der Universitäts- und Hauptstadt Wien (17,7 Prozent) mit 14,3 Prozent schon ziemlich nahe am Benchmark für 2020, die Frauen haben ihn bereits erreicht. Der Vorsprung Wiens beim Strukturindikator „Lebenslanges Lernen“ beruht auf dem formalen Lernen (Hochschule usw.), da beim Kursbesuch insgesamt von Statistik Austria kein höherer Wert für Wien als für Vorarlberg ermittelt wurde (siehe Tabelle 4).

Tabelle 3: **Strukturindikator: Beteiligung am lebenslangen Lernen nach Altersgruppen, 2008, in %**

Land (Auswahl)	Strukturindikator lebenslanges Lernen			
	25 bis 64 Jahre	25 bis 49 Jahre	50 bis 64 Jahre	Über 50-J. zu unter 50-J.
Dänemark	30,2	33,7	24,3	0,72
Vereinigtes Königreich	19,9	22,3	15,3	0,69
Österreich	13,2	16,1	7,1	0,44
EU-Durchschnitt	9,5	11,6	5,7	0,49
Deutschland	7,9	10,0	3,9	0,39
Italien	6,3	8,0	2,9	0,36
Ungarn	3,1	4,6	0,5	0,11

Quelle: Commission 2009, S. 142.

Tabelle 4: **Strukturindikator „Lebenslanges Lernen“ in % nach Bundesland, Jahresdurchschnitt 2009**

Bundesland	Strukturindikator „Lebenslanges Lernen“ ¹¹			Anteil Kursbuch		
	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen
Wien	17,7	15,4	19,9	11,2	9,6	12,6
Vorarlberg	14,3	13,6	15,0	11,2	10,6	11,9
Salzburg	13,5	11,5	15,5	10,0	8,9	10,9
Steiermark	13,5	13,0	13,9	9,1	8,6	9,6
Oberösterreich	13,2	12,9	13,5	9,9	9,6	10,3
Tirol	13,1	12,8	13,4	9,0	8,8	9,2
Niederösterreich	11,9	11,4	12,5	8,7	8,2	9,1
Kärnten	11,3	10,2	12,3	7,7	7,4	8,3
Burgenland	10,3	9,6	11,0	7,5	7,2	7,7
Österreich	13,8	12,8	14,7	9,6	8,9	10,2

* Anteil der an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmenden Bevölkerung (exklusive Personen, die auf Grund von Ferien den Schul-/Hochschulbesuch unterbrechen) im Alter von 25 bis 64 Jahren.
 Quelle: Statistik Austria: Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung (Durchschnitt aller Wochen eines Jahres).

Förderung der Erwachsenenbildungsbeteiligung

Bildungsteilnahme möglichst ein Leben lang ist ein Schlüssel für die bessere Bewältigung beruflicher und privater Lebensaufgaben. Sie bringt nicht nur ökonomische, sondern auch soziale und persönliche Vorteile – bis hin zu mehr Bürgerbeteiligung und höherem Wohlbefinden.

Der Adult Education Survey (AES) von 2007 bietet eine Fülle empirischer Daten zu Fragen der Erwachsenenbildungsbeteiligung. Seine Ergebnisse stellen eine gute Gelegenheit dar, Ansatzpunkte für die Erhöhung der Beteiligung an Erwachsenenbildung herauszuarbeiten und zur Diskussion zu stellen. Die Erhebung bezog sich auf Aktivitäten zwölf Monate vor der Erhebung (in Unterschied zum Strukturindikator, der auf vier Wochen bezogen ist), also 2006/2007.

Neben der Beteiligung an formaler Bildung (zum Beispiel Zweiter Bildungsweg) umfasst Erwachsenenbildung vor allem Kurse und Schulungen (sogenanntes nicht-formales Lernen); neuerdings wird auch versucht, „informelles Lernen“ als Erwachsenenbildung zu thematisieren, wobei es allerdings noch Definitionsprobleme gibt. Der Konnex von formaler Bildung und Alter als Einflussfaktoren für die kursförmige Bildungsteilnahme ist evident. Die Art der Ausbildung beeinflusst auch die eingewöhnten Lernformen. So finden sich unter höher Gebildeten mehr Personen mit kursförmigem Lernen, während Personen mit Lehrabschluss häufiger an Arbeitsplatzschulungen teilnehmen. Deutlich abgeschlagen sind die Mitbürger/innen ohne formale Ausbildung.

Die Unterschiede nach dem Geschlecht sind gering (männlich: rund 42 Prozent;

Tabelle 6: **Teilnahme an nicht-formalen Bildungsaktivitäten in 2006/2007 nach Gründen; Teilnehmende nach Altersgruppen im Haupterwerbssalter, in %**

Ausgewählte Gründe für die Kursteilnahme (Mehrfachangaben waren möglich)	25–34 434.100	35–44 645.700	45–54 502.800	55–64 232.300	Gesamt* 1,815.000*
Um den Beruf besser ausüben zu können bzw. um Karriereaussichten zu verbessern	71,1	71,0	69,9	42,7	67,1
Bessere Möglichkeiten, einen Arbeitsplatz zu finden oder einen Berufswechsel vorzunehmen	24,6	18,2	10,8	(6,4)	16,2
Erlangung von im Alltag nützlichem Wissen und Fertigkeiten	56,4	59,6	57,1	51,6	57,1
Erweiterung von Wissen und Fertigkeiten über einen interessanten Gegenstand	58,1	56,2	57,3	59,2	57,4
Verpflichtung zur Teilnahme	20,8	23,1	28,0	21,5	23,7
Um ein Zeugnis zu bekommen	15,8	9,3	9,7	7,2	10,7
Um Leute kennen zu lernen, aus Spaß	24,1	18,9	18,1	26,5	20,9
Zusammen (Mehrfachnennungen)	270,9	256,3	250,9	215,1	253,1

* Teilnehmende in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung (AES: Adult Education Survey).

() Werte in Klammern beruhen auf weniger als 20 Beobachtungen.

Quelle: Statistik Austria, AES.

weiblich: rund 38 Prozent) und – wie die multivariate Analyse zeigt – auf andere Faktoren zurückführen. Sofern Frauen erwerbstätig sind und den gleichen formalen Bildungsstand aufweisen, nehmen sie etwas häufiger an nicht-formaler Bildung als Männer teil (vgl. Statistik Austria 2009, S. 35).

Motive, Inhalte und Hinderungsgründe: Erwachsenenbildungsbeteiligung

Ein Ansatzpunkt zur Erhöhung der Bildungsbeteiligung insgesamt, bei den gering Qualifizierten und bei den älteren Personen, könnte die Einsicht in die Motive sein. Der Adult Education Survey 2007 für Österreich belegt die multi-faktorielle Bedingtheit der

Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter auf breiter empirischer Evidenz (siehe Statistik Austria 2009, S. 108f.).

Die berufliche Motivation ist bei allen Altersgruppen im Haupterwerbssalter hoch; bis 54 Jahre ist sie die mit Abstand am häufigsten genannte Begründung für die Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme im Jahr 2006/07 (12 Monate vor der Erhebung). Bei den über 54-Jährigen ist das Interesse am Gegenstand das häufigste Motiv. Das Zeugnistmotiv ist bei den älteren Teilnehmenden ab 55 Jahren unterdurchschnittlich, bei den unter 35-Jährigen mit rund 16 Prozent mit Abstand am höchsten ausgeprägt. Beim Vergesellschaftungsmotiv gaben die unter 35-Jährigen und die über 54-Jährigen überdurchschnittlich häufig zustimmende Antworten.

Die Motivanalyse zeigt, dass Erwachsenenbildung weit über berufliche Motivation hinausgeht. Alltägliche Nützlichkeit und Interesse am Gegenstand sind relevant. Alle Altersgruppen zwischen 25 und 64 Jahren gaben mehrheitlich als Teilnahmebegründung die Erlangung von Wissen und Fertigkeiten, die im Alltag nützlich sind oder interessante Gegenstände betreffen.

Ein anderer Ansatzpunkt zur Förderung der Bildungsbeteiligung der über 55-Jährigen können die Inhalte der non-formalen Bildungsaktivitäten sein. Abgesehen davon, dass wirtschaftliche Inhalte in allen Altersgruppen den höchsten Anteil haben, fällt bei den über 55-Jährigen der überdurchschnittliche hohe Stellenwert von in Beruf und Alltag nützlichen Schlüsselqualifikationen (Querschnittsqualifikationen), wie Fremdsprachen und EDV, auf. Im Weiteren fällt der relativ hohe Stellenwert allgemeinbil-

Tabelle 5: **Struktur der Teilnahme an nicht-formaler Bildung sowie Lernformen dabei, 2006/2007, in %**

	Alle Personen (25 bis 64 Jahre)	Nicht-formale Bildung	Kurse, Vorträge usw.	Darunter: Seminare und Workshops	Ausbildung am Arbeitsplatz unter Anleitung
Alter in Jahren					
25 bis 34	1,079.900	40,2	73,4	48,5	31,0
35 bis 44	1,377.100	46,9	68,8	53,2	27,3
45 bis 54	1,182.200	42,5	67,0	56,5	25,4
55 bis 64	922.600	25,2	78,5	47,0	9,0
Bildung					
Pflichtschule	853.500	17,2	72,2	28,4	(14,1)
Lehre	1,842.300	33,5	69,5	43,8	30,8
BMS	630.100	44,0	71,9	47,7	22,5
Höhere Schule	657.400	55,5	67,5	57,5	23,7
Hochschule und verwandte Ausbildung	578.600	70,6	67,5	57,5	23,7
Gesamt	4,561.800	39,8	70,7	52,2	25,3

* In den letzten zwölf Monaten vor der Befragung an nicht-formalen Bildungsaktivitäten Teilnehmende.

Quelle: Statistik Austria, AES.

Tabelle 7: **Inhalte der nicht-formalen Bildungsaktivitäten im Jahr 2007 nach Altersgruppen im Haupterwerbssalter, in %**

Inhalte der Erwachsenenbildung	25-34	35-44	45-54	55-64	Gesamt*
Wirtschaft und Recht, inklusive Sozialwissenschaften ¹²	21,8	27,0	26,2	20,4	24,8
Gesundheit und soziale Dienste	14,2	10,9	13,4	8,1	12,1
Dienstleistungen	12,7	11,4	9,1	9,2	10,8
Computerbedienung	6,3	7,8	9,1	10,3	8,1
Fremdsprachen	7,2	7,0	6,3	11,4	7,4
Ingenieurwesen, Herstellung und Baugewerbe	8,8	7,9	5,8	6,1	7,3
Allgemeine Bildungsgänge	5,5	7,2	7,3	8,6	6,9
Pädagogik	4,2	6,0	7,0	6,5	5,9
Unbekannt	7,2	4,5	4,6	4,0	5,1
Humanistische Bildung, Kunst, Religion, Muttersprache	4,7	4,7	3,6	6,5	4,6
Biologie, Chemie, Umweltkunde, Physik, Geografie, Mathematik, Statistik,					
Agrarwesen, Veterinärwesen	(3,4)	2,7	4,1	6,4	3,7
Informatik	4,1	3,1	3,4	(2,5)	3,4
Gesamt	100,1	100,2	99,9	100,0	100,1
In Absolutzahlen	832.800	1.200.400	985.500	388.900	3.407.600

* Alle nicht-formalen Bildungsaktivitäten von 25- bis 64-Jährigen in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung (AES: Adult Education Survey).

dender geistes- und naturwissenschaftlicher Inhalte bei den Erwachsenenbildungsaktivitäten der 55- bis 64-Jährigen auf.

Im AES wurde differenziert nach Gründen gefragt, warum jemand nicht mehr oder warum jemand überhaupt nicht an Bildung im Jahr 2007 teilgenommen hat. Gänzliche Weiterbildungsabstinz wird ab dem 45. Lebensjahr vor allem mit zwei Argumenten begründet: „Hätte für den Job nichts gebracht“ (höher bei den 45- bis 54-Jährigen) und „Alter, Gesundheit“ als Hinderungsmotiv, das von 33 Prozent der 55- bis 64-Jährigen genannt wurde (Statistik Austria 2009, S. 144f).

Sowohl die Motivanalyse der Beteiligung als auch die der Barrieren verweist darauf, dass Erwachsenenbildung dann zum Lifestyle nach der Lebensmitte wird, wenn übergreifendes Interesse, Geselligkeit und Erlebnischarakter und indirekt auch Wohlbefinden und Gesundheit angesprochen werden. Gesundheitsfragen sollten bei 55+ noch kein Hinderungsgrund sein, etwas dazulernen, sondern Motiv für altersadäquate Bildungsteilnahme. Wie relevant in der Informationsgesellschaft Zugangsprobleme aufgrund mangelnder Schlüsselkompetenzen sind, kann das Ergebnis zum informellen Lernen aufzeigen.

Schlussfolgerungen für 2020 und danach

Ziel der Ausführungen war, anhand der fünf Benchmarks für 2020 der EU-Bildungsstrategie zum lebenslangen Lernen abzuklären, wo wir heute in etwa stehen und welche Ziele wir uns langfristig setzen sollten, um die in der Vergangenheit zweifellos gegebenen großen Qualitäten des österreichischen Aus- und Weiterbildungssystems auch langfristig im globalen Kontext zu gewährleisten, der zunehmende und komplexe Anforderungen an die berufliche und außerberufliche Existenz stellt. Hier kann keine ausführliche Erörterung geboten werden, nur stichwortartige Hinweise.

– Weitreichende Reformen der Pflichtschulbildung (Vorschule, ganztägige Förderung etwa bis 6. Schulstufe, Dauer der Pflichtschulzeit), um eine „funktionsfähige Plattform“ für das lebenslange Lernen in der breiten Bevölkerung zu sichern, sollten an erster Stelle der Zukunftsdiskussion zur Bildung stehen. Ein hohes Grundbildungsniveau für alle ist die beste Voraussetzung dafür, Spitzenkräfte hervorzubringen.

– Auch die obere Sekundarstufe, einschließlich der dualen Ausbildung und der „Bildungsgarantie“ sollten im Sinne des EQF (Levels 2 bis 4 + 5 für die Diplomstufe des 8-stufigen EQF-European Qualifications Framework) und von ECVET¹³ (Einteilung der Qualifikationen in validierbare „Units“ zur Überwindung des „Holismus“) reformiert werden. Holismus bedeutet, das Ausbildungen oder Studien nur als Ganzes abgeschlossen und zertifiziert werden können. Wer zum Beispiel in der 4. Klasse BHS aussteigt, fällt formal auf ein Pflichtschulzeugnis zurück, obgleich drei Jahre erfolgreich bewältigt wurden. Ein weiteres

Tabelle 8: **Struktur der Teilnahme am informellen Lernen*, 2006/07, in %**

Merkmale	Gesamt in 1.000	Von Familienangehörigen, Freundinnen/Freunden oder Kolleginnen/Kollegen	Lesen von Büchern, Fachzeitschriften usw.	Mit Hilfe des Computers (z. B. CD, DVD, Internet)	Über Fernsehen, Radio oder Videofilme	Bei Führungen durch Museen, historische Stätten, Naturschauplätze, oder Industriestätten	In Bibliotheken oder Lernzentren (z. B. öffentliche Büchereien)
25 bis 34	1.079,9	49,9	62,9	52,9	37,9	25,9	15,1
35 bis 44	1.377,1	47,9	64,9	48,9	38,3	31,6	15,2
45 bis 54	1.182,2	42,0	62,2	40,3	37,9	34,2	13,5
55 bis 64	922,6	34,4	55,0	26,7	39,8	34,4	13,6
Bildung							
Pflichtschule	853,5	33,5	39,1	20,1	35,6	16,9	6,8
Lehre	1.842,3	40,1	55,9	38,3	36,0	27,2	8,8
BMS	630,1	48,3	70,6	41,3	41,0	34,8	13,5
Höhere Schule (AHS/BHS)	657,4	50,2	77,4	63,5	40,2	41,9	22,1
Hochschule und vw. Ausbildung	578,6	61,1	86,0	71,6	45,4	51,1	35,9
Gesamt	4.561,8	44,1	61,7	43,1	38,4	31,5	14,4
Männlich	2.272,5	43,2	61,4	48,4	36,9	29,5	11,8
Weiblich	2.289,3	45,0	62,1	37,9	39,9	33,4	17,0

* 25 bis 64 Jahre alte Wohnbevölkerung.
Quelle: Statistik Austria, AES.

Beispiel: Jemand studiert fünf Jahre an der TU, erwirbt viele „Scheine“, aber letztlich keinen Diplomabschluss. Das bringt eine „Va banque“-Haltung zum Ausdruck, und widerspricht dem Prinzip der Aufbaufähigkeit und Akkumulation von Lernleistungen. Viele Länder kennen zwei- oder dreijährige Hochschulbildungsgänge.

– Abschlussbezogene Weiterbildungsangebote sind besonders für die unter 35-jährigen ein Weiterbildungsmotiv, aber auch noch bei den Älteren. Aufbaufähigkeit und Durchlässigkeit der Bildungsangebote im Erwachsenenalter könnten EQF und ECVET verbessert werden. Vor allem wären dazu Partnerschaften zwischen Hochschulen, BMHS und Erwachsenenbildung wichtig, um europäische tertiäre Strukturen aufzubauen (Level 5 und 6 des 8-stufigen EQF). Dies betrifft 2-jährige und 3-jährige Studien. Der Grund für die hohen Hochschulabsolventenquoten liegt international in kurzen und vielfach berufsbegleitenden Studien.

– Breite Grundbildung und Schlüsselqualifikationen sind in der Informationsgesell-

schaft in allen Lebensbereichen relevant: aufbauende Bildung und lebenslange Aktivierung sollten als Leitlinie fungieren. Weiterbildungsförderung kann sich daher, will sie zukunftsbezogen wirken, nicht auf beruflich-fachliche Themen beschränken.

– Jeder weiß es eigentlich: Was uns im Erwerbsleben stärkt, stärkt auch in der Bewältigung der persönlichen Existenz. Zu nennen sind dabei Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Computerkompetenz, Sprachen, Technikverständnis, Umgang mit Diversität oder Geschäftssinn.

– Verlängerung der Bildungsbeteiligung im Lebenszyklus als Form aktiven Alterns ist Gebot der verlängerten Lebenserwartung. Innerhalb von etwas mehr als einer Generation ist die Lebenserwartung in Vorrang zum Beispiel um acht bis zehn Jahre gestiegen. Wohlbefinden erfordert geistige und physische Bewegung und Vergesellschaftung. Das kann Erwachsenenbildung fördern. Kulturelle und politische Teilhabe der älteren Bevölkerung sind ohne Bildungsaktivitäten im weiteren Sinne des Begriffs kaum denkbar.

– Neue Partizipationsformen in der Er-

wachsenbildung sind im Gefolge gesellschaftlichen Wandels (breiter Wohlstand) gefordert. Interessante Themen und gemeinsame Aktivitäten kennzeichnen den bereits sichtbaren Trend. Wir sind nicht nur eine Informationsgesellschaft, sondern auch eine Erlebnisgesellschaft. ▼

Anmerkungen

- ¹ Siehe dazu Statistik Austria, Statistisches Jahrbuch 2010, S. 517 ff.
- ² Siehe dazu im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/unternehmen_arbeitsstaetten/auslandsunternehmenseinheiten/index.html (19. September 2010).
- ³ Siehe dazu im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/informationsgesellschaft/ikt-einsatz_in_unternehmen_e-commerce/index.html (19. September 2010).
- ⁴ Siehe dazu im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/informationsgesellschaft/ikt-einsatz_in_haushalten/index.html (19. September 2010).
- ⁵ Statistik Austria: Arbeitsmarktstatistik 2. Quartal 2010. Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung, Schnellbericht, Wien 2010, S. 30.
- ⁶ Im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html (19. September 2010).
- ⁷ Im Internet: http://www.statistik.at/web_de/suchergebnisse/index.html (19. September 2010).
- ⁸ The official website of the European Union: Europäische Benchmarks für die allgemeine und berufliche Bildung. Im Internet: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11064_de.htm (21. Oktober 2009).
- ⁹ Siehe: Rat der Europäischen Union: Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). In: Amtsblatt der Europäischen Union 28. Mai 2009 (2009/C 119/02). Im Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:DE:PDF> (21. Oktober 2009).
- ¹⁰ Gemeint ist der prozentuale Anteil der 30- bis 34-jährigen, die erfolgreich eine tertiäre Ausbildung abgeschlossen haben (ISCED Niveaus 5 und 6) (Eurostat, UOE).
- ¹¹ Gemeint ist der Prozentsatz der 25- bis 64-jährigen, die in den vier Wochen vor der Erhebung (Eurostat/Arbeitskräfteerhebung) an Maßnahmen der allgemeinen und beruflichen Bildung teilgenommen haben. Ferner können die im Rahmen der Erhebung über die Erwachsenenbildung erhaltenen Informationen über das lebenslange Lernen von Erwachsenen genutzt werden.
- ¹² Die Kategorie heißt „Sozialwissenschaften, Wirtschaft und Recht“ und stammt aus dem „Handbuch der Bildungs- und Ausbildungsfelder“ von Eurostat (1999). Die Umformulierung soll Plausibilität und Verständlichkeit erhöhen.
- ¹³ ECVET = European Credit Transfer System for Vocational Education and Training.

Literatur

Amtsblatt der Europäischen Union: **Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen** (2006/962/EG), L 394/10 http://www.bmukk.gv.at/mediendownload/15538/eu_amsblatt_schlkompe.pdf (18. September 2010).

CEDEFOP: **Skills supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020**, Thessaloniki 2010.

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION: **Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training** („ET 2020“), 2941th Education, Youth and Culture Council meeting Brussels, 12 May 2009, S. 9. Im Internet: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf (20. Mai 2009).

Commission of the European Communities: **Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training**. Indicators and Benchmarks 2009. This publication is based on document SEC(2009)1616. Im Internet: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report_en.pdf (12. Juli 2010).

Commission of the European Communities: **Commission staff working document**. Progress towards the Lisbon objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks 2009. This publication is based on document SEC(2009)1616. Im Internet: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/joint10/sec1598_en.pdf (3. September 2010).

European Union: **Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning**, Brussels, 29 January 2008, PE-CONS 3662/07.

Rat der Europäischen Union: **Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung** („ET 2020“). In: Amtsblatt der Europäischen Union 28. Mai 2009 (2009/C 119/02). Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:DE:PDF> (21. Oktober 2009).

Arthur Schneberger: **Internationale Einstufung der österreichischen Berufsbildung**. Adäquate ISCED-Positionierung als bildungspolitische Herausforderung. ibw-Forschungsbericht Nr. 156, Wien 2010.

Statistik Austria: **Erwachsenenbildung 2007**. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES), Wien 2009.

Statistik Austria: **Statistisches Jahrbuch 2010**, Wien 2010.

Statistik Austria: **Arbeitsmarktstatistik**, 2. Quartal 2010. Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung. Schnellbericht 5. 8, Wien 2010.

■ impressum

DIE ÖSTERREICHISCHE VOLKSHOCHSCHULE (ÖVH)
Magazin für Erwachsenenbildung.
Dezember 2010, Heft 238/61. Jg.

REDAKTION: Univ.-Doz. Dr. Wilhelm Filla, Telefon +43-1-216 42 26, Fax +43-1-214 38 91,
E-Mail: vov@vhs.or.at, Internet: www.vhs.or.at

REDAKTIONSAUSSCHUSS: Dr. Silvia Caramelle (Innsbruck), Dr. Elisabeth Deinhofer
(Eisenstadt), Mag. Hubert Hummer (Linz)

REDAKTIONSSSEKRETARIAT: Brigitte Eggenweber, Christine Rafetseder

FÜR DEN INHALT VERANTWORTLICH: Univ.-Doz. Dr. Wilhelm Filla

Verband Österreichischer Volkshochschulen, Weintraubengasse 13, A-1020 Wien

HERSTELLER: Grasl Druck & Neue Medien, A-2540 Bad Vöslau

Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich, fallweise als Doppelnummer.

BEZUGSGEBÜHREN:

im Abonnement jährlich € 13,-, Mitgliederabonnement € 7,-, Einzelhefte € 4,50
Zahlungen auf das Konto Nr. 0947-31007/00, Bank Austria, Am Hof 2

Für unverlangte Rezensionen und Beiträge übernimmt die Redaktion keine Haftung.

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben die Meinung der Autor/innen wieder und müssen sich nicht mit jener der Redaktion decken.

ISSN 047-5662

Gefördert durch das Bundesministerium
für Unterricht, Kunst und Kultur

bm:uk

Weiterbildung von kommunalen Lehrlingsausbildner/innen in Kärnten

In Österreich gibt es aktuell 2.357 Gemeinden, davon 132 in Kärnten. Von diesen wiederum bilden derzeit 39 Gemeindeämter und -betriebe 104 Lehrlinge aus. In diesem Beitrag wird daher der Frage nachgegangen, wie die Weiterbildung der dort tätigen Lehrlingsausbildner/innen aus erwachsenenpädagogischer Perspektive angelegt sein kann. Ein praktisches Beispiel aus Kärnten zeigt, wie die Umsetzung erfolgen kann.



Martin Klemenjak

Wie alles begann?

Im Sommer 2004 wurde das Kärntner Gemeinde-Lehrlingsnetzwerk ins Leben gerufen. Dabei handelt es sich um eine Beratungs- und Serviceeinrichtung für Kärntner Gemeindeämter und -betriebe in Sachen Lehrlingsausbildung. Weiters werden primär Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen für kommunale Lehrlinge konzipiert, organisiert, durchgeführt und evaluiert. Zusätzlich wurde im Jahr 2005 die Idee geboren, Weiterbildungsveranstaltungen für kommunale Lehrlingsausbildner/innen anzubieten.

Definition der Zielgruppe

Um zum/zur Lehrlingsausbildner/in bestellt werden zu können, ist es laut Berufsausbildungsgesetz (BGBl. Nr. 142/1969, zuletzt geändert durch das BGBl. I Nr. 40/2010) unter anderem erforderlich, eine Ausbilderprüfung (§ 29a BAG) – das Gesetz kennt nur die männliche Form – abzulegen oder einen Ausbilderkurs mit abschließendem Fachgespräch (§ 29g BAG) zu absolvieren. In der „Verordnung des Bundesministers für wirtschaftliche Angelegenheiten über die Gleichhaltung von Prüfungen mit der Ausbilderprüfung und über die Gleichhaltung von Ausbildungen mit dem Ausbilderkurs“ (BGBl. II Nr. 262/1998, zuletzt geändert durch das BGBl. II Nr. 478/2005) ist beispielsweise geregelt (§ 1), dass die Dienstprüfung für Beamte der Gemeinden für die Verwendungsgruppen A, B oder C oder für die Verwendungsgruppen A1, A2 oder A3 sowie die entsprechenden Dienstprüfungen für Vertragsbedienstete der Gemeinden, der Ausbilderprüfung gemäß § 29a BAG gleichgehalten sind.

Für die Praxis bedeutet dies, dass der überwiegende Teil der kommunalen Lehrlingsausbildner/innen in den kaufmännischen Lehrberufen Bürokaufmann/-frau beziehungsweise Verwaltungsassistent/in von der Ablegung der Ausbilderprüfung „befreit“ ist, da diese eine entsprechende Dienstprüfung erfolgreich abgelegt haben. Somit verfügt dieser Personenkreis über die gesetzlich vorgeschriebene Qualifikation, um zum/zur Lehrlingsausbildner/in bestellt zu werden, um in weiterer Folge Lehrlinge auszubilden. Für *Christiane Schiersmann* (2007, S. 46) handelt es sich bei Qualifikationen „(...) um Kenntnisse und Fähigkeiten, die u.a. den Zugang zum Erwerbssystem regeln, häufig auch durch Zertifikate. Unter Qualifikationen werden Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände im Hinblick auf ihre Wertbarkeit gefasst.“

Welche Kompetenzen sollen gefördert werden?

Aufgrund der sich laufend ändernden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen ist es erforderlich, dass ein Hauptaugenmerk auf die Weiterbildung von kommunalen Lehrlingsausbildner/innen gelegt wird. Während die erforderlichen Qualifikationen – normiert in Gesetzen und Verordnungen – den Zugang zu bestimmten Funktionen wie jener des Lehrlingsausbildners/der Lehrlingsausbildnerin regeln, betont der Kompetenzbegriff – wie es *Horst Siebert* (2006, S. 223), *Rolf Arnold* und *Philipp Gonon* (2006, S. 95) sowie *Christiane Schiersmann* (2007, S. 51) treffend formulieren – die „Subjektseite“, die „subjektbezogene Kategorie“, die „subjektive Seite des Lernenden“.

Aus der Vielzahl an Kompetenz-Definitionen wird an dieser Stelle jene ausgewählt, die 2005 von der OECD publiziert wurde: „Eine Kompetenz ist mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden. So ist beispielsweise die Kommunikationsfähigkeit eine Kompetenz, die sich auf Sprachkenntnisse, praktische IT-Fähigkeiten einer Person und deren Einstellungen gegenüber den Kommunikationspartnern abstützen kann.“ (OECD 2005; n. Schiersmann 2007, S. 53)

In diesem Kontext stellt sich somit die Frage, welche Kompetenzen bei kommunalen Lehrlingsausbildner/innen gefördert werden sollen? Folgen wir *John Erpenbeck* und *Volker Heyse* (1999, S. 157), so kann zwischen Fach-, Methoden-, Sozial- und personalen Kompetenzen unterschieden werden. Diese gemeinsam bilden wiederum die Handlungskompetenzen (vgl. *Schmidt* 2005, S. 161).

Was bedeutet das für die Praxis? Meines Erachtens sollen Lehrlingsausbildner/innen beispielsweise mit den für die Ausbildung relevanten rechtlichen Bestimmungen und deren Novellen vertraut sein, über ihre eigene Rolle und jene der Berufsschule informiert sein, adäquate Methoden zur Ausbildungsplanung anwenden können oder in herausfordernden Situationen (zum Beispiel Konflikte zwischen Lehrlingen, Drogenkonsum von Jugendlichen) wissen, wie sie damit umgehen. Das heißt nicht, dass Lehrlingsausbildner/innen in allen relevanten Fragen über Expert/innenwissen verfügen müssen.



Der Autor beim Unterrichts.



Lehrlingsausbilder/innen.

Vielmehr sollten sie Einschätzungen treffen können, um bei Bedarf zu wissen, wo es „Hilfe“ gibt.

Weiterbildungskonzept und Umsetzung in die Praxis

Die Grundlage bildete eine Bedarfserhebung, die in Form einer E-Mail-Anfrage durchgeführt wurde. Alle 132 Kärntner Gemeindeämter, unabhängig davon, ob Lehrlinge ausgebildet werden oder nicht, hatten die Möglichkeit, Vorschläge zu übermitteln.

Aufbauend auf diese Rückmeldungen und weiterer persönlicher Gespräche mit Lehrlingsausbilder/innen erfolgte die Konzeption der Veranstaltungsreihe „Praxistage für Lehrlingsausbilder/innen in Kärntner Gemeinden“, die zu diesem Zweck ins Leben gerufen wurde. Kennzeichnend ist deren modularer Aufbau, der sich an den – meiner Meinung nach – drei zentralen Bezugsdisziplinen der Lehrlingsausbildung, nämlich Pädagogik, Psychologie und Rechtswissenschaften, orientiert. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass Überschneidungen zwischen den Modulen – im Sinne einer interdisziplinären Sichtweise – beabsichtigt sind und gefördert werden. Nach der Umsetzung der einzelnen „Praxistage“ werden diese in

Form von Fragebögen evaluiert und in weiterer Folge wird das Weiterbildungskonzept überarbeitet. Abbildung 1 verdeutlicht diesen Zyklus.

Folgende Weiterbildungsmodulare wurden im Rahmen der „Praxistage für Lehrlingsausbilder/innen in Kärntner Gemeinden“ bisher konzipiert, organisiert, durchgeführt und evaluiert (siehe Abbildung 2).

Didaktische Grundsätze und methodische Umsetzung

Nachdem es sich bei der Zielgruppe um Personen handelt, die vielfach über mehrere Jahre im Berufsleben stehen und oftmals bereits über längere Zeit Jugendliche ausbilden, liegt allen weiteren Überlegungen eine Abkehr von der „Wissensvermittlungsdidaktik“ und eine Zuwendung zur „Ermöglichungsdidaktik“ (Siebert 2006, S. 86) zu Grunde. Dies spiegelt sich auch in den jeweiligen Ausschreibungen der „Praxistage“ wieder. Darin heißt es beispielsweise: Was können Sie von dieser Veranstaltung erwarten? Einen großen Praxisbezug der Inhalte sowie Ihre Erfahrungen und Fragestellungen stehen im Mittelpunkt. Auch werden die Lehrenden als „Ihre Begleiter/innen durch diesen Praxistag“ bezeichnet.

Bei Siebert (a. a. O., 93 ff.) finden wir zum Beispiel die Zielgruppen- und Teilnehmer/innenorientierung, die Perspektivenverschränkung oder die Handlungsrelevanz. Diese didaktischen Prinzipien sind – wie bereits aufgrund der vorangegangenen Ausführungen ansatzweise erkennbar war – für die „Praxistage“ von zentraler Bedeutung.

Aufgrund der Orientierung an der „Ermöglichungsdidaktik“ und den damit verbundenen Prinzipien erscheint es schlüssig, dass die ausschließliche Anwendung der Methode des Vortrages durch den Lehrenden kontraproduktiv wäre. Trotzdem wird es sinnvoll sein, dass die rechtlichen Grundlagen der Lehrlingsausbildung in Vortragsform – ergänzt durch eine Diskussion – vermittelt werden. Um aber das Coaching oder die Mediation als Führungsinstrumente zu erproben, ist die Methode des Rollenspiels zweckmäßiger. Speziell erwähnt werden soll an dieser Stelle auch die Moderationsmethode mit der Kärtchen-Abfrage – gut geeignet zum Sammeln von Fragen – oder dem Blitzlicht, am Ende eines „Praxistages“. In den Ausschreibungen der „Praxistage“ finden sich in diesem Kontext Formulierungen wie Impuls-Referate, Diskussionen und Workshopcharakter.

Abbildung 1: Weiterbildungskonzept

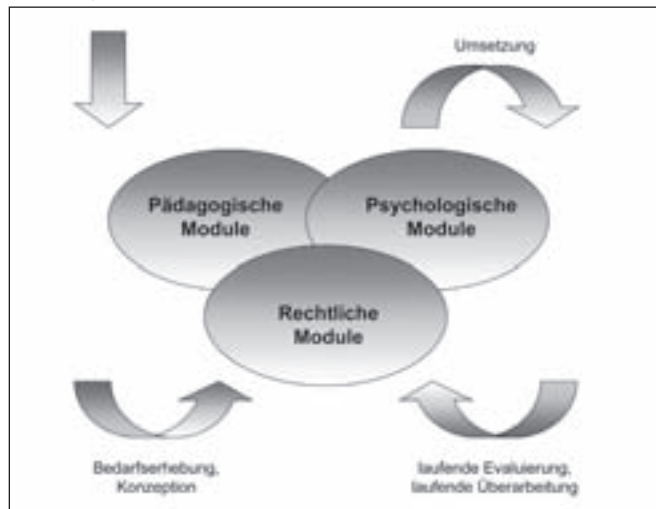


Abbildung 2: Weiterbildungsmodulare für kommunale Lehrlingsausbilder/innen

- Rechtliche Grundlagen der Lehrlingsausbildung
- Pädagogische Grundlagen der Lehrlingsausbildung
- Die Rolle der Berufsschule in der Lehrlingsausbildung
- Lehrlinge führen und begleiten: Coaching und Mediation als Führungsinstrumente
- Ausbildungsplanung: Vom Berufsbild bis zur Erfolgskontrolle
- Suchtvorbeugung im Lehrbetrieb: Grundlagen für Lehrlingsausbilder/innen
- Meine Rolle und Funktion als Lehrlingsausbilder/in
- Service-Einrichtungen in der Lehrlingsausbildung
- „Lehre mit Matura“ – Informationen zum Ausbildungsmodell
- „Update Lehre“ – Änderungen in der Lehrlingsausbildung
- Rechtliche Aspekte der Lehrlingsausbildung
- Wie erreiche und motiviere ich meinen Lehrling?

Resümee

Ausgehend von der These, dass es sich bei kommunalen Lehrlingsausbildner/innen um eine Zielgruppe der Erwachsenenbildung handelt, wurde dargestellt, wo die Wurzeln der gegenständlichen Initiative liegen. Darauf aufbauend konnte heraus gearbeitet werden, dass der überwiegende Teil der kommunalen Lehrlingsausbildner/innen in den kaufmännischen Lehrberufen – aufgrund der absolvierten Dienstprüfung – von der Ausbilderprüfung befreit ist. Durch die veränderten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen ist es erforderlich, dass ein Hauptaugenmerk auf die Weiterbildung dieser Zielgruppe gelegt wird. In diesem Zusammenhang wurde der

Frage nachgegangen, welche Kompetenzen gefördert werden sollen.

Anhand eines Praxisbeispiels für kommunale Lehrlingsausbildner/innen in Kärnten erfolgte die Darstellung des Weiterbildungs-konzeptes unter Einschluss der strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung sowie deren Umsetzung. Die „Ermöglichungsdidaktik“ spielt bei allen Überlegungen eine zentrale Rolle.

Abschließend sollen noch einige Anmerkungen zu den Evaluierungen gemacht werden. Diese haben durchgängig positive Ergebnisse gebracht. Die offene Frage „Mir hat besonders gut gefallen ...“ wurde beispielsweise mit „Erfahrungsaustausch“, „offene Diskussion“, „praxisbezogen“ oder „sehr informativ“ beantwortet. Solche Ergebnisse

ermutigen dazu, zusätzliche Weiterbildungs-module zu konzipieren und umzusetzen.

Literatur

Rolf Arnold, Philipp Gonon: Einführung in die Berufspädagogik, Opladen 2006.
 John Erpenbeck, Volker Heyse: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozess, Münster 1999.
 OECD 2005: Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> (20. Oktober 2010).
 Christiane Schiersmann: Berufliche Weiterbildung, Wiesbaden 2007.
 Siegfried J. Schmidt: Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten, Heidelberg 2005.
 Horst Siebert: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, Augsburg 2006.

KEBÖ-Jahrestagung 2010

Am 27. September 2010 fand die Jahrestagung der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) im Bildungszentrum der AK Wien statt. Die Veranstaltung stand unter dem Motto „Wissensgesellschaft und Inklusion“.

Lob für die KEBÖ

Zum Auftakt der Tagung begrüßten Michael Sturm, Geschäftsführer des Berufsförderungsinstituts Österreich und KEBÖ-Vorsitzender, AK-Präsident Herbert Tumpel als Gastgeber sowie Unterrichtsministerin Claudia Schmied die rund 180 Teilnehmer/innen. In ihren Eröffnungsworten betonte Ministerin Schmied, dass sie mit ihrem „Hiersein Wertschätzung zum Ausdruck bringen“ möchte, und würdigte die KEBÖ als einen „ganz, ganz wichtigen Partner des Ministeriums“ in der Planung wie Umsetzung großer gemeinsamer Projekte.

Ministerin zeichnete erfolgreiche Initiativen aus

Im Anschluss daran stellte Peter Schögl vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) das Verfahren der externen Qualitätssicherung anbieterneutraler Bildungsberatung vor. Dieses Instrument einer unabhängigen Qualitätskontrolle gibt es seit 2009; sein Ziel ist es, nachzuweisen, dass Organisationen verlässlich eine qualitätsvolle, adressat/innengerechte Beratungsleistung erbringen. Davon überzeugt sich ein Review-Team bestehend aus Bildungsberatungsexpert/innen, Vertreter/innen der Berufsgruppe und Wissenschaftler/innen/



Bundesministerin Claudia Schmied und KEBÖ-Vorsitzender Michael Sturm bei der Tagungseröffnung.
 Fotos: KEBÖ/Johannes Cizek

Evaluator/innen anhand von Informationsunterlagen der Beratungseinrichtung sowie eines Lokalausweises vor Ort. Bislang traten neun Organisationen beziehungsweise Projekte aus ganz Österreich diesen Qualitätsbeweis an. Ihnen überreichte Ministerin Schmied im Rahmen der Tagung die ersten Zertifikate.

KEBÖ-Tätigkeitsbericht 2009/10

Die KEBÖ-Aktivitäten im abgelaufenen Arbeitsjahr ließ Michael Sturm Revue passieren. Seine Ausführungen schloss der KEBÖ-Vorsitzende mit den wichtigsten bildungsstatistischen Daten der Mitgliedsverbände, die mit mehr als 207.000 Kursen, fast

drei Millionen Kursteilnahmen und über sechs Millionen Unterrichtseinheiten nicht nur für sich sprechen, sondern auch eine Steigerung gegenüber dem Vorjahr bedeuten und einmal mehr den Stellenwert der Erwachsenenbildung innerhalb des Gesamtbildungssystems unterstreichen.

Wissensgesellschaft und Inklusion mal zwei

Mit dem eigentlichen Tagungsthema „Wissensgesellschaft und Inklusion“ und der Frage, was Erwachsenenbildung zur Vermeidung sozialer Segregation beizutragen vermag, setzten sich zwei Vorträge näher auseinander. Beide stießen, wie sich an den zahlreichen anknüpfenden Wortmeldungen und Diskussionsbeiträgen ablesen ließ, auf reges Publikumsinteresse.



Tagungsbesucher/innen.

Ende oder Transformation sozialer Selektivität?

Helmut Bremer, Professor für Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt politische Erwachsenenbildung im Fachbereich Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen, referierte über „Soziale Milieus und Weiterbildung unter ‚wissensgesellschaftlichen‘ Bedingungen“. Als ausgewiesener Experte für Milieuthorie, Adressat/innenforschung und Weiterbildungsbeteiligung beleuchtete Bremer die Teilhabe an Weiterbildung unter bildungssoziologischen wie erziehungswissenschaftlichen Vorzeichen und thematisierte Möglichkeiten der Chancengleichheit. Ausgehend von der These, „dass Bildungserwerb im Erwachsenenalter nach wie vor an die Milieuzugehörigkeit gebunden ist“, prognostizierte er eine Transformation sozialer Selektivität, und zwar dergestalt,

dass „spezifische Zugangsformen zu Bildung und Wissen auf- und andere abgewertet werden.“ Den Beitrag, den Weiterbildung zur Inklusion leisten kann, sieht er primär in einer Feinregulierungsfunktion.

Erwachsenenbildung und Migration in Österreich

Die Brücke zur österreichischen Situation schlug *August Gächter* vom Zentrum für Soziale Innovation (ZSI) mit einem Referat über den Stellenwert von Erwachsenenbildung in einer Einwanderungsgesellschaft. Gestützt auf Datenmaterial zu den Wiener Volkshochschulen und aus dem Mikrozensus hinterfragte Gächter die gesellschaftliche Inklusion von Migrant/innen in Österreich und kam zu interessanten Schlüssen. So ist etwa der Bildungsstatus wesentlich wichtiger als das Geburtsland und waren die Einwander/innen in den

letzten zwanzig Jahren sehr viel qualifizierter als in der Zeit davor. Außerdem sind deutliche Bildungsfortschritte zwischen den Generationen zu erkennen, und die Bildungsunterschiede sind geringer als die Unterschiede bei der Bildungsverwertung. Basierend auf diesem empirischen Befund empfahl der Referent der Erwachsenenbildung, Wissen und Können von Migrant/innen mehr zu nutzen, sie als Brückenbauer/innen einzusetzen und Kurse verstärkt als Kontaktsituationen zu begreifen.

Turnusmäßiger Vorsitzwechsel

Zum Abschluss der Jahrestagung übergab BFI-Geschäftsführer Sturm nach zweijähriger Funktionsperiode den KEBÖ-Vorsitz an *Angela Bergauer*, Generalsekretärin des Rings Österreichischer Bildungswerke. ▼

KEBÖ-Tätigkeitsbericht

über die Arbeitsperiode September 2009 bis September 2010

Michael Sturm

Bildungspolitische Initiativen

Berufsreifeprüfung

Die Umsetzung des Regierungsvorhabens „Berufsmatura – Lehre mit Reifeprüfung“ verlief durch die engagierte Beteiligung der KEBÖ-Verbände von Anfang an sehr erfolgreich. Bereits im zweiten Jahr besuchten über 6.200 Jugendliche gebührenfreie Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung – zum überwiegenden Teil an anerkannten Erwachsenenbildungseinrichtungen.

2010 trat die Verordnung über kompetenzbasierte Curricula in anerkannten Lehrgängen zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung in Kraft. Zur Unterstützung wurden am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) geförderte Seminare für Lehrende und Prüfer/innen abgehalten, die gut angenommen wurden und durch Multiplikator/innen aus Erwachsenenbildungseinrichtungen fortgesetzt werden.

Mit 1. September 2010 trat eine Novelle des Berufsreifeprüfungsgesetzes in Kraft, die eine Ausdehnung der Lehrbefugnis im Fachbereich auf Personen mit einem Lehramt für Berufsschulen sowie berufsbildende mittlere und höhere Schulen beinhaltet.

Neue Fördermodelle in der Erwachsenenbildung

Vertreter/innen der KEBÖ haben in der vom BMUKK eingesetzten Bund-Länder-Arbeitsgruppe zur Entwicklung neuer Fördermodelle in der Erwachsenenbildung intensiv mitgewirkt. In Untergruppen wurden zu den drei Schwerpunkten Basisbildung/Grundkompetenzen, Nachholen des Hauptschulabschlusses und Berufsreifeprüfung inhaltliche Konzepte, Normkostenmodelle und organisatorische Rahmenbedingungen erarbeitet, die in ein gemeinsames Programmplanungsdokument zusammengeführt wurden. Derzeit werden zwischen Bund und Ländern politische Verhandlungen über die Finanzierung und Realisierung dieser Initiative geführt. Der Start soll 2011 erfolgen.

Österreichische Strategie des lebenslangen Lernens (LLL)

Am 20. April 2010 fand im BMUKK das sogenannte High-Level-Forum „Nationale LLL-Strategie 2020“ statt. Neben vier Bundesminister/innen nahmen daran hohe Sozialpartnervorteiler/innen sowie Leiter/innen und Vorsitzende aus dem Forschungs-, Bildungs- und Arbeitsmarktbereich teil. Auf Grundlage des Ministerratsbeschlusses vom 10. Dezember 2009 soll bis Ende 2010 eine nationale LLL-Strategie ausgearbeitet wer-

den. Die KEBÖ war in der Phase des Konsultationsprozesses eingebunden und wird vor allem bei der operativen Umsetzung eine zentrale Rolle einnehmen.

Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung

Die Entwicklung eines österreichischen Rahmenmodells der Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung (Ö-Cert) wurde von der KEBÖ mitgetragen. Eine Einigung über die gegenseitige Anerkennung externer Qualitätssicherungsverfahren und der auf Bundesländerebene bestehenden Qualitätsstandards ist demnächst zu erwarten. Das zweistufige Modell hätte eine wichtige Anreizfunktion für die Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung, würde das Vertrauen innerhalb des Bildungssystems stärken und stünde zudem in Einklang mit der Errichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Europäischer und Nationaler Qualifikationsrahmen

Bei der Etablierung eines Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) auf Basis der Empfehlungen zur Errichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) sind die Vertreter/innen der Erwachsenenbildung in der Strategiegruppe zum nonfor-

malen Lernen tätig. Neben der Erarbeitung eines Konzepts zur Integration des nonformalen Lernens in den NQR stehen aktuell wichtige Begriffsklärungen – insbesondere im Zusammenhang mit der Lernergebnisorientierung – und die künftige Funktion der qualifikationsverantwortlichen Stellen im Mittelpunkt der inhaltlichen Beratungen.

Leistungsvereinbarungen

Der Abschluss der Leistungsvereinbarungen 2009 bis 2011 zwischen dem BMUKK und den KEBÖ-Verbänden im Jahr 2009 markiert einen Meilenstein in der Geschichte der institutionellen Erwachsenenbildung in Österreich. Neben der mittelfristigen Planungssicherheit liefern die Leistungsvereinbarungen vor allem wichtige inhaltliche Grundlagen für die Umsetzung einer österreichischen LLL-Strategie. Durch die Festlegung von generell verbindlichen und verbandsspezifischen operativen Zielen, die Definition von Indikatoren und die Quantifizierung von Zielwerten für einen Zeitraum von drei Jahren werden Entwicklungsverläufe transparent und besser nachvollziehbar gemacht. Planungs- und Steuerungsprozesse werden durch das begleitende Monitoring unterstützt. Insgesamt tragen die Leistungsvereinbarungen wesentlich zur Verbesserung der Datenlage in der Erwachsenenbildung bei und bereichern die Dokumentation des Leistungsspektrums der KEBÖ-Verbände.

Fördermittel für die Erwachsenenbildung

Im Vergleich zu den Gesamtausgaben für Bildung in Österreich sind die öffentlichen Förderungen für die Erwachsenenbildung nach wie vor sehr gering. Die KEBÖ setzt sich zum einen für mehr Bundeskompetenz und zum anderen für eine substanzielle Anhebung der Budgetmittel für die Erwachsenenbildung ein. Dies wird in Forderungen, Stellungnahmen und Gesprächen mit den Bildungssprechern der Parlamentsparteien immer wieder zum Ausdruck gebracht.

Strukturförderung

In Anbetracht der Ermessensausgaben des Bundes für die Erwachsenenbildung und des angekündigten Sparkurses der Bundesregierung kann die für drei Jahre (2009 bis 2011) vertraglich zugesicherte Strukturförderung für die KEBÖ-Verbände als große Errungenschaft gewertet werden – es ist weder mit vorläufigen internen Bindungen noch mit Kürzungen zu rechnen.

Sonderfinanzierung

Zur Unterstützung qualitätsverbessernder Maßnahmen in der Erwachsenenbildung wurde vom BMUKK für die Jahre 2008 und 2009 eine Sonderfinanzierung für Projekte

zur Verfügung gestellt. Ein Schwerpunkt war dabei auf die Professionalisierung der Mitarbeiter/innen in der Erwachsenenbildung gerichtet. Aufgrund der großen Nachfrage nach einer Qualifizierung im Rahmen der Weiterbildungsakademie wurde der Zeiträumen zur Nutzung dieser Angebote bis Ende 2010 ausgedehnt.

ESF Ziel 2 – Beschäftigung

Für die Programmplanungsperiode des Europäischen Sozialfonds 2007 bis 2013 ist es dem BMUKK gelungen, einen Schwerpunkt in der Erwachsenenbildung zu verankern. Damit konnten für Maßnahmen, die sich an bildungsbenachteiligte Personen richten, zusätzliche Fördermittel in Anspruch genommen werden. Mittlerweile wurden einige Projektverbände in den Bereichen Basisbildung/Nachholen von Bildungsabschlüssen und Bildungsberatung unter Beteiligung von KEBÖ-Einrichtungen verlängert.

EU-Programm für lebenslanges Lernen

Im EU-Bildungsprogramm für lebenslanges Lernen 2007 bis 2013 werden unter anderem Projekte in der Berufsbildung (Leonardo da Vinci) und Erwachsenenbildung (Grundtvig) durchgeführt. KEBÖ-Einrichtungen fungieren sowohl als Träger wie auch als Partner in zahlreichen Projekten und unterstützen so den transnationalen Know-how-Transfer.

Internationale Impulse

Europäische Jahre

Die Europäische Union stellt jedes Jahr unter ein spezielles Motto, um die öffentliche Aufmerksamkeit auf dieses Thema zu lenken. 2009 stand im Zeichen von Kreativität und Innovation. Die KEBÖ war zu allen interministeriellen Koordinationssitzungen eingeladen und mit vielfältigen Aktivitäten präsent. 2010 ist das „Europäische Jahr zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung“. In dessen Rahmen führten der Verband Österreichischer Volkshochschulen und das Forum Katholischer Erwachsenenbildung am 19. Oktober 2010 die Tagung „Armut und Bildung“ durch.

CONFINTEA VI

Für die sechste von der UNESCO veranstaltete internationale Erwachsenenbildungskonferenz, die CONFINTEA VI, wurde unter Mitwirkung der KEBÖ ein Länderbericht verfasst. Die Konferenz wurde vom 1. bis 4. Dezember 2009 in Belém (Brasilien) abgehalten. Die KEBÖ war in der österreichischen Delegation vertreten.

Regionalseminare

Beteiligungen seitens der KEBÖ gab es bei einem regionalen Treffen in Slowenien zur Einführung des EU-Aktionsplans für die

Erwachsenenbildung vom 4. bis 6. November 2009, beim OECD/CERI-Regionalseminar für deutschsprachige Länder zum Thema „Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen“, das vom 8. bis 11. November 2009 in Graz stattfand, sowie bei den Workshops und Study Visits in der Slowakei und in Ungarn des von der VG-Ö koordinierten Projekts „Cross-border Improvement of National Lifelong Learning Strategies“ (2009–2011).

Kooperatives System der Erwachsenenbildung

Das kooperative System der österreichischen Erwachsenenbildung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (BifEB) wird von der KEBÖ und dem BifEB getragen und ist eine Initiative zur Professionalisierung und Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung. Den Rahmen der Zusammenarbeit bilden hochwertige Lehrgänge, die Grundlagen der Erwachsenenbildung und des Bildungsmanagements vermitteln, sowie ein System der Anerkennung von Qualifikationen und der Zertifizierung von Erwachsenenbildner/innen – die Weiterbildungsakademie (wba).

Weiterbildungsakademie

Die wba ist der Kern des kooperativen Systems der Erwachsenenbildung und stellt insofern ein Novum in der österreichischen Bildungslandschaft dar, als zum einen erstmals und freiwillig für einen ganzen Sektor – die Erwachsenenbildung – von den Branchenvertreter/innen selbst Kompetenzstandards für die Beschäftigten entwickelt und definiert wurden. Zum anderen bietet die wba keine eigenen Ausbildungen an, sondern fungiert als ein Zertifizierungs- und Anerkennungssystem für Erwachsenenbildner/innen. Die wba ist zweistufig angelegt. Nach einer Grundausbildung kann das wba-Zertifikat erworben werden. Darauf aufbauend kann in den Schwerpunkten Lehre, Bildungsmanagement, Bildungsberatung und Bibliothekswesen das wba-Diplom erlangt werden. Bisher verzeichnet die wba schon über 850 Anmeldungen, rund 300 Zertifikate und 70 Diplome wurden bereits vergeben. Derzeit laufen intensive Vorarbeiten zur Anbindung an den tertiären Bildungssektor. Das Masterstudium „Erwachsenenbildung/ Weiterbildung“ wird von der Universität Klagenfurt in Zusammenarbeit mit dem BifEB geplant. Der Start soll mit Sommersemester 2011 erfolgen.

Projektinitiativen

Neben den genannten Schwerpunkten hat sich das kooperative System der Erwachsenenbildung am BifEB immer wieder mit innovativen Vorhaben befasst und branchenspezifische Qualifizierungsprojekte realisiert. Nach Projekten zur Stärkung der

IT-Kompetenzen wurde zuletzt das Projekt „Web-Redaktionskompetenz“ durchgeführt. Ziel war es, Presstexte der KEBÖ-Einrichtungen professionell zu gestalten und die Meldungen im neuen Nachrichtenkanal auf dem Portal www.erwachsenenbildung.at zu veröffentlichen. Im Rahmen des Projekts wurde ein Pilotlehrgang zur Qualifizierung von Korrespondent/innen konzipiert und durchgeführt. Ein Redaktionshandbuch unterstützt die Korrespondent/innen bei der Veröffentlichung der Beiträge. Seit Mitte 2008 werden regelmäßig aktuelle Nachrichten der KEBÖ aus allen Bundesländern online gestellt und bieten einen guten Einblick in die Arbeit der Erwachsenenbildungseinrichtungen.

Rechtliche Rahmenbedingungen für Lehrende

Die Erwachsenenbildung in Österreich unterscheidet sich insofern stark von anderen – überwiegend staatlich organisierten – Sektoren des Bildungssystems, als sie vom Prinzip der Nebenberuflichkeit bestimmt wird. Der überwiegende Teil der Lehrenden geht einem anderen Haupterwerb nach, verfügt damit über einen hohen Praxisbezug und aktuelles Know-how und gibt dieses mit Engagement weiter. Bedauerlicherweise wird dieser systemimmanente Wissenstransfer durch arbeits-, sozialversicherungs- und steuerrechtliche Bestimmungen nicht begünstigt, sondern oft erschwert. Administrative und finanzielle Mehrbelastungen machen den Unterricht in der Erwachsenenbildung zunehmend unattraktiv. Die KEBÖ ist daher ständig bemüht, Verschlechterungen der Rahmenbedingungen für Lehrende in der Erwachsenenbildung abzuwehren.

Abgabenänderungsgesetz 2009

Nebenberuflich Lehrende sind an Erwachsenenbildungseinrichtungen größtenteils als freie Dienstnehmer/innen beschäftigt. Die Einbeziehung der Honorare dieser Gruppe in die Bemessungsgrundlage für den Familienlastenausgleichsfonds und die Kommunalsteuer ab 1. Jänner 2010 hat eine Steigerung der Abgaben der Dienstgeber/innen um insgesamt 7,5 Prozent bewirkt. Dies hatte eine Verteuerung der Kurse zur Folge.

Arbeits- und sozialversicherungsrechtliche Stellung von AMS-Trainer/innen

Das Arbeitsmarktservice (AMS) hat 2009 eine Vorstandsrichtlinie zur Vergabe von Bildungsmaßnahmen erlassen, in der die Abgrenzung zwischen echten und freien Dienstnehmer/innen sowie die Zulassung von selbständigen Trainer/innen präzisiert wurden. In der Richtlinie waren unter anderem Vor- und Nachbereitungszeiten bei echten und ein Mindesthonorar bei freien Dienstnehmer/innen vorgeschrieben. Die Beein-

spruchung einer AMS-Ausschreibung beim Bundesvergabeamt hatte zur Folge, dass die Richtlinie als Teil der Ausschreibungsunterlage gewertet und wesentliche Teile daraus für nichtig erklärt wurden. Die Bestimmungen für echte Dienstnehmer/innen gegenüber jenen für freie wurden als diskriminierend erachtet. Daraufhin wurden die relevanten Passagen gestrichen und die Richtlinie neu verlaubar. Derzeit wird über eine vergaberechtlich haltbare Regelung beraten. Unabhängig davon bleibt die arbeits- und sozialversicherungsrechtliche Stellung von Trainer/innen in AMS-Schulungen weiterhin ungeklärt. Die Gebietskrankenkassen drängen auf eine gesetzliche Lösung, das BMASK blockt ab.

Definition von Erwachsenenbildung durch Sozialversicherungsträger

In Zusammenhang mit den beitragsfreien pauschalierten Aufwandsentschädigungen nach § 49 (7) ASVG für nebenberuflich Lehrende an Einrichtungen, die vorwiegend Erwachsenenbildung betreiben, wurde von der Tiroler Gebietskrankenkasse für den Hauptverband der Sozialversicherungsträger ein Papier zur Begriffsbestimmung von Erwachsenenbildung verfasst. Darin wird zum einen Erwachsenenbildung als ein niederschwelliges, sehr breit gefächertes und nicht primär auf Berufsausbildung und Abschlüsse ausgelegtes Bildungsangebot definiert. Zum anderen wird ein Verfahren vorgeschlagen, in dem künftig alle EB-Einrichtungen regelmäßig einen administrativ aufwendigen Nachweis über ihre Bildungsangebote erbringen müssten, die dann nach bestimmten Kriterien der Erwachsenenbildung zugerechnet würden oder nicht. Sowohl vom BMUKK als auch von der KEBÖ wurde eine ressortfremde und derart stark verknapende Definition von Erwachsenenbildung einhellig abgelehnt. Seitens des BMUKK wurde angeboten, die Begriffsbestimmung aus dem geplanten Rahmenmodell für die Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung zu übernehmen. Der Vorschlag wurde positiv aufgenommen. Der Text und das Konzept von Ö-Cert wurden dem Hauptverband übermittelt und bilden die Grundlage für weitere Gespräche.

Koordinationsgremien und Entsendungen

Zur Abstimmung der KEBÖ finden regelmäßig Treffen des Leitungsausschusses (LA) statt. Im Berichtszeitraum vom September 2009 bis September 2010 wurden insgesamt fünf Sitzungen abgehalten. Spezielle Aufgaben wie das Monitoring der Leistungsvereinbarungen, die Vorbereitung der Jahrestagungen und Verhandlungen mit Ministerien und dem Hauptverband werden in Untergruppen wahrgenommen. In die diversen Arbeits- bzw. Expert/innengruppen des BMUKK (neue Fördermodelle, NQR,

Ö-Cert, Statistik etc.) wurden Mitglieder des KEBÖ-LA entsendet.

Zum Informationsaustausch und zur Abstimmung mit dem BMUKK wurde ein Jour fixe eingeführt. Das Treffen mit dem seit Juni 2009 neu für die Erwachsenenbildung zuständigen Sektionschef in der VHS/Berufsschule 12 im November 2009 ist sehr konstruktiv und partnerschaftlich verlaufen. Des Weiteren kooperiert die KEBÖ mit dem „Länder-Netzwerk Weiter.Bildung“, dem Zusammenschluss aller auf Landesebene organisierten Arbeitsgemeinschaften in der Erwachsenenbildung.

Zu den Aufgaben der KEBÖ zählt auch die Wahrnehmung von Entsendungen in verschiedenste Gremien und Organe. Diese betreffen unter anderem die Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung, den Publizistikbeirat, das Bundeseinigungsamt im BMASK (Mindestlohntarif), die Strategiegruppe zum NQR-Korridor 2 (non-formales Lernen) sowie Beiräte zum EU-Bildungsprogramm LLL/Grundtvig und zur Bildungsberatung.

Die KEBÖ in Zahlen

Seit nunmehr 24 Jahren erfasst die vom Verband Österreichischer Volkshochschulen erarbeitete KEBÖ-Statistik die wichtigsten bildungsstatistischen Daten der Mitgliedsverbände. Die aktuelle Statistik des Kalenderjahres 2009 beziehungsweise des Arbeitsjahres 2008/09 weist unter anderem aus:

Mitarbeiter/innen:	
Hauptberufliche	5.595
Nebenberufliche	58.506
Ehrenamtliche	26.485
Veranstaltungen:	
Kurse	207.122
Sonderveranstaltungen	19.337
Teilnahmen:	
Kurse	2,905.888
Sonderveranstaltungen	1,449.172
Unterrichtseinheiten:	
(ohne Sonderveranstaltungen)	6,004.847
Büchereien:	
Besucher/innen	10,262.834
Benutzer/innen	1,079.214
Entlehnungen	20,737.695

Seit 2008 sind die KEBÖ-Statistik und andere Daten zur Erwachsenenbildung in dem vom BMUKK herausgegebenen Zahlenspiegel mit Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich enthalten. 2010 hat sich die KEBÖ am Feedback-Gespräch zur Qualität der Erhebung über Erwachsenenbildung (Adult Education Survey) durch die Statistik Austria beteiligt.

Ludo-Hartmann-Preis 2011

des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen

Ausschreibung

1. Der Verband Österreichischer Volkshochschulen verleiht alle zwei Jahre für hervorragende Arbeiten im Interesse der österreichischen Volkshochschulen den Ludo-Hartmann-Preis in der Höhe von 2.200 Euro.

2. Der Ludo-Hartmann-Preis kann aufgrund persönlicher Bewerbung an freie oder angestellte Mitarbeiter/innen von österreichischen Volkshochschulen oder ihren Landesverbänden verliehen werden. Der Preis kann auch an Bewerber/innen verliehen werden, die über Volkshochschulen gearbeitet haben, aber nie Mitarbeiter/innen einer Volkshochschule oder eines Landesverbandes waren.

3. Zur Bewerbung um die Verleihung des Ludo-Hartmann-Preises können folgende Arbeiten eingereicht werden:

a) Berichte über systematische Versuche, die für die Volkshochschularbeit innovativen Charakter haben (schriftliche Arbeiten, CDs, DVDs, Ausstellungsdokumentationen, Projektberichte usw.).

b) Wissenschaftliche Untersuchungen, die für die Praxis der Volkshochschulen und der Volkshochschulverbände von Bedeutung sind.

c) Theoretisch begründete Darstellungen aus der Praxis der Volkshochschularbeit.

d) Bedeutsame Arbeiten zur Geschichte der Volkshochschulen in Österreich.

e) Arbeiten, die im Zuge eines akademischen Abschlusses erstellt wurden, wie Dissertationen, Diplom- oder Masterarbeiten.

f) Es werden nur Arbeiten berücksichtigt, die in den letzten drei Jahren vor dem jeweiligen Ausschreibungstermin abgeschlossen wurden.

4. Zur Bewerbung um die Verleihung des Ludo-Hartmann-Preises können *nicht* eingereicht werden:

a) Arbeiten, die bereits publiziert wurden und deren Veröffentlichung jedoch länger als drei Jahre vor dem jeweiligen Ausschreibungstermin zurückliegt.

b) Lebensläufe und Publikationslisten, die ein Lebenswerk oder ein bemerkenswertes Schaffen dokumentieren.

5. Die Einreichung der Arbeiten (in zweifacher Ausfertigung) ist bis *31. August 2011* an den Verband Österreichischer Volkshochschulen zu richten. Sie ist mit der Aufschrift „Ludo-Hartmann-Preis“ zu versehen.

Jeder Bewerbung sind in zweifacher Ausfertigung beizulegen:

a) ein kurzer Lebenslauf;

b) Angaben über bisherige Arbeiten im Rahmen der Erwachsenenbildung;

c) eine Erklärung, dass die Arbeit vom Bewerber/der Bewerberin selbst erarbeitet wurde;

d) eine Erklärung, dass sich der Bewerber/die Bewerberin den Bedingungen der Ausschreibung unterwirft.

6. Eine Einreichung von Arbeiten unter Kennwort ist zulässig. In diesem Falle ist ein mit dem Kennwort versehener, verschlossener Briefumschlag beizulegen, der die in Punkt 5 angeführten Beilagen enthält.

7. Preisträger/innen können nach Ablauf von fünf Jahren mit einer neuen Arbeit wieder um einen Ludo-Hartmann-Preis einreichen. Der Ludo-Hartmann-Preis wird höchstens zweimal an einen Preisträger/eine Preisträgerin verliehen.

8. Ausgenommen von einer Bewerbung um den Ludo-Hartmann-Preis sind angestellte Mitarbeiter/innen des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen sowie dessen Vorstandsmitglieder.

9. Auf Vorschlag des Generalsekretärs bestellt der Vorstand oder das Präsidium des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen eine ehrenamtlich tätige Jury, die aus vier Personen besteht und Vorschläge für die Preisvergabe bis zum 1. Dezember eines jeden ungeraden Jahres zu erstellen hat. Der Vorstandsvorsitzende hat über den Vorschlag der Jury zu befinden und die Verleihung zu beschließen. Sollten sich die Juror/innen außerstande erklären, für die Verleihung von Preisen Anträge zu stellen, kann von der Vergabe Abstand genommen werden. Die Zusammensetzung der Jury wird bei der Preisverleihung bekannt gegeben.

10. Die Verleihung des Ludo-Hartmann-Preises findet im Rahmen der VÖV-Hauptversammlung oder im Rahmen einer repräsentativen Feier in Wien statt. Über die Preisverleihung ist in der Verbandszeitschrift „Die Österreichische Volkshochschule“ zu berichten.

11. Der Verband Österreichischer Volkshochschulen erwirbt durch die Verleihung eines Ludo-Hartmann-Preises das Recht, die preisgekrönte Arbeit ganz oder teilweise zu veröffentlichen, was jedoch eine anderweitige Veröffentlichung nicht ausschließt. Die eingereichte Arbeit bleibt im Besitz des

Verbandes Österreichischer Volkshochschulen.

Die eingereichten Arbeiten, die nicht mit dem Ludo-Hartmann-Preis ausgezeichnet wurden, werden nach der Preisverleihung zurückgesandt.

Für den Verband
Österreichischer Volkshochschulen
Mag.^a Barbara Prammer, Präsidentin
Dr. Wilhelm Filla, Generalsekretär

Ludo-Hartmann-Förderungspreis

Für bemerkenswerte Arbeiten und realisierte Initiativen im Interesse der österreichischen Volkshochschulen verleiht der Verband Österreichischer Volkshochschulen den mit 1.100 Euro dotierten Ludo-Hartmann-Förderungspreis.

Einreichungsschluss: *31. August 2011*.

Die Ausschreibungsbedingungen für beide Preise sendet der Verband Österreichischer Volkshochschulen auf schriftliche Anfrage gerne zu.

Vorschau

Die nächste Ausgabe der ÖVH erscheint im März 2011, unter anderem mit folgenden Beiträgen:

- Nachlese zum 60-Jahr-Jubiläum des VÖV
- *Stefan Fischnaller, Eva Grabherr*: Elternbildung für den frühen Spracherwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit
- 13. Radiopreis der Erwachsenenbildung

Gelungenes Fremdsprachenlernen



Sandra Inzko

Dieser Beitrag entstand im Rahmen der Lehrveranstaltung „Didaktik in der Erwachsenen- und Berufsbildung“, die von Elisabeth Brugger und Gerhard Bisovsky im Sommersemester 2010 an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt abgehalten wurde. Er beschäftigt sich mit dem Fremdsprachenlernen Erwachsener und zeigt ein jeweils sehr unterschiedliches Verständnis von gelungenem Lernen.

Einleitung

Ziel der Lehrveranstaltung war es, den Teilnehmer/innen grundlegende Informationen über das Lernen Erwachsener und ihres Teilnahmeverhaltens an Weiter- und Fortbildungsangeboten zu vermitteln. Ebenso sollten die Teilnehmer/innen einige didaktische Modelle kennenlernen, die in Lehr-Lern-Situationen mit Erwachsenen zum Einsatz kommen können. Aufgabe der Studierenden war es, anhand des Erlernten selbst ein Konzept für einen realisierbaren Kurs an einer Erwachsenen- oder Berufsbildungseinrichtung zu erstellen. Die Autorin des vorliegenden Beitrags wollte in ihrer Planung eines Fremdsprachenkurses die Bedürfnisse der Teilnehmer/innen so gut wie möglich berücksichtigen, wozu es zunächst erforderlich war, diese zu eruieren. Es ist bekannt, dass die Motive Erwachsener für den Besuch von Erwachsenen- oder Berufsbildungsangeboten sehr unterschiedlich sein können (vgl. Hippel, Tippelt 2010, S. 805–808; Rosenblatt, Bilger 2008, S. 119–122; Salfinger-Pilz 2010, 129f.). Ebenso unterschiedlich sind die Biografien der Teilnehmer/innen, ihre bisherigen Lernerfahrungen und ihre Erwartungen an die Kurse und Kursleiter/innen. Es erschien der Autorin des Beitrags aus diesem Grund unumgänglich, die potenziellen Kursteilnehmer/innen zu befragen. Für die Befragung wurden vier Personen ausgewählt. Die Erkenntnisse aus den Lernbiografien wurden auf die Planung eines Fremdsprachenkurses übertragen. Dies wurde mithilfe des „erwachsenenpädagogischen Mobiles“ durchgeführt (vgl. Arnold u. a. 2005, S. 91–98).

Methodischer Hintergrund: Interviews

Wie beispielsweise Hopf (2000) zeigt, sind qualitative Interviews in der Sozialforschung weit verbreitet. Je nachdem, wie

die Interviews zu welchem Anlass geführt werden und ob stärker die vorbereiteten Fragen oder das Erzählen der befragten Person im Vordergrund stehen, werden verschiedene Typen von Interviews unterschieden (vgl. Hopf 2000, S. 349ff.). Für den vorliegenden Beitrag kam eine Mischung aus biografischen, narrativen und fokussierten Interviews zum Einsatz. Im biografischen Interview steht das Erschließen von Lebensgeschichten im Vordergrund. Fokussierte Interviews zielen auf im Voraus definierte Themen, und oftmals liegt ihnen ein flexibel einsetzbarer Leitfaden zugrunde. Narrative Interviews dienen, ähnlich wie biografische Interviews, häufig der Erhebung lebensgeschichtlicher Aspekte. Vor der Durchführung der Interviews wurde ein grober Leitfaden erstellt, dennoch wurden die befragten Personen über den Leitfaden hinaus zum Erzählen aufgefordert, dies allerdings fokussiert auf ihre bisherigen Lernerfahrungen mit Fremdsprachen und ihre Wünsche an Fremdsprachenkurse in Erwachsenenbildungseinrichtungen. Die Interviews, die zwischen fünfzehn und dreißig Minuten dauerten, wurden mit einem digitalen Aufzeichnungsgerät erfasst.

Lernbiografien

Die vier befragten Personen sind in einem Alter von über 35 bis unter 60 Jahren. Sie sind der so genannten „bildungsnahen“ Schicht zuzuordnen, die bekanntlich eher dazu tendiert, an (formalen sowie nicht-formalen) Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen (vgl. Salfinger/Sommer-Binder 2009, S. 39f.). Jede der vier Personen ist in irgendeiner Form lehrend tätig. Die Auswahl wurde gezielt aufgrund des Kriteriums „sprachlernwillig“ und nicht aufgrund der Lehrtätigkeit getroffen. Dass diese beiden Aspekte zusammenfallen, dürfte nur ein Zufall sein. Im Folgenden werden die vier Lernbiografien dargestellt.

Die korrekte ZuhörerIn

Frau E. ist 45+ und Berufsschullehrerin. Sie lernte in der Schule Englisch und Französisch. Der Englischunterricht in der Hauptschule war streng gestaltet. Es mussten Grammatik und Vokabeln gelernt werden, aber es gab keine Kommunikationsmöglichkeiten im Unterricht. Später in der HBLA waren die erworbenen Kenntnisse für sie von Nutzen. Im Kommunikationsunterricht wurde ihre Lust an der Sprache Französisch geweckt, wenn auch die Unterrichtsgestaltung für sie furchtbar war. Es gab keine Landeskunde, keine kontextuelle Einbettung, es war nur Grammatik zu lernen. Die strenge Lehrerin in Englisch sorgte für gute Voraussetzungen, und sie wurde trotz ihrer Strenge sehr geschätzt. In Französisch hatte Frau E. viele unterschiedliche junge Lehrerinnen, aber keine personelle Kontinuität.

Die Englisch-Lehrerin an der PÄDAK (für das Englischlehramt) war nicht in der Lage eine Unterrichtseinheit durchgehend in Englisch zu halten. Frau E. fühlte ihre Sprachkenntnisse in dieser Zeit schwinden. Der Lehrer, der folgte, war besser, er sprach durchgehend Englisch und lieferte Kontextinformationen. Den Französisch-Unterricht an der PÄDAK hielt ein Native Speaker ab, der ebenfalls Kontextinformationen liefern konnte. Die Authentizität der vermittelnden Person und deren Fachkompetenz sowie eine gewisse Begeisterung sind Frau E. wichtig. Die vermittelnde Person muss aufgrund von Auslandsaufenthalten einen Bezug zur Sprache haben, und Native Speaker sind ihrer Meinung nach in der Lage, noch weitergehende Informationen zu bieten. Aber Native Speaker werden von ihr nicht als bessere Unterweisende eingeschätzt, da die Schwierigkeiten der Lernenden nicht bekannt sind, beispielsweise bezüglich der Übertragung der Grammatiken.

Mit 18 besuchte sie einen zusätzlichen Französisch-Kurs „Konversation“. Indem sie

den anderen Teilnehmer/innen beim Sprechen zuhörte, konnte sie passiv viel profitieren. Bei einem mehrjährigen Aufenthalt in der Türkei lernte sie auch Türkisch.

Frau E. würde gerne noch weitere Sprachen lernen, insgesamt möchte sie bis zu ihrem Lebensende sieben erlernen. Sie versuchte Italienisch an der Volkshochschule in einem Wochenendintensivseminar zu lernen, das aber für sie nicht das Richtige war. Den Grund kann sie nicht erklären. Ihre Motivation für das Erlernen von Sprachen ist die geografische Nähe eines Landes, deshalb wären Italienisch und Slowenisch für sie reizvoll.

Sprachunterricht für Erwachsene sollte nach Frau E.s Ansicht wie folgt gestaltet sein: Durch die Lektüre von Texten soll die Grammatik erarbeitet werden. Das Behandeln von Themen, die sich für viele eignen, ist für Frau E. wichtig. Die Zielgruppe muss betrachtet und der Unterricht auf diese abgestimmt werden. Die vermittelnden Personen sollten von Beginn an in der Fremdsprache sprechen, so dass die Sprachmelodie und der übergeordnete Sinn von Sätzen transportiert werden.

Will jemand nach einem Semester Sprachunterricht schon etwas können, dann sollten vier Einheiten in der Woche abgehalten werden. Assoziationen sollten hergestellt werden, damit der Lerninhalt mit etwas Zusätzlichem angereichert wird, so wie in einem Land die Sprache aufgrund von Assoziationen am leichtesten zu erlernen ist.

Sprachenlernen ist gelungen, wenn in dem Land, in dem die Sprache gesprochen wird, alltägliche Situationen gemeistert werden können (beispielsweise einkaufen, etwas bestellen, über sich erzählen). Dies gilt für das Anfängerniveau. Auf fortgeschrittenem Niveau sollten Bücher gelesen und verstanden werden. Gelungenes Lernen heißt, dass längerfristiges Interesse geweckt wird.

Die intensive Träumerin

Frau I. ist 35+ und Volksschullehrerin. Sie lernte Englisch und Italienisch in der Schule und später Slowenisch. Der Schulunterricht war – für damalige Verhältnisse – typisch gestaltet: Vokabel und Grammatik „pauken“, Lerninhalte abrufbar machen. Dies galt für Englisch und Italienisch gleichermaßen. Aus persönlichem Interesse aber auch aufgrund von beruflichen Notwendigkeiten lernte sie mit dreißig Jahren Slowenisch. Sie lernte diese Sprache an der Universität, durch persönliche Kontakte, durch eigene Initiativen wie intensives Lesen und durch Aufenthalte im Land, wobei der Universitätskurs die Grundlage darstellte. Der Kurs war sehr lebendig gestaltet und hat daher Frau I. sehr gut gefallen. Die in der Schule erlernten Sprachen kann sie nach wie vor einsetzen, jedoch nur aufgrund von eigenständigem Weiterlernen, sonst wären sie bereits vergessen.

Frau I. ist überzeugt davon, dass sie zumindest noch zwei Sprachen erlernen wird: Spanisch und Französisch. Von einem klassischen Kurs in einer Erwachsenenbildungseinrichtung distanziert sie sich, da man in einem Kurs, der einmal wöchentlich für eineinhalb oder zwei Stunden abgehalten wird, keine Sprache erlernen kann. Intensives Lernen ist ihrer Meinung nach das einzig Sinnvolle. Dabei begeistern sie die Intensivkurse am meisten, in denen die Teilnehmer/innen einige Wochen lang vormittags immer Sprachunterricht haben und dann zusätzlich Arbeitsaufträge bekommen, Zeit für Konversationen haben. Diese Erfahrungen konnte sie während des Slowenisch-Lernens machen und sie waren so positiv, dass sie auch weitere Sprachen in dieser Form erlernen möchte.

Frau I. findet es von Vorteil, wenn die Person, die die Sprache vermittelt, selbst die deutsche Grammatik sehr gut beherrscht, so dass sie zwischen den Grammatiken der Sprachen vergleichen kann.

Sprachunterricht ist für sie gelungen, wenn sie in der Sprache zu träumen beginnt. Dieses Erlebnis hatte sie nach dem dreiwöchigen Slowenisch-Intensivkurs und sie bezeichnet es als ein besonderes Erlebnis, das sie früher bei Englisch oder Italienisch nicht hatte.

Die Kommunikative

Frau G. ist 45+ und Kursleiterin an der Volkshochschule. Sie besuchte die Schule auf Kreta. In der Gymnasialunterstufe erlernte sie Französisch als lebende Fremdsprache, aber nachdem ihre Lehrerin in Karenz ging, konnte die Stelle wegen Lehrer/innenmangels nicht mehr nachbesetzt werden. In der Oberstufe ging sie in Athen zur Schule. Aufgrund des fehlenden Fremdsprachenunterrichts in der Unterstufe wurde sie in der Oberstufe ebenfalls vom Fremdsprachenunterricht befreit und lernte daher nicht Englisch. Von ihren Kolleginnen wusste sie allerdings, dass der Unterricht ohnehin nicht besonders gut war, da die Unterrichtenden von den Ländern, deren Sprachen sie zu vermitteln versuchten, meist nichts gesehen hatten und ihre Aussprache auch eher zu wünschen übrig ließ.

Nach der Schule beschloss sie, in Österreich zu studieren und lernte dafür zunächst an der Universität Deutsch für Ausländer/innen. Sie lernte schnell, da sie Zeit hatte, sich intensiv mit der Sprache zu beschäftigen und auch, weil sie aufgrund der Notwendigkeit, alltägliche Situationen zu meistern, mit den Menschen sprechen musste. Dies stellte für sie kein Problem dar, da sie ein sehr kommunikativer Mensch ist. Sie erwähnt jedoch, dass sie anfangs oft Probleme hatte, manche österreichische Dialekt Sprecher/innen zu verstehen.

Seit fünf Jahren lernt Frau G. Italienisch. Im ersten Jahr setzte sie sich intensiv mit

der Sprache auseinander, im zweiten Jahr konnte sie sich aufgrund gesundheitlicher Probleme nicht konzentrieren, im dritten Jahr hatte sie den Anschluss etwas verloren und danach kamen familiäre Verpflichtungen hinzu, die sie vom Lernen abhielten. Sie überlegt, ob sie nicht in einen leichteren Kurs einsteigen sollte, um das Versäumte nachzuholen, meint aber gleichzeitig, dass sie gerne mit ihrer Gruppe zusammen lernt, da sie dort von interessanten Menschen umgeben ist.

Die Gruppe, mit der Frau G. Italienisch lernt, ist sehr heterogen. Manche Teilnehmer/innen haben bereits in der Schule Italienisch gelernt, in dieser Sprache die Matura abgelegt, bereits Italienisch studiert oder sie haben gar Italiener/innen in der Familie. Sie scheint eine der wenigen zu sein, die die Sprache tatsächlich von Beginn an lernt. Dennoch gefällt ihr dieser Kurs, wegen des Vormittagstermins, weg der übrigen Teilnehmer/innen und wegen der Kursleiterin. Als Beweggrund zum Italienisch-Lernen nennt sie eine Reise, die sie vor 26 Jahren gemacht hat. Sie fuhr durch ganz Italien und schwor sich, Italienisch zu können, wenn sie das nächste Mal nach Italien kommen würde.

Frau G. kann sich vorstellen, auch noch Englisch zu lernen, da sie ohnehin schon über „aufgeschnappte“ Grundlagen verfügt. Aber ihr Hauptanliegen ist es, mit Italienisch weiterzumachen und darin weiterzukommen. Sie schätzt sowohl Native Speaker als auch Menschen, die die Sprache selbst erst als Fremdsprache gelernt haben, als gute Lehrende ein. Für sie ist die Situation ohnehin anders, da ihre Muttersprache Griechisch ist und sie mithilfe des „Werkzeuges“ Deutsch Italienisch lernt.

Gelungenes (Fremdsprachen-)Lernen ist für Frau G. dann gegeben, wenn sie die Grundstruktur einer Sprache erfasst hat und sie selbstständig das Gelernte anwenden kann.

Der Kommunikative, der sich gern „berieseln“ lässt

Herr R. ist 55+ und Mittelschullehrer. Er hat in der Schule Englisch gelernt und kann sich noch erinnern, dass er aufgrund seiner guten Aussprache bessere Noten bekommen hat, als er sie aufgrund der Schularbeiten verdient hätte. Er hatte Spaß an der Sprache und bemühte sich stets. Seine Lehrerin hatte einen gewissen Sinn für Humor, was Herrn R. ebenfalls gut gefallen hatte. In Latein waren seine Leistungen wesentlich schlechter, das Konstruieren der Sprache fiel ihm sehr schwer.

Während des Studiums lernte er Slowenisch, aufbauend auf den Brocken, die er bei seiner Großmutter aufgeschnappt hatte. Er lernte diese Sprache nur zum Spaß. Er

meint, dass eine gewisse Musikalität ihm dabei hilft, die Sprachen zu lernen und vermutet auch, dass das Lernen und Sprechen von fremden Sprachen mit einer Art Rollenspiel zu tun hat. Wer gerne und leicht in andere Rollen schlüpfen kann, tut sich auch mit fremden Sprachen leicht.

Später lernte Herr R. Griechisch, da er sich mit den Eltern seiner Frau, die aus Griechenland stammt, unterhalten können wollte. Aufgrund anderer Verpflichtungen konnte er jedoch nicht gleich mit dem Lernen beginnen, nachdem er den Entschluss gefasst hatte. Dann kam die Idee, dass seine Frau einen Sprachkurs an der Volkshochschule anbieten könnte. Er sah darin auch eine Chance für sich selbst, die Sprache zu erlernen. So besuchte er zwei Sprachkurse mit und bei seiner Frau und fungierte auch ein wenig als Übersetzer zwischen Lehrerin und Schüler/innen.

Wesentlich wichtiger als die Kurse waren für Herrn R. jedoch die Aufenthalte in Griechenland, bei denen er immer die Chance zum Zuhören und Sprechen nutzte. In Österreich sprach er mit seiner Frau vorrangig Deutsch, nur ausgewählte Bereiche wurden vornehmlich auf Griechisch behandelt. Da er zu seinem Arbeitsplatz pendeln musste, nutzte er diese Zeit, um sich auf Kassetten Lernprogramme anzuhören. Er hörte die Inhalte jedoch nur beiläufig, da er sich gedanklich im Auto meist mit Anderem beschäftigte, zum Beispiel mit der Unterrichtsgestaltung. Er ließ sich also „berieseln“. Ganz unabhängig von seinen Kenntnissen in der griechischen Sprache versteht er Menschen, zu denen er einen „guten Draht hat“, besser als fremde oder weniger vertraute Personen.

Herr R. würde noch gerne Französisch oder Italienisch lernen, allerdings ist er nicht der Typ dafür, einen Kurs zu absolvieren. Er würde sich wieder mit Lernmaterialien ausrüsten und sie neben anderen Tätigkeiten „absichtslos“ anhören.

Gelungenes Lernen ist für ihn nicht an Erfolg gebunden, weil das mit Zwang und Stress zu tun hat. Seiner Ansicht nach liegt gelungenes Lernen dann vor, wenn Spaß am Lernen besteht und die Idee einer Sprache erfasst wurde.

Interpretation der Lernbiografien

Für Frau E. ist das Um und Auf eines guten Sprachunterrichts die Rahmung: Wenn Lehrende die zu vermittelnde Sprache nicht in einen Kontext betten können, scheitert für sie die Vermittlung. Wie für die meisten Lernenden ist die Beziehung zur Lehrperson für sie wichtig und diese Person muss auch eine gewisse Authentizität ausstrahlen. Diese Lehrperson sollte Deutsch als Muttersprache und die zu vermittelnde Sprache selbst erst als Fremdsprache erlernt haben. Bei Frau E. ist erkennbar, dass für sie der

Nutzen, die Bedeutung und der Kontext von Sprache wichtig sind, nur über diese Aspekte kann sie Motivation gewinnen, Sprachen zu erlernen. Bezüglich der Organisation von Sprachkursen ist für sie Regelmäßigkeit ein wichtiges Kriterium sowie die Möglichkeit, genügend Texte zu lesen und auch das Hören zu schulen. Sie ist eine relativ rationale Lernende, die durchaus auch Strukturen benötigt und in der fremden Sprache „nicht gleich darauf los spricht“.

Frau I. hingegen ist eine sehr gefühlsbetonte Lernende. Ihre Abschlusssage, in der sie meint, dass sie eine Sprache dann erfolgreich gelernt habe, wenn sie in dieser zu träumen beginne, zeigt, dass ihr Zugang zu Sprachen anders ist als Frau E.s Zugang. Um Sprachen gelungen erlernen zu können, ist ihre bevorzugte Lernmethode eine intensive Auseinandersetzung mit Sprache in allen Facetten. In diesen kompakten Lerneinheiten ist Abwechslung jedoch sehr wichtig. Auch sie lernt lieber Fremdsprachen in einem Kurs, der von einer Person gehalten wird, deren Muttersprache Deutsch ist, jedoch scheint sie dieser Person keinen besonders großen Stellenwert beizumessen.

Frau G. lernt Sprachen mit dem Ziel, sich anderen Menschen mitteilen zu können. Für sie ist die Lerngruppe wichtig und aus dieser gewinnt sie auch Motivation. Ebenso wichtig ist die Lehrperson. Frau G. ist stärker auf die Menschen bezogen als auf das eigentliche Erlernen der Sprache. Diese scheint für sie eher ein Mittel zum Zweck zu sein.

Bei Herrn R. verhält es sich anders. Er spielt gerne mit Sprache, für ihn ist diese im Vordergrund. An Sprachkurse scheint er keine großen Anforderungen zu stellen, dort lernt er die Grundlagen, die weitere Auseinandersetzung mit Sprache geht ganz von ihm selbst aus.

Allen vier Personen ist gemein, dass sie einen Nutzen sehen müssen, um eine Sprache zu erlernen, sei es Freude an der Kommunikation, Freude an der Sprache, die Liebe zu den Menschen oder zu einem Land. Dies deckt sich mit dem Wissen aus der Forschung über das Lernverhalten Erwachsener, die ohne Bezug zum eigenen Leben oder ohne den Nutzen zu sehen, nicht gut lernen können. Welchen hohen Stellenwert das informelle Lernen hat, zeigt sich ebenfalls. Sprache wird oft (nebenbei) mit Freunden, Familienmitgliedern, aufgrund anderer Hobbys oder aufgrund von Auslandsaufenthalten gelernt. Erstaunlich ist, dass Lehrpersonen bevorzugt werden, die die Fremdsprache selbst erst als Fremdsprache erlernt haben. Ein wichtiger Aspekt ist das Leben außerhalb des Kurses, denn zwei Personen haben gemeint, dass sie aufgrund anderer Verpflichtungen und gesundheitlicher Probleme nicht zum Lernen gekommen sind beziehungsweise sich nicht konzentrieren konnten (vgl. dazu auch Rosenblatt, Bilger 2008, 127–131; Salfinger, Sommer-Binder 2009, 47 f.).

Kursplanung

Aufgrund der aus den Interviews und den Lernbiografien gewonnenen Erkenntnisse ist es möglich, einen möglichst „maßgeschneiderten“ fiktiven Spanisch-Kurs für Anfänger/innen zu planen. Bei dieser Planung hat sich die Autorin wie eingangs erwähnt am erwachsenenpädagogischen Mobile nach Arnold u. a. (2005) orientiert. In Lehr-Lernprozessen wirken unterschiedliche Faktoren zusammen, die die Lehrenden in ihrer Kurs- beziehungsweise Angebotsplanung berücksichtigen sollten. Diese Faktoren sind: Zielgruppe, Thema, Ziele, Methoden, Rahmenbedingungen, Medien, Erfolgskontrollen. Arnold u. a. halten dazu fest: „Wie in einem Mobile bestimmt die Entscheidung in dem einen Bereich die Notwendigkeiten und Möglichkeiten in den anderen Bereichen.“ (2005, S. 91) Für den vorliegenden Beitrag eignet sich dieses Modell gut, da sich die Erkenntnisse aus den Lernbiografien auf die einzelnen Faktoren des Mobiles umlegen lassen und das Mobile es auch ermöglicht, die für eine Kursplanung relevanten Faktoren systematisch abuarbeiten. Diese Kursplanung dient als ein Beispiel, das veranschaulichen soll, in welcher Art die Erkenntnisse aus Bedarfserhebungen von Teilnehmer/innen-gruppen für Kursplanungen eingesetzt werden können.

Zielgruppe

Da es sich um einen Anfänger/innen-Kurs handelt, sind keine Kenntnisse erforderlich, falls aber schon die eine oder andere Person Spanisch gelernt haben sollte, ist sie dennoch gerne gesehen. Der Kurs richtet sich an keine bestimmte Alters- oder Berufsgruppe; alle, die bereit sind, mit den unterschiedlichsten Methoden eine Sprache zu erlernen, sind willkommen.

Thema und Inhalte

In diesem Kurs werden Einblicke in die spanische Sprache gegeben. Wo außerhalb von Spanien wird die Sprache gesprochen? Wie äußern sich die lokalen Unterschiede? Landeskunde und ausgewählte Aspekte aus den Kulturen werden ebenso vermittelt, so dass die Teilnehmenden die Sprache in ihrem Kontext erfassen können. Zentral ist die Vermittlung der Kompetenz, einfache und auf den Alltag bezogene Dialoge zu meistern.

Methoden

Wichtig an diesem Kurs ist Abwechslungsreichtum. Es wird die Möglichkeit zum Lesen, Sprechen, Hören und Handeln geben. Je nachdem, was den Teilnehmenden am besten liegt, können sie kleine Gruppen zu zwei oder drei Personen bilden oder auch einzeln arbeiten. Es sollten alle immer zum gleichen Thema arbeiten; wie die einzelnen Personen das Thema bearbeiten, bleibt allerdings ihnen überlassen. Die kommuni-

kativen Typen werden wohl kleine Gruppen bilden und miteinander sprechen, die visuellen Typen werden vielleicht etwas lesen, die auditiven Typen werden sich etwas anhören und die taktilen Typen werden etwas schreiben oder mit Gegenständen arbeiten. Niemand wird dazu gezwungen zu sprechen, wenn die Person dies nicht möchte. Das Führen eines Lerntagebuchs ist ebenfalls eine denkbare Methode, auch für diejenigen, die nicht so gerne schreiben, da ein solches Tagebuch nicht nur schriftlich geführt werden kann (man kann auch zeichnen, malen, basteln, musizieren, sich selbst beim Sprechen aufnehmen, mit anderen darüber sprechen).

Ziele

Ein Verständnis für und einen Bezug zu Spanisch zu bekommen, ist Ziel des Kurses. Leichte Dialoge sollen nach dessen Abschluss gemeistert werden können.

Erfolgskontrolle

Die Erfolgskontrolle erfolgt in einer abschließenden mündlichen Befragung. Nicht die Teilnehmenden werden geprüft, sondern der Kurs. Es wird gefragt, ob der Kurs den Erwartungen der Teilnehmenden entspricht und – ihrer eigenen Einschätzung nach – gelungenes Lernen ermöglichte.

Aufbau, Gliederung, Phasen

Der Kurs beginnt mit einer intensiven Phase. In der letzten Woche der Schulferien im Sommer soll der Kurs jeden Vormittag von neun bis zwölf Uhr, unterbrochen von Pausen, stattfinden. Danach findet er abends zweimal wöchentlich, einmal montags und einmal donnerstags, für je eineinhalb Stunden statt. In der ersten Phase sind ein oder zwei Tage der Landeskunde gewidmet, die restlichen Tage dieser Woche werden die Teilnehmenden durch das Sehen von Filmen und Hören von Musik mit der spanischen Sprache konfrontiert. Die ersten Wortfelder sollen auch schon erarbeitet werden. Danach werden je zwei Wochen einem Wortfeld gewidmet sein, zum Beispiel sich vorstellen, einkaufen, über das Wetter

reden usw. Zusätzlich gibt es für die Teilnehmenden die Möglichkeit, aus einer Auswahl an unterschiedlichen Themen, die auf berufliche Felder und Hobbys bezogen sind, einige zur Erarbeitung zu bestimmen.

Rahmenbedingungen

Für die Teilnahme an diesem Kurs sind keine Kenntnisse erforderlich. Alle erwachsenen Personen, die Freude am Erlernen von Sprachen haben, sind willkommen. Die Anmeldung zum Kurs wird online, telefonisch oder vor Ort (bei der Sekretärin) möglich sein.

Lehrende

Die Lehrperson muss Deutsch als Muttersprache und Spanisch studiert haben. Der Nachweis von Aufhalten in einem Land, in dem Spanisch gesprochen wird, ist ebenfalls wichtig. Zusätzlich werden alle zwei Wochen Native Speaker die Lehrperson bei ihrer Tätigkeit unterstützen.

Lerngerüst (Einstieg/Ausstieg)

Der Kurs beginnt mit einer intensiven Woche. Darauf folgt ein „normaler“ Kursbetrieb mit wöchentlich stattfindenden Lerneinheiten. Den Abschluss stellt ein gemütlicher Abend bei spanischen Köstlichkeiten dar (bei dieser Gelegenheit kann man sich auch noch einmal über das Wortfeld Essen und Trinken unterhalten und ein wenig Smalltalk auf Spanisch betreiben).

Medien

Für diesen Kurs wird eine Vielzahl an unterschiedlichen Medien benötigt, Filme, Musik, Spiele, aufgenommene Dialoge, Zeitschriften und Zeitungen sowie die gewöhnlichen Materialien, welche für die Gestaltung von Unterrichtseinheiten benötigt werden (Tafel, Kreide, Papier, Stifte, Flipchart). Für diejenigen, die dies wünschen, wird auch eine Online-Plattform zur Verfügung stehen. Auf jeden Fall wird im Rahmen des Kurses auf Internetseiten hingewiesen, mit deren Hilfe man seine Kenntnisse des Spanischen verbessern kann.

Zusammenfassung

Diese Untersuchung zeigt, weshalb sich gelingendes und gelungenes Lernen im Erwachsenen- und Berufsbildungsbereich als so schwierig erweist. Bei nur wenigen Kursteilnehmer/innen finden sich bereits vier unterschiedliche Lerntypen, vier unterschiedliche Erwartungen an den Lerninhalt und an die Lehrenden. Auch zeigt sich die Komplexität der in der Erwachsenen- und Berufsbildung wichtigen Frage nach Qualität und Qualitätssicherung, haben doch alle befragten Personen unterschiedliche Ansprüche an Kurse und unterschiedliche Vorstellungen von gelungenem Lernen. Ebenso wird deutlich, dass nicht nur die Lernsituation vor Ort ausschlaggebend für Freude und Erfolg am Lernen ist, sondern selbstverständlich auch die Lebenshintergründe der einzelnen Personen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass qualitativ hochwertige Kurse im Bereich der Erwachsenen- und Berufsbildung die Lernenden und ihre je individuellen Biografien kennen und ins Zentrum rücken müssen. Dies ist wohl ein kostspieliges und zeitaufwändiges Unterfangen, aber mit Sicherheit ein erfolgversprechender Weg, um gelungenes Lernen zu ermöglichen. ▼

Literatur

- Rolf Arnold, Antje Krämer Stürzl, Horst Siebert: **Dozentenleitfaden.** Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung, Berlin 2005.
- Aiga von Hippel, Rudolf Tippelt: **Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung.** In: Rudolf Tippelt, Aiga von Hippel (Hrsg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Wiesbaden 2010, S. 801–812.
- Christel Hopf: **Qualitative Interviews – ein Überblick.** In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Ines Steinke (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg 2000, S. 349–360.
- Bernhard von Rosenbladt, Frauke Bilger: **Weiterbildungsverhalten in Deutschland.** Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007, Bielefeld 2008.
- Brigitte Salfinger, Guido Sommer-Binder: **Erwachsenenbildung.** Hauptergebnisse der Erhebung über Erwachsenenbildung (AES) 2007. In: Statistische Nachrichten 64/2009 (1), S. 35–49.
- Brigitte Salfinger-Pilz: **Bildungsverhalten Erwachsener im sozialen Kontext – Erwachsenenbildungserhebung 2007 (AES).** In: Statistische Nachrichten 65/2010 (2), S. 124–134.

vhszitate

„Für das Volkstheater in den Bezirken touren die Schauspieler durch Wien – und lernen die Stadt von einer anderen Seite her kennen: Ein Lokalausweis in der Brigittenau, wo die Kunst auf VHS-Charme trifft.“

Bettina Steiner in: Die Presse vom 3. Oktober 2010.

„Die Atmosphäre ist heimelig. Dabei wirkt das Ambiente gewöhnungsbedürftig. Heute wird nämlich in der Brigittenau ge-

spielt – in den Räumen der VHS, und die atmet den Geist der 70er.“

Bettina Steiner in: Die Presse vom 3. Oktober 2010.

„Auch werde das Thema Forschung aus der Debatte ausgespart: ‚Wir melden uns ab, wenn wir nur über Kapazitäten für Bachelor-Studien reden. Dann können wir die Unis gleich zwischen Fach- und Volkshochschulen ansiedeln.‘“

WU-Rektor Christoph Badelt in: Wiener Zeitung vom 22. September 2010.

Kritische Erwachsenenbildung tut Not

Kritisch, kritisch-emanzipatorisch, kritisch-konstruktiv, radikal demokratisch, Kritische Theorie – nostalgische Begriffe eines vergangenen Jahrhunderts? Wehmütige Reminiszenz an unangepasste Geister? Die Illusion gesellschaftlicher Veränderung? Schnee von gestern, der vom Sturm kapitalistisch geprägter realpolitischer und sozioökonomischer Realitäten hinweggefegt wurde – verbannt und entsorgt in Geschichtsbücher?

Neue zivilgesellschaftliche Bewegungen, stärker werdende Kritik am Bildungs- und hochschulpolitischen Mainstream und die Kritik an der damit einhergehenden Ökonomisierung von Bildung zeigen, dass Kritik nach wie vor sehr lebendig und insbesondere sehr notwendig erscheint und im 21. Jahrhundert angekommen ist.

Stellt sich nun die Frage: Was hat das mit Erwachsenenbildung zu tun beziehungsweise welche Rolle spielt Erwachsenenbildung dabei? Die Beantwortung dieser Frage wird sehr unterschiedlich ausfallen, je nachdem, von welcher bildungs- und gesellschaftspolitischen Perspektive aus diese Frage beleuchtet wird und welche wissenschaftstheoretischen Zugänge gewählt werden. Eine daran anschließende, ebenfalls interessante, Diskussion wäre, in welcher wechselseitigen Beziehung Wissenschaft und die Praxis der Erwachsenenbildung real stehen. Eine solche Diskussion würde allerdings diesen Beitrag sprengen.

Eine Annäherung an das Kritische

Was ist nun Kritik? Viele Akteur/innen der Wissenschaft und der erwachsenenbildnerischen Praxis führen den Begriff „kritisch“ im Sprachschatz, doch ist damit noch nicht notwendigerweise Kritik im hier aufgefassten Sinne gemeint. Etwas kritisch zu betrachten, heißt zunächst nur, einen Gegenstand mit einer gewissen Distanz neu zu betrachten und eventuell zu bewerten. Kritische Sichtweisen in einem engeren Sinn sind hingegen dadurch gekennzeichnet, gesellschaftliche Faktoren einzubeziehen und explizit auf negative Auswirkungen hinzuweisen. „Sudern“ kann dabei vielleicht als erster Ansatzpunkt verstanden werden, der aber mit Analysen und Reflexionen weitergeführt und in einen solidarischen Dialog eingebettet werden muss. Interesse kritischer Positionen ist darüber hinaus, emanzipatorische Potenziale zu lokalisieren und verändernde Prozesse in Gang zu setzen.



Daniela Holzer



Walter Schuster

Einen, vom vorherrschenden bildungstheoretischen Diskurs abweichenden Zugang ermöglichte 2009 das Seminar am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (BifEB) unter dem Titel „The dark side of LLL“. Dieser Rahmen bot nicht nur die Möglichkeit einer Auseinandersetzung mit kritischen Ansätzen und deren Diskussion, sondern auch Perspektiven zu entwickeln. Auf Betreiben von *Walter Schuster* entstand in den darauf folgenden Monaten eine Initiative, die sich zum Ziel setzte, eine Plattform für kritische Erwachsenenbildung zu etablieren.

Initiative Kritische Erwachsenenbildung

Bei der Gründung der Initiative „Kritische Erwachsenenbildung“ standen drei strukturelle Überlegungen im Vordergrund:

- Der Initiative sollten Persönlichkeiten sowohl aus der Wissenschaft als auch aus Erwachsenenbildungseinrichtungen angehören.

- Die Initiative sollte einrichtungsübergreifend sein.
- Die Initiative sollte bundesländerübergreifend sein.
- Ein interdisziplinärer Zugang sollte geschaffen werden.

Inhaltlich war es wichtig, Akteur/innen zu finden, die in einer engen Beziehung zur Erwachsenenbildung stehen, einen kritischen Ansatz vertreten und einen breiten Fokus auf das Thema „kritische Erwachsenenbildung“ ermöglichen.

Sehr bald stellte sich für die Akteur/innen die Frage des organisatorischen Rahmens. Eine Kernfrage, durchaus auch im Hinblick auf Erwachsenenbildung, ist, unter welchen Voraussetzungen, in welchen Strukturen, in welchen Settings kritische Erwachsenenbildung überhaupt möglich ist. Oder, wie es *Erich Ribolits* formuliert hat: Steht ein institutioneller Rahmen im Widerspruch zu kritischer Erwachsenenbildung?

Aus rechtlichen und organisatorischen Überlegungen wurde für die Initiative schließlich die Rechtsform des Vereins gewählt. Seit September 2010 ist die „Kritische Erwachsenenbildung“ auch formal gegründet.

Ziele und Akteur/innen der Kritischen Erwachsenenbildung

Ziel der Initiative ist eine kritische Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung, bei der kritische, gesellschaftspolitische, bildungspolitische und wissenschaftliche Ansätze den Zugang prägen. Die Zusammenführung von wissenschaftlicher Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung steht im Mittelpunkt. Im Rahmen der „Kritischen Erwachsenenbildung“, aber auch in Vernetzung und Kooperation mit wissenschaftlichen Einrichtungen, mit Einrichtungen der Erwachsenenbildung sowie mit Personen aus Wissenschaft und/oder Erwachsenenbildung sollen Forschungsprojekte und Veranstaltungen durchgeführt werden. Der Arbeitsfokus ist auf gesellschaftspolitisch, bildungspolitisch und kulturpolitisch relevante Fragestellungen gerichtet, mit der Perspektive, selbstbestimmtes und reflektiertes Denken und Handeln zu fördern. Die wissenschaftlichen Fragestellungen verfolgen das Ziel fortschreitender radikaler Demokratisierung und gesellschaftlicher Analyse.

- Weitere Ziele sind
- einen Beitrag zu einer kritischen politischen Bildung zu leisten sowie

– die Erarbeitung und Verbreitung kritischer wissenschaftlicher Forschungserkenntnisse.

Eigene Forschungstätigkeiten und Publikationen sind dabei genauso angedacht wie die Durchführung von und Beteiligung an Tagungen und Veranstaltungen.

Derzeit besteht die Gruppe aus *Ingolf Erler, Daniela Holzer, Christian Kloyber, Elisabeth Mayerhofer, Erich Ribolits, Walter Schuster* und *Stefan Vater*, die gemeinsame Vorhaben entwickeln. Ein Aspekt wird die Vernetzung mit anderen kritischen Akteur/innen sein, um eine Plattform für einen gemeinsamen Austausch, aber auch für gemeinsames Handeln zu schaffen.

Die Initiative „Kritische Erwachsenenbildung“ macht es sich zur Aufgabe, innerhalb der Gruppe, aber auch darüber hinaus, einen Diskurs über Verständnisse des Kritischen im Kontext der Erwachsenenbildung zu führen.

Es gilt, Erwachsenenbildung in den Kontext gesellschaftlicher und ökonomischer Entwicklungen zu setzen und deren negative Auswirkungen freizulegen.

Es gilt, mächtige Personen, Strukturen und Instrumente sichtbar zu machen und Gegenpositionen zu entwickeln und weiterzutragen.

Und es gilt, Zwänge zu identifizieren und deren Aufhebung anzustreben. Kritik umfasst also hinterfragende Analyse von

bildungspolitischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen, aufdeckende Benennung von Zwängen und inhumanen Praxen, Zerstörung von scheinbar übermächtigen, unterdrückenden Meinungen und reflexive Betrachtung von emanzipatorischen Möglichkeiten.

Erwachsenenbildung ist derzeit geprägt von Zwängen und Ungerechtigkeiten. Es wird proklamiert, dass es eine unumgängliche Notwendigkeit sei, sich ständig, lebenslang mittels Lernen anzupassen, an ökonomische Erfordernisse, an eine scheinbar kaum beeinflussbare Lebensrealität. Angesichts dessen tut kritische Erwachsenenbildung Not. ▼

■ qualitätssicherung

Qualitätssicherung im Sprachunterricht

Eindimensionale Messlatte zu wenig, Pool von Messinstrumenten gesucht



Elisabeth Bogenreiter-Feigl

Qualitätssicherung ist für alle Bereiche der Volkshochschule wichtig, insbesondere für den nach der Zahl der Unterrichtseinheiten größten, den Sprachenunterricht. Über diesbezügliche Aktivitäten informiert dieser Bericht.



Yasmin El-Hariri

Herkömmliche Systeme

In Österreich sind zur Zeit unterschiedliche Qualitätsmanagementsysteme im Einsatz. Zwei von ihnen wurden speziell für den Einsatz an Bildungseinrichtungen entwickelt: LQW („Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung“), ein lernerorientiertes Werkzeug zur Qualitäts-

zertifizierung, sowie eduQua, ein in der Schweiz entwickeltes System, das auf der Selbstevaluierung der jeweiligen Institutionen beruht. Beide Systeme sind aufgrund ihrer relativ niedrigen Kosten auch für kleinere Einrichtungen anwendbar.

Weitere Qualitätsmanagementsysteme wurden ursprünglich für andere Bereiche entwickelt, wie beispielsweise die bekannte

ISO-Zertifizierung, die sich eher auf Normen als auf Qualität bezieht, oder EFQM, ein System das ein ganzheitliches Modell des Qualitätsmanagements zur Verfügung stellt und auf Marktführerschaft abzielt.

Etwas ist jedenfalls bei all den oben beschriebenen Systemen ähnlich: Ihr Qualitätsanspruch endet vor der geschlossenen Kurstür.

Lernpartnerschaft „QUALI-T“

Nicht zuletzt deshalb hat es sich die Grundtvig-Lernpartnerschaft „QUALI-T: Quality in Language Learning“ zum Ziel gesetzt, herauszufinden, wie die Qualität im Bereich des Sprachenlernens in der Erwachsenenbildung gesichert werden kann. Zentrale Fragen sind hierbei, auf welche Art und Weise Reflexions- und (Selbst-)Bewertungsinstrumente wie das Europäische Sprachenportfolio, der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen oder Lehrer/innenportfolios eingesetzt werden können, um den Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung zu verbessern, und wie eine fundierte Kursleiter/innen-Ausbildung das Kursniveau heben kann.

So wurden im Rahmen dieses Projekts zunächst die Rollen der verschiedenen beteiligten Gruppen (Unterrichtende, Lernende, Institutionen) analysiert. Im Mittelpunkt standen dabei mehrere Fragestellungen:

- Warum Qualitätssicherung?
- Was ist der Gewinn für alle Beteiligten?
- Was wird benötigt, um qualitativ hochwertigen Unterricht anbieten zu können?

Bei den drei Meetings der Lernpartnerschaft, die bereits stattgefunden haben, wurden folgende Themen diskutiert:

1. Qualitätsmanagement im Allgemeinen und die Situation im Rahmen des Sprachunterrichts (Meeting in Lund)
2. Fokus auf den Unterricht – Was ist guter Unterricht? (Meeting in Jablonec)
3. Fokus auf die Unterrichtenden – Was macht eine/n gute Unterrichtende/n aus? (Meeting in Palma)

Die kommenden Treffen widmen sich den Bereichen Evaluation, Implementierung und Nachhaltigkeit von Instrumenten der Qualitätssicherung. Im letzten Meeting werden schließlich Leitfäden und praxisorientierte Checklisten für den Einsatz ebendieser „Werkzeuge“ entwickelt.

Um einen besseren Einblick zu erhalten, welche Vorstellungen und Bedürfnisse die Akteur/innen selbst – die Kursleiter/innen und Teilnehmer/innen – haben, wurde in allen teilnehmenden Institutionen (außer beim estnischen Partner) eine Online-Umfrage bei Sprachkursleiter/innen und Sprachkursteilnehmer/innen gestartet. Insgesamt nahmen an dieser Erhebung 421 Unterrichtende und 771 Sprachenlernende aus 6 Ländern (Tschechien, Deutschland, Spanien, Schweden und Großbritannien) teil, alles in allem also 1.192 Personen. Dies lässt auf ein großes Interesse schließen.

Erfreulicher Weise gab es die meisten Rückmeldungen von Teilnehmer/innen (128) und Kursleiter/innen (251) aus Österreich. In Folge einige Ergebnisse – die sich übrigens kaum von denen in den anderen Teilnehmerländern unterscheiden.

Befragung in Österreich

Es wurden sowohl Lehrende als auch Lernende dazu befragt, was sie bei der Qualität von Sprachkursen als wichtig erachten. Interessanterweise unterscheiden sich in Österreich die Antworten der Unterrichtenden kaum von jenen der Lernenden. Beide Gruppen stimmen in ihren Antworten, welche Kriterien für guten Sprachunterricht von Bedeutung sind, überein.

Dementsprechend sind sowohl Unterrichtende als auch Teilnehmer/innen der Ansicht, dass gute Sprachkursleiter/innen über folgende Eigenschaften verfügen müssen. Sie sollen:

- ihr Handwerk beherrschen,
- Teilnehmer/innen motivieren, sie unterstützen und gut mit ihnen kommunizieren können,
- Enthusiastisch und begeistert sein.

Weniger wichtig scheint es hingegen zu sein, dass die unterrichtete Sprache die Erstsprache ist, und dass Unterrichtende eine Lehrerausbildung absolviert haben, wobei zu hinterfragen wäre, wie Unterrichtende sonst gelernt hätten ihr Fach zu beherrschen? (Dabei handelt es sich um eine Frage, die etwas präziser gestellt hätte werden können.)

Im Klassenzimmer ist es den Befragten wichtig, dass Kursleiter/innen ihre Teilnehmer/innen als Individuen behandeln und sie zum Lernen motivieren. Diese Antworten bekräftigen die Bedeutung der zuvor erwähnten Eigenschaften einer guten Unterrichtsperson. Die wenigsten stimmten mit der Aussage überein, dass der/die Kursleiter/in für den Lernfortschritt der Teilnehmer/innen verantwortlich sei. Diese Ergebnisse zeigen, dass sowohl Unterrichtende als auch Teilnehmende die Lerner/innen als selbstverantwortliche Individuen sehen, die für ihren eigenen Lernerfolg verantwortlich sind. Wichtig ist es jedoch, dass Kursleiter/innen letztere dabei unterstützen, Verantwortung für ihren eigenen Fortschritt zu übernehmen und sie zum Lernen motivieren.

Hinsichtlich der Frage „wie lernt man am Besten“, betonen sowohl Lehrende als auch Lernende, dass es von großer Bedeutung sei, die Unterrichtsziele zu verstehen. Beide Befragtengruppen stimmen außerdem überein, dass die Möglichkeit selbstständig zu arbeiten essentiell für qualitativ hochwertigen Sprachunterricht ist. Regelmäßige Prüfungen hingegen werden als weniger wichtig erachtet.

Was die Institutionen betrifft, ist besonders freundliches und hilfsbereites Personal sowie eine gute Auswahl an unterschiedlichen Kursformaten und -stufen wichtig. Auch an dieser Stelle bringen die Befragten die untergeordnete Rolle von Tests und Prüfungen zum Ausdruck.

Die letzte Frage bezog sich auf den Sprachunterricht selbst. Für die meisten

gehört in diesem Zusammenhang ein sauberer und angenehmer Kursraum mit passender Raumtemperatur zu den wichtigsten Kriterien für erfolgreiches Lernen. Ebenso wichtig wird die Möglichkeit beurteilt, von einer Kursstufe zur nächsten zu wechseln. Das Vorhandensein von Projektoren, Computern und Multimediaausstattung in den Klassenräumen ist diesbezüglich am wenigsten von Bedeutung.

Im internationalen Vergleich

Wengleich diese Befragung keinen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit legt (einige Fragen waren ungenau gestellt und die Zahl der Befragten war relativ niedrig), zeigt es doch einige interessante Ergebnisse, die sich auch international kaum unterscheiden.

Offensichtlich haben alle Beteiligten, sowohl Lernende wie Lehrende, eine genaue Vorstellung davon, was sie unter qualitativ hochwertigem Unterricht verstehen. Besonders interessant erscheint die Rückmeldung (beider Gruppen und das auch durchgehend in allen Teilnehmerländern), gute Sprachkursleiter/innen müssten nicht Native Speaker sein. Weiters geht aus der Befragung klar hervor, dass sowohl Lernende wie Lehrende wenig an einer formalen Qualifikation interessiert sind, das heißt, sie legen wenig Wert auf Prüfungen und Tests. Sehr wichtig erscheint hingegen allen – und das war eher überraschend – die Lerner/innen-Autonomie. Das bedeutet ein Plädoyer für die Arbeit mit dem Sprachenportfolio und ähnlichen Instrumenten. ▼

reaktionen

In den Beitrag zum 90. Geburtstag von Leopold Wiesinger in der letzten Ausgabe der ÖVH hat sich ein Fehler eingeschlichen. Wiesinger ist „Doyen“ der Erwachsenenbildung und nicht Doyenne.

**Gustav Hofinger
Linz**

Deutsch im Park

Ein gelungener Versuch zu entspannter EB



Uli Zimmermann

Erfahrungen mit der Unzulänglichkeit herkömmlicher Werbestrategien für niederschwellige Deutschkurse gaben den Anstoß, an der VHS Meidling ein Projekt zu entwickeln, mit dem Personen erreicht werden sollten, deren Lebenssituation den Besuch eines „herkömmlichen“ Kurses nicht zulässt. Die Grundidee war, Menschen die Möglichkeit zu bieten, innerhalb ihres Alltags an einem angenehmen Ort – im Park – Deutsch zu lernen.

Projektziele

1. Eine Verbesserung der Deutschkenntnisse der Parkbesucher/innen zu erreichen und für einige Menschen erste Schritte zur Alphabetisierung zu setzen.
2. Durch Unterricht im öffentlichen Raum die Kurse selbst zu starker, positiver Werbung für Erwachsenenbildung werden zu lassen.
3. Zu erheben, welche Personen im Park erreicht oder nicht erreicht werden können und was ein „Park-Kurs“ generell bewegen kann.

Werbung

Die Werbung erfolgt vor Kursbeginn durch persönliche Gespräche der Projektleiterin mit Parkbesucher/innen (mit und ohne Deutschkenntnissen) und Gesprächen der Kursleiter/innen mit den Parkbesucher/innen während der Kurszeit.

In einigen Geschäften in der Umgebung des Parks wurde über kleine Plakate gewor-

ben. Durch den direkten Kontakt zu allen im Park anzutreffenden Gruppen, konnte große Akzeptanz für die Kurse geschaffen werden – sofern diese nicht ohnehin vorhanden war.

Zielerreichung

Im dritten Jahr nach Projektbeginn gibt es nicht nur deutlich mehr Teilnehmer/innen, sondern es existiert eine eigene Alphabetisierungsgruppe an der Volkshochschule, die stark angewachsen ist. Dieser Erfolg ist dem ganz persönlichen Engagement und der offenen, konstruktiven Art der Kursleiter und Kursleiterinnen geschuldet, die hier als Botschafter/innen des deutschsprachigen Wiens und der Erwachsenenbildung agieren.

Der Kurs demonstriert an drei Picknicktischen auf unaufdringliche Weise für den ganzen Park entspannte Erwachsenenbildung und ermöglicht positive interkulturelle Begegnungen.

Auch der sensible Bereich der Alphabetisierung rückt hier in den Blick der (Park-) Öffentlichkeit und die Hemmschwelle, eigene Alphabetisierungs-Defizite abzubauen, wird in Zukunft bei noch mehr Menschen heruntergesetzt werden können.

Das Projekt konnte 2010 mit finanzieller Unterstützung der Magistratsabteilung 17 auf vier Parks ausgeweitet werden, die von den Volkshochschulen Favoriten, Meidling, Ottakring und Floridsdorf betreut werden.

Projektfinanzierung und Unterstützung

Finanziert wird „Deutsch im Park“ von Beginn an durch die MA17, die dieses Experiment nicht nur finanziell, sondern, durch den Verzicht auf starre Rahmenvorgaben, auch inhaltlich ermöglicht hat. Hervorzuheben ist die unbürokratische Zusammenarbeit mit der zuständigen Magistratsabteilung für öffentliche Parks (MA42) und der Bezirksvorstehung Meidling. ▼

für dieses heft geschrieben

Elisabeth Feigl-Bogenreiter, Mag.^a, Sprachenreferentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Wien.

Yasmin El-Hariri, Mag.^a, Unterrichtstätigkeit Deutsch als Fremdsprache bei Actilingua, Wien.

Wilhelm Filla, Dr., Univ.-Doz., Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und ÖVH-Redakteur, Wien.

Daniela Holzer, Dr.ⁱⁿ, Univ.-Ass. am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Arbeitsbereich Weiterbildung, an der Karl-Franzens-Universität Graz.

Sandra Inzko, Bakk. phil., Studentin der Angewandten Kulturwissenschaft sowie der Erwachsenen- und Berufsbildung, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Martin Klemenjak, Mag. (FH), Mag. phil., Projektleiter „Interkommunales Bildungszentrum Kärnten“, Projektleiter und Lehrlingsausbildner in der

Stadtgemeinde St. Veit/Glan, Lehrtätigkeit an der Fachhochschule Kärnten.

Lisa Lenz, Studentin am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie, Ethnologie an der Universität Wien. Im Rahmen eines Praktikums an der VHS Meidling Teilnahme am Projekt „Deutsch im Park“, Wien.

Arthur Schneeberger, Dr., Bildungssoziologe, Mitarbeiter des Teams Forschung und Entwicklung am ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft –, Wien.

Walter Schuster, Mag., Direktor der Volkshochschule Brigittenau, Leiter des Instituts für Hort- und Kindergartenpädagogik (IKH), Wien.

Michael Sturm, Dr., Geschäftsführer des Berufsförderungsinstitut Österreich, Wien.

Uli Zimmermann, Mag.^a, Projektleitung und Programmplanung für „Deutsch als Fremdsprache“, Volkshochschule Meidling, Wien.

Deutsch im Park

Ein alternatives Kursangebot

Deutsch im Park – das ist Spontaneität, Improvisation, Motivation zur Kommunikation, Freude am Lernen und Kontaktfreudigkeit. Kursteilnehmer/innen, Trainer/innen und Parkbesucher/innen erlebten bei einem von der Autorin evaluierten Projekt gegenseitige Lernprozesse auf ungezwungene und spielerische Weise.



Lisa Lenz

In gepflegter grüner Park mit Kinderspielplatz sowie einigen Bänken und Tischen, der sich in der Nähe der Volkshochschule Meidling im 12. Bezirk befindet, wurde im Juli 2010 zum Schauplatz interkultureller Kontakte.

Drei Mal in der Woche wurden im kühlen Schatten der Bäume, zwischen spielenden Kindern, picknickenden Eltern und herumsitzenden Pensionist/innen Deutschkurse abgehalten. Vier ausgebildete Kursleiter/innen boten insgesamt drei Sprachkurse für Anfänger/innen, Fortgeschrittene und einen Alphabetisierungskurs an. Die Kurse richteten sich an jene Menschen, überwiegend Migrant/innen und Asylsuchende, die aus diversen Gründen keinen regulären Deutschkurs besuchen können.

Zu Beginn des Projektes „Deutsch im Park“ verteilten die Kursleiter/innen Flyer und luden die Parkbesucher/innen ein, am Kurs teilzunehmen. Im Schnitt nahmen an den Kursen acht bis fünfzehn Personen regelmäßig teil. Die Kursbesucher/innen waren zum größten Teil junge Frauen im Alter von dreißig bis vierzig Jahren. Sie stammten aus unterschiedlichen nationalen, sozialen, religiösen, politischen und ökonomischen Herkünften. Viele Frauen kamen aus Afghanistan, andere aus Serbien, dem Irak, Indien und Usbekistan.

Warum wird Deutsch im Park besucht?

Die überraschend große Anzahl an Kursbesucher/innen ist im Fall des Alphabetisierungskurses darin begründet, dass die meisten Teilnehmerinnen letztes Jahr bei „Deutsch im Park“ teilgenommen oder ein anderes Kursangebot der Volkshochschule Meidling genutzt haben (Mama lernt Deutsch) und daher eine relativ stabile und fixe Gruppe darstellten. Sie waren bereits vor Beginn des Kurses über die Details informiert und haben schon eine intensive

Beziehung zur Kursleiterin aufbauen können. Da die Frauen aus Afghanistan kommen, waren sie untereinander sehr vertraut und konnten sich in ihrer Muttersprache unterhalten. Für sie war vor allem der Ort des Kurses ausschlaggebend. Ihre Kinder, die immer dabei waren, konnten sich so im Park auf dem Spielplatz vergnügen und waren dennoch nicht unbeaufsichtigt. Größere Kinder kümmerten sich um die kleineren, und die Kursbesucherinnen konnten ungehindert ihrer Lernarbeit nachgehen.

In den beiden Deutschkursen waren die ungezwungene und lockere Umgebung sowie die Frischluft im Park entscheidend für die Teilnahme am Kurs. Mehrmals wurde von Kursteilnehmer/innen betont, dass „Deutsch im Park“ Freude mache und nicht als Arbeit, sondern als Freizeitprogramm, als „Zeit für mich“ gesehen wird.

Der Großteil der Personen in den Deutschkursen wird sich längerfristig in Österreich aufhalten und hat deswegen die Entscheidung getroffen, Deutsch zu lernen. Eine Teilnehmerin und ihre beiden Kinder sind nur für ein paar Monate berufsbedingt in Wien, dennoch ist es für sie wichtig, sich mit den Bewohner/innen des Landes unterhalten zu können.

Das persönliche Klima

Im fortgeschrittenen Deutschkurs war an den regelmäßig teilnehmenden Personen die immer intensiver werdende Beziehung untereinander und zu den Kursleiterinnen zu beobachten. Auch der Wechsel einer Kursleitung in der zweiten Hälfte war dabei nicht hinderlich. Parkbesucher/innen, die vor Ort spontan bei einer Kurseinheit mitmachen, wurden nicht ausgeschlossen, sondern freundlich, wenn auch mit etwas Zurückhaltung, aufgenommen.

Die offene und aufgeschlossene Haltung der Kursteilnehmer/innen zueinander zeigte sich in einem sehr vertrauten und freund-

lichen Umgang miteinander. Die Teilnehmer/innen erkundigten sich jedes Mal nach den abwesenden Personen, wenn jemand im Unterricht fehlte. Ein bedeutender Punkt für das Naheverhältnis der Kursangehörigen war auch die Preisgabe von persönlichen Erlebnissen, Erfahrungen und Anekdoten aus dem eigenen Leben. Auch private Schicksalsschläge wurden in Gesprächsrunden erzählt. Mehrmals sprachen die Kursbesucher/innen während des Projekts „Deutsch im Park“ über ihre Lebensumstände und ihre persönliche Situation. Dies ist in einem regulären Deutschkurs sicherlich nicht selbstverständlich.

Eine Teilnehmerin äußerte ihre Zuneigung zu ihrer Kursleiterin in Form eines kleinen Geschenkes. Das aufgebaute Beziehungsnetz von „Deutsch im Park“ reichte gegen Ende des Kurses so weit, dass eine Kursteilnehmerin den anderen vorschlug, sie im Laufe des Sommers bei ihrer Arbeit in einem Wiener Lokal zu besuchen.

Beim Deutschkurs der Anfänger/innen war die Situation anders. Durch die sehr gemischte Gruppe, deren Interessen schwer zu vereinbaren waren, und auch durch die sprachlichen Barrieren, wurde keine intensivere Beziehung im Kurs aufgebaut. Das lässt sich mit den unterschiedlichen Lebenssituationen der Kursbesucher/innen – zwei serbische Buben und zwei indische Hausfrauen – begründen.

Im Alphabetisierungskurs hingegen herrschte wiederum eine besonders vertraute Atmosphäre zwischen den Kursteilnehmer/innen untereinander und zur Kursleiterin.

Das gute Verhältnis wurde mitunter durch das fast tägliche Mitbringen von Speisen ausgedrückt. Das Kochen und Mitnehmen von landestypischen Gerichten und Getränken ist ein Zeichen hoher Wertschätzung und Dankbarkeit. Da die Frauen nicht für den Kurs bezahlen, wollten sie sich auf diese Art bei allen Beteiligten erkenntlich zeigen. Das mitgebrachte Essen wurde

allen Teilnehmer/innen und Mitarbeiter/innen von „Deutsch im Park“ angeboten und stellte eine besondere Form des sich Kennenlernens und der Kommunikation dar. Als spezielle Aufmerksamkeit überreichten die Frauen aus dem Alphabetisierungskurs ihrer Kursleiterin am letzten Unterrichtstag ein ganzes Tablett mit zubereiteten Mahlzeiten für die Mitnahme nach Hause.

Auch von Seiten der Kursleiter/innen wurde die familiäre Atmosphäre von „Deutsch im Park“ gepflegt. Vor und nach den Unterrichtsstunden bereiteten sich die Kursleiter/innen intensiv vor. Folgende Situation zeigt, dass ihnen das persönliche Wohlergehen der Teilnehmer/innen am Herzen lag. Während des Zusammensuchens der Unterrichtsmaterialien vor Beginn des Kurses wurde ausführlich besprochen und abgewogen, ob eine Kursteilnehmerin in der richtigen Gruppe aufgehoben oder ob sie überfordert wäre. Die Trainer/innen machten sich sogar Vorwürfe, dass sie der Teilnehmerin nicht genügend Aufmerksamkeit zukommen lassen, was jedoch nicht der Fall war.

Als Erinnerung bekamen alle Teilnehmer/innen eine persönliche Abschlussmappe mit Fotos von „Deutsch im Park“, einer Kursbestätigung und weiterführenden Informationen überreicht.

Die Lernerfolge

Bei „Deutsch im Park“ 2010 waren große und kleine Lernfortschritte während des gesamten Kurses ersichtlich. In jedem der drei Kurse wurde eine weite Spanne an verschiedenen Themen (Zahlen, Körperteile, Alltagssituationen) und Grammatikregeln erarbeitet. Die fortgeschrittene Gruppe hat sogar einen Artikel über die Asylpolitik in Österreich gelesen.

Besonders beeindruckend war die praktische Anwendbarkeit des Unterrichts. Neben informellen Gesprächen, wurde spielend (zum Beispiel „Tabu“) die deutsche Sprache trainiert. Die Kursinhalte wurden auf die speziellen Bedürfnisse der Teilnehmer/innen angepasst. Für die Lerneffizienz ist das sehr wichtig. So wurden beispielsweise die zwei serbischen Buben über die Vokabeln

von Sprungtechniken ins Schwimmbecken in Kenntnis gesetzt. „Deutsch im Park“ ermöglicht durch den lockeren und spontanen Rahmen ein tieferes Eingehen auf die einzelnen Kursteilnehmer/innen als dies in einem regulären Deutschkurs möglich wäre. Die geringe Größe der Kursgruppen trägt weiters zu einer höheren Lerneffektivität bei.

Generell erwiesen sich die Kursbesucher/innen als sehr eifrig und lernwillig. Hausübungen wurden von den Teilnehmer/innen selbst eingefordert, die Übungen im Kurs in sehr raschem Tempo erledigt. Die meisten Kursteilnehmer/innen wurden motiviert und ermutigt, weitere Deutschkurse zu besuchen, um sich zu verbessern.

Die Kursbesucher/innen äußerten keinerlei negative Kritik am Projekt „Deutsch im Park“. Als positive Aspekte wurden die gemütliche und angenehme Atmosphäre im Park, die Freundlichkeit der Kursleiter/innen, die netten Leute und die Ungezwungenheit genannt.

Positive Reaktionen auf „Deutsch im Park“

Auch die angesprochenen Parkbesucher/innen reagierten allesamt sehr positiv auf „Deutsch im Park“. Der Großteil war bereits über das Projekt informiert und befürwortete das Konzept. Personen, die weniger gut Deutsch sprachen, begründeten die Frage, warum sie nicht in den Kurs gehen wollen, mit Zeitmangel, oder erklärten, dass sie so viel arbeiten müssen, dass sich ein Kurs unter der Woche terminlich nicht ausgehe. Die Ansicht, dass der Wille zum Deutsch lernen entscheidend sei, herrschte unter den Leuten vor, die den Park als Erholungsort nutzten. Die angesprochenen Pensionist/innen meinten, es wäre jetzt schon zu spät für sie, Deutsch zu lernen, „ihre Zeit wäre um“ und sie würden es nicht mehr brauchen.

In den Gesprächen der Parkbesucher/innen mit Migrationshintergrund zeigte sich die starke Tendenz, dass Deutsch lernen das einzig mögliche Mittel der Integration in die österreichische Gesellschaft ist. Diejenigen, die Deutsch sprechen, sehen es als unumgänglich an, die deutsche Sprache zu erler-

nen. Die meisten von ihnen haben Bekannte, die kein Wort Deutsch sprechen. Das finden sie unverständlich und nicht richtig. Als Maßnahme, damit mehr Migrant/innen Deutsch lernen können, sind viele Parkbesucher/innen der Meinung, die Regierung hätte verpflichtende Deutschkurse schon viel früher anbieten müssen.

Außerdem waren zwei Waste Watchers der Stadt Wien im Park anwesend. Da sie für die Einhaltung des Wiener Reinhaltegesetzes verantwortlich sind, befürworten sie, dass Deutsch- und Alphabetisierungskurse im Park abgehalten werden. Wenn die Parkbesucher/innen besser Deutsch können, werden sich Missverständnisse reduzieren und man kann den Leuten die Regeln im Park besser erklären, so ihr Argument.

Ein älterer österreichischer Mann erkundigte sich neugierig nach dem Projekt „Deutsch im Park“ und urteilte dann: „Man erreicht die Bedürftigen dort, wo sie sind. Dafür kann sich Österreich einen Namen machen. Die Menschen können sagen, Österreich hat mir eine Chance gegeben.“

Ein türkischer Mann mittleren Alters lobte die Initiative „Deutsch im Park“, fragte sich jedoch, warum so wenige Menschen das Angebot wahrnehmen. Er bemängelte vor allem die Abwesenheit von Menschen aus seinem Herkunftsland. Seine Frau spricht kaum Deutsch, sie hat jedoch keine Zeit, einen Kurs zu besuchen, da sie bis abends arbeitet. Würden Deutschkurse am Wochenende angeboten werden, würde sie einen besuchen.

Die Kursleiter/innen

Die insgesamt vier Unterrichtenden waren allesamt überrascht, dass so viele Teilnehmer/innen regelmäßig in ihren Kursen und im Park erschienen. Sie sind von Beginn an von einer größeren Fluktuation der Parkbesucher/innen ausgegangen, aber nach Ende des Projekts waren ihnen die meisten Leute schon bekannt.

Von den Lernfortschritten ihrer Teilnehmer/innen sind die Trainer/innen überzeugt. Ob man von einem regulären Deutschkurs in schulischer Atmosphäre mehr pro-



Entspannte Atmosphäre.



Teilnehmer/innen der VHS Meidlung bei „Bildung im Park“.



Auch intensiveres „Arbeiten“ ist möglich.



Der Kreis der Teilnehmer/innen und Kursleiter/innen ist breit.

fiziert oder ob das in einem ungezwungenen Umfeld wie im Park eher gelingt, ist eine individuelle Sache. Fest steht, dass die Kursteilnehmer/innen, die regelmäßig kommen, den größten Lernerfolg von Deutsch- und Alphabetisierungskursen mitnehmen können.

Interkulturelle Mittlerfunktion

Die Kursleiterin der fortgeschrittenen Gruppe hat ihren Unterricht bei „Deutsch im Park“ nicht als Arbeit angesehen, sondern als „mentale Reise zu anderen Ländern und Kulturen“. Sie hat vor allem das Plaudern mit den Kursteilnehmer/innen genossen. In ihren Augen ist eine Unterhaltung auf Deutsch wichtiger als eine korrekte Rechtschreibung. Die Kursleiterin sieht sich in einer Mittlerrolle, die den Kursbesucher/innen helfen soll, ihre Scheu vor der einheimischen Bevölkerung abzubauen und die österreichische(n) Kultur(en) kennen zu lernen.

Neben dem Erlernen der deutschen Sprache passiert außerdem viel im Bereich der Interkulturalität. Kursleiter/innen können beispielsweise emanzipatorische Aufklärungsarbeit für Frauen und Männer leisten. Eine Kursleiterin sieht ihre Mitarbeit bei „Deutsch im Park“ als persönliches Statement gegen die österreichische Asylpolitik.

Die große Stärke von „Deutsch im Park“ liegt zum einen in der Kontaktaufnahme und Kommunikation von unterschiedlichen Menschen mit vielfältigen nationalen, kulturellen, sozialen und politischen Hintergründen. In einem freiwilligen Rahmen finden interkulturelle Begegnungen in einer alltäglichen Situation statt, die sich sonst nicht ergeben würde. Alle beteiligten Dialogpartner/innen können aus diesen Kontakten viele Erfahrungen und neue Einsichten schöpfen.

Die Unterrichtenden können sich nicht von vornherein auf eine homogene Gruppe einstellen, sondern gehen mit einem beträchtlichen Grad an Flexibilität an die Sache heran. „Wir schauen, was kommt

und machen dann das Beste daraus“, fasst es einer der Kurstrainer/innen zusammen. Die Einstellung auf nicht einheitliche, sondern unterschiedliche Sprachniveaus und verschiedene Lebenssituationen innerhalb einer Gruppe, stellt eine besondere Herausforderung an die Trainer/innen dar.

Die Einladung zum Kurs

Die Reaktionen der Parkbesucher/innen auf die Einladung zu „Deutsch im Park“ waren unterschiedlich. Die meisten Leute waren überrascht, angesprochen zu werden. Manche hatten vom Projekt schon einmal gehört. Die Kursleiter/innen wählten die Personen, an die sie herantraten, vor allem nach äußeren Merkmalen aus. An Menschen, die sich in einer anderen Sprache unterhielten, an Frauen mit Kopftüchern und an Personen anderer Hautfarbe wurden Flyer verteilt. Dieses Vorgehen nach klar definierten kulturellen Bildern erfordert eine kritische Haltung und ein hohes Maß an Selbstreflexion von jenen, die für „Deutsch im Park“ werben.

Es wurde versucht, speziell an ältere Menschen und Pensionist/innen im Park heranzutreten. Diese reagierten jedoch ablehnend und desinteressiert. Sie denken, dass sich ein Deutschkurs für sie nicht mehr auszahle. Die Idee, ältere Menschen in den Kursen über ihr Leben erzählen zu lassen, um sie somit in das Projekt einzubinden, konnte leider nicht realisiert werden, da die in Frage kommenden Personen nicht mehr im Park anwesend waren.

Werbung für Erwachsenenbildung

„Deutsch im Park“ kann als Musterbeispiel für alternative Erwachsenenbildung gesehen werden. Die ungewöhnlich offenen und unkomplizierten Bedingungen sprechen für das Projekt. Die Kursbesucher/innen und auch die Kursleiter/innen erfahren durch „Deutsch im Park“, dass Lernprozesse auf

ganz ungezwungene, freiwillige und freudvolle Art und Weise gemeinsam vollzogen werden können.

Um den Kursbesucher/innen die Organisation näher zu bringen, wurde zu Beginn eine kurze Führung durch das Gebäude der VHS Meidling veranstaltet. So konnten mögliche Ängste und Unkenntnisse abgebaut werden.

Anregungen

Der Einstieg in eine bereits bestehende Gruppe ist laut Parkbesucher/innen kein Problem: „Im Park redet eh jeder mit jedem, da traut man sich dann auch eher hinzugehen.“

Eine Kursleiterin gab zu bedenken, dass viele Teilnehmer/innen, die nicht aus „westlichen Ländern“ kommen, ein ganz anderes Verständnis von Ordnung und Logik haben. Diesen Leuten müssten von Beginn an Grundlagen, die uns selbstverständlich erscheinen, wie der Umgang mit Unterrichtsmaterialien, Zetteln oder Mappen, erklärt werden.

Sinnvoll könnte es ebenfalls sein, mit denjenigen Kursteilnehmer/innen, die sich noch nicht lange in Österreich aufhalten, kleinere Exkursionen zu unternehmen (einkaufen gehen, mit der U-Bahn fahren, durch die Innenstadt führen). Bei solchen Aktivitäten kann im Sinne von „learning by doing“ das im Park bereits Erlernte in Alltagssituationen angewendet werden.

Die deutliche Mehrheit von weiblichen Kursbesucher/innen stellt einen interessanten Aspekt von „Deutsch im Park“ dar. Um mehr Männer für den Deutschkurs begeistern zu können, wären unter Umständen mehr männliche Lehrer von Vorteil. Die Planung ist jedoch schwierig, da im Vorhinein nicht genau abzuschätzen ist, wie sich das Geschlechterverhältnis der Kursteilnehmer/innen zusammensetzen wird.

Ein Wechsel der Trainer/innen während des Kurses ist möglichst zu vermeiden, da einige Teilnehmer/innen schüchtern sind

und sich daher nicht so leicht auf eine andere Bezugsperson einstellen können.

Weiters ist der Termin von „Deutsch im Park“ zu hinterfragen. Anregungen kamen von Seiten der Parkbesucher/innen und der Kursleiter/innen. Kann „Deutsch im Park“ im Mai oder Juni eventuell mehr Leute erreichen, da nicht so viele auf Urlaub in ihrem Herkunftsland sind? Ist es effektiver die Zeit der Kurse auf die Abendstunden zu verlegen, um Erwachsenen, die tagsüber arbeiten müssen, gerecht zu werden? Außerdem könnte man Kurse am Wochenende in Betracht ziehen, um berufstätige Menschen zu erreichen.

Vor allem in den ersten Tagen von „Deutsch im Park“ sahen jugendliche Parkbesucher/innen in den Kursleiter/innen Ansprechpartner/innen für bildungstechnische Fragen („Wo kann ich einen EDV-Kurs machen?“) und sozialarbeiterische Anliegen („Ich bekomme von der Krankenkasse

kein Geld für eine Zahnspange, was soll ich tun?“). Es wäre interessant, sich über diese und andere Themen mit den „Deutsch im Park“-Teams der anderen Volkshochschulen im Rahmen eines Vernetzungstreffens auszutauschen.

Schlussendlich können kleine technische Details verbessert werden. Die Mitnahme von Plastiktischtüchern oder ähnlichem ist überlegenswert, da die Tische im Park teilweise sehr schmutzig sind. Die Flip-Chart mit dem Werbelogo, die zu jeder Unterrichtseinheit von der Volkshochschule in den Park transportiert wurde, kann vielleicht durch ein praktischeres Medium (zum Beispiel ein Plakat am Baum) ersetzt werden.

Resümee

Von allen Beteiligten wurde „Deutsch im Park“ 2010 als großer Erfolg gesehen.

Nicht zuletzt äußerte sich das in der letzten Kurseinheit, als die Kursbesucher/innen und -leiter/innen ein kleines Abschlussfest mit einem großen Angebot an verschiedensten Speisen und Getränken veranstalteten. Die Verabschiedung erfolgte sehr rührend und emotional, weil die Teilnehmer/innen allen ihre Dankbarkeit und Freude ausdrückten.

„Deutsch im Park“ ist ein Projekt, das von Anfang an durch das Engagement der Kursleiter/innen, die ansteckende Begeisterung der Kursbesucher/innen und durch die stimmige und offene Atmosphäre überzeugt. Ich hoffe sehr, dass die Organisator/innen ihre Aktivitäten in den nächsten Jahren um ein Vielfaches ausweiten können, um eine möglichst große Anzahl von Menschen am vielseitigen Angebot – welches von Deutsch- und Alphabetisierungskursen über interkulturelle Begegnungen bis hin zum gemeinsamen Feiern reicht – teilhaben zu lassen. ▼

Abschluss SAPA-Lehrgang

Grundausbildung für Sprachkursleiter/innen in der EB

Am 8. Juli 2010 fand an der Volkshochschule Salzburg die feierliche Verleihung der Zertifikate an die Teilnehmer/innen der SAPA-Grundausbildung für Sprachkursleiter/innen in der Erwachsenenbildung statt. Dieser Lehrgang konnte als Pilotprojekt im Rahmen des esf-Projekts SAPA 21 – Sprachenlernen im 21. Jahrhundert durchgeführt werden.

Insgesamt nahmen an der Grundausbildung 20 Frauen – kein einziger Mann – teil. Dafür war die Durchmischung in Bezug auf die Herkunftsländer sowie Erstsprachen umso vielfältiger: fünf Personen hatten Deutsch als Erstsprache, sieben Spanisch (aus Bolivien, Mexiko und Peru), zwei Russisch und je eine Italienisch, Französisch, Portugiesisch (aus Brasilien), Polnisch, Ungarisch und Türkisch.

Der Lehrgang besteht aus acht Modulen, die in Form von dreitägigen Einheiten größtenteils am bifeb) abgehalten wurden. Dazwischen gab es Portfolio-Aufgaben zu meist in elektronischer Form auf Moodle, die bis zum nächsten Modul erledigt werden mussten.

Von den zwanzig Teilnehmer/innen schied

nur eine einzige aus persönlichen Gründen vorzeitig aus. Es war mehr als erfreulich, dass alle anderen die Kriterien des Portfolio-Assessments erfüllten und den doch sehr umfangreichen und arbeitsintensiven Lehrgang positiv abschließen konnten.

Ein nächster Lehrgang ist für das Frühjahrssemester 2011 geplant. Die Module wer-

den alternierend in Salzburg und Innsbruck stattfinden. ▼

Elisabeth Feigl-Bogenreiter

Informationen

im VÖV-Sprachenreferat unter: e.feigl.bogenreiter@vhs.or.at



Teilnehmerinnen, Familienangehörige und Mitarbeiter/innen am SAPA-Lehrgang.

Zum Praxistest im Englischkurs

Um ihr Wissen auch praktisch erproben zu können, flogen Kursteilnehmer des VHS-Englischkurses mit ihren Kursleiterinnen nach London.

Nach den theoretischen Übungen in den Lochauer Englischkursen der Volks-

hochschule Bregenz machten sich Teilnehmer unter der fachkundigen Leitung der Englischlehrerinnen Gertraud Albrecht und Susanne Keckeis auf, um die Weltstadt London zu erkunden. Die Tage waren ausgefüllt mit Besichtigungen von Sehens-

würdigkeiten und Tagesausflügen. Ein Musicalbesuch und Sightseeing bei Nacht beeindruckten die Englisch-Speaker besonders. ▼

Aus: Daheim im Bezirk Bregenz vom 20. August 2010

Radiopreise der EB an Ö1, FM4, Radio Orange und Radiofabrik

In den sieben Sparten Kultur, Information, Bildung/Wissenschaft, Experimentelles/Interaktives, Sendereihen, Kurzsendungen sowie neu, Sendungen von Kindern und Jugendlichen, wurden am 4. November 2010 die Radiopreise der Erwachsenenbildung vergeben. Die Jury – sieben Vertreterinnen und Vertreter von Print-Medien und neun Vertreterinnen und Vertreter der Erwachsenenbildung – hatte aus 19 für die Preisvergabe nominierten Produktionen zu wählen. Die Nominierungen wurden aus einer Rekordzahl von 106 Sendungen von elf Sendern vorgenommen. Die von der Arbeitsgemeinschaft der Bildungshäuser, dem Büchereiverband, dem Verband Österreichischer Volkshochschulen und dem Wirtschaftsförderungsinstitut gestifteten Preise gehen an fünf Produktionen von Ö1 und je eine Sendung von FM4, Radio Orange und der Radiofabrik – Freier Rundfunk Salzburg.

Mit den Radiopreisen der Erwachsenenbildung für 2010 wurden ausgezeichnet:

Sparte Kultur: Ina Zwirger für die Redaktionsleitung und Albert Hosp für die inhaltliche Gestaltung der Radiokolleg

Musikviertelstunde auf Ö1. Beide Preisträger erhalten die Auszeichnung bereits zum zweiten Mal.

Sparte Information: Mag. Georgia Schultze für die Journal Panorama-Sendung „Frauen als Ware“ auf Ö1.

In der **Sparte Bildung/Wissenschaft** wird der **Eduard Ploier-Preis** vergeben. Er geht an Dr. Ulrike Wüstenhagen als Projektleiterin für den Ö1-Schwerpunkt Ke Nako – Afrika jetzt.

Experimentelles/Interaktives: Für die Gestaltung und Redaktionsleitung von „Im Sumpf“ auf FM4 geht der Preis zum zweiten Mal an Thomas Edlinger und Fritz Ostermayer. Gleich bewertet wurde die Produktion „Radiokunst von Blinden und Sehenden“ der Radiofabrik – Freier Rundfunk Salzburg. Der Preis geht an das Gestalterteam der Sendung.

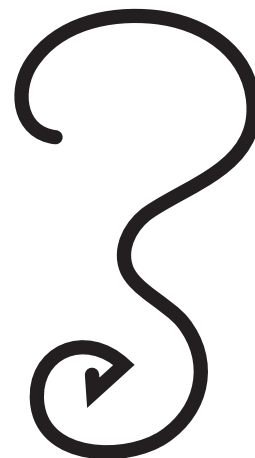
In der **Sparte Sendereihen** wurde für die Redaktionsleitung des Ö1-Wissenschaftsmagazins „Dimensionen“ Dr. Franz Tomandl ausgezeichnet.

Sparte Kurzsendungen: Für die Redaktionsleitung der Kurzsendungen „Digital

Leben“ auf Ö1 erhielt den Preis Dr. Franz Zeller. Er erhält den Preis zum zweiten Mal.

Sendungen von Kindern und Jugendlichen: In dieser neu geschaffenen Sparte geht der Preis für „Jüdische Städte – Jüdische Geschichte“ von Radio Orange an die Wiener Radiobande – Schülerinnen der Beth Jakob-Schule sowie Evelyn Blumenau und Walter Kreuz von gecko-art.

Die Überreichung der Radiopreise der Erwachsenenbildung 2010 findet am 27. Jänner 2011 um 18.30 Uhr im Radiokulturhaus statt. Die Rede zum Preis hält Armin Thurnher.



AK fordert bessere Basisbildung

„Fundierte Daten wären die Voraussetzung für gezielte Maßnahmen gegen Analphabetismus“, sagt AK-Präsident Herbert Tumpel anlässlich des UNESCO-Welttages der Alphabetisierung. Nur gibt es in Österreich kaum gesicherte Daten über das Ausmaß von Analphabetismus, denn bis jetzt hat sich Österreich noch nie an internationalen Vergleichsstudien beteiligt. „Die Schätzungen reichen von 300.000 bis zu einer Million. Das zeigt, wie wenig wir über die Betroffenen wissen. Analphabeten können am gesellschaftlichen Leben nur sehr eingeschränkt teilnehmen und müssen sich auch in der Arbeitswelt mühselig durchschlagen“, so Tumpel. Die größte Gruppe der Analphabet/innen sind dabei die sogenannten „funktionalen“ Analphabet/innen: Sie können zwar einigermaßen lesen und schreiben, verstehen aber den Sinn nicht und können den Inhalt des Gelesenen nicht umsetzen. Die AK unterstützt daher das Vorhaben der Regierung, sich an der kommenden PIAAC-Studie der OECD (Programme for the International Assessment of Adult Competencies, also „PISA für Erwachsene“) zu beteiligen, damit Erwachsene mit Basisbildungsdefiziten gezielt

unterstützt werden können. Vorarbeiten laufen bereits.

Problemkenntnis erforderlich

„Die Ergebnisse der PISA-Studien für Schüler/innen haben in Österreich große Diskussionen ausgelöst. Es ist nun aber höchst an der Zeit, dass Österreich auch bei den Lese- und Schreibkenntnissen der Erwachsenen nicht länger im Dunkeln tappt. Eine Beteiligung an der PIAAC-Studie ist daher unverzichtbar“, betont Tumpel. Für die Betroffenen macht Analphabetismus den Alltag schwer und die Suche nach einem Arbeitsplatz oft aussichtslos. Um ausreichende und gezielte Basisförderungskurse anbieten zu können, müsse man zuerst wissen, wie groß das Problem ist und wo genau angesetzt werden muss. Wenn man Untersuchungsergebnisse aus anderen Ländern auf Österreich umlegt, muss man von bis zu zwanzig Prozent der erwachsenen Wohnbevölkerung ausgehen, die einen Basisbildungsbedarf aufweisen (dazu zählen auch grundlegende Kenntnisse im Umgang mit EDV und Internet). Die historische Chance, dass Österreich erstmals an einer Alphabetisierungsstudie für Erwachsene teilnimmt, muss unbedingt genutzt werden.

Schritt in die richtige Richtung

In diesem Zusammenhang bewertet Tumpel die jüngsten Initiativen der Unterrichtsministerin in der Basisbildung als positiv: „Dass in Zukunft Kurse und Lehrgänge im Bereich Basisbildung in Österreich ohne Gebühren angeboten werden sollen, ist ein ganz großer Schritt in die richtige Richtung.“ Bisher gibt es nur vereinzelt Förderungen und regionale Initiativen. In Wien fördert etwa der WAFF (Wiener Arbeitnehmer/innen Förderungsfonds) das Nachholen von Bildungsabschlüssen und die AK Wien Basisbildungskurse mit dem 100 Euro AK-Bildungsgutschein. Immer wieder bieten auch die Volkshochschulen geförderte Lehrgänge an. „Das sind aber nur Tropfen auf den heißen Stein. Wir brauchen jetzt den großen Wurf. Zusätzlich muss auch das Nachholen des Hauptschulabschlusses reformiert und erleichtert werden“, so Tumpel. Lehrpläne und Prüfungsmodalitäten, die für 14-Jährige gemacht wurden, eignen sich nicht für Erwachsene, „wer in Österreich den Hauptschulabschluss nachholen will, braucht sinnvolle, erwachsenengerechte Lehrpläne. Jeder sollte das Niveau der 8. Schulstufe erreichen.“

AK-Pressemittteilung vom 8. September 2010

Vorarlberger Volkshochschulen im Radio

Rundfunkmitschnitte am 25. August 2010

Radio Antenne

Aus- und Weiterbildung der Volkshochschulen im Land. Anlässlich der Präsentation des Herbstprogrammes heute in Bregenz merkte Obmann *Stefan Fischnaller* an, dass es noch nie so viele Anmeldungen für die Berufsreifeprüfung im September gegeben hat. Allein bei den Volkshochschulen in Bregenz, Götzis und Bludenz haben sich rund 150 Personen angemeldet. Auch bei den Kursen bemerkten die Volkshochschulen einen veränderten Trend.

Fischnaller: Es steht nicht mehr so die Kreativität oder die Gesundheitsbildung im Vordergrund, dafür besuche ich einen Sprachkurs oder einen EDV-Kurs, der mir dann auch wirklich beruflich etwas bringen kann.

Radio Vorarlberg, Landesrundschau

Beim neuen Herbstprogramm, das heute Vormittag vorgestellt wurde, finden sich insgesamt 1.200 Veranstaltungen. Neu ist die Reihe „Basiswissen häuslicher Pflege und Betreuung“.

Martin Hartmann berichtet: Immer mehr alte Menschen müssen gepflegt werden, immer mehr Pflegekräfte kommen aus dem Ausland zu uns.

Stefan Fischnaller von den Volkshochschulen Vorarlberg: Es war tatsächlich so, dass die Volkshochschulen hier auf eine konkrete Nachfrage reagiert haben. Es gibt in Vorarlberg viele selbstständige Pflegerinnen, die über die Wirtschaftskammer organisiert sind und die zum großen Teil aus der Slowakei kommen, die hier drei Wochen arbeiten, dann wieder nach Hause gehen

und die von zu Hause eine Ausbildung mitbringen, die aber nicht immer ganz aktuell ist und auch nicht immer überprüfbar.

Das Angebot gelte ebenso für Einheimische, die Mutter oder Vater zuhause pflegen.

Ausgebaut wird die Reihe „Wege zum Weltwissen“, die im vergangenen Jahr eine reiche Kooperation mit der Radio-Vorarlberg-Sendung „Kultur nach Sechs“ eingegangen ist.

Themen wie Anthropologie oder die Meteorologie kommen dazu. Damit wird der Nachfrage nach Wissen einerseits und der Bildung als ureigenstem Feld der Volkshochschulen andererseits Rechnung getragen.

Radio Vorarlberg „Sommerfrische“

25.000 haben vergangenes Jahr einen der 2.300 Kurse besucht. Im neuen Herbstprogramm, das heute Vormittag vorgestellt wurde, finden sich insgesamt 1.200 Veranstaltungen. Neu ist die Reihe „Basiswissen häuslicher Pflege und Betreuung“.

Martin Hartmann berichtet: Immer mehr alte Menschen müssen gepflegt werden, sei es von Angehörigen oder von Pflegekräften, die oft aus dem Ausland kommen. An alle richtet sich die neue Reihe: Rechtslage, Kommunikation, Hygiene, Rückenschonende Arbeitsweise, Abgrenzung sind einige der im Kurs vermittelnden Bereiche.

Stefan Fischnaller von den Vorarlberger Volkshochschulen: Es geht vor allem auch um psychische Abgrenzung und um Abstand finden von der Pflege. Wir wissen ja, dass viele Menschen, die ihre Angehörigen pflegen, nicht herauskommen aus diesem Rad und die dann irgendwann einmal

Urlaub brauchen von dieser Pflege und da braucht es einfach auch Unterstützung, wie diese Abgrenzung konkret funktionieren kann.

Seit Jahren wird klassische Bildung neben einem Abschluss im Zweiten Bildungsweg und schnell verwertbarem Wissen stärker nachgefragt.

Fischnaller: Es war ein großer Wunsch der Volkshochschulen, weil sie eigentlich traditionell nicht unbedingt berufsorientierte Bildungseinrichtungen sind, sondern weil sie sich traditionell diese Allgemeinbildung immer schon auf die Fahnen geheftet haben und in den letzten Jahren ist dieser Trend verstärkt bei diesen beruflich verwertbaren Angeboten, auch von der Förderung her. Die Förderung wird vorwiegend hinein gesteckt in beruflich verwertbare Abschlüsse und die Allgemeinbildung kommt immer ein bisschen zu kurz. So haben wir 2005 diese neue Reihe „Wege zum Weltwissen“ gegründet.

Dem grundsätzlichen Problem ist aber nur schwer beizukommen.

Fischnaller: Das ist in der Weiterbildung grundsätzlich so, dass wir eigentlich denen geben, die schon haben. Das ist leider ein Thema, dass bildungsferne Schichten mit den klassischen Kursangeboten eher schwer erreichbar sind. Außer es passiert gerade, dass Shakfeh fordert, in allen Landeshauptstädten ein Minarett zu bauen. Dann ist ein Kurs von Kurt Greussing, in dem er sich mit Minaretten beschäftigt oder mit der Vox populi natürlich auch. Da kommen die Menschen und sagen, da gehe ich jetzt hin und ich diskutiere mit. ▼

KV für private Bildungseinrichtungen verpflichtend

Seit Oktober 2010 sind private Bildungseinrichtungen verpflichtet, den BABE-Kollektivvertrag anzuwenden.

Das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz hat den Kollektivvertrag für private Bildungseinrichtungen (BABE-KV) per 1. Oktober 2010 zur Satzung erklärt. Er ist damit für alle privaten Bildungseinrichtungen verpflichtend anzuwenden, wobei einzelne Bestimmungen des Kollektivvertrags von der Satzung ausgenommen werden.

9.000 Beschäftigte in Bildungseinrichtungen betroffen

Der BABE-Kollektivvertrag ist somit nach Angaben der Gewerkschaft der Privatange-

stellten (GPA) für rund 9.000 Arbeitnehmer/innen in über 500 privaten Bildungseinrichtungen in Österreich anzuwenden. Bislang wurden erst etwa 60 Prozent der Beschäftigten nach diesem Kollektivvertrag entlohnt. Durch die Ausweitung sollen faire Bedingungen gesichert werden, so die GPA.

Geltungsbereich der Satzung

Der Kollektivvertrag gilt jetzt für Einrichtungen, deren Hauptzweck in der berufsorientierten außerbetrieblichen Erwachsenenbildung liegt, soweit sie nach arbeitsmarktrechtlichen Vorschriften oder bundes- oder landesrechtlichen Fördervorschriften als Einrichtungen der berufsorientierten außerbetrieblichen Erwachsenenbildung anerkannt sind.

Der BABE-Kollektivvertrag

Der Kollektivvertrag ist in seiner aktuellen Version seit 1. Mai 2008 in Kraft und galt bisher für Betriebe, Unternehmen und Vereine mit Mitgliedschaft in der Berufsvereinigung der Arbeitgeber und Arbeitgeberinnen privater Bildungseinrichtungen (BABE). Mitglieder der BABE sind gemeinnützige Bildungseinrichtungen wie das Berufsförderungsinstitut und die Wiener Volkshochschulen GmbH sowie zahlreiche erwerbsorientierte Bildungsanbieter. ▼

Informationen

Satzung: Bundesgesetzblatt vom 29. September 2010 (pdf)

Ergebnisse der DIE-Trendanalyse 2010 online verfügbar

Die DIE-Trendanalyse des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) liefert in regelmäßigen Abständen aktuelle Zahlen, Daten und Fakten zur Weiterbildung. Sie hilft, den Weiterbildungsmarkt transparent zu machen, indem sie Entwicklungen und Strukturen deutlich macht. Nachdem im Sommer die vollständige „DIE-Trendanalyse“ 2010 vorgestellt worden ist, liegen

nun die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst in den DIE-FAKTEN auch online vor.

Zu den zentralen Ergebnissen der Trendanalyse gehört die positive Prognose zur Weiterbildungsbeteiligung: Anhand der ausgewerteten Daten kommen die Wissenschaftler des DIE zu dem Ergebnis, dass die Beteiligung an Weiterbildungsaktivitäten in Deutschland im Jahr 2010 bei 50 Prozent liegen wird. Damit wäre das auf dem Dresdner Bildungsgipfel

für das Jahr 2015 avisierte Ziel schon in diesem Jahr erreicht.

Weitere Kernergebnisse der DIE-Trendanalyse unter: <http://www.die-bonn.de/doks/ambos1002.pdf>. Alle Ergebnisse sind erschienen unter dem Titel „Trends in der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010“, herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, W. Bertelsmann Verlag 2010.

DIE-Pressesaussendung vom 29. September 2010

Mehr Transparenz und Vergleichbarkeit in der EB

Auf der internationalen Abschlusskonferenz des Projekts Flexi-Path am 20. September 2010 in Bonn wurde ein Toolkit vorgestellt, das erstmals die Selbsteinschätzung der Kompetenzen von Erwachsenenbildnern ermöglicht. Erarbeitet wurde das Toolkit im Rahmen des von der EU geförderten Innovationstransferprojekt Flexi-Path. Es diente dazu, die Qualifikation von Erwachsenenbildnern in verschiedenen europäischen Ländern wissenschaftlich zu analysieren, um einheitliche und vergleichbare Standards für die Praxis zu entwickeln. Mit den jetzt vorliegenden Standards schafft Flexi-Path eine wichtige Voraussetzung, um innerhalb Europas die Mobilität von Menschen zu verbessern, die in der Erwachsenenbildung tätig sind.

Flexi-Path wurde von einem internationalen Konsortium initiiert und von der EU gefördert, um die unterschiedlichen Professionalisierungswege von Menschen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind, anhand einheitlicher Standards zu definieren und vergleichbar machen zu können. Ziel des Projekts

war es, ein gemeinsames Kompetenzprofil zu entwickeln. Unter der Projektkoordination des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) haben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus sieben europäischen Ländern spezifische Qualifikationen von Erwachsenenbildnern untersucht. Als Referenzgröße diente der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF). Analysiert wurden die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten der in der Erwachsenenbildung Tätigen. Zudem entwickelten die Wissenschaftler ein Kompetenzprofil für den Sektor. Das Hauptprodukt des Projekts bildet das jetzt vorgestellte Toolkit. Mit seiner Hilfe können Erwachsenenbildner ihre formal und non-formal erworbenen Kompetenzen auf den EQF-Levels 6 und 7 identifizieren, reflektieren und nachweisen.

An dem Innovationstransferprojekt Flexi-Path waren folgende Organisationen beteiligt: – DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (Deutschland)

- IREA – Romanian Institute for Adult Education (Rumänien)
- UNIFI – University of Florence – Department of Educational Sciences and Cultural and Training Processes Sciences (Italien)
- ECA – Educational Centres Association (Großbritannien)
- ENAEA – Estonian Non-Formal Adult Education Association (Estland)
- CREA – Centre of Research in Theories and Practices that Overcome Inequalities (Spanien)
- SVEB – Schweizerischer Verband für Weiterbildung (Schweiz)

DIE-Pressesaussendung vom 21. September 2010

Informationen

über das Programm und das Flexi-Path-Projekt erhalten Sie bei Anne Gassen (gassen@die-bonn.de) und Miriam Radtke (rادتke@die-bonn.de)

Alphabetisierung von Erwachsenen

Mit dem Länderbericht zu den Entwicklungen der Erwachsenenalphabetisierung in England liegt der vierte Ergebnisbericht aus dem Projekt „Alpha – State of the Art“ vor. Ziel des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekts ist es, den Forschungsstand im Bereich der Alphabetisierung zu verbessern. Koordiniert wird das Projekt vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE).

Gegenstand der Länderberichte ist der Umgang von Politik und Wissenschaft mit dem Thema Alphabetisierung. Analysiert werden daher unter anderem die politischen Strategiepapiere zur Verbesserung der Alphabetisierung und die wissenschaftliche Beschäftigung mit dieser Thematik. Außerdem gehört es zu den Zielen, Lücken in Theorie und Praxis zu ermitteln und anhand von Good-

Practise-Beispielen Vorbilder darzustellen. Indem State of the Art auf viele Facetten im Bereich der Alphabetisierung aufmerksam macht, die bisher nicht beachtet oder vernachlässigt wurden, leistet das Projekt einen Beitrag zur nationalen Umsetzung der Weltalphabetisierungsddekade. Diese haben die Vereinten Nationen für den Zeitraum von 2003 bis 2012 ausgerufen.

Länderbericht England

Der Länderbericht „Erwachsenenalphabetisierung und Literalität in England“ ist ein Bestandteil einer Reihe von bilingualen Berichten, die die Alphabetisierung und Grundbildung in verschiedenen Ländern aus unterschiedlicher Perspektive untersuchen. Es werden sowohl nationale Entwicklungen im Bereich der Alphabetisierung skizziert als auch innovative Beispiele aus der Praxis vorgestellt. Ziel des international ausgerichteten Projektes ist es, die Voraussetzungen für eine Weiterentwicklung nationaler Ansätze im Bereich der Forschung und Praxis zu schaffen. Außerdem sollen die gewonnenen Erkenntnisse Transfermöglichkeiten eröffnen und posi-

tive Impulse für die Theorie und Praxis in Deutschland geben.

Bisherige Berichte

Neben dem jetzt erschienenen Länderbericht England liegen bislang folgende Berichte vor: „Das Konzept des Dialogic Learning – Good Practices aus Spanien“;

„Konzeptionen von Literalität im Kontext von Migration – Good Practices aus Deutschland“ und „Das Konzept der Family Literacy – Good Practices aus Südafrika“.

Innerhalb des Projekts wurde außerdem eine fachspezifische Literaturlistenbank angelegt. Diese umfasst den Themenbereich

Alphabetisierung/Grundbildung und die angrenzenden Fachdisziplinen sowie die speziellen Themenkomplexe und Praxisbeispiele in diesem Bereich. Sie finden die Datenbank auf der Projektseite unter <http://www.die-bonn.de/state-of-the-art/>

DIE-Pressaussendung vom 13. Oktober 2010

personal**ia**

Europäisches Spracheninnovationssiegel 2010

an die VHS Götzls

Das Projekt ‚Sprich mit mir und hör mir zu! – ¡Habla conmigo y escúchame! – Benimle konuş ve beni dinle! – Pričaj sa mnom i slušaj me! – Elternbildung für den frühen Spracherwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit‘ der Projektstelle ‚okay.zusammen leben‘ (Verein Aktion Mitarbeit) und der Volkshochschule Götzls wurde mit dem ‚Europäischen Spracheninnovationssiegel 2010‘ ausgezeichnet!“, berichten *Elisabeth Allgauer-Hackl, Gerlinde Sammer und Stefan Fischnaller* aus Wien, wo die Verleihung der Auszeichnung durch das Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur sowie das Ministerium für Wissenschaften und Forschung erfolgte.

Europäisches Spracheninnovationssiegel

Der von der Europäischen Kommission 1997 ins Leben gerufene Wettbewerb Euro-

pean Language Label wird in Österreich als Europäisches Spracheninnovationssiegel (ESIS) durchgeführt und richtet sich an Organisationen und Personen, die innovative Projekte im Bereich des Lehrens und Lernens von Sprachen umsetzen. Das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum führt den ESIS-Wettbewerb im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und der EU-Nationalagentur Lebenslanges Lernen sowie in Kooperation mit dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung durch.

Details zum Projekt „Sprich mit mir und hör mir zu!“

Sprachvermögen und Sprachkenntnisse sind wichtige Schlüsselkompetenzen für die optimale Entwicklung eines Kindes. Die Beherrschung der Muttersprache und der Sprache(n) der Gesellschaft und des Bildungssystems, in welche die Kinder ein-

gebettet sind, sind entscheidende Faktoren für ihren zukünftigen Bildungsverlauf. Das Projekt „Sprich mit mir und hör mir zu!“ der Projektstelle „okay.zusammen leben“ und der Volkshochschule Götzls zielt daher auf einen guten Erwerb der Landessprache in Verbindung mit dem Erhalt und der Weiterentwicklung der Familien- bzw. Herkunftssprache(n) ab.

Damit will das Projekt nicht nur eine bessere Bildungsintegration von Kindern mit Migrationshintergrund erreichen, sondern auch den Erhalt, die Pflege und den Ausbau der Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft unterstützen.

Zielgruppe sind in erster Linie zwei- und mehrsprachige Eltern mit Migrationshintergrund und wenig Bildungserfahrung. Eine bessere Bildung möglichst vieler Kinder und Jugendlicher ist nicht nur individuell für diese Kinder und Jugendlichen relevant, sondern auch für unsere zukünftige wirtschaftliche Situation. Bildung gilt als einer der entscheidenden Produktionsfaktoren der Zukunft. Angesichts der demographischen Situation in Europa kommt Bildungsprogrammen, die sich insbesondere an bildungsbenachteiligte Gruppen unserer Gesellschaften wenden, über das soziale Interesse hinaus auch wirtschaftliches Interesse zu.

Arbeits„produkt“

In diesem Projekt wurde zum einen eine Informationsbroschüre entwickelt, die den Eltern in gut verständlicher Sprache allgemeine Tipps gibt, wie sie die Sprachentwicklung ihrer Kinder generell und auch in Bezug auf die zwei- oder mehrsprachige Entwicklung bestmöglich fördern können. Diese Broschüre wurde jeweils zweisprachig, das heißt in Deutsch und in einer der häufigsten Migrantensprachen Vorarlbergs,

Zusammenfassung der Jury-Beurteilung des Projekts „Sprich mit mir und hör mir zu!“

Im Projekt „Sprich mit mir und hör mir zu“ wird erstmals und sehr erfolgreich der Versuch unternommen, unterschiedliche Akteure in einem Netzwerk, mit dem Ziel der Elternbildung von Personen mit Migrationshintergrund, zusammenzufassen. Hier liegt ein wohlgedachtes Konzept vor, das diese Eltern befähigt, die zwei- oder mehrsprachige Entwicklung ihrer Kinder bestmöglich zu begleiten. Das Projekt fördert die mitgebrachte(n) Sprache(n) ebenso wie eine positive Haltung und, darauf aufbauend, eine verbesserte Kompetenz in der Staatssprache Deutsch. Es umfasst eine Kursleiter/innenschulung sowie ein Kurskonzept auf Grundlage von ausgezeichneten Informationsmaterial, das jeweils zweisprachig, immer in Deutsch und einer der häufigsten Migrant/innen-sprachen Vorarlbergs, verfasst ist. Erwähnenswert ist auch der Einsatz von Kursleiter/innen, die selbst entweder langjährige Erfahrung mit Personen mit Migrationshintergrund haben, oder aber selbst mehrsprachig und mehrkulturell sind. Mit diesem gut aufeinander abgestimmten Angebot von zweisprachigen Broschüren und Elternkursen, die den Gemeinden und migrantischen Vereinen angeboten werden, wird ein wesentlicher Beitrag zu einem bewussten, durchdachten und auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basierenden Umgang mit Mehrsprachigkeit geleistet.



Gerlinde Sammer, Stefan Fischnaller, Elisabeth Allgäuer-Hackl, Muriel Wargafallenböck (bm:ukk), Andrea Geisler (bm:wf).

nämlich Türkisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Russisch, Spanisch, Portugiesisch und Englisch verfasst. Diese Broschüre wird ergänzt durch das Elternhandbuch „Lies mir vor und spiel mit mir“, die – wieder mehrsprachig und sehr gut aufbereitet – interessante Tipps und Variationen für den Einsatz von teilweise mehrsprachigen Kinderbüchern und Spielen beinhaltet. Dieses Elternhandbuch begleitet eine Materialienlade mit Kinderbüchern (auch zwei- und mehrsprachigen) sowie Spielen, die den Eltern über die lokalen Bibliotheken Vorarlbergs zur Verfügung gestellt werden. Von den mehrsprachigen Informationsbro-

se Workshops werden ebenfalls jeweils in zwei Sprachen abgehalten, in Deutsch und in der jeweiligen Erstsprache der teilnehmenden Eltern. Dies erhöht die Reichweite des Programms, und so können Personen angesprochen werden, die mit rein deutschsprachigen Angeboten nicht erreichbar wären. Außerdem wird der Umgang mit Zweisprachigkeit im Kurs gelebt und somit vermittelt, dass Zweisprachigkeit etwas Normales und Natürliches ist. Die Kursleiter/innen verfügen entweder über langjährige Erfahrung in der Arbeit mit Personen mit Migrationshintergrund und arbeiten dann mit Dolmetscherinnen oder haben

schüren wurden seit Februar 2009 rund 20.000 Exemplare an Eltern verteilt.

Kurskonzept

Aufbauend auf den Inhalten der beiden Broschüren wurde ein Kurskonzept entwickelt, das Gemeinden und migrantischen Vereinen auf sehr flexible und niederschwellige Weise angeboten wird. Die-

selbst Migrationshintergrund und sind mehrsprachig. Die Elternbildungsseminare werden seit 2010 angeboten. Stattgefunden haben sie bisher in den Gemeinden und Städten Nenzing, Bludenz, Dornbirn, Lustenau und Götzis.

Neben dem gut durchdachten und realisierten Konzept – mehrsprachige Unterlagen in Verbindung mit mehrsprachigen Kursen – zeichnet sich dieses Projekt auch durch die erfolgreiche Vernetzung verschiedener Akteure (Volkshochschule Götzis, okay.zusammenleben, Bibliotheken, Gemeinden, andere Vereine, Vorarlberger Landesregierung „Kinder in die Mitte“) aus, die den Zugang zur Zielgruppe und die Breitenwirkung des Projekts sichert.

Ein besonderer Erfolg ist für uns das überregionale Interesse an diesem Programm. So haben beispielsweise der Kanton Luzern und das Bundesland Tirol die Textrechte an den mehrsprachigen Elternratgebern „Sprich mit mir und hör mir zu!“ erworben.

Information

zum mehrsprachigen Elternbildungsmaterial zum frühen Spracherwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit:

<http://www.okay-line.at/deutsch/aktuelles/elternratgeber---elternhandbuch-frhesprachfoerderung-mehrsprach/>

Auszeichnung für VHS Bregenz

Nach einem umfangreichen Zertifizierungsverfahren durch die Quality Austria im Auftrag des Wirtschaftsministeriums konnte die VHS Bregenz das begehrte Zertifikat „Recognized for Excellence“ in der Stufe mit 4 Sternen erreichen.

Das Qualitätsteam der VHS Bregenz – Monika Veigl-Petschko, Stefan Veigl, Marlene Nußbaumer und Wolfgang Türtscher – haben die mehrjährige Qualitätsentwicklung geleitet und ganze Arbeit geleistet, sodass gegenüber dem Jahre 2006 – der letzten Zertifizierung – eine deutliche Steigerung erzielt werden konnte.

Landesrätin Andrea Kaufmann gratulierte der VHS Bregenz zum neuerlichen Erhalt der Auszeichnung.

Die Jury hob auf Vorschlag des fünfköpfigen Assessorenteams von geprüften Qualitätsmanagern, das die VHS Bregenz durch mehrere Monate beobachtet und bewertet hatte, besonders hervor: „Die VHS Bregenz beschäftigt sich bereits seit einigen Jahren mit dem Thema Unternehmensqualität. Der Geschäftsführer stellt den Netzknoten eines gewachsenen umfassenden Netzwerks dar. Die zweite Führungsebene agiert stark autonom mit klar definierten Aufgabenstellungen. Die starke Identifizierung der Mitarbeiter mit der Organisation und die damit verbundene hohe Motivation ist eine der Stärken der VHS Bregenz. Bemerkenswert ist die Quote von Veranstaltungen mit neuen Themenstellungen, die

VHS Bregenz weist im operativen Geschäft eine besonders hohe Flexibilität auf.“

Weitere Pluspunkte dafür, dass die hohe Punktezahl erreicht werden konnte, waren die kundenorientierte dezentrale Struktur der Bereichsleiter, die regelmäßige Kundenzufriedenheitserfassung, das aussagekräftige Leitbild, das konsequent umgesetzt wird, die flache Hierarchie, eine bewusste „Kultur des Feierns“ und das erfolgreiche Managen von Partnerschaften durch ein hervorragendes Netzwerk.

In das Zertifizierungsverfahren waren nicht nur die Geschäftsführung, sondern auch der Vorstand, die Bereichsleiter, die Büromitarbeiter, Vertreter des Landes und Kursleiter eingebunden.

In Memoriam Friedrich Ferstl

Am 9. Juli ist Oberrat Dr. Friedrich Ferstl nach kurzem, schwerem Leiden im Alter von 64 Jahren verstorben. Dr. Ferstl war seit Mitte der Siebzigerjahre an der Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung für Salzburg als pädagogischer Mitarbeiter tätig. Zwei große

Projekte haben sein Wirken bestimmt. In den ersten Jahren war es die Konzeption und Redaktion der österreichischen „Terminologie Erwachsenenbildung“. Ab Mitte der Achtzigerjahre widmete er sich ganz dem Aufbau einer Bildungsinformation und Bildungsberatung in Salzburg.

Hier leistete er für Salzburg und für ganz Österreich wegweisende Pionierarbeit. Die bis heute bestehende BiBer – Bildungsberatung Salzburg ist sein „Kind“ und hier hat er bis zu seinem Ableben mit bewundernswertem persönlichem Einsatz gearbeitet.

Anton Benya-Preis 2010 für die Kärntner Volkshochschulen

Seit 1972 wird der Anton-Benya-Preis für besondere Leistungen zum Thema „Facharbeit“ verliehen.

2010 waren auch „Die Kärntner Volkshochschulen“ mit dem Projekt „Jump – Jugendliche mit Perspektive“ unter den ausgezeichneten Organisationen.

Der Preis wurde der Pädagogischen Leitung, Mag.^a Beate Gfrerer, am 13. Oktober im Festsaal des Wiener Rathauses von ÖGB-Vizepräsidentin Dr.ⁱⁿ Sabine Oberhauser und Stadträtin Sandra Frauenberger überreicht.

Das Projekt „Jump – Jugendliche mit Pers-



Sabine Oberhauser, Beate Gfrerer, Sandra Frauenberger (v. l. n. r.).

pektive“ trägt in Kärnten wesentlich zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung bei. Seit 2008 unterstützt der Verein „Die Kärntner Volkshochschulen“ mit großem Erfolg Lehrlinge auf dem Weg zur Facharbeiterprüfung. „Jump – Jugendliche mit Perspektive“ hebt den Wert der Facharbeit, indem Jugendliche mit Grundbildungsbedarf die erforderliche Unterstützung erhalten, um die Berufsausbildung erfolgreich abschließen zu können.

Die Kurse erfolgen in enger Zusammenarbeit mit den jeweiligen Berufsschulen und Ausbildungszentren.

nach *redaktionsschluss*



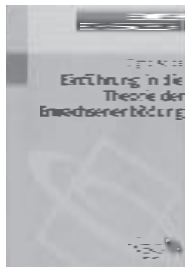
Helmut Wagner gestorben

Am 12. November 2010 ist nach kurzem Leiden der Leiter der kommunalen Volkshochschule St.

Pölsen im 60. Lebensjahr gestorben. Wagner hat seine Leitungsfunktion stets sehr engagiert ausgeübt und die Volkshochschule der niederösterreichischen Landeshauptstadt sehr gut positioniert und entwickelt. Die

Übersiedlung der Volkshochschule in neue, attraktive Räumlichkeiten hat dabei ebenfalls eine Rolle gespielt. Ohne Profilierung der Volkshochschule wäre diese Übersiedlung kaum denkbar gewesen.

bücher



Sigrid Nolda:
Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung
Grundwissen Erziehungswissenschaft, hrsg. v. Lothar Wigger, Peter Vogel.
Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2008, 150 Seiten.

Diese „Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung“ wurde in der Reihe „Grundwissen Erziehungswissenschaft“ publiziert und als solches kann das Buch insofern gesehen werden, als es eine kleine Einführung in das breite Feld der Erwachsenenbildung bietet – und somit Grundwissen vermittelt.

Formal ist das Buch von Sigrid Nolda, Professorin für Erwachsenenbildung an der Universität Dortmund, sehr übersichtlich strukturiert. Es ist sehr leser/innen-freundlich, sowohl in Schriftgröße und Gliederung als auch durch die Wiederholung wichtiger Begriffe in den seitlichen Spalten (die allerdings auch immer wieder zum Querlesen einladen). Ergänzt wird das Werk durch ein gutes Inhaltsverzeichnis, ein sehr umfangreiches und weiterführendes Literaturverzeichnis sowie ein Personen- und Sachregister. Am Ende jedes Kapitels können Leser/innen unter „Was Sie wissen sollten“ nochmals nachchecken, ob sie alles Wichtige verstanden und auch behalten haben. Alles in allem, oder gerade aufgrund der zuletzt erwähnten Wiederho-

lungsfragen erinnert das Buch somit sehr stark an ein Lehrwerk für Schüler/innen beziehungsweise – wenn ich es böse formuliere – für etwas träge Student/innen, die bereits gut „vorgekaute“ Texte lesen und für etwaige Prüfungen auswendig lernen wollen. Wie auf dem Klappentext erwähnt, richtet sich das Buch auch in erster Linie an Letztere.

Von der inhaltlichen Seite her betrachtet bietet das knapp 150 Seiten dicke Werk einen ersten – schon aufgrund der Seitenanzahl bedingt – eher oberflächlichen Ein- oder Überblick in die unterschiedlichsten Aspekte von Erwachsenenbildung. Fast wie in einer Art Lexikon werden wichtige Begriffe erklärt, leider allerdings nicht mit praktischen Beispielen unterlegt. Es findet sich ein kurzer Abriss über die Geschichte der Erwachsenenbildung und wichtige deutungsanalytische Sichten. Das zweite Kapitel ist meines Erachtens nach etwas verkürzt-fragmentarisch und zeitweise nicht ganz nachvollziehbar (vgl. etwa S. 35 ff. Der symbolische Interaktionismus). Es ist wohl auch mehr als schwierig, Konzepte wie den symbolischen Interaktionismus oder den Konstruktivismus auf zwei bis drei Seiten zu erklären. Es wäre spannend zu hören, wie es Student/innen, die noch nie etwas von den wissenschaftlich-theoretischen Hintergründen der Erwachsenenbildung gehört haben, mit den Beschreibungen der jeweiligen Strömungen geht. Interessant erscheint mir auch, warum die Autorin gerade die Ausführungen über die Risikogesellschaft so in den Vordergrund rückt.

Andere Themen eignen sich wohl eher für eine Kurzzusammenfassung. So etwa

der Schwerpunkt „Forschungsfelder und Handlungsbereiche“. Hier erhalten Leser/innen etwa in den Kapiteln „Adressaten und Teilnehmer“, „Wissen und Kompetenzen Erwachsener“ oder „Berufliches Handeln in der Erwachsenenbildung“ ganz brauchbare Impulse. Etwas schwieriger ist das freilich schon wieder bei so umfangreichen Themen wie „Das Lernen Erwachsener“.

Gut gefallen hat mir im letzten Kapitel „Traditionelle Paradoxien und aktuelle Tendenzen“ die Thematisierung der „offiziellen Wertschätzung und der inoffiziellen Abwertung“ (vgl. S. 124) der Erwachsenenbildung, die ja nicht nur für Deutschland, sondern auch für Österreich typisch ist.

Wohl ebenfalls typisch ist es (ohne zu sehr zu pauschalieren), dass in diesem universitären „Grundwissen-Buch“ keine femininen Endungen verwendet werden, Frauen also in diesem von ihnen doch so stark dominierten Bereich nicht explizit erwähnt werden (ihre Rolle wird übrigens auch inhaltlich kaum erwähnt!). Schade, dass sich diese Schreib- und Lebenssichtweise gerade in diesem Kontext so schwer durchzusetzen scheint.

Zusammenfassend kann zugunsten des Buches nochmals angeführt werden, dass die Autorin die unterschiedlichsten Aspekte der Erwachsenenbildung übersichtlich aufgreift und somit vor allem bei Student/innen, die am Thema interessiert sind, eine gewisse Neugierde auf mehr wecken sollte – dazu gibt es ja dann das ausführliche Literaturverzeichnis am Ende des Buches. Insofern ist das Buch, wenngleich auch nicht ganz vorbehaltlos, durchaus zu empfehlen.

Elisabeth Feigl-Bogenreiter

Veranstaltungstermine

27. Jänner 2011

Wien

13. Radiopreis der Erwachsenenbildung

18.30 Uhr Radiokulturhaus

Preisüberreichung in den Sparten

- Kultur
- Information
- Bildung/Wissenschaft (Eduard Ploier-Preis)
- Interaktive und experimentelle Produktionen
- Sendereihen
- Kurzsendungen
- Sendungen von Kindern und Jugendlichen

Informationen: 01/216 42 26, voev@vhs.or.at

Eintritt frei!

Bitte Voranmeldung!

23. Mai 2011

Wien

43. Fernsehpreis der Erwachsenenbildung und

14. Axel-Corti-Preis

18.30 Uhr

(geplanter Überreichungsort:

Parlament oder angrenzende Räumlichkeiten)

Informationen: 01/216 42 26, voev@vhs.or.at

Eintritt frei!

Bitte Voranmeldung!