

Peter Zwieler (Hg.)

Lernorte der Zukunft

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

8. bis 13. Juli 2007
in Eugendorf bei Salzburg



Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle des
Verbandes Österreichischer Volkshochschulen

Wien 2008

Peter Zwielehner (Hg.)
Lernorte der Zukunft

Dokumentation der 50. Salzburger Gespräche für
Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung
vom 8. bis 13. Juli 2007 in Eugendorf bei Salzburg



Verband Österreichischer
Volkshochschulen

Redaktion und Layout:
Dr. Stefan Vater, Peter Zwielehner

Herausgegeben vom
Verband Österreichischer Volkshochschulen,
Wien 2008

© Verband Österreichischer Volkshochschulen
Weintraubengasse 13, A-1020 Wien

Inhalt:

<i>Peter Zwielehner: Einleitung</i>	3
Eröffnung	4
<i>Nationalratspräsidentin Barbara Prammer: Grußworte</i>	5
<i>Wilhelm Filla: Chancen durch neue Lernorte</i>	8
Beiträge.....	12
<i>Hannelore Jouly: Plädoyer für eine inspirierende Lernumgebung</i>	13
<i>Maureen Kavanagh: Community education - learning sites for the future</i>	19
<i>Volker Otto: Lernen in neuen Zentren als Zeichen des Systemumbaus der Erwachsenenbildung.</i>	26
<i>Christian Fiebig: Öffentlichkeitswirksame Bildungsangebote: vhs.Universität, vhs- wissen.de</i>	33
<i>Michael Staudt: Lesefestivals in der Innenstadt und Aktionen auf der Fifa-WM-Meile</i>	35
<i>Henning Feldmann: Soziale Lage, soziale Milieus, Sozialkapital und Raum.</i>	38
<i>Jörg Wollenberg: (NS-) Gedenkstätten als moderner Lernort</i>	45
<i>Amos Avny: Euroburg V. Euroanarchy</i>	50
<i>Anneliese Heilinger: Virtuelle Lernorte – Die Weiterbildungsakademie, www.wba.or.at</i>	55
<i>Stefan Vater: Knowledgebase Erwachsenenbildung: aktuelle Entwicklung und Geschichte der österreichischen Erwachsenenbildung</i>	57
<i>Horst Siebert: Neue Lehr-Lernformen – neue Lernorte?</i>	58
Länderberichte	61
<i>Helga Klier: „Kultur-WEGE“ – ein Fortbildungsseminar für Kursleitende in der Weiterbildung</i>	62
<i>Fuad Muradov: Erwachsenenbildung in Aserbaidshan</i>	64
Geschichte	67
<i>Michel Ludwig: Rede zur Festveranstaltung bei den 50. „Salzburger Gesprächen“</i>	68
Keine Konferenz der üblichen Art. 50 Jahre "Salzburger Gespräche"	70
Anhang	72
Liste der TeilnehmerInnen	73
Programm.....	76
Bilder / Medien	79

Peter Zwielehner

Einleitung

Das Tagungsthema der 50. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung „Lernorte der Zukunft“ verleitete zu Diskussionen, die über eine Reflexion über die Ausgestaltung von konkreten Bildungseinrichtungen hinausführen. Ganz entgegen einer vorschnellen Annahme, der Begriff des Lernortes würde eine einfache thematische Einengung - wie sie jeder fruchtbringende Austausch bis zu einem gewissen Grad voraussetzt - leicht machen, hat sich gezeigt, dass gesellschaftliche und technologische Veränderungen zu einer Entgrenzung des Begriffes beigetragen und die Lernorte selbst verändert haben. Lernen ist heute nicht mehr (für die Erwachsenenbildung war sie das nie) an bestimmte Lebensabschnitte gebunden und die Institutionen und Räume, die mit Lernerfahrungen verbunden sind, haben sich vervielfältigt. Fragen wie die folgenden waren der Ausgangspunkt für die Auseinandersetzungen bei den „Salzburger Gesprächen“ 2007: Müssen Bildungseinrichtungen in Zukunft andere Lernorte bieten - auch unter dem Aspekt der Konkurrenz? Was ändert sich durch die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen oder durch den technologischen Wandel? Wie werden Virtualität und deren Ortlosigkeit das Lernen verändern? Welche Rolle müssen Lernorte im Geflecht regionaler oder lokaler Strukturen spielen? Welche Lernorte werden Menschen in 15 Jahren brauchen, suchen, aufsuchen?

Hannelore Joullys Eröffnungsvortrag, der sich mit der Gestaltung der Volkshochschule als Lernort auseinandersetzt, ist ein Plädoyer für „Raumwohlstand“. Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung sollten die Möglichkeiten des realen Ortes ausschöpfen und eine phantasievolle, abwechslungsreiche Lernumgebung zur Verfügung stellen, die die Menschen nicht nur als funktionale Gebäudestruktur wahrnehmen.

Das 50jährige Bestehen der „Salzburger Gespräche“ war der Anlass, im Rahmen einer Festveranstaltung in ihre Geschichte einzutauchen. *Horst Siebert* hat dazu den Festvortrag gehalten, der Eingang in diese Publikation gefunden hat. Daneben wurden ein Beitrag zur 50jährigen Geschichte der Gespräche, der auf der Präsentation von *Anneliese Heilinger* und *Stefan Vater* zur Festveranstaltung basiert, und die Rede des Vorsitzenden des Vorstandes des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, *Michael Ludwig*, in einem eigenen Kapitel abgedruckt.

Die Beiträge in dieser Publikation wurden zum Teil gekürzt oder redaktionell bearbeitet und um die anschließenden Diskussionen ergänzt. Online verfügbar ist der Bericht unter <http://www.vhs.or.at/203>. Die Beiträge der ReferentInnen wurden bezüglich Zitation und geschlechtergerechter Schreibweise in der von den ReferentInnen gewählten Form belassen.

Eröffnung

Nationalratspräsidentin Barbara Prammer

Präsidentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen

Grußworte

Sehr geehrte Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den diesjährigen „Salzburger Gesprächen für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung“, sehr geehrtes Leitungsteam – als Verantwortliche für diese internationale Veranstaltung, die vom Verband Österreichischer Volkshochschulen geplant, organisiert und durchgeführt wird.

Dies sind besondere „Salzburger Gespräche“, sie finden nämlich zum 50. Mal statt. Viele der Anwesenden gehören sozusagen zum Stammpublikum, viele von Ihnen sind heute zum ersten Mal dabei und neu. Ich bin seit 21. März diesen Jahres Präsidentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, was mir auch die Gelegenheit verschafft, diese Jubiläums-Tagung zu eröffnen. Das ist mir eine besondere Freude.

Wer wie Sie mit Bildung zu tun hat und wer wie ich in der Politik tätig ist, weiß um die Bedeutung des interkulturellen Dialogs, um den Gewinn grenzüberschreitenden Austausches, um die Erkenntnisse aus der Auseinandersetzung mit aktuellen Themen, Trends und gemeinsamen bedeutenden Fragen.

Bereits zu Beginn der „Salzburger Gespräche“, vor 50 Jahren, ging es um das kollegiale Gespräch und den Fachaustausch aus internationaler Sicht. Diese Tagung ist bis heute ein gewichtiges Bildungsforum, ein Lernort für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung aus europäischen, aber auch aus außereuropäischen Ländern. Es scheint für viele eine liebgewordene Tradition geworden zu sein, einmal im Jahr mit internationalen Kolleginnen und Kollegen in Salzburg den Austausch zu aktuellen Themen zu suchen. Gleichzeitig erlaubt der mehrtägige Rückzug an einen Ort mit Lernatmosphäre und österreichischer Gastlichkeit den Luxus, sich außerhalb von Routine und handlungstreibendem Alltagsgeschäft auf bildungspolitischen und theoretischen Diskurs einzulassen.

So sind die „Salzburger Gespräche“ von Beginn an ein Ort der intellektuellen Auseinandersetzung ebenso wie eine Gelegenheit des Austausches über praktische Erfahrungen, praxistaugliche Modelle und – wie man heute sagt – best practice. Sie kommen dem Bedürfnis von Leitungspersonen in der Erwachsenenbildung nach Fachinformation und Erfahrungsaustausch, nach Diskurs zu bildungspolitischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Themen und nach internationaler Meinungsbildung als Grundlage für ihre eigene Positionierung und Tätigkeit entgegen.

Als Nationalratspräsidentin bin ich im Parlament ganz besonders mit Fragen zur Demokratie befasst. Für Jugendliche, aber auch für Erwachsene ist das Verstehen und die Erweiterung der Handlungsoptionen in der Demokratie eine wesentliche Voraussetzung, an unserer Gesellschaft teilzuhaben und sie mitzugestalten und mitzuentwickeln. In Zuge meiner Tätigkeit setze ich mich diesbezüglich vor allem auch bei Jugendlichen dafür ein.

Lernen zu organisieren, das nicht mit der Schule aufhört, das ist – so könnte man vereinfacht sagen – Ihre Aufgabe in der Erwachsenenbildung. Ich wünsche mir von der Erwachsenenbildung, dass dieses auf die Demokratie bezogene Bildungsziel – in welcher Bildungseinrichtung auch immer – mitgedacht wird. Dass lernende Erwachsene in der Gestaltungsmöglichkeit ihres Lebens und der Gesellschaft, dass sie in ihrer Autonomie und in ihrer Fähigkeit zur Solidarität gestärkt werden.

Für heuer wurde ein bedeutendes und modernes Thema für die „Salzburger Gespräche“ gewählt: „Lernorte der Zukunft“. Einer meiner Arbeitsplätze ist das Parlament. Es ist heute – und dazu habe ich mit beigetragen – auch ein Lernort. Ich eröffne im Oktober eine permanente

Demokratiewerkstatt im Parlament. Information, Austausch, Know-how mit dem Ziel, sich in einer Demokratie nicht wie Konsumenten zu bewegen, sondern aktiv zu partizipieren, das soll diese Demokratiewerkstatt bewirken.

Für mich hat Bildungsarbeit unter dem Aspekt von Lernorten immer auch damit zu tun, dass die Zugänge zu Bildung – und zwar für alle – gesichert werden müssen. Lernorte dürfen nicht von vornherein Menschen ausschließen oder den Zugang so schwierig gestalten, dass die Barrieren Lernwillige nachhaltig abschrecken. Mit traditionellen Orten und Methoden kommen wir heute mitunter nicht mehr aus. Zu vielfältig sind die gegebenen und noch in Entwicklung stehenden Möglichkeiten, zu differenziert sind die Bedürfnisse und die Anforderungen an die Menschen heute. Hier hat die Erwachsenenbildung meiner Ansicht nach Verantwortung zu tragen, aber auch eine große Chance, die es zu nützen gilt.

Ich erinnere mich sehr gut an die Lernorte meiner Kindheit. Im Vordergrund steht dabei die Schule. Wir wissen heute, dass diese Erinnerungen uns alle bis weit ins Erwachsenenalter hinein prägen. Hat jemand schlechte Schulerfahrungen, dann sind diese oft ein Leben lang ein Hindernis für erfolgreiches Lernen. Erwachsenenbildung muss alles daran setzen, dass sich für Menschen, die zu ihr kommen, diese Erfahrungen nicht wiederholen. Gebäude, Lernräume, Methoden und Materialien, die Lehrenden und ihr Umgang mit den Lernenden und deren Lernfortschritten – all das sind Facetten, die Lernorte attraktiv machen und Lernen enorm fördern und bereichern können. Im schlechten Fall rauben Lernorte den lernenden Erwachsenen ihr Selbstwertgefühl, Freude und Erfolg beim Lernen.

Freilich sind mit Lernorten der Zukunft nicht nur Räume gemeint oder Häuser oder Bildungseinrichtungen. Der gesamte Bereich unserer digitalen Welt, die Räume, die wir uns damit erschließen, die neuen Lernmöglichkeiten, aber auch die Gefahren, die sich mit der rasanten technischen Entwicklung mit einstellen und einer Lösung bedürfen – oftmals ja wieder eine Bildungsaufgabe – gehören dazu. Ich nehme an, auch das wird Thema in den nächsten Tagen bei dieser Veranstaltung sein.

Ich habe auch das Stichwort informell erworbenes Wissen in der Einladung gelesen. Damit berühren Sie ein Thema, das alle europäischen Länder in den nächsten Jahren begleiten wird. Angeblich sind 80 % unseres Wissens und Könnens informell erworben. Vielfach im Beruf, aber auch im ehrenamtlichen Engagement, ja in der normalen Lebensführung lernen wir unentwegt und erwerben Kompetenzen, die wir nicht durch Zeugnisse und Bestätigungen nachweisen können. Das Leben als Lernort ist wohl das Natürlichste, das wir kennen. Und es ist unausweichlich. Weshalb sollte das darin erworbene Können z. B. weniger zählen als hätte ich es unter Anleitung erlernt? Wenn ich Rad fahren kann, ist es doch gleichgültig, wie ich es gelernt habe; wenn ich in der Praxis ein Projekt erfolgreich abwickeln gelernt habe, wäre es durch ein Seminar vielleicht leichter gefallen, aber ist es deshalb weniger erfolgreich? Nun will ich damit nicht behaupten oder andeuten, organisiertes Lernen brächte nichts. Ich will auch nicht dafür plädieren, weniger Bildung anzubieten oder informell Erworbenes höher zu bewerten. Aber wir alle können unglaublich vieles, was uns keine Schule, Universität oder eine andere Bildungseinrichtung bestätigen könnte. Menschen, die z. B. in Arbeitsbezügen nachweisen müssen, ob sie für einen Posten geeignet sind, können mit ihren informell erworbenen Kenntnissen nicht oder selten punkten. Wie aber kann dieses Wissen für andere transparent gemacht werden? Wie kann man alles, was jemand erlernt hat und kann – und gemeint ist hier eben alles, was außerhalb von organisiertem Lernen erworben wurde – wie kann man das bewertbar machen und offiziell anerkennen?

Viele Fragen tun sich auf: In welcher Form soll dieses Know-how Anerkennung finden? Wo sind die Grenzen von Nachweisfähigkeit und Anerkennung? Welche Rolle spielt dabei die Erwachsenenbildung?

Im Detailprogramm habe ich gesehen, dass Sie auch eine Exkursion nach Linz vorhaben. Dass ich bei diesem Besuch des neu erbauten Wissensturms nicht dabei sein kann, tut mir wirklich leid. Sie werden ja noch vor der Eröffnung den Bau besichtigen dürfen und das Konzept vorgestellt bekommen. Das ist nur ausgewählten Gästen vorbehalten. Ich werde in diesem Fall erst später das

Vergnügen haben. Das Projekt in Linz, der neue Wissensturm, ist eine bereits jetzt schon international äußerst beachtete Neuheit und Rarität. Über das dahinter stehende Konzept möchte ich Ihnen noch nichts verraten, das ist ja ein Programmpunkt dieser Woche. Was ich schon jetzt versprechen kann: Der Wissensturm in Linz ist ein moderner Lernort der Zukunft.

50 Jahre „Salzburger Gespräche“

Sie wissen, ich bin neu hier, aber ich habe mich kundig gemacht. Vor 50 Jahren, 1958, wurden die „Salzburger Gespräche“ gegründet. Sie konnten, und das ist schon eine Leistung, trotz vieler Schwierigkeiten, mit denen sich der Veranstalter, der Verband Österreichischer Volkshochschulen, konfrontiert sah, seither ohne Unterbrechung, jedes Jahr durchgeführt werden. Seit der Gründung haben 1.034 Personen aus 51 Ländern und aus 5 Kontinenten (Afrika, Asien, Australien, Nordamerika und Europa) teilgenommen. Von Anbeginn an war diese Veranstaltung eine – und für lange Zeit die einzige – Brücke zwischen Ost und West in Europa. Für die Zukunft ist den „Salzburger Gesprächen“ zu wünschen, dass ihre Attraktivität bestehen bleibt und Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner weiterhin in so großer Zahl nach Salzburg kommen, um in schönem Ambiente mit Kolleginnen und Kollegen aus aller Welt ihre Standpunkte zu diskutieren und neu zu finden.

Wilhelm Filla

Chancen durch neue Lernorte

Seit vielen Jahren ist es meine Aufgabe, bei der Eröffnung der „Salzburger Gespräche“ über die Situation der Erwachsenenbildung und der Volkshochschulen in Österreich zu informieren sowie zum jeweiligen Gesprächsthema Stellung zu nehmen.

In dieser zweigeteilten Form tue ich das auch heute. Wie immer werde ich mich möglichst kurz fassen.

Zur Situation der Erwachsenenbildung und der Volkshochschulen

Als Erwachsenenbildung im Allgemeinen und als Dachverband der 272 Volkshochschulen in Österreich haben wir einige sehr schwierige Jahre hinter uns. Mehrmals sind wir mit dem Rücken zur Wand gestanden. Das hat einige sehr ernste verbandsinterne Diskussionen ausgelöst und verschärft, die neben vielem anderen auch die „Salzburger Gespräche“ zum Gegenstand hatten.

Seit Herbst 2006 hat sich das Blatt allerdings durchaus zu unserem Gunsten zu wenden begonnen – und das nicht ohne unser Zutun.

Zunächst hat der Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) seit vergangenem Jahr den Vorsitz in der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ), der Dachorganisation der großen Erwachsenenbildungsverbände, inne. Das bedeutet erhebliche zusätzliche Arbeit. Gleichzeitig kann vor allem bildungspolitisch sehr gezielt und – wie es sich gezeigt hat – auch wirksam agiert werden.

Wir haben gemeinsam mit anderen Verbänden im vergangenen Herbst eine drohende Lohnsteuerpflicht für Lehrende in der Erwachsenenbildung in intensiven Verhandlungen mit dem Finanzministerium abwehren können, nachdem der Verfassungsgerichtshof eine diesbezügliche Ausnahmebestimmung aufgehoben hat.

Wäre uns das nicht gelungen, hätte dies das Mark der gesamten gemeinnützigen Erwachsenenbildung getroffen, weil es durch eine Lohnsteuerpflicht zu erheblichen finanziellen und vor allem kaum zu bewältigenden organisatorisch-administrativen Mehraufwendungen gekommen wäre, die vor allem kleinere Volkshochschulen nicht hätten leisten können.

Gleichzeitig haben wir, nachdem es in Österreich am 1. Oktober 2006 Nationalratswahlen gegeben hat, die die politische Landschaft verändert haben, im Zuge der Regierungsbildung durch eine sehr überlegte Strategie, in die viele aus der Erwachsenenbildung eingebunden waren, tatsächlich auf die Regierungserklärung der neuen Regierung Einfluss nehmen können.

In der Regierungserklärung wurde jedenfalls Erwachsenenbildung so ausführlich und konkret wie noch nie zuvor in der Zweiten Republik in Österreich behandelt – immerhin sind drei von rund 165 Seiten ausschließlich der Erwachsenenbildung gewidmet.

Am 1. Februar 2007 konnte in Anwesenheit der neuen Bildungsministerin Dr. Claudia Schmied die unter Federführung des VÖV im Rahmen eines ESF-Projektes entwickelte „Weiterbildungsakademie“ eröffnet werden. Sie verzahnt unter anderem Erwachsenenbildung und Universität auch institutionell und leistet damit einen tatsächlich wesentlichen Beitrag zur Integration der Erwachsenenbildung in das Gesamtbildungssystem. Diese Integration wird üblicherweise nur appellhaft und damit wirkungslos gefordert.

Die gelungene Eröffnungsveranstaltung hat sehr geholfen, mit unseren Argumenten auf die Budgetverhandlungen der neuen Regierung Einfluss zu nehmen und eine doch spürbare Verbesserung der Bundesmittel für die Erwachsenenbildung erreichen. Es wird im Projektbereich

zu einer deutlichen Anhebung der Mittel kommen und unser Verband wird vom nunmehrigen Unterrichtsministerium 5 Prozent mehr Mittel als im vergangenen Jahr erhalten.

Wir sind daher alles nur nicht sorgenfrei, aber wesentlich entspannter als in den letzten Jahren, wengleich es auch Probleme gibt, die uns keine Ruhepause verschaffen. Wir haben es beispielsweise mit einer Stagnation unserer Teilnahmezahlen zu tun, allerdings steht dem eine Ausweitung der Unterrichtseinheiten gegenüber, die deutlich macht, dass die Lehrveranstaltungen der Volkshochschulen tendenziell länger werden. Das gilt insbesondere für Veranstaltungen im Grundbildungsbereich und bei der Nachholung von Schulabschlüssen, die auch quantitativ immer mehr Gewicht im Volkshochschulprogramm erhalten.

In zunehmendem Maße beschäftigen uns vielfältige und immer komplizierter werdende juristische Probleme.

Eröffnung des Wissensturm in Linz

Im September dieses Jahres, konkret am 14. September, steht ein großes Ereignis ins Haus, das auch die diesjährigen „Salzburger Gespräche“ unmittelbar tangiert: die Eröffnung des 15-stöckigen Wissensturm in der knapp 200.000 Einwohner/innen zählenden künftigen Kulturhauptstadt Europas: in Linz. (Dazu gibt es in der Verbandszeitschrift, Die Österreichische Volkshochschule Nr. 225, ausführliche Informationen.)

Der Wissensturm ist ein für Österreich neuer Lernort, in dem zwei Bildungseinrichtungen, die bestens zueinander passen, aber nach 1945 getrennte Wege gegangen sind, unter einem Dach und auch einer Leitung vereint werden: Volkshochschule und städtische Bücherei. Die Leitung hat, wofür ich ihm an dieser Stelle alles erdenklich Gute wünsche, Hubert Hummer inne.

Der Linzer Wissensturm wird auch das sein, was man seit einiger Zeit unter Learning Center versteht. Darüber wird noch genug im Rahmen dieser Veranstaltung zu sprechen sein.

Ich möchte Sie unter den Stichworten Lernort und Learning Center ein bisschen in die Vergangenheit entführen – in das Jahr 1905. Mit diesem Rückblick lassen sich einige Problemstellungen für Volkshochschulen ansprechen, die gegenwärtig durchaus relevant sind und sogar eine gewisse Zukunftsdimension beinhalten.

„Erstes“ Volkshochschulgebäude Europas

1905, konkret am 5. November dieses Jahres, wurde im Wiener Arbeiterbezirk Ottakring, jenseits des Gürtels und damit in einer städtischen Region, in der anspruchsvolle und massenwirksame Bildungstätigkeit kaum für möglich gehalten wurde, ein Volkshochschulhaus eröffnet, das üblicherweise als erstes Abendvolkshochschulgebäude Europas gilt.

Ob das tatsächlich so zutrifft soll hier nicht, und schon gar nicht aus einem patriotischen Blickwinkel, entschieden werden, zumal die Berliner Urania ein eigenes Haus schon 1889 eröffnet hat und die nordeuropäischen Heimvolkshochschulen ohnehin über eigene Gebäude verfügten.

Revolutionäre Entwicklungsmöglichkeiten

Mit dem ersten Wiener Volkshochschulhaus waren aber eine Reihe von – für damalige Verhältnisse – revolutionär anmutenden Entwicklungsschritten für die Volksbildungsarbeit verbunden, an die sich heute – unter gänzlich anderen Bedingungen – durchaus auch anknüpfen ließe – und zwar zum Vorteil der Volkshochschulen.

- Das neue Haus, das *Alfons Petzold*, der üblicherweise als Arbeiterdichter bezeichnet wird, als Haus der 100 Fenster bezeichnete, war hell, warm und das ganze Jahr über geöffnet. Es konnte damit der größten Konkurrenz der damaligen Volksbildung, den Branntweinstuben und Gasthäusern, in denen vor allem am Freitag Abend die männlichen Alkoholleichen von ihren

Frauen oder Kindern abgeholt wurden, mit Erfolg entgegnetreten. Dieses Haus war für damalige Verhältnisse baulich attraktiv, bot vielfältige Möglichkeiten für die Gestaltung des Alltags und war schon von daher in der Lage, Menschen in großer Zahl an die neue Bildungsinstitution Volkshochschule zu binden. Die Frage der Bindewirkung und der baulichen Attraktivität erscheint heute für große Bildungsinstitutionen, die immer größerer Konkurrenz ausgesetzt sind, von besonderer Bedeutung.

- Im neuen Haus konnte, anders als das vorher der Fall war, unter einem Dach ein gestuftes Bildungsprogramm realisiert werden, das von Grundbildung bis zu Bildungsangeboten auf universitärem Niveau reichte – allerdings alles unsertifiziert.
- Im neuen Haus konnte ein umfassendes Bildungsprogramm realisiert werden. Es gab eine breite Palette von Wissenschaftsverbreitungsprogrammen unter Einbeziehung der Naturwissenschaften, es gab bereits damals ein vielfältiges Sprachenprogramm auf unterschiedlichen Niveauebenen und es gab ein vielfältiges freizeitorientiertes Angebot.
- Im neuen Haus konnte eine Bildungsinfrastruktur etabliert werden, die heute in keiner Erwachsenenbildungseinrichtung in Österreich vorhanden ist, und die vor dem Ersten Weltkrieg und in der Zwischenkriegszeit den vergleichbaren Einrichtungen der Wiener Universität überlegen war. Im Mittelpunkt dieser Bildungsinfrastruktur stand das Buch, in welcher konkreten Form und in welchem Ausmaß, kann an dieser Stelle nicht dargestellt werden. Es gab aber auch Labors zum Experimentieren für Chemie, Physik, Naturgeschichte und Psychologie, die heute in keinem österreichischen Volkshochschulhaus vorhanden sind.
- Im neuen Haus wurde etwas realisiert, woran die Volkshochschule nach 1945 niemals auch nur ansatzweise anknüpfen konnte: umfassende Bildungsdemokratie. Bereits Jahre vor der Einführung des allgemeinen – man muss es betonen – Männerwahlrechts in Österreich wurde in dieser Volkshochschule umfassend Demokratie praktiziert. Dafür wurde eine eigene Bildungsform mit Selbstverwaltungsstrukturen geschaffen, die den schlichten Namen „Fachgruppe“ erhielt.¹
- Mit dem neuen Haus und seiner Bildungsinfrastruktur konnte, und das wurde ausdrücklich angestrebt, aber noch nicht so genannt, selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen in bisher ungeahntem Ausmaß möglich gemacht werden - allerdings in einem kollektiven und institutionellen Kontext.
- Mit dem neuen Haus und den Möglichkeiten, die es bot, konnte ein sozial breit gestreutes Publikum angesprochen werden - insbesondere Arbeiter, die bald mehr als 40 Prozent der Teilnehmenden ausmachten.

Es gab auch Schwächen, auf die an dieser Stelle aus Zeitgründen nicht eingehe, die ich aber demonstrativ erwähne, um nicht der Nostalgie geziehen zu werden. Es gab beispielsweise keine emanzipatorische Frauenbildungsarbeit wie das in der Zwischenkriegszeit etwa in Leipzig oder Stuttgart der Fall war. Der Antisemitismus und der in der Zwischenkriegszeit aufkommende Faschismus waren ebenfalls kein Volkshochschulthema.

¹ Vgl. dazu ausführlich *Wilhelm Filla: Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Bevölkerungsnaher Wissenstransfer in der Wiener Moderne. Ein historisches Volkshochschulmodell.* (= Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Bd. 11 – Edition Volkshochschule), Innsbruck-Wien-München 2001.

Die Volkshochschulen waren in Wien schon vor dem Ersten Weltkrieg und insbesondere in der demokratischen Periode der Zwischenkriegszeit in vielfacher Hinsicht die Avantgarde des Bildungssystems.

Mit der an dieser Stelle nicht zu beantwortenden Frage, wie es heute um einen Avantgardecharakter bestellt ist?, bin ich am Ende der Ausführungen und danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

Beiträge

Hannelore Jouly

Plädoyer für eine inspirierende Lernumgebung*

„Nichts ist stärker als eine Idee, deren Zeit gekommen ist“, lautet eine Weisheit in der Chaosforschung. Das Nachdenken über Lernorte der Zukunft, über eine inspirierende Lernumgebung – das ist so eine starke Idee.

Renaissance des Ortes

Manuel Castells, der US-amerikanische Informationstheoretiker und Soziologe, der gründlich, scharfsinnig und voller Verantwortungsbewusstsein das „Informationszeitalter“ analysiert, lässt sich für die These von der Renaissance des realen Ortes in der Erwachsenenbildung als Zeuge aufrufen. Castells räumt der Bildung dann viel Bedeutung ein, wenn sie sich in innovative Prozesse begibt. Er spricht die „globale Logik“ an, die einen einheitlichen Lebensstil mit sich bringt, mit all den beliebigen Orten, die wir kennen: VIP-Lounges, internationale Hotels, Flughäfen, Ladenketten mit standardisierten Angeboten. In seiner zukunftsgerichteten Verantwortung fordert er Orte jenseits dieser Logik, das sind Orte „mittendrin zwischen zu Hause und der Welt, sozial interaktiv, reich in räumlicher Hinsicht, ein Campus des Lernens, mit Räumen zur Entspannung, zur Innovation, zur Isolation, zur Konzentration“. Der deutsche Trendforscher Matthias Horx malt diesen Traum weiter aus: „Eine Inszenierung aus Duft, Farbe, Design, ein sozialer Ort, zwischen der Sphäre der Arbeit und dem Privaten, zwangloses Treffen von Individuen, Gegengewicht gegen Einsamkeit in den neuen Arbeits- und Lebensformen der mobilen Gesellschaft.“

Die VHS als Ort in Diskussion

Als pflichtbewusste Referentin habe ich mich in der Fachliteratur der Erwachsenenbildung umgesehen und Aussagen über Räume und Orte gesucht und finde – wenn ich richtig geschaut habe – über lange Zeit allenfalls Bemerkungen über Funktionalität, Flexibilität, ordentliche und moderne Geräteausstattung. Eine Maria Montessori der Erwachsenenbildung gibt es wohl nicht – sonst würden sich Volkshochschulen schon immer mit dem Thema befassen, wie Leben und Lernen durch architektonische Gestaltung und Design gestützt werden können. Kein Wort zum Thema zum Beispiel in der Dokumentation zum Neubau der Stuttgarter Volkshochschule vor fünfzehn Jahren, weder von Architekten noch von den Auftraggebern und Planern. Allein von Daniela Rätzel ist 2006 ein Band „Erwachsenenbildung und Architektur im Dialog erschienen“, in dem Erwachsenenbildner/innen und Architekt/innen zum Diskurs aufgefordert werden mit dem Ziel, für Erwachsene Lehr- und Lernumgebungen zu schaffen, die dem aktuellen Stand der Lernkultur entsprechen.

Hinweise von Expert/innen

Verlässt man die Volkshochschule und sieht sich bei Expert/innen um, dann ist vieles zum Thema zu erfahren. Der Philosoph Peter Sloterdijk knüpft an Castells an und stellt fest: „Wir leben als Transitmenschen in Transiträumen.“ Er plädiert für das Rückholen individueller und kollektiver Gestaltungsräume. Wenn er von einer „Renaissance der Orte“ spricht, meint er nicht Immobilität, sondern bewusstes „Vor-Ort-Sein“ und ein „Sich-einbinden in den Ort“. Dabei kommt es Sloterdijk nicht auf „Verhübschung der Oberfläche“ an, sondern auf eine verantwortungsvolle Gestaltung von Räumen, die auf die Veränderung der technologischen und wissenschaftlichen

* Vorabdruck in: Die Österreichische Volkshochschule, Nr. 226, 4/2007, S. 2 – 3.

Zivilisation reagiert. Er betont die Verantwortung des Einzelnen gegenüber der Umwelt in ihrer Komplexität.

Einsichten der Hirnforschung

Manfred Spitzer betont, das Gehirn des Menschen sei zum Lernen geschaffen und nennt Komponenten, die Lernen beeinflussen. Dabei handelt es sich um Faktoren, die gerade Pädagog/innen sehr gut kennen und die eine Untermauerung der Pädagogik durch die Hirnforschung signalisieren:

- *Aufmerksamkeit*: Lernen ist mit selektiver Aufmerksamkeit verbunden und wichtig ist deren Aktivierung.
- *Emotionen*: Die Neurobiologie weist nach, dass Emotionen nicht die Widersacher des Verstandes sind. Sie helfen beim Zurechtfinden in der komplizierten Welt. Daraus folgt, dass Lernen mit positiven Emotionen verknüpft werden soll.
- *Motivation*: Die Hirnforschung räumt ein, dass die höchste Motivation von der leidenschaftlichen und begeisterten Lehrer/innenpersönlichkeit ausgeht. Dennoch gibt es vielfältige Stimulanzen.

Positionen der Kunstwissenschaft

Für das Thema Lernumgebungen lässt sich der Erkenntnisstand plakativ zusammenfassen: „Vermeidung monotoner Lernumgebungen“. In der Realität gibt es gerade bei der räumlichen Ausstattung von Volkshochschulen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung neben „Plus-“ auch viele „Minuspunkte“. Dazu äußert sich auch die Kunstwissenschaft, obwohl der Nachweis einer positiven Beeinflussung des Lernens durch Kunst schwierig ist. Nach Thomas Kaniuth ist die subtile Ausstrahlung von Kunst auf Befindlichkeit trotz mangelnder Quantifizierbarkeit nicht zu unterschätzen. „Durch Ausgestaltung der Räume mit Kunst lassen sich durch sinnliche Erfahrung auf einer nonverbalen Ebene Möglichkeiten zur Orientierung und Identifikation für Mitarbeiter und Kunden schaffen.“ Wahrnehmung wird sensibilisiert, Kunst fördert die Beweglichkeit des Denkens, relativiert eingefahrene Wirklichkeitsansichten, unterstützt den innovativen Umgang mit Komplexität. Intuition und Kreativität werden gestärkt. Aktivierte Emotionen befördern Erkenntnisprozesse. Kurz zusammengefasst bedeutet das: Ästhetische Wahrnehmungsprozesse können den Blick auf bislang unbeleuchtete Ansichten der Wirklichkeit richten. Vorurteile werden abgebaut und es eröffnen sich Wege für alternative Handlungsmuster. Dazu passt ein Zitat des Designers Philippe Starck: „Wir kümmern uns nicht mehr um die Funktionalität, sondern um die Ausstrahlung, um die Poesie der Dinge, um die Aura der Dinge und Orte.“ Für die Diskussion von Lernumgebungen heißt das, die absolute Vorherrschaft der Funktionalität in Frage zu stellen.

In diesem Zusammenhang sind Überlegungen und Aktivitäten des afrikanischen Architekten David Adjaye, die sich im Londoner Idea Store niederschlagen, von Interesse. Idea Stores sind eine Kombination aus Volkshochschule und Bibliothek. Einer liegt im vernachlässigten Londoner Osten an der heruntergekommenen U-Bahn-Station White Chapel. Vor der Station zieht sich ein Straßenmarkt mit billigen Angeboten und gleich daneben leuchtet ein gläsernes Gebäude in gelben, blauen, grünen Tönen, wunderbar leicht, frisch, lebendig, schwingend. Die Anziehungskraft dieses auffälligen Hauses ist groß. Es kommen Menschen vieler Hautfarben und Kulturen, Junge und Alte, verschleierte Frauen und Männer in langen Gewändern – alle wohl mit schwierigen Lebensperspektiven. Sie, diese Benachteiligten und Isolierten, werden durch die exzellente ästhetische Gestaltung von Bau- und Inneneinrichtung gewürdigt und unterstützt in der Lust, dem Bedürfnis, der Notwendigkeit zu lernen.

Auf die Frage, wo sich Menschen wohl fühlen, gibt die Architektursoziologin Ingrid Krohner Antworten. Sie betont das Bedürfnis der Menschen nach einem dritten Ort und unterscheidet dabei Plätze der Selbstdarstellung wie Bühnen, Laufstege und Kontakttreppen, Plätze, die Geborgenheit bieten, behütend wirken und zum Verweilen animieren sowie Logenplätze mit Aussicht.

Zusammenfassung der Ratschläge von Expert/innen

Die vielfältigen und zahlreichen Ratschläge verschiedenster Expert/innen im Hinblick auf Lernumgebungen lassen sich in fünf Punkten zusammenfassen.

1. Die globale und technologische Entwicklung bringt eine Renaissance des realen Ortes mit sich.
2. Dieser Ort ist ein dritter zwischen Privatem und Welt, ein Ort, der Heimat, der Verwurzelung bedeutet. Eine Volkshochschule kann ein solcher Ort sein.
3. Innovative Orte des Lernens dürfen nicht monoton sein. Sie sollen inspirieren. An die Gestaltung und Inszenierung werden hohe Anforderungen gestellt
 - in kommunikativer Qualität,
 - in emotionaler Qualität,
 - in ästhetischer Qualität und
 - in sinnlicher Qualität.
4. Bewusste und gute ästhetische Gestaltung kann Teil ästhetischer Erziehung sein. Sie ist auf jeden Fall Wertschätzung der Lehrenden und Lernenden.
5. Kunst spielt bei der Inszenierung der Lernorte keine museale oder dekorative Rolle. Sie kann die Aura von Räumen und Designern stärken. Sie kann inspirieren und ermutigen zu innovativem Denken und Handeln. Bei Kunst ist dabei nicht allein bildende Kunst gemeint, sondern gleichermaßen Musik, Theater, Literatur, Tanz.

Feldforschung

Wer sich mit Lernumgebungen beschäftigt ist gut beraten, lustvoll Feldforschung zu betreiben. Umschauen in Volkshochschulen und öffentlichen Bibliotheken ist ebenso sinnvoll wie ein Blick auf die private Konkurrenz von Schulen und Freizeiteinrichtungen wie Cafés, Bars, Restaurants, Fitness-Studios, Läden und Kaufhäuser. Es gilt zu beobachten, welche Botschaften diese Lokalitäten aussenden und wie sie sich zusammensetzen aus Duft, Farben, Licht, Materialien, Möbel, Gegenständen, Musik, Textilien – und natürlich auch: Menschen. Wenn bisher die Kategorien Gestaltung und Inszenierung synonym verwendet wurden, ist im Folgenden eine Trennung vorzunehmen.

Gestaltung

Das Gebäude einer Einrichtung wie der Volkshochschule hat eine „Gestalt“. Wenn nicht gerade gebaut oder umgebaut wird, ist sie vorgegeben. Auch Einrichtungsgegenstände lassen sich nicht beliebig verändern. Oder vielleicht doch? Vielleicht kann man Unterrichtsräume aus der Multifunktionalität lösen und mit einer besonderen Gestalt versehen. Zum Beispiel die Gestaltung eines literarischen Salons, die Einrichtung eines Logenplatzes mit Sofalounge oder ein paar Sitzmöbel mit frischen Farben neu beziehen. Einigen Orten im Gebäude können leicht spannendere Namen als A1 bis C4 gegeben werden.

Inszenierung

Unter Inszenierungen sind im Kontext von Lernumgebungen temporäre Veränderungen zu verstehen, die Überraschung bringen, immer wieder neugierig machen und eine Begegnung mit dem Unerwarteten sein können. Auch die Besucher/innen von EDV-Kursen finden es reizvoll, mit Unerwartetem konfrontiert und angeregt zu werden. Inszenierungen können herausragenden oder speziellen Themen des Programmangebotes gewidmet sein. Für Inszenierungen bieten sich Partnerschaften aus der ganzen Stadt an: mit dem Theater, der Musik, den Künstler/innen und vielem mehr. Inszenierung kann auch darin bestehen, Düfte ins Haus zu tragen – von Kaffeeröstereien oder Chocolatiers, von Gärtnereien und Blumenbinder/innen, aus Buchhandlungen und Antiquariaten. Davon kann auch viel gelernt werden, schließlich gibt es beispielsweise wunderbare literarische Texte über Düfte.

Appell

Es gilt ganz real Atmosphäre in Bildungseinrichtungen zu schaffen, Aura, die – zur Zeit – von keinem virtuellen Raum überboten werden kann. Gerade die Volkshochschule soll auf die Renaissance des Ortes setzen und die Monotonie aus ihren Räumlichkeiten verjagen. Träume lassen sich Schritt für Schritt umsetzen. Es ist an der Zeit, sich in einen innovativen Prozess zu begeben, bei dem kein Ende zu sehen ist, weil er immer wieder von neuen Ideen gespeist wird. „Öffnen wir alle Türen für geistige Spaziergänge. Schaffen wir ‚Raumwohlstand‘.

Verwendete Literatur

Manuel Castells: Das Informationszeitalter. Bd. 1–3. Opladen 2001 ff.

Franz Hammer, Clara Renner: Lernen als räumliche Erfahrung – wie Leben und Lernen in der Schule durch architektonische Gestaltung gestützt werden kann. In: Montessori Österreich. Heft 1. 2006.

Hans Holzinger: Gemeinsame Gestaltung von Lebens (t)räumen – Zukunftswerkstatt und Lokale. Agenda 21. Unveröff. Vortrag bei der Tagung „Wo geht’s hier zur Nachhaltigkeit“. 2005. h.holzinger@salzburg.at

Matthias Horx – www.horx.com

Idea Store – www.ideastore.co.uk

„Begegnung mit dem Unerwarteten“. Gespräch von Richard Stang mit Hannelore Jouly. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 4/1999, S. 18–21.

Hannelore Jouly: Königswege durch Experimentierfelder? Zusammenarbeit zwischen Volkshochschulen und Öffentlichen Bibliotheken. Stand und Perspektiven. In: BuB. Heft 11/12/2006.

Hannelore Jouly: Kunst und Wissenschaft verbinden. Stadtbücherei Stuttgart: Befragungen, Evaluationen, Interviews. In: BuB. Heft 1/2002.

Thomas Kaniuth: Lernen durch und von der Kunst für die Organisationsentwicklung. 2006. www.sowi-onlinejournal.de.

Ingrid Krohner: Das Platztheater. Bausteine für einen sozialen Handlungsraum. Stuttgart 2002 (Stadtplanungsamt).

Schwerpunkt Lernorte–Lehrorte. DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft 4/2006.

Daniela Rätzel: Erwachsenenbildung und Architektur im Dialog. Ein Beitrag zur dialogorientierten Konzeption von Räumen in der Erwachsenenbildung. Hamburg 2006.

Joscha Remus: Infonautik. Wege durch den Wissensdschungel. Offenbach 2005.

Peter Sloterdijk: Im Weltinnenraum des Kapitals. Für eine philosophische Theorie der Globalisierung. Frankfurt/Main 2005.

Manfred Spitzer: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. München: Spektrum 2007. Transformation von Ulm. Hearing 2005. www.ifg-ulm.de.

Diskussion

Der Diskussionsleiter *Hubert Hummer* eröffnet die Runde der Redebeiträge der TagungsteilnehmerInnen mit seinen Erfahrungen in der Planung des Wissensturmes in Linz. Dabei taucht das Argument auf, ob es denn überhaupt noch sinnvoll ist in reale Räume zu investieren, wenn sich angeblich oder tatsächlich Lernprozesse zunehmend in den virtuellen Raum verlagern. *Jörg Wollenberg* holt in seinem Beitrag weiter aus und ruft in Erinnerung, dass all die Diskussion zu Visionen neuer Lernorte bereits vor hundert Jahren Stand der Dinge war. Innovative und viele Funktionen verbindende Lernräume wurden bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts realisiert. Diese Erfahrungen, insbesondere das, was die Arbeiterbewegung in der Volksbildung

geleistet hat, wurden durch die Zäsur des Faschismus verschüttet. Nur so lässt sich erklären, warum diese Visionen unter Ausblendung der bereits gemachten Erfahrungen diskutiert werden.

Amos Avny versucht die Bedeutung, die dem Lernort im Sinne einer architektonischen Umgebung beigemessen wird, zu relativieren. Er weist dabei auf die Bedeutung der Personen hin, die eine Lernumgebung in erster Linie ausmachen. Bei der Frage der Bibliothek beispielsweise müsste der Fokus demnach stärker auf die BibliothekarInnen gerichtet werden und nicht auf die Bibliothek als gestalteter Raum. *Henning Feldmann* merkt kritisch an, ob denn nicht doch die Frage der Funktionalität die entscheidende Größe bei der Gestaltung von Lernräumen ist, und ob ästhetische Überlegungen eher dem Kontext der Erlebnisgesellschaft und den Erwartungen von PolitikerInnen oder den Diskursen des Marketings geschuldet sind.

In ihrer Antwort plädiert *Hannelore Jouly* ebenfalls für das in Erinnerung Rufen der bereits gemachten Erfahrungen und historischen Vorbilder. Zur Frage der Funktionalität von Räumen sieht sie die Konkurrenz der vielfältigen Angebote der Erlebnisgesellschaft als Herausforderung für die Gestaltung von Lernumgebungen. In diesem Sinne kommen wir nicht umhin uns der Frage des Marketings zu stellen.

In einer weiteren Diskussionsrunde verweist *Stefan Vater* - Bezug nehmend auf die Beiträge von *Feldmann* und *Avny* - auf die Vielschichtigkeit der Frage der Funktionalität und in diesem Zusammenhang auf die soziale Wirksamkeit von Lernorten hin. Die klassischen Lernorte der Gegenwart sind die Lernorte von Mittelschichten. Lernorte sollten nicht nur eine gelungene Umgebung für diesen lernbereiten oder lerngewohnten Personenkreis darstellen, sondern Interesse hervorrufen für Menschen, die heute nicht in die existierenden Lernorte kommen.

Bernard Godding stellt den historischen Ausführungen von Wollenberg und Jouly die Erfahrungen in Großbritannien gegenüber, wo es zwar in den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts Versuche gab, die Ideen des Bauhaus in den Bau von Bildungseinrichtungen einfließen zu lassen. Es gibt aber nur eine schwach ausgeprägte Tradition eigene Bauten für die Erwachsenenbildung zu schaffen. In den letzten Jahrzehnten steht zudem die Entwicklung von Lernräumen unter der permanenten Restriktion knapper werdender Budgets.

Wolfgang Bandhauer sieht in dem Vortrag auch einen Aufruf zur Gedankenfreiheit bei der Gestaltung von Lernorten. Die Frage der Funktionalität muss verbunden werden mit anderen Anforderungen der Gesellschaft, die aus der Veränderung von einer Nachfragegesellschaft zu einer Angebotswirtschaft resultieren. Wir lernen heute permanent ohne uns in klassische Lernorte zu begeben - beim Einkaufen und in der Freizeit. Beim Gestalten von Lernorten müssen wir das mitdenken, wenngleich auch die LehrerInnenpersönlichkeit eine entscheidende Größe bleiben wird.

Hubert Hummer und *Wolfgang Bandhauer* verweisen auf ein weiteres historisches Beispiel, nämlich die von der Industriellenfamilie Krupp errichtete, und mittlerweile von der UNESCO geschützte, Volksschule von Berndorf, bei der in die Gestaltung einzelner Klassenräume verschiedene historische Epochen eingeflossen sind. Damit sollte das ästhetische Empfinden und die ästhetische Bildung der zukünftigen ArbeiterInnen gefördert werden. *Ursula Knittler-Lux* greift in ihrem Diskussionsbeitrag das Sujet vom "dritten Ort" auf, der zwischen den Sphären der Öffentlichkeit und des Privaten angesiedelt ist. Wenn wir einen Funktionalitätsbegriff an einem engen Begriff des Lernens festmachen, bauen wir weiter an der Vereinzelung des Menschen im Lernkontext und schaffen nicht einen Ersatz für anderweitig verloren gegangene Räume der Gemeinschaftlichkeit in unserer Gesellschaft. Eine Aufgabe der Volkshochschulen wäre es, Formen der Gemeinschaftlichkeit weiter zu ermöglichen, unabhängig vom konkreten Lern- und

Lehrprogramm. *Anneliese Heilinger* weist, bezogen auf den Disput um Funktionalität, auf die Frage der emotionalen Erfahrungsebene in Lernkontexten hin. Unsere ersten Lernerfahrungen sind verbunden mit der Herausbildung unseres emotionalen Haushaltes. Der Bedeutung der Lernumgebung nicht nur als funktionaler Raum wird die Erwachsenenbildung gerecht, indem sie etwa im Bereich der Alphabetisierungskurse, die gerade jene Menschen ansprechen sollen, deren Lernerfahrungen durch wenige Erfolge gekennzeichnet sind, die hochwertigsten Lernräume zur Verfügung stellt.

Auch *Hans Furrer* schließt an die Frage der Funktionalität an und ergänzt diesen Disput mit einer Diskussion der Begriffspaare Bildung und Lernen. Lernen kann man unter dem Gesichtspunkt der Funktionalität sehen. Bildung dagegen muss nicht funktional sein. Bildung ist mit Muße verbunden. Der Begriff der Schule ist seinem Ursprung nach direkt mit dem Begriff der Muße verbunden. Eine deutsche Studie, die der Frage nachgegangen ist, welche Voraussetzungen die Menschen für Lernprozesse benötigen, hat gezeigt, dass an zweiter Stelle ein Begriff im Zentrum stand, der in der Diskussion noch nicht aufgetaucht ist, der des Interesses. An erster Stelle aber Vertrauen und Geborgenheit.

Esther Hirschi empfindet den Vortrag von *Hannelore Jouly* als eine Hommage an die Phantasie. Es geht beim Begriff des Raumes im Kontext von Lernen und Bildung auch darum, innere Räume zu öffnen und zu erweitern. Es geht darum, innere Beweglichkeit und Bewegung zu fördern. Damit Bewegung stattfinden kann, bedarf es des Dialogs und nicht der Funktionalität. Es ist wichtig, Bildung als einen absichtslosen Prozess zu begreifen, im Sinne der Kunst. Poesie ist wie ein Gelände. *Esther Hirschi* meint, es ist nicht mehr notwendig uns an alten Vorbildern zu orientieren, sondern wir bräuchten Räume, die den Mut zum Unfertigen fördern. Wir bräuchten den Mut Dinge nicht zu vollenden. Dieser Mut zur Schöpfung des Unvollendeten wäre die Voraussetzung zum Lernen im 21. Jahrhundert.

Maureen Kavanagh

Community education - learning sites for the future

I have been involved in the practice of Adult and Community Education since the late 1980s. As Paulo Freire, Brazilian community educator would say I have been accumulating experiences in the field of adult and community education for twenty years. These experiences are varied as were the roles I undertook. From volunteer at local level to paid professional at national level, I have now a vast amount of experience of practice and policy relating to adult and community education in Ireland. This does not mean that I have stopped learning or gaining experience but it is where I am today and my experience that I will draw on to inform my thinking in this paper. I intend to look at community education, trace the history of it and explore the theories that I think underpin community education.

What is Community Education?

The Irish Government's first ever White Paper on Adult Education (DES 2000) proposes two views on Community education. The first of which defines it "as an extension of the service provided by second and third-level education institutions into the wider community" (DES 2000 p. 110).

The second view sees community education in a more ideological sense "as a process of communal education towards empowerment, both at an individual and a collective level ... it is as an interactive, challenging process, not only in terms of its content but also in terms of its methodologies and decision making processes" (DES 2000, p. 110.) It is within these two understandings of community education that the Liberal and Radical traditions sit and, depending on which one a provider works out of, will shape how community education is delivered, supported and resourced. The liberal tradition tends to support and deliver adult education that adds to the existing system of provision, this can mainly be found in the night classes and skills based provision. Freire (1974) viewed radical education as different from traditional education which dictates ideas. It is the Radical tradition that I am concerned with in this paper, as I believe it underpins the organic, learner-centred, locally managed provision that the second definition above reflects. Freire saw radical education as a means of reflection about the world, people's position in it and about their power to transform it. This process of reflecting on themselves enables people to discover that the world is theirs and their way of working is about loving and helping the world to be a better place. Surely this is what is at the core of community education for transformation. In its policy document on community Education AONTAS describes community education.

Community education is a process of empowerment, social justice, change, challenge, respect and collective consciousness. It is within the community, and of the community, reflecting the developing needs of individuals and their locale. It builds the capacity of local communities to engage in developing responses to disadvantage and to take part in decision-making and policy-formation within the community (AONTAS, 2004, p. 6).

This definition reflects the capacity of community education to support participants in their struggle to understand the multiplicity of issues that they as individuals and as members of communities face. The document also states that "Community Education has a two-fold, interconnected aim for participants

- the personal acquisition of skills, knowledge and development of potential
- Social and community empowerment and advancement" (AONTAS, 2000 p. 7).

The personal acquisition of skills, knowledge and development of potential is a worthy outcome of any educational process. However, in community education this acquisition of skills and knowledge is coupled with experience and is based on a process of group work that builds on individual learning styles, relationship and dialogue. The concept of relationship has been a key building block in the development of women's community education in particular. The main stay of community education is the group - the group is the support and the learning environment. Knowledge and experience is shared within the group process. This does not happen immediately but is developed and nurtured over time by a group leader/facilitator. Relationships are formed and trust is built to allow for experiences to be voiced.

AONTAS (2004, p. 23) acknowledges the "centrality of the group methodology and of the provision of supports is reflected in the practical elements that make up a typical community education model."

Connolly (2003) believes that the social relationships that make up society are hugely important to community education, and while it does respond to individual learning needs, it also develops within the individual a sense of community and social justice leading to collective action. When this happens the process moves beyond the individual to the second above interconnected aim "social and collective empowerment" and to a space where learning is critically transformed to practice and action. While outcomes from community education may include acquisition of skills and knowledge, it is critical reflection that sets the community education learner apart. Here lies the most important outcome - the ability to critically reflect is crucial to community education. Community education not only meets the needs of individual learners in their own education development, but also addresses the needs of the community by ensuring the learners can analyse the society in which they live and at times engage in strategies for change (Connolly 2003, p. 16).

Community Education and Community Development

Community Education as defined above is intrinsically linked to community development.

The process of Community Development stresses the need to develop community awareness, engender group cohesiveness, and to promote self-reliance and collective action. This logically leads communities to seek changes at policy and institutional levels, often highlighting the need for the redistribution of society's resources. (Kelleher and Whelan 1992, p. 2)

This describes a community development process that is rooted in empowerment, consciousness raising and is what Freire called "conscientization". Powell and Geoghegan (2004) saw this as a core construct and belief that it is possible for society to overcome oppression and poverty through collective action.

Community Development emerged in Ireland during the 1980s as a locally based response to poverty and disadvantage. Local communities were supported and resourced by the State to develop local responses to drug abuse, unemployment, projects for young people, and tenant participation in housing estate management. These communities came together in groups to discuss the problems they were experiencing and to find local solutions. In doing this the groups became spaces for dialogue and debate.

Community Development is a discourse of social action informed by communitarian values that aim to promote social inclusion and democratic participation. (Powell and Geoghegan 2004, p. 18)

Community Development Projects developed firstly in disadvantaged urban areas spread across the country all working towards empowering communities for local action, through capacity-building with the local people to take ownership of their work.

Community Development in Ireland worked out of two traditions - Liberal and Radical (Connolly 1996). The Liberal tradition applies to activity which takes place in a community that supports improving people's lives within the existing social context and the Radical tradition relates to the processes that the community undertakes to challenge existing social and economic systems. Both

these are very similar to the traditions of Liberal and Radical adult education. Radical educators such as Freire and Mezirow have influenced the direction of community development towards a more transformative agenda that looks at changing people's consciousness of the causes of their poverty and oppression. This is the intrinsic link to community education-as this transformation does not take place without an education process- an education process that is supported by key people such as adult educators/facilitators or development workers. Their role is to support and build capacity of groups towards an agenda of change. Paulo Freire was such a person.

History of Community Education

Community education is a form of adult education that is located in communities be those geographical or issue-based. Without doubt, community education was developed by women as a response to the oppression women experienced in their everyday lives.

The 1980's brought a rise in the levels of poverty and unemployment in disadvantaged communities. Mainstream statutory education, training and labour market programmes effectively excluded women or in the least failed to meet their needs.

1979 saw a change in the Government's thinking on adult education provision. Adult Education Organisers (AEO) were put in place in each Vocational Education Committee (VEC) to develop local responses to adult education provision. Many AEOs found themselves working in urban and rural areas of disadvantage and attempted to address the issue with day time adult education provision. In 1984, the Adult Literacy and Community Education Scheme - funding to support mainly literacy provision - came into being. With this, AEOs began to work with local people mainly women to organise locally based courses. (Cullen, 1987)

This development during the 1980s and 1990s was at a time of high unemployment, poverty, emigration and the State's urban housing policies of development of large public housing estates with no services.

Community Education became women's response to the isolation and burden of poverty that they experienced. Many of the women involved had left formal education early due to bad experiences and for the need to enter the Labour Market.

Personal development was much in demand in these groups and was the bedrock for building women's confidence. At the Forefront Research by AONTAS 2000 revealed that in a review of funding to local groups undertaken by Department of Social, Community and Family Affairs by Kelleher and Kelleher (1999) that personal development was provided by 80% of the projects.

Today there are many groups developing and providing community education at local level. If in keeping with their starting point of oppression and disadvantage, they are then developing and have developed new learning and knowledge based on a human right to be an active, equal and valued participant in society.

Theories Underpinning Adult and Community Education.

There are three theoretical frames that inform my understanding of community education.

1. Adult development theory
2. Feminist thinking on education for transformation
3. Critical Theory

All three together have the basis of a framework, which underpins community education as education for transformation. The key concept of adult development theory is one of the learner as an individual. Self-actualisation and self-directed learning, as determined by Maslow and Knowles form the core of much of this thinking. These ideas have been developed from psychological thinking on adult development. Erikson (1950) talked about the development of the person through "stages of development" from childhood to adulthood and that the movement from each

stage involved "meaningful frustration" as the mechanism; the idea being that humans develop in a linear fashion.

For Mezirow and Freire, life experiences and critical reflection form transformative adult education. Freire (1974) talks about "education as the practice of freedom". He sees this education as a process of equality between educator and "educatee". He also sees education as a model of dialogue for understanding each other and for the building of relationships. Freire's philosophy is to stimulate the development of critical thinking and his objective is to contribute to the process whereby oppressed and marginalised people can contribute to changing themselves and society. Freire's theory of consciousness is at the core of this transformation.

Mezirow (1990) built on ideas of transformation through his use of frames of reference. His theory on transformational learning is about how adults interpret their life experiences. "To make meaning means to make sense of an experience." (1990, p. 1)

Brookfield further explores the concept of critical thinking. He looks at the key elements needed to encourage adults to engage in critical thinking. These are: a readiness to ask why things are as they are, a capacity to speculate imaginatively on different possibilities, an inbuilt scepticism of ideas and actions of those who are judged to be in positions of power. (Brookfield 1987, p. 68)

Critical reflection or thinking is fundamental to community education for empowerment, or what Allman (2001) describes as revolutionary critical education. This education is rooted in collective learning and action. This approach celebrates praxis - the integration of critical reflection with action, related to practice. This practice is often found to challenge the dominant discourses that are within traditional education and society. Through the process of critical reflection groups of learners in community education learn to unmask and confront the power structures that dominated their previous education experiences. Learners begin to recognise the power they have through sharing knowledge, experiences, successes and failures with each other. In this process the groups begin to challenge traditional values and methodologies and experiment with new ways that value their development and learning - thus learning to develop agency. Brookfield (2005, p. 48) says that "agency is the capacity to exert influence on the world through the exercise of individual and collective power." Habermas would liken these groups to his public spheres, where he defines civil society as "composed of more or less spontaneously emergent associations, organisations and movements...."

Central to this thinking is the role of voluntary organisations in sustaining a public sphere for discourse where "moments of democratic accountability can be inserted into the system world (Fleming 2005). The aim for Habermas and adult education is to try to influence the system with life world values of caring, relationship, empathy and democratic principles. This is what a democratic learning site for the future would offer.

bell hooks, a feminist theorist, takes Freire's work and builds a feminist pedagogy around it. She states Freire gave her a means to understand the politics of racism in the United States and she related her own teaching experiences to Freire's concept of "education for freedom". bell hooks gives us new meaning for teaching adults in any setting. She talks of teaching as a performance. "...our work is meant to serve as a catalyst that calls everyone to become more and more engaged, to become more active participants (hooks 1994, p. 1).

hooks draws on Freire's theory of "conscientization", which she translated to critical awareness and engagement. She also draws upon the teachings of a Vietnamese Buddhist monk, Thich Nhat Hanh, who emphasised relationship and active engagement with learners as holistic human beings and not just people with minds. hooks had a "vision of liberatory education that connects the will to know with the will to become." (ibid, p. 19)

hooks believes that it is the responsibility of the educator to create the learning environment needed for democratic education. She states that "conversation is the central location of pedagogy for the democratic educator." (hooks 2003, p. 44)

hooks used her experiences as a black, female American to inform her practice of teaching. She truly believes that, by encouraging difference and diversity in our conversations as educators and learners, we are contributing to a learning environment, a democratic setting that leads to education for freedom.

hooks also states the need to engage critically with theory and that by talking to each other and exchanging stories we can begin to form new, relevant theories; either by writing or storytelling.

Community Education has a lot in common with feminist thinking.

Connolly (2003) notes that, while community education providers do not collectively identify themselves as feminist, a feminist perspective is clearly evident in the work of many of these providers. The nature of their processes of communicative learning, relationship building, empathy and liberatory education reflects many of the concepts of feminism.

I have looked at the theories that I feel underpin community education; what has emerged is education that is holistic and human/learner centred. It is education for people, with people and by people. It is education that values relationship; it is creative and values diversity. It is as Freire says an act of love and thus an act of courage.

Conclusion

Community education enables learners to become critical thinkers, to question and thus be more participative in society. In Ireland we live in a democratic society where in theory all citizens are equal and central to democracy. We know in reality this is not so, but informed, educated citizens are the backbone of any democracy. Community education through its learner centred provision creates informed and empowered citizens. Community education is truly a learning site that is essential for the future of our society and the challenge for both policy makers and practitioners is to recognise the importance of community education in the education system.

Bibliography:

- Allman, P (2001) *Critical Education against Global Capitalism: Karl Marx and Revolutionary Critical Education*. Westport C.T: Bergin and Garvey.
- AONTAS, (2004) *Community Education 2004*, Dublin: AONTAS www.aontas.com.
- Brookfield, S, D (1987) *Developing Critical Thinkers*. London: Open University Press.
- Brookfield, S, D (2005) *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. Berkshire: Open University Press.
- Connolly, B and A.B.Ryan (1999), *Women and Education in Ireland Vol. 1*: Maynooth: MACE.
- Connolly, B (2003) *Community Education: Listening to the Voices*. *The Adult Learner, the Journal of Adult and Community Education in Ireland*, Dublin: AONTAS.
- Connolly, L (1996) *The Women's Movement in Ireland 1970-1995*. In *Irish Journal of Feminist Studies* 1.
- Connolly, L (2002) *The Irish Women's Movement: From Revolution to Devolution*. Palgrave: Basingstoke.
- Cullen, M. (1987), *Girls Don't Do Honours: Irish Women in Education in the 19th and 20th Centuries*. Dublin: Women's Educational Bureau.
- Department of Education and Science (DES) (2000), *White Paper on Adult Learning for Life*, Dublin: Stationary Office.
- Freire, P (1974) *Education for Critical Consciousness*. London: Sheed and Ward.
- Gilligan, C (1982) *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.
- hooks, b (1994) *Teaching to Transgress*. New York: Routledge.

- hooks, b (2003) *Teaching Community, A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge.
- Invisible Movement (1999) Video: AONTAS/Esperanza Productions.
- Kelleher, Patricia and Carmel Kelleher (1999). *A Review of the Social impact of Locally-Based Community and Family Support Groups*. Dublin; Department of Social, Community and Family Affairs.
- Kelleher, P and Whelan, M (1992) *Dublin Communities in Action* Dublin: Combat Poverty Agency/Community Action Network.
- Mezirow, J and Associates (1990) *Fostering Critical Reflection in Adulthood, A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- O'Connor, P (1998) *Emerging Voices: Women in Contemporary Irish Society*. Dublin: Institute of Public Administration.
- Powell, F and M. Geoghegan (2004): *The Politics of Community Development*. Dublin: Farmar.
- Tennant, M (1997) *Psychology and Adult Learning*. London: Routledge.
- Thompson, J (1997) "Really Useful Knowledge" linking theory and practice. In: Connolly, B, T, Fleming, D, McCormack and A, Ryan (Eds) *Radical Learning for Liberation*, Maynooth: MACE.
- WERRC (2001) *At the Forefront-The Role of Women's Community Education in Combating Poverty and Disadvantage in the Republic of Ireland*, Dublin: AONTAS.
- Wheatley, M (1999) *Leadership and the New Science: Discovering Order in a Chaotic World*. San Francisco: Berrett and Koehler.

Diskussion:

Die Diskussionsleiterin *Anneliese Heilinger* leitet die Diskussion mit der Frage nach dem Stellenwert und dem Image der Community Education in den jeweiligen Communities ein. Das Erreichen auch von bildungsfernen Schichten ist ja eines der wichtigen Anliegen in der Arbeit der Erwachsenenbildung. Laufen dabei Programme, die sich in besonderer Weise dieser Personengruppe annehmen, nicht Gefahr in einer Form stigmatisierend zu sein? *Amos Avny* weist in seiner Stellungnahme auf die sehr erfolgreiche wirtschaftliche Entwicklung Irlands hin und schließt mit der Frage an, welchen Beitrag die Community Education in diesem Prozess gespielt hat.

In ihrer Antwort streicht *Maureen Kavanagh* hervor, dass Community Education gerade deshalb so erfolgreich ist, weil sie bei den Bedürfnissen der Gemeinschaft ansetzt. Die Teilnahme an Community Education-Programmen ist dabei in einem hohen Maße anerkannt, weil sie nicht mit dem Stigma geringer Bildung verbunden ist. Das ist einer der wichtigsten Punkte, weil Community Education-Projekte vor allem in benachteiligten und isolierten Gemeinschaften stattfinden. Gerade Alphabetisierungsprogramme haben beispielsweise einen so großen Erfolg, weil dieses Lernen in den Kontext von Computerkursen, in das Lernen über die eigene Gemeinde oder in Kochkursen eingebettet ist.

Zur Frage des wirtschaftlichen Aufstiegs Irlands in der Europäischen Union merkt *Kavanagh* an, dass sich dieser Erfolg in der Wirtschaftskraft oder der geringen Arbeitslosigkeit ausdrückt, es aber immer noch einen hohen Grad an Ungleichheit und Armut in der Gesellschaft gibt. Insbesondere Alleinerzieherinnen, Ältere, aber auch junge Männer sind von Armut und Ausgrenzung betroffen. Community Education hat dabei sicher etwas zum Erfolg Irlands beigetragen. Insbesondere Frauen haben erfolgreich an diesen Programmen partizipiert und für viele war es ein erster Einstieg in andere Bildungswege und in den Arbeitsmarkt. *Maureen Kavanagh* und ihre KollegInnen arbeiten zur Zeit im Rahmen ihrer Forschung an der Frage, wie auch verstärkt Männer für Bildungsprogramme gewonnen werden können. In einem

sehr benachteiligten ländlichen Teil Irlands wurde ein spezielles Programm eingerichtet um Männer für Bildungsprogramme zu gewinnen. In diesem Programm wurde in einer ersten mehrmonatigen Phase daran gearbeitet ein Vertrauensverhältnis aufzubauen. Wenn diese erste große Hürde geschafft ist, ist der Zugang auch zur Bildung wesentlich erleichtert. In einem anderen Programm wurde die Teilnahme an Bildungsprogrammen zur Voraussetzung gemacht um eine Bootslizenz zu erhalten. Das war ein Zwang, den man ausgeübt hat, sobald jedoch die TeilnehmerInnen gemerkt haben, dass in den Kursen ihre Interessen berücksichtigt wurden, dass sie dort willkommen waren, begannen sie diese Lernformen zu schätzen und noch bevor der erste Kurs abgeschlossen war, haben sich die Teilnehmer bereits für weitere Kurse angemeldet. Wichtig dabei war für sie den Unterschied kennen zu lernen zu ihren frühen Lernerfahrungen in der Schule.

Wilhelm Filla interessiert sich für die Mitglieder von AONTAS und ob sich darunter auch mit Volkshochschulen vergleichbare Organisationen befinden. *Henning Feldmann* sieht in der Orientierung der Lernprogramme auf Communities die Gefahr, dass sich soziale Differenzen verstärken, weil vor allem endogene Entwicklungspotentiale gefördert werden. Auf welche Grenzen stößt diese Strategie des Empowerment, vor allem in Bezug auf den Staat?

Maureen Kavanagh führt in ihrer Antwort aus, dass ein Großteil der 600 Mitglieder Individuen und Freiwilligenorganisationen sind. In Irland gibt es darüber hinaus ein System gesetzlich verankerter Erwachsenenbildungsangebote, das in jedem County von einem Berufsbildungskomitee (Vocational Education Committee, VEC) betrieben wird. Unter dem "Education Act" müssen diese Committees Erwachsenenbildung in ihrem County anbieten. Diese Zentren sind wahrscheinlich sehr ähnlich den Volkshochschulen. Einige Programme, die vorgestellt wurden, werden von diesen VEC's betrieben und finden in deren Bildungszentren statt.

Die Gefahr, dass soziale Differenzen speziell im Rahmen von interessensbasierten Bildungsprogrammen verstärkt werden, besteht natürlich. Eine kritische Reflexion vor Ort muss darüber stattfinden. Das sollte ein essentieller Teil der Bildungs-Methodologie der Organisationen sein. Die Lehrenden müssen diese Fähigkeit zur Reflexion sozialer Differenzen in Bildungsprozessen haben. Dahinter steht natürlich die Frage nach der Rolle der Bildung in einer Gesellschaft, die Ungleichheit hervorbringt. Freiwilligen-Organisationen führen ein oder zwei mal im Jahr Reflexionsrunden durch, in denen sie sich diesen Fragen stellen.

Zur Rolle des Staates: Diese Programme werden vom Staat finanziert, jedoch nicht aus dem Bildungsbudget, sondern aus anderen Finanztopfen wie Justiz-, Sozial- und Familien-Ressort. Community Education ist also vor allem eine Aufgabe, die in die Agenda der sozialen Gleichheit und ländlichen Entwicklung fällt. Das Bildungsressort hat insofern ein Problem mit der Community Education, als sie einen sehr engen Begriff von Bildung hat und diese Aufgabe nicht mit dem Aspekt des Community Development vermischen möchte. Das ist immer noch eine schwierige Debatte für uns und es gibt auch ein Beispiel einer Gruppe, die sich auf nationaler Ebene in die politische Debatte über Community Development eingeschaltet hat, und der daraufhin die staatlichen Förderungen gestrichen wurden. Das war ein großer Rückschlag und zeigt natürlich, dass es risikoreich ist, Bildung und politisches Engagement zu verbinden.

Volker Otto

Lernen in neuen Zentren als Zeichen des Systemumbaus der Erwachsenenbildung.*

Kritische Reflexionen zu Zentren Lebensbegleitenden Lernens in der Bundesrepublik Deutschland

Vorbemerkungen: Neue Lernorte

Die Veränderung von Volksbildung und Erwachsenenbildung zur öffentlichen Weiterbildung und zum lebenslangen bzw. lebensbegleitenden Lernen wird gegenwärtig mit Entwicklungstendenzen in Verbindung gebracht, die unterschiedlich eingeschätzt und kontrovers diskutiert werden. Thesen zur Systemtheorie und einem Systemumbau der Erwachsenenbildung werden in Beiträgen zur Theorie und an Beispielen der Praxis hinterfragt. Der Diskurs zum Strukturwandel der öffentlichen Weiterbildung konzentriert sich auf Organisationen und auf das Lernen in neuen Zentren sowie auf Zukunftsszenarien in ihrer Widersprüchlichkeit. Er berührt damit auch das Thema der 50. Salzburger Gespräche: „Lernorte der Zukunft“. Der Begriff „Lernort“ wird von den Veranstaltern mit lerntheoretischen, psychologischen, aber auch didaktischen und architektonischen Elementen in Beziehung gesetzt: „Orte des Lernens sind bedeutsam, modellhaft und – emotional besetzt“, heißt es in der Einladung. Im folgenden Beitrag sollen neue Lernorte, die es gegenwärtig in Deutschland zu erproben gilt, an einem konkreten Beispiel geschildert werden. Dabei stellt sich die Frage, ob sie unter das Diktum des Systemumbaus öffentlicher Weiterbildung gestellt werden müssen.

Die Entwicklung: Systemumbau der Erwachsenenbildung oder Schwächung des Weiterbildungssystems?

Die Frage, ob gegenwärtig von einem Systemumbau der Erwachsenenbildung gesprochen werden könne, wird unterschiedlich eingeschätzt und kontrovers diskutiert. Das Spektrum der Auseinandersetzung reicht von der systemtheoretisch begründeten Darstellung ihrer Entwicklung bis zur Ablehnung entsprechender Thesen zur Veränderung von Volksbildung und Erwachsenenbildung zur öffentlichen Weiterbildung und zum lebenslangen bzw. lebensbegleitenden Lernen. Ein Beispiel für diese Diskussion liefern die Beiträge in der „Zeitschrift für Weiterbildung in Deutschland“, den „Hessischen Blättern für Volksbildung“ (HBV), die 2007 im 57. Jahrgang erscheinen. Die These vom „Systemumbau der Erwachsenenbildung“ wird in Heft 1 (2007) in Beiträgen zur Theorie begründet und an alltäglichen Beispielen in der Praxis erörtert. Dabei wird – etwa von *Ludwig A. Pongratz* – die These aufgestellt, dass der Systemumbau bereits so weit fortgeschritten sei, dass Erwachsenenbildung selbst nur noch als Institut der Anpassung zu begreifen sei: *Pongratz* spricht vom „Regime des lebenslangen Lernens“ und konstatiert: „Lebenslanges Lernen wird ... zur Produktionsstrategie anpassungsfähiger Humanressourcen“ und: „Das Marktmodell des lebenslangen Lernens erzeugt systematisch Verlierer“ (*Pongratz* 2007, S. 8; S. 15.). Dass sich dafür Beispiele der Praxis finden lassen, wird von *Marieanne Ebsen-Lenz* und *Gerhard Kadelbach* belegt: In ihrem „Tagebuch aus der erwachsenenbildnerischen Praxis“ demonstrieren sie alltägliche Praktiken des Systemumbaus (*Ebsen-Lenz / Kadelbach* 2007, S. 72 ff.). Der von *Herman J. Forneck* konstatierte „Systemumbau“ (*Forneck* 2007, S. 3 f.), auf dessen systemtheoretische Reflexion (*dazu: Olbrich* 2001, S. 300 ff.) hier verzichtet werden muss, wird

* Vorabdruck in: Die Österreichische Volkshochschule, Nr. 226, 4/2007, S. 6 – 8.

freilich in der Literatur auch kritisch gesehen: Er wird etwa von *Dieter Nittel* hinterfragt, indem dieser es als „voreilig“ bezeichnet, angesichts der Entwicklung im deutschen Bundesland Hessen einen Systemwechsel in der Weiterbildungsstruktur zu konstatieren (Nittel 2007, S. 117). Seine Anmerkungen zur gegenwärtigen Lage der Erwachsenenbildung stellt er unter die Überschrift „Die widersprüchliche Einheit von ‚Systemstärkung‘ und ‚Systemschwächung‘“. Er fordert eine „strategisch weitsichtige und reflexive Weiterbildungspolitik“ mit der Aufgabe, die eigenen Gestaltungspotentiale zur optimalen Verschränkung von Lebenslauf, Profession und Organisation zu nutzen. Damit werden zugleich bestimmende Faktoren der Entwicklung von Weiterbildung angesprochen, die auch die Diskussion über neue Lernorte der Erwachsenenbildung – etwa die Konstitution von Zentren lebensbegleitenden Lernens – bestimmen. Seine These: Die Realität des Lernens von Erwachsenen in der Moderne ist „durch die widersprüchliche Einheit von systemstärkenden und systemschwächenden Entwicklungen geprägt“ und diese Widersprüchlichkeit wird sich „in den bildungspolitischen Reformanstrengungen verlängern“ (Nittel 2007, S. 122). Dies gelte auch und im besonderen für die geplanten „Zentren lebensbegleitenden Lernens“.

Das Projekt: HESSENCAMPUS – neue Zentren Lebensbegleitenden Lernens durch Entwicklungspartnerschaften

Von den vielfältigen Plänen für neue Lernorte der Erwachsenenbildung, die seit jeher in Deutschland entwickelt worden sind – man denke nur an die Konzeption für „Öffentliche Weiterbildungszentren“, zu denen die Volkshochschulen ausgebaut werden sollten (Strukturplan Weiterbildung 1975), oder die Vorstellung der „Selbstlernzentren“ für Erwachsene in den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts (Otto u.a. 1979) – ist in der Gegenwart das Modellvorhaben „Entwicklungspartnerschaft Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL)“ von besonderem Interesse, weil es nicht nur konzeptionell geplant, sondern auch unmittelbar in der Praxis erprobt wird. Unsere Aufmerksamkeit gilt einem Projekt im Bundesland Hessen der Bundesrepublik Deutschland, mit dem die konservative CDU-Landesregierung ihre „Vision Weiterbildung“ verfolgt.

In Heft 2 (2007) der „Hessischen Blätter für Volksbildung“ erläutern *Klaus Harney*, *Hans Peter Hochstätter* und *Wilfrid Kruse* dieses Modellvorhaben der Hessischen Landesregierung und verweisen auf die Vorstellung der hessischen CDU (Harney/Hochstätter/Kruse 2007, S. 126 ff.). Diese geht vom Weiterbildungsmarkt als vierter Säule des Bildungssystems, von Qualitätssicherung und Globalisierungsanforderungen aus und soll Berufliche Weiterbildung und Erwachsenenbildung verbinden: Berufliche Schulen als regionale Berufsbildungszentren, Einrichtungen der Erwachsenenbildung – insbesondere Volkshochschulen – und Schulen für Erwachsene, die als Einrichtungen des sog. „Zweiten Bildungsweges“ Erwachsene zur Hochschulreife (Abitur) führen, sollen in neuen Strukturen als regionale Zentren Lebensbegleitenden Lernens zusammengeführt werden. Die PR-Manager der Landesregierung haben unmittelbar vor der öffentlichkeitswirksamen Präsentation des Vorhabens in einem „Jahresforum '07“ zum Thema „Entwicklungspartnerschaft – Land Hessen und Regionale Initiativen“ dem Unternehmen den Namen „HESSENCAMPUS Lebensbegleitendes Lernen“ verliehen. Damit sollte wohl doppelten Ansprüchen Rechnung getragen werden – der vor Parlamentswahlen stehenden Hessischen Landesregierung eine wirksame Plattform im Bildungsbereich zu bieten und das Ansehen der pluralen Träger der Weiterbildung und öffentliche Bildungseinrichtungen – besonders der Berufsschulen – zu stärken und damit der vermeintlichen Dominanz der angesehenen Volkshochschulen zu begegnen.

Wie soll dieses Projekt realisiert werden? Aufschluss gibt nicht nur die in den „Hessischen Blättern für Volksbildung“ wiedergegebene Dokumentation „Erklärung zur Entwicklungspartnerschaft Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL)“ i.d.F. v. 21.12.2006 (HBV 2/2007, S. 188 ff.) und der Regierungsprogrammauszug „Verantwortung für heute – Visionen für morgen. Lebensbegleitendes Lernen“ (a.a.O., S. 196 ff.), sondern auch eine Broschüre „HESSENCAMPUS

INSIDE Lebensbegleitendes Lernen“ (HKM 2007), in der Entwicklungspartnerschaft, regionale Initiativen und Aufgaben 2007 geschildert werden. Sie ist überschrieben: „Eine Idee gewinnt Konturen“.

Danach bedeutet *Entwicklungspartnerschaft*, dass diese weder „von oben“ gelenkt werden soll, noch ihren Ursprung „vor Ort“ hat: „Es ist ein Weg enger Zusammenarbeit, damit Zentren des HESSENCAMPUS entstehen, die den Bürgerinnen und Bürgern nutzen und deshalb von ihnen angenommen werden“ (S. 4). Sie sollen die landesweiten Bemühungen stützen, „Lebensbegleitendes Lernen in Hessen Wirklichkeit werden zu lassen“ (S. 6), heißt es noch recht unbestimmt und wenig praxis- bzw. realitätsbezogen. In einer ersten Phase wird ein Grobkonzept zentraler Partner in Initiativen entwickelt; die zweite Phase dient der Konkretisierung des Startkonzepts in allen wichtigen Gestaltungsfeldern: Eckpunkte für die Modellentwicklung zum integrierten Bildungsdienstleister sind Lernen, Vermitteln, Managen und Leiten unter pädagogischen, organisatorischen und regionalen Dimensionen. Dabei sollen pädagogische Potenziale freigesetzt werden, indem „Lebensbewältigungskompetenz“ vermittelt wird. Die „Entwicklung eines zukunftssträchtigen pädagogischen Konzepts, in Verbindung mit einer lernorientierten Struktur, ist der Dreh- und Angelpunkt für die Qualität der Zentren des HESSENCAMPUS“ (S. 12). Die regionalen Zentren des HESSENCAMPUS „werden bei aller Unterschiedlichkeit Beispiele neuer Organisationsweisen von Bildung und Bildungsdienstleistung sein“ (S. 13). Sie verstehen sich als „Motor regionaler Bildungslandschaften“ (S. 14). Dabei sind die Intentionen der einzelnen – zur Zeit acht – mit öffentlicher Förderung errichteten Zentren durchaus unterschiedlich: Im HESSENCAMPUS Dreieich bei Offenbach etwa werden „Nägel mit Köpfen gemacht“ – ein großartiger Neubau wird Abendgymnasium, Berufliche Schule und Kreisvolkshochschule unter einem Dach vereinen. Der HESSENCAMPUS Frankfurt am Main sieht im Bildungszentrum Ostend Kooperationsvereinbarungen zwischen Abendgymnasium, Konservatorium und Volkshochschule vor: Das „Frankfurter Modell“ soll neue Wege finden, um das Weiterbildungsangebot attraktiver zu gestalten und besser miteinander zu verknüpfen und dabei gezielte Beratung und individuelle Lernwegerschließung bieten. Dabei steht die kulturelle Bildung im Mittelpunkt. Der HESSENCAMPUS Waldeck-Frankenberg will die berufliche Bildung im handwerklichen Bereich stärken.

Wie reagiert die Praxis der Volkshochschulen auf die bildungspolitische Initiative für neue Zentren lebensbegleitenden Lernens? Aufschluss gibt eine Umfrage an den beteiligten Einrichtungen (Otto 2007, S. 160 ff.). Danach werden die Konsequenzen des Kooperationsprojektes überwiegend positiv beurteilt, etwa im Hinblick auf bildungspolitische Wirkungen – durch Bedeutungszuwachs der Weiterbildung und der Volkshochschularbeit – und gesellschaftliche Auswirkungen, die sich aus der Absicht ergeben, die Übergangsproblematik von Schule, Berufsausbildung und Beruf für junge Menschen ins Blickfeld zu rücken. Sie eröffnen neue Kooperationsbeziehungen der Volkshochschule und die Möglichkeit, „eine selbstreflexive Debatte“ ihrer Funktion und ihres Stellenwertes auf dem Bildungsmarkt zu führen. Kritisch wird eingewandt, dass das Projekt u.a. „Risiken der Verunsicherung und des Identitätsverlustes bei den beteiligten Akteuren“ birgt, zugleich aber auch optimistisch darauf hingewiesen, dass Volkshochschulen als lernende Organisationen Erfahrungen und Bereitschaft zur Reflexivität einbringen (*Nachweis der Zitate*: Otto 2007, S. 160 f.).

Veränderungen für Adressaten und Angebote beziehen sich vor allem auf die Möglichkeiten der unmittelbaren, freilich häufig schon intensiv gepflegten Kooperationsbeziehungen der Volkshochschule, etwa zu Schulen, Musikschulen, aber bislang nur begrenzt zu Berufsschulen.

Folgerungen für das Selbstverständnis der Volkshochschule werden aus der Aufwertung der kommunalen Volksbildung und damit auch der Volkshochschule und der Stärkung der kommunalen Verantwortung für die Volkshochschule erwartet, die dadurch „ihren alten Anspruch, kommunales Bildungszentrum für alle zu sein, vollständig einlösen“ könne.

Chancen und Probleme der ZLL werden unterschiedlich beurteilt. Als Chance wird allgemein die Möglichkeit gesehen, „Kernkompetenzen“ verstärkt einzubringen: Flexibilität der

Programmgestaltung, Zielgruppenarbeit, Kooperationserfahrungen und Netzwerkkompetenz. Problematisch sei die zunächst nur punktuelle, also nicht flächendeckende Innovation von ZLLs, die unzureichenden Service-Leistungen durch überregionale Dienstleistungsinstitute, etwa durch das Institut des Hessischen Volkshochschulverbandes, dem dafür besondere Mittel fehlen. Problematisch sei auch die Absicht, berufliche Schulen und Schulen für Erwachsene, die vor allem Angebote des Zweiten Bildungsweges unterbreiten, zu einer betriebsförmigen Einheit zu verbinden.

Die Konsequenzen: Identitätsverlust der Volkshochschule?

Die Entwicklungspartnerschaft ZLL findet im Hinblick auf eine grundsätzliche Einschätzung ihrer Konsequenzen und Wirkungen zumindest dort ein positives Echo, wo die Volkshochschulen bereits in der Erprobungsphase beteiligt sind. Sie wollen und müssen sich exponieren, um ihre Zukunftsfähigkeit als öffentliche Weiterbildungszentren in überwiegend kommunaler Verantwortung zu erweisen. Dafür ist nach Meinung der Beteiligten die Unterstützung durch Service-Einrichtungen des Verbandes notwendig. Dieser führt in Hessen ein eigenes hvv-Institut, das auf Landesebene tätig ist. Es ist vergleichbar mit der Pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (PAF) oder in Deutschland dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), der ehemaligen Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS/DVV), verfügt aber nicht annähernd über entsprechende Ressourcen.

Von grundsätzlicher Bedeutung ist die Frage nach den *Konsequenzen für die Identität der Volkshochschulen*. Diese könnte gefährdet werden, wenn nachschulisches Lernen und Konzentration auf berufliche Weiterbildung ihre Angebotsstruktur verändern. Es besteht die Sorge, dass allgemeine Weiterbildung mit ihren sozialen, politischen, kulturellen, gesundheitsfördernden Aspekten vernachlässigt wird. Unverkennbar ist die Diskrepanz zwischen theoretischer Erörterung der geplanten Zentren lebensbegleitenden Lernens als einem „strategisches Projekt“ der Hessischen Landesregierung und dem Diskurs der Praktiker unter der Anforderung ihrer Realisierung. Offenkundig ist die Bereitschaft zur Mitarbeit durch Engagement und damit zur aktiven Mitgestaltung größer als die Befürchtung, in einer Entwicklungspartnerschaft den Kürzeren zu ziehen. Vielmehr sollen Angebots- und Maßnahmesynergien wirksam, Übergänge im Bildungssystem erleichtert und die Wirkungen lebensbegleitenden Lernens vertieft werden. Die beteiligten Volkshochschulen wollen sich dafür engagieren, dürfen aber ihre Stellung und Aufgabe im Bildungssystem an tradierten und bewährten Orientierungen nicht aufgeben. Volkshochschulen sollten sich deshalb auf ihre gemeinwohl- und sozialverpflichtenden Bildungsaufgaben besinnen und allgemeine, berufliche und politische Bildung am Gebot der kommunalen Daseinsvorsorge orientieren.

Die Äußerungen der „Praktiker“ auf die Umfrage der HBV kontrastieren mit Überlegungen der Wissenschaft. Was jene theoretisch begründen, wird von dieser kritisch hinterfragt. Unausgesprochen steht dahinter der Diskurs über die Identität der Volkshochschule. Sie könnte in Gefahr geraten, wenn berufliche Weiterbildung zulasten der allgemeinen deren kulturelle, soziale und politische Aspekte zurückdrängt.

Der Hintergrund: Veränderungen der Weiterbildung durch Gesetzgebung und Politik

In Hessen vollziehen sich grundlegende Veränderungen der Weiterbildung im Hinblick auf gesetzliche Grundlagen, staatliche Förderung und institutionell-organisatorische Strukturen der Erwachsenenbildung. Sie wurden 2001 mit dem Erlass eines Hessischen Weiterbildungsgesetzes (HWBG) und der damit verbundenen Aufhebung des Hessischen Volkshochschulgesetzes von 1970 und des Hessischen Erwachsenenbildungsgesetzes von 1974 eingeleitet (Schönfeld 2001, S. 355 ff.). Sie schließen den Rückgang der staatlichen Förderung und den schwindenden Einfluss öffentlicher Weiterbildungseinrichtungen zugunsten privater Träger der Erwachsenenbildung ein.

Und sie haben Veränderungen der Weiterbildung durch den Markt konkurrierender Interessen zur Folge.

Am 1. Juli 2006 trat ein „Gesetz zur Förderung der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens im Lande Hessen (Hessisches Weiterbildungsgesetz – HWBG)“ in Kraft, mit dem das bisher gültige HWBG von 2001 novelliert wurde. Was ein Vertreter des Hessischen Kultusministers als „Konsolidierung des öffentlichen Weiterbildungssystems“ charakterisierte (Hochstätter 2007, S. 166 ff.) wird von einem Praktiker der Volkshochschularbeit kritisch kommentiert (Schönfeld 2007, S. 170 ff.).

Mit diesen Beiträgen wird nicht nur die bildungspolitische Dimension der Erwachsenenbildung angesprochen, sondern zugleich deutlich, dass sich diese in Hessen mit einem grundlegenden Systemumbau konfrontiert sieht, der im Hinblick auf ihre gesetzliche Grundlage und ihre staatliche Förderung systematisch fortgesetzt wird.

Auf die Entwicklung der Erwachsenenbildung in Deutschland bezogen, scheint es, als zeichne sich unter historischer Betrachtung gegenwärtig eine gegenläufige Tendenz ihres grundsätzlichen Verständnisses ab: Während in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts in der Volksbildung der Weimarer Republik zwischen „alter“ und „neuer Richtung“ gestritten, um „gestaltende“ und „verbreitende“ Volksbildung gerungen und um die Anerkennung der beruflichen Bildung als Teil der allgemeinen Erwachsenenbildung gekämpft wurde, scheint es heute, als gerate die allgemeine Weiterbildung unter ökonomischen Anforderungen, Ansprüchen von Industrie und Wirtschaft und Marktgesichtspunkten gegenüber der beruflichen ins Hintertreffen.

Volkshochschulen sind deshalb gut beraten, sich auf ihre gemeinwohl- und sozialverpflichtenden Bildungsaufgaben zu besinnen und allgemeine, berufliche und politische Bildung am Gebot der kommunalen Daseinsvorsorge zu orientieren. Bei einer Beteiligung an einer „Entwicklungspartnerschaft Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL)“ sollte dieses Selbstverständnis Grundlage der Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft sowie des Innovationspotentials der Volkshochschulen bleiben. Es befähigt sie zu den geplanten Entwicklungspartnerschaften. Sie können damit einen Beitrag für neue Lernorte der Erwachsenenbildung im Geflecht regionaler und lokaler Strukturen der Weiterbildung leisten.

Fazit: Zukunftslernort Volkshochschule

Reflektiert man die hier geschilderte Entwicklung aus einem deutschen Bundesland, so können daraus zum Rahmenthema der 50. Salzburger Gespräche unterschiedliche Einsichten gewonnen werden. Sie geben Anlass, Chancen für innovative Entwicklungen im institutionellen, aber auch informellen und ortlosen virtuellen Lernen zu reflektierten, mögliche Aufgaben als Labore neuer Lehr- und Lernformen zu erörtern und Plädoyers für eine inspirierende Lernumgebung zu halten, die auch räumliche und architektonische Aspekte beim Diskurs über die Zukunft der Weiterbildung einschließen. Für dies alles signalisieren die Vorschläge für Zentren Lebensbegleitenden Lernens, erste Beratungsergebnisse und Realisierungsversuche - bis hin zum architektonisch-baulichen Konzept etwa in Dreieich bei Offenbach am Main -, dass sich die Weiterbildung unter dem Anspruch neuer Lernorte auf Pfade begeben hat (oder auf diese durch die Politik und nicht nur durch die Weiterbildner gelenkt wird), die zwar Kreativität verraten, Innovatives zu gestalten, aber auch Konsequenzen bergen, die bedacht werden müssen. Lernorte der Zukunft wirken sich aus

- inhaltlich auf die Angebote,
- institutionell-organisatorisch auf Einrichtungen und Träger,
- im Hinblick auf Adressaten (heute als „Nutzer“ oder „Kunden“ deklariert),
- auf Finanzierung und
- auf Zusammenarbeit unter den Anforderungen von Kooperation,
- auf den Anspruch der Pluralität und das Gebot der Subsidiarität.

Dies alles bedeutet, dass die Volkshochschule angesichts ihrer seit langem erwiesenen Bereitschaft und Fähigkeit, immer wieder neue Wege einzuschlagen, durchaus Chancen hat, eine Vorreiterrolle zu übernehmen. Dies beweisen nicht nur österreichische Volkshochschul-Kollegen mit dem „Wissensturm“ in Linz, sondern demonstrieren auch Volkshochschulmitarbeiter/innen in Deutschland, etwa durch ihre Beteiligung an den Zentren Lebensbegleitenden Lernens in Hessen. Freilich: Dass solche Vorhaben auch die Gefahr in sich bergen, einen politisch motivierten Systemumbau der Erwachsenenbildung zu befördern, ist eine Erfahrung, aus der man lernen kann und lernen muss. Lernorte der Zukunft sollten sich in jedem Falle als Orte ständiger Weiterbildung erweisen, die öffentlich zugänglich sind, von allen genutzt werden und in breiter Vielfalt allgemeine, berufliche, politische und kulturelle Bildung auch künftig ermöglichen sollten. Dabei kann und muss sich die Volkshochschule als öffentliches Weiterbildungszentrum auch künftig bewähren.

Literatur und Quellen:

- Arbeitskreis Strukturplan: Strukturplan Weiterbildung. Strukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland. Köln 1975
- Ebsen-Lenz, Marianne / Kadelbach, Gerhard: Tagebuch aus der erwachsenenbildnerischen Praxis. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 57. Jg. (2007), H. 1, S. 72-80
- Forneck, Hermann J.: Editorial - Systemumbau. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 57. Jg. (2007), H. 1, S. 3-4
- Harney, Klaus / Hochstätter, Hans-Peter / Kruse, Wilfried: HESSENCAMPUS Lebensbegleitendes Lernen – Ein struktureller Fortschritt im Bildungssektor? Zur Begründung eines strategischen Projekts der Hessischen Landesregierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 57. Jg. (2007), H. 2, S. 126-140
- Hessische Blätter für Volksbildung, 57. Jg. (2007), H. 1: Systemumbau der Erwachsenenbildung (Redaktion: Hermann J. Forneck); H. 2: Systemumbau der Erwachsenenbildung II: Lernen in neuen Zentren (Redaktion: Volker Otto)
- Hessisches Kultusministerium: HESSENCAMPUS INSIDE – Lebensbegleitendes Lernen. Eine Idee gewinnt Konturen. Entwicklungspartnerschaft – Regionale Initiativen – Aufgaben 2007. Wiesbaden 2007
- Hochstätter, Hans-Peter: Konsolidierung des öffentlichen Weiterbildungssystems. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 57. Jg. (2007), H. 2, S. 166-169
- Nittel, Dieter: Die widersprüchliche Einheit von „Systemstärkung“ und „Systemschwächung“ – Anmerkungen zur gegenwärtigen Lage der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 57. Jg. (H. 2), S. 117-125
- Olbrich, Josef: Systemtheorie. In: Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001, S. 300-302
- Otto, Volker u.a.: Offenes Weiterlernen – Erwachsenenbildung im Selbstlernzentrum (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Braunschweig 1979
- Otto, Volker: Editorial – Systemumbau der Erwachsenenbildung II: Lernen in neuen Zentren. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 57. Jg. (2007), H. 2, S. 103-105
- Otto, Volker: Entwicklungspartnerschaft ZLL – Konsequenzen und Veränderungen. Umfrage beim hvv und bei hessischen Volkshochschulen – Fazit. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 57. Jg. (2007), H. 2, S. 148-161
- Pongratz, Ludwig A.: „Sammeln Sie Punkte?“ Notizen zum Regime des lebenslangen Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 57. Jg. (2007), H. 1, S. 5-18
- Schönfeld, Wolfgang: Kritische Bemerkungen zum Gesetz zur Förderung der Weiterbildung im Lande Hessen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 51. Jg. (2001), H. 4, S. 355-361

Schönfeld, Wolfgang: In Hessen nichts Neues. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 57. Jg. (2007), H. 2, S. 170-173

Diskussion:

Henning Feldmann teilt die Skepsis gegenüber den momentanen Veränderungen in der Erwachsenenbildung beziehungsweise angesichts der Veränderungen, die am Beispiel des Hessencampus skizziert wurden, nicht. Die Argumentation erinnert ihn sehr stark an die Diskussionen zur Zeit der realistischen Wende in der Erwachsenenbildung. Ein zweiter Punkt seines Diskussionsbeitrages bezieht sich auf den Begriff des Systemumbaus, der auf einen systemtheoretischen Ansatz verweist. Müsste in diesem Kontext nicht eher von einem Strukturwandel als von einem Systemumbau gesprochen werden? Es ist ja auch noch nicht geklärt, in wie weit man überhaupt von einem "System" Erwachsenenbildung sprechen kann.

Wilhelm Filla sieht jene Entwicklung, wie sie in Hessen stattgefunden hat, in Österreich nicht. Die Österreichische Erwachsenenbildungslandschaft ist viel fragmentierter. Er sieht dagegen in Österreich eine Gefahr für die Erwachsenenbildung durch die zunehmende Konkurrenz der Universitäten, die sehr rasch und ressourcenmässig gut ausgestattet in den Bereich der Weiterbildung drängen. Diese Gefahr wird noch überhaupt nicht erkannt. Die Institutionen der Erwachsenenbildung drohen in diesem Prozess zu "Hilfsschulen" (wenngleich diese natürlich auch wichtig sind) zu werden. Dazu kommt, dass der Erwachsenenbildung zunehmend die wissenschaftsaffinen Personen fehlen. Die Diskussionen in der Erwachsenenbildung kreisen in einem zu hohen Maße um organisationspolitische und finanztechnische Fragestellungen, dagegen finden theoretische und perspektivische Fragestellungen kaum Platz in den österreichischen Debatten.

Volker Otto ist dankbar für den Hinweis auf die realistische Wende in der Erwachsenenbildung. Damit wurde die Veränderung der Erwachsenenbildung zu einer abschlussbezogenen, professionell betriebenen, inhaltlich verantworteten Erwachsenenbildung beschrieben. Mit der reflexiven Wende wurde der daran anschließende Prozess der Reflexion der Erwachsenenbildungsarbeit, die über die realistische Wende hinausgeht, beschrieben. *Volker Otto* hat bisher auch stärker von einem Strukturwandel gesprochen, kommt aber zunehmend zu dem Schluss, dass die momentanen Veränderungen mit dem Begriff des Systemumbaus beschrieben werden können. Dieser Punkt bedarf aber sicher noch einer eigenen Diskussion. Wichtig ist aber, bezugnehmend auf den Beitrag von Filla, festzuhalten, dass die Entwicklungstendenz in Österreich und Deutschland insofern identisch ist und Veränderungen viel zu wenig von inhaltlichen Überlegungen getragen werden.

Christian Fiebig

Öffentlichkeitswirksame Bildungsangebote: vhs.Universität, vhs-wissen.de*

Der Hintergrund

Angesichts rückläufiger Teilnehmezahlen seit Beginn des Jahrhunderts und eines begrenzten Weiterbildungsmarktes hat sich die Vereinsvolkshochschule Böblingen-Sindelfingen in Baden-Württemberg auf Zielgruppen orientierte neue Programme überlegt, die geeignet sind, eine größere Zahl Interessierter anzusprechen. Eines dieser Programme ist die Aktion „VHS.UNIVERSITÄT“, die mit großem Erfolg – de facto für die Zielgruppe 55+ – gestartet wurde.

Um die Volkshochschule einordnen zu können, seien einige Daten erwähnt. Die Stadt Böblingen zählt rund 46.000 Einwohner/innen. Die Volkshochschule hat 22 Mitarbeiter/innen und 860 „Trainer/innen“, die in zwei Haupt- und elf Außenstellen tätig sind. Sie verfügt über rund 260 Veranstaltungsräume und erzielt einen Jahresumsatz von 3,1 Millionen Euro. Rund 75 Prozent des Budgets wird durch die Teilnehmer/innen finanziert. Sie zählt im Jahr rund 50.000 „Kunden“.

Die VHS.Universität

Seit Dezember 2005, also bereits mit einer gewissen Kontinuität, überträgt die VHS Böblingen-Sindelfingen live Vorlesungen aus der Universität Tübingen an die Volkshochschule. Inhaltlich bieten sich dafür Vorlesungen im Rahmen eines „Studium Generale“ der Universität an. Als Zielgruppen kristallisierten sich Angehörige der Generation „55 plus“ heraus, die als Studierende keinen Platz bekommen haben.

Die Methodik der Veranstaltung ist denkbar einfach. Die Vorlesungen werden mit einer Kamera an der Universität aufgenommen und per Internet in Räumlichkeiten der Volkshochschule live übertragen. Gestartet wurde mit einem einfachen Fernseher, mittlerweile wird die Vorlesung mittels Beamer auf einer großen Leinwand in der Volkshochschule präsentiert. Live dabei sind bis zu siebzig Personen, die in die Volkshochschule zu den Übertragungen in TVQualität kommen. Der Eintritt kostet drei Euro an der Abendkasse.

Die Aktion blieb nicht auf die Volkshochschule Böblingen-Sindelfingen beschränkt. Bundesweit machen in Deutschland bereits 45 Volkshochschulen mit. (Nach verschiedenen Angaben 30 beziehungsweise 20, aber immer noch eine sehr große Zahl.) Es gibt sogar eine Übertragung in eine Erwachsenenbildungseinrichtung in Finnland. Auffallend an den Übertragungen aus der Universität Tübingen in Volkshochschulen ist, dass es sich bei diesen ausschließlich um solche in kleinere und – für Österreich – mittlere Städte wie Aschaffenburg, Coburg, Crailsheim, Esslingen, Nürtingen, Rüsselsheim und – als Ausnahme – Frankfurt am Main handelt.

Inhaltlich stehen natur- und geisteswissenschaftliche Themen im Vordergrund. So gibt es aktuell eine wöchentliche Vorlesungsreihe über „Die Epoche der Renaissance in Literatur, Kunst und Philosophie“ sowie eine vierzehntägige Vorlesung über die „Ordnung der Wirklichkeit: Gespräche von Geistes- mit Naturwissenschaftlern“. Auffallend ist, dass ungefähr gleich viele Männer wie Frauen zu den Übertragungen kommen, so dass der deutlichen Unterrepräsentierung der Männer in der Volkshochschule entgegen gewirkt werden kann.

Da die Volkshochschule für „Wissen“ einen Boom feststellte, ist die Aktion „VHS. Universität“ in eine ganze Palette breitenwirksamer Wissensvermittlungs-Aktivitäten eingebunden, die zum Teil

* Vorabdruck in: Die Österreichische Volkshochschule, Nr. 226, 4/2007, S. 24.

eine beträchtliche Publizität in den lokalen und regionalen Medien erfahren. Zu diesen Aktivitäten zählt auch ein Quiz.

Diskussion:

Wie die anschließende Diskussionsrunde gezeigt hat, hat der Vortrag von *Christian Fiebig* bei einem Teil der TeilnehmerInnen ein starkes Unbehagen ausgelöst. Klassische Vorstellungen von Bildung scheinen durch die neuen Lernformen, die vielfach in der Sprache des Marketings präsentiert werden, bedrängt zu werden. Insbesondere *Esther Hirschi* und *Jörg Wollenberg* weisen in diesem Sinne auf die Gefahren hin, die durch diese Art der Modernisierung der Erwachsenenbildung entstehen könnten. *Wollenberg* formuliert die Frage, ob das Recht auf Bildung zu einem Recht auf Unterhaltung verkommt. *Esther Hirschi* verbindet das Phänomen des Analphabetismus mit einer medialen Überforderung.

Vielleicht verbirgt sich hinter der Skepsis, die den präsentierten internetgestützten Lernformen entgegengebracht wird, auch der unterschiedliche Zugang der Generationen (*Anneliese Heilingner*). Junge Menschen gehen viel selbstverständlicher mit den Inhalten der neuen Medien um, die ältere Generationen mit ihrer Lernsozialisation überfordern. Andere TeilnehmerInnen weisen darauf hin, dass es sich bei der Frage um neue Lernformen nicht um eine Entweder/Oder-Entscheidung handelt, sondern dass neue Lernformen die herkömmlichen Konzepte, die weiterhin Bestand haben werden, ergänzen können.

Eine Frage von *Maureen Kavanagh* bezieht sich auf die erreichten Zielgruppen. Hier zeigt sich, dass bei Angeboten wie dem Online-Quiz eine überwiegend junge Zielgruppe bis 35 Jahre erreicht wird, geschlechtermäßig sehr ausgeglichen. Angebote wie vhs.universität erreichen eine fast ausschließlich ältere Zielgruppe (55+).

Wilhelm Filla betont in seinem Diskussionsbeitrag, dass er dem Vortrag auch nicht in allen Punkten folgen konnte, dass er aber gerade deswegen bereichernd war. Denn eine der zentralen Fragen ist ja, wie wir junge Menschen für die Erwachsenen- und Weiterbildung gewinnen können. Eine aus unterschiedlichen Gründen entscheidende Zielgruppe sind beispielsweise Menschen im Alter zwischen 20 und 30 Jahren, die sich in Subkulturen integriert haben. Diese Menschen erreichen wir mit unserem Bildungsverständnis nicht, und wir müssen hier - auch technologisch - neue Wege beschreiten. Vor allem aber der "technokratische, bürokratische" Zugang hat bei *Wilhelm Filla* Widerstand ausgelöst. Besonders positiv ist aber, streicht *Filla* heraus, dass diese Versuche der Bildungsanimation in den Bereichen der Wissensvermittlung und der Wissenschaftsvermittlung unternommen wurden. Das sind Bereiche, die in den Volkshochschulen systematisch an Bedeutung verlieren.

Christian Fiebig weist in seinem Abschlussstatement auch noch einmal darauf hin, dass neue Formen der Wissensvermittlung und des Bildungsmarketings in verschiedenen Bereichen ausprobiert werden müssen, wenn der Anschluss von jungen Zielgruppen an die Bildungseinrichtungen der Erwachsenenbildung gelingen soll. Auf diesem Weg werden auch Versuche scheitern. Wir müssen uns einer geänderten Bildungs- und Konsumkultur und der Konkurrenz anderer Bildungs- und Freizeitanbieter stellen.

Michael Staudt

Lesefestivals in der Innenstadt und Aktionen auf der Fifa-WM-Meile

1) „Lautern liest“ – Lese-Festival!

Aktionstage mit Lesungen, Lesekette in der Innenstadt, Bookcrossing und vielen weiteren Aktionen!

Laufzeit:

01.01.2004 – 31.12.2006

Aktionstage:

20. September bis 3. Oktober 2004

20. September bis 29. September 2006

Initiatoren:

Volkshochschule Kaiserslautern, Stadtbibliothek Kaiserslautern, Buchhandlung Blaue Blume

Kooperationspartner:

Buchhandlungen Alpha, Geschwister Schmidt, Gondrom, Bibliotheken, Schulen, Kulturamt der Stadt Kaiserslautern, Schauspieler des Pfalztheaters, Gartenschau Kaiserslautern

Sponsoren:

Keiper, Die Gasanstalt, Technische Werke Kaiserslautern, Stadtparkasse, Barbarossa Bäckerei, SWR4

Finanzrahmen:

7000 Euro

Kurzbeschreibung des Projektes:

Das Lesefestival „Lautern liest!“ wurde entwickelt anlässlich des hundertjährigen Jubiläums der VHS Kaiserslautern und als Beitrag im Rahmen der rheinland-pfälzischen Bibliothekstage. Das Konzept umfasste eine Laufzeit von knapp drei Jahren mit Aktionstagen jeweils im Herbst 2004 und 2006. Die Erfahrungen des ersten Aktionstages flossen ein in den zweiten Aktionstag im Herbst 2006. Diese Höhepunkte des Lesefestivals fanden bewusst im öffentlichen Raum statt (Fußgängerzone Innenstadt (2004) und zusätzlich in der Gartenschau (2006)). An diesen Tagen wurden unter dem Motto „Die Bibliotheken sind die geistigen Tankstellen der Nation“ „Lesehaltestellen“ in der Fußgängerzone eingerichtet, an denen zahlreiche Aktionen stattfanden. So bildeten über 2000 Schüler von 16 Schulen in der Innenstadt eine Lesekette. Eingebunden in mit Sponsorengeldern finanzierten einheitlichen Aktionsumschlägen brachten die Schüler und verschiedene VHS-Kurse, Mitarbeiter- und Dozenten, ihre Lieblingsbücher mit und haben Passanten vorgelesen und sie aufgefordert, sich in die Lesekette einzureihen. Die Aktion mit 3000 Lesekettenteilnehmern sollte Eltern, Kinder, Großeltern und Passanten animieren, am selben Abend noch das familiäre Freizeitprogramm zu ändern und sich gegenseitig vorzulesen und über

das Buch ins Gespräch zu kommen. Insgesamt reichten jeweils mehr als 30 zusätzliche Aktionen innerhalb von zwei Aktionswochen von der klassischen Lesung bis zum inszenierten Event. Diese Veranstaltungen haben mehr als 5000 Kaiserslauterer zur aktiven oder passiven Teilnahme ermuntert. Der Gemeinschaftscharakter der Aktionen wurde durch ein auffälliges Logo vermittelt. Eine eigene Internetseite informierte zusätzlich über alle Aktivitäten und Rückmeldungen.

Besondere Aktionen in den jeweils zweiwöchigen Aktionswochen waren:

Bookcrossing:

Rund 50 Bücher wurden an öffentlichen Plätzen wie zum Beispiel Parkbänken, Bussen, Kneipen, Arztpraxen ausgelegt. Wer ein solches Buch fand, durfte es mit nach Hause nehmen, lesen und danach wieder an einem öffentlich zugänglichen Ort auslegen. Auf den Büchern klebte ein Aufkleber www.verwaistebuecher.de. Unter dieser Adresse konnte man im Internet nachlesen, woher das Buch stammte, das man gerade gefunden hatte, seinen Kommentar dazu abgeben und mitteilen, wo man es wieder aussetzen würde. Wer mitmachen wollte konnte mit seinen Büchern zur Auswilderungsparty kommen. Dort gab es Aufkleber und die Bücher wurden registriert.

Generationentreff:

Viele Veranstaltungen der Volkshochschule Kaiserslautern hatten das Ziel, verschiedene Altersgruppen und Generationen über das Vorlesen zusammenzuführen. Ältere Menschen haben Kindern in Kindergärten vorgelesen, junge Menschen haben älteren Menschen in Altenheimen aus ihren Lieblingsbüchern vorgelesen. Mit Beginn der Aktion wurde somit eine Datenbank mit Lesepatzen zusammengestellt, aus der sich Kindergärten und Altersheime mit Vorlesepatzen versorgen konnten.

Ziele der Projektes:

Die Aktion nutzte bewusst den öffentlichen Raum als innovativen Lernort. Verschiedene Generationen konnten zusammengeführt und eingebunden werden in ein Konzept innovativer Weiterbildungsanreize. Gerade für Kinder und Jugendliche sollte der Zugang zum Lesen leichter gemacht werden. Das schlechte Bildungsniveau oder die mangelnde Ausdrucksfähigkeit der nachwachsenden Generationen werden immer wieder angemahnt. Eine Verbesserung des Sprachgefühls ist durch intensives Lesen deutlich zu verbessern. Ein weiterer Aspekt ist die Tatsache, dass Lesen Spaß machen kann und zudem eine sinnvolle Freizeitbeschäftigung darstellt. Lesen ist eher ein privates Vergnügen. Die Initiatoren wollten das Lesen aus der Stille der eigenen vier Wände in die Öffentlichkeit holen und mit den Lesetagen dazu einladen, die spannende Welt der Bücher zu entdecken. Wer liest, bildet sich weiter. Nur eine Gesellschaft die liest, ist eine Gesellschaft die denkt. Ohne erhobenen Zeigerfinger aber durch viel Spaß sollte zum Lesen aktiviert und der Austausch der Generationen befördert werden. Nur durch den Lernort „Straße“ war es überhaupt möglich, breite Bevölkerungskreise anzusprechen. Durch die breite Palette und Öffentlichkeitswirksamkeit der Aktionen wurde ein innovatives Weiterbildungskonzept entwickelt, das auch bildungsfernen Personenkreisen zumindest kleine Bildungsanstöße geben konnte. Das Projekt konnte nur gelingen durch die starke Vernetzung der Initiatoren mit vielen Kooperationspartnern und Sponsoren. Nur dadurch war es möglich eine öffentlichkeitswirksame Aktion ins Leben zu rufen.

2) „Sprachenweltmeister“ – Aktionen auf der FIFA-WM-2006- Meile

Kaiserslautern war 2006 ein Austragungsort der Fußball-WM 2006 in Deutschland. Im Rahmen der WM führte die Volkshochschule umfangreiche Sprachschulungen, interkulturelle Schulungen, Fußballseminare für Frauen und Sonderprogramme für verschiedene Berufsgruppen durch (Busfahrer, Taxifahrer, Sicherheitskräfte, Service- und Hotelpersonal etc.) Unsere Aktionen auf der WM-Meile:

a) „Sprachenweltmeister“ mit Rudi Völler

Alle Volkshochschulen an den Austragungsorten stellten Sprachdozenten, die am Hauptbahnhof die sprachliche Betreuung für die ausländischen Gäste sicherstellten, deren Mannschaften in den jeweiligen Stadien spielten. In Kaiserslautern waren Gäste aus Australien, Italien, Japan, Paraguay, Saudi-Arabien, Spanien, Trinidad Tobago und den USA zu betreuen. In Kooperation mit der Deutschen Bahn AG erhielten die Sprachkräfte unserer VHS einheitliche Kleidung und wurden an Service-Points, auf den Bahnsteigen und bei der Lautsprecherdurchsage eingesetzt.

b) Fußballfibel und Stadträtzel

In Kooperation mit dem DVV und den Volkshochschulen an den WM-Austragungsorten wurde eine Fußballfibel erstellt, die Begriffe aus der Fußballsprache in alle an der WM beteiligten Sprachen übersetzte. Diese Broschüre wurde kostenlos auf der WM-Meile verteilt. Zudem wurde in Kaiserslautern ein interkulturelles Stadträtzel als Preisausschreiben durchgeführt.

c) Überlebenstraining Deutsch

Das Motto der WM hieß „Die Welt zu Gast bei Freunden“. Deshalb auch die großen Anstrengungen innerhalb der Bevölkerung, Fremdsprachen zu lernen. Um den ausländischen Gästen aber auch die Möglichkeit zu bieten, die deutsche Kultur und Sprache kennen zu lernen, hat die VHS Kaiserslautern auf der WM-Meile ein Zelt angemietet und einen Klassensaal eingerichtet, um interessierten ausländischen Fans Deutsch-Crash-Kurse in aufgelockerter Form anzubieten. Dieses Angebot haben unzählige Fußball-Fans wahrgenommen.

d) Fußballseminar für Frauen

Passend und rechtzeitig zur WM hat die VHS Kaiserslautern ein Fußballseminar für Frauen mit anschließendem Besuch auf dem Betzenberg angeboten, um die Begeisterung für den Fußball auch in weibliche Herzen zu implantieren. RTL und SWR waren dabei. Ein Stück Medienkunde

Henning Feldmann

Soziale Lage, soziale Milieus, Sozialkapital und Raum.

Die Lernortdebatte unter sozialwissenschaftlicher Perspektive

Meinem Vortrag liegt die folgende These zugrunde: Aus unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Theorien und Konzepten lässt sich relevantes Anregungspotential für die Lernortdebatte ableiten. Die Rede über Lernorte in der Erwachsenenbildung würde auf diese Weise weiter ausdifferenziert und es kämen neue bisher wenig beachtete Fragestellungen in den Blick.

Um diese These näher erläutern zu können, werde ich zunächst einige kurze Ausführungen zur deutschsprachigen Lernortdebatte machen.

Anhand ausgewählter sozialwissenschaftlicher Konzepte werde ich anschließend versuchen, das Anregungspotential herauszustellen, das sich meines Erachtens durch eine wissenschaftlich-analytische Betrachtung unterschiedlicher Lernorte ergibt. Hierzu werde ich auf die Konzepte soziale Lage, soziale Milieus und soziales Kapital zurückgreifen.

Die soziale Lage einer Person wird durch soziodemographische Variablen beschrieben. Beispielhaft sind hier zu nennen: das Einkommen, der Berufsstatus, das Bildungsniveau, das Alter, der Familienstand, die Frage nach einem Migrationshintergrund u. Ä. Die soziale Lage ist eng verbunden mit soziologischen Schicht- oder Klassenmodellen, stellt aber insofern eine Erweiterung dar, als bei diesem Konzept nicht ausschließlich auf materielle oder ökonomische Faktoren abgehoben wird. Dennoch liegt auch den Lagemodellen die Vorstellung einer hierarchisch strukturierten Gesellschaft zugrunde.

Spätestens seit den Arbeiten von Gerhard Schulze oder dem SINUS-Institut oder in anderer Perspektive von Pierre Bourdieu und Michael Vester ist das Konzept der sozialen Milieus ein fester Bestandteil der neueren soziologischen Theoriediskussion. Die sozialen Milieus können als Erweiterung des Lagemodells betrachtet werden. Ohne im Detail auf die einzelnen Ansätze einzugehen, sei an dieser Stelle festgehalten, dass der Begriff der sozialen Milieus - so wie er heute verwendet wird - im Allgemeinen gesellschaftliche Großgruppen beschreibt, die sich durch Ähnlichkeiten sowohl im Hinblick auf materielle Ressourcen als auch - und das ist in diesem Zusammenhang das Entscheidende - im Hinblick auf kulturelle und ästhetische Werte und Vorstellungen auszeichnen. Mit den Milieumodellen wird versucht, die Vorstellung einer geschichteten Gesellschaftsstruktur zu durchbrechen.

Der Begriff des sozialen Kapitals beschreibt im weitesten Sinne die Ressourcen, die sich für Gruppen und für Individuen durch unterschiedliche Formen sozialer Vernetzung oder gemeinsame Werte- und Normensysteme ergeben können.

Vor allem die soziale Lage und die sozialen Milieus spielen seit längerem in der theoretischen Diskussion und der empirischen Forschung der Erwachsenenbildung eine zentrale Rolle aber auch das soziale Kapital ist als ein für die Erwachsenenbildung relevantes Theoriekonzept anzusehen.

Die Lernortmetapher in der Erwachsenenbildung kann mittlerweile auf eine lange Tradition zurückblicken. Der Lernortbegriff hat somit über die Jahre hinweg unterschiedliche Rezeptionen und Akzentuierungen erfahren. Mal ist er eher programmatisch und normativ gewendet worden. Mal hat er eine didaktische Betonung erfahren.

Betrachtet man unterschiedliche Arbeiten, die den Lernortbegriff zum Thema haben im Überblick, lassen sich zumindest zwei bedeutsame Merkmale der Lernortdebatte benennen.

- Bis in die Gegenwart hinein spielt der Lernortbegriff in seinen unterschiedlichen Akzentuierungen vor allem in der Praxis und in der Programmatik der Erwachsenenbildung eine große Rolle. In Bezug auf eine wissenschaftliche Reflexion bleibt er aber bis heute unterbelichtet.
- In der Lernortdebatte werden in der Regel drei Fragen bearbeitet. Es geht quasi naturgemäß um das ‚Wo‘ des Lernens: Wo, an welchen unterschiedlichen Orten lernen Erwachsene? Davon ausgehend geht es um das ‚Was‘ des Lernens: Was wird an unterschiedlichen Lernorten besser bzw. schlechter gelernt? Und abschließend geht es um das ‚Wie‘ des Lernens: Wie beeinflussen Orte und Räume das Lernen in der Erwachsenenbildung?

Nicht in den Blick kommt dabei das ‚Wer‘: Wer lernt an welchen expliziten und impliziten Lernorten der Erwachsenenbildung bzw. von wem werden welche Lernorte genutzt?

Wird die Frage nach dem ‚Wer‘ innerhalb der Lernortdebatte diskutiert, so geschieht dies auf zwei verschiedene Arten, die beide nicht überzeugend sind.

Bei der didaktischen Wendung des Lernortbegriffs sind die Lernenden immer vorausgesetzt; ohne sie kann man nicht sinnvoll über didaktische Fragen nachdenken. Hierbei kommt das Individuum zumeist als idealtypischer Lerner in den Blick, der weitgehend dekontextuiert, ohne Biographie und vorherige Lernerfahrungen durch räumliche Komponenten in seinem Lernen beeinflusst wird. Dass aber bestimmte Räume und Orte nicht per se gut oder schlecht für das Lernen Einzelner sein können, liegt bei genauerer Betrachtung auf der Hand.

Geht es allerdings um die Nutzung unterschiedlicher Lernorte und um die Frage, welche Lernorte zu welchen Zwecken von wem stärker oder weniger stark in Anspruch genommen werden, werden die Lernenden zumeist als ‚graue Masse‘ angesehen, die sich von Lernort zu Lernort bewegt; an dem einen Ort etwas länger verharnt und ggf. bestimmte Themen besser aufnimmt, während sie bei anderen Orten schneller das Weite sucht. Bei dieser Perspektive auf ‚die Lernenden‘ an ‚den Lernorten‘ ist festzuhalten, dass notwendige Differenzierungen vor allem unter Rückgriff auf sozialwissenschaftliche Theoriebestände nicht ausreichend vorgenommen werden.

Mit meinen folgenden Ausführungen werde ich versuchen, die Lernenden an den unterschiedlichen Lernorten in erster Linie als soziale Akteure anzusehen, um auf diese Weise die Kontrastierungen in der vermeintlich ‚grauen Masse‘ aufzuzeigen.

Vor allem bei der sozialen Lage und bei den sozialen Milieus ist es allerdings notwendig, eine begriffliche Erweiterung vorzunehmen. Es kann hier weniger die Rede von Orten des Lernens sein. Zentraler ist an dieser Stelle der Begriff des Raums.

Gängige Annahmen der Erwachsenenpädagogik gehen davon aus, dass die Teilnahme an formeller Erwachsenenbildung, also die Nutzung von expliziten Lernorten, in einem hohen Maße von der sozialen Lage der Individuen beeinflusst wird. Personen in niedrigen sozialen Lagen bleiben den Institutionen der Erwachsenenbildung tendenziell eher fern, während Personen in mittleren bis höheren sozialen Lagen eher durch Teilnahme auffallen. Durch ein Forschungsprojekt am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der Ruhr-Universität Bochum wurde in einem raumsoziologischen Zugang die Variable Raum als Einflussfaktor für die Weiterbildung ins Spiel gebracht.

Eine Sozialraumanalyse der Stadt Bochum hat ergeben, dass das gesamte Stadtgebiet eine ausgesprochen heterogene Struktur aufweist. Sowohl im Hinblick auf soziale Faktoren wie z. B. die Arbeitslosenquote und der Ausländeranteil, als auch in Bezug auf demographische Indikatoren lassen sich die einzelnen Stadtteile zu mehreren unterschiedlichen Typen zusammenfassen. Der so genannte Sozialindex im Besonderen lässt eine Bildung von 5 Typen zu.

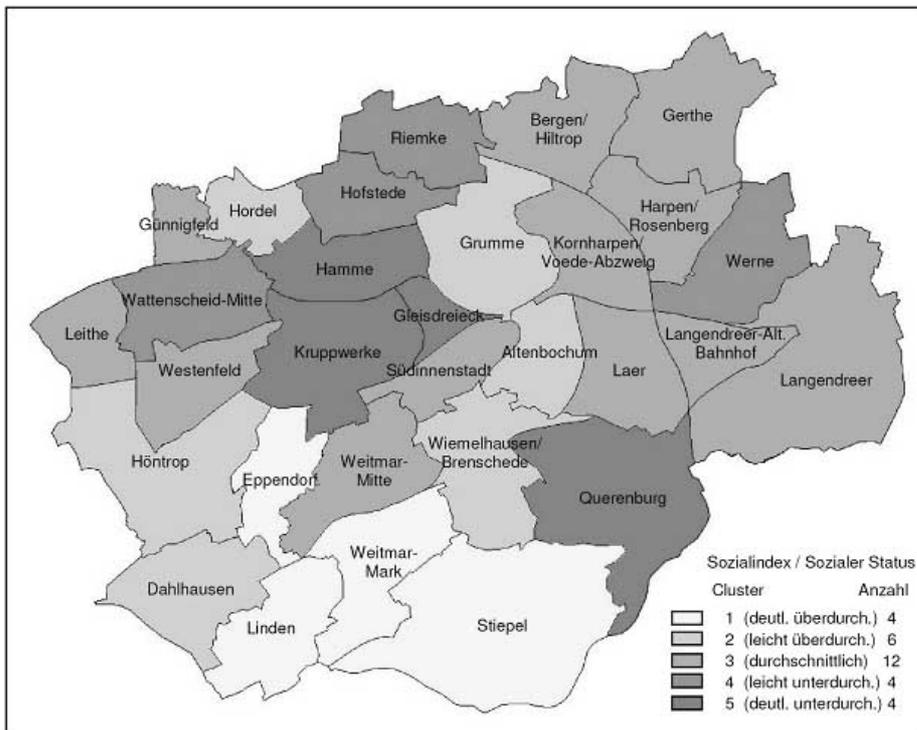


Abbildung 1: Bochum Sozialraumkarte

Betrachtet man nun das Teilnahmeverhalten in den einzelnen Stadtteilen, indem man aus den Teilnehmerdaten einzelner Einrichtungen der Erwachsenenbildung die Belegdichten der Stadtteile berechnet, so fällt zunächst Folgendes auf: Die Belegdichten für die insgesamt 5 Bochumer Familienbildungsstätten und die Bochumer Volkshochschule weisen keine statistischen Zusammenhänge mit der sozialen Struktur der einzelnen Stadtteile auf.

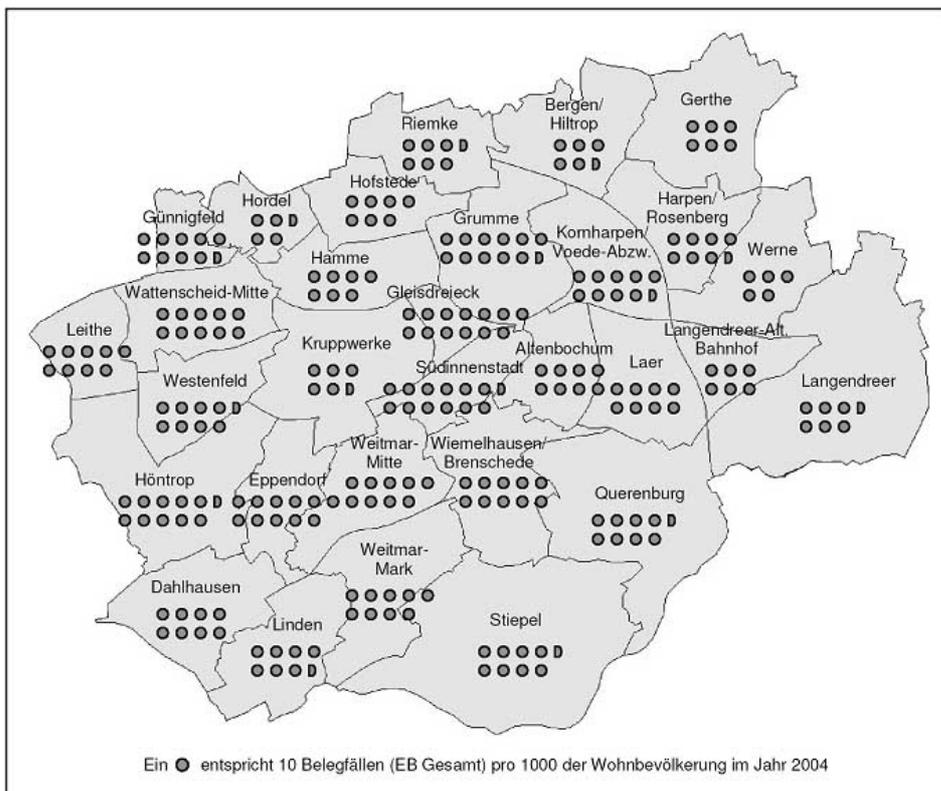


Abbildung 2: Belegdichte Volkshochschule und Familienbildungsstätten Bochum

Betrachtet man nun die einzelnen Einrichtungen – verstanden als klassische Lernorte der Erwachsenenbildung – gesondert, so lassen sich folgende Detailbefunde darstellen:

Die beiden katholischen Familienbildungsstätten in Bochum weisen unter räumlichen Gesichtspunkten sich ergänzende Teilnehmerstrukturen auf. Die Einrichtung im Stadtteil Wattenscheid-Mitte rekrutiert ihre Teilnehmer vor allem aus dem eigenen und den umliegenden Stadtteilen. In erster Linie kommen die Teilnehmer aus Wattenscheid-Mitte, Leithe, Westenfeld und Günnigfeld.

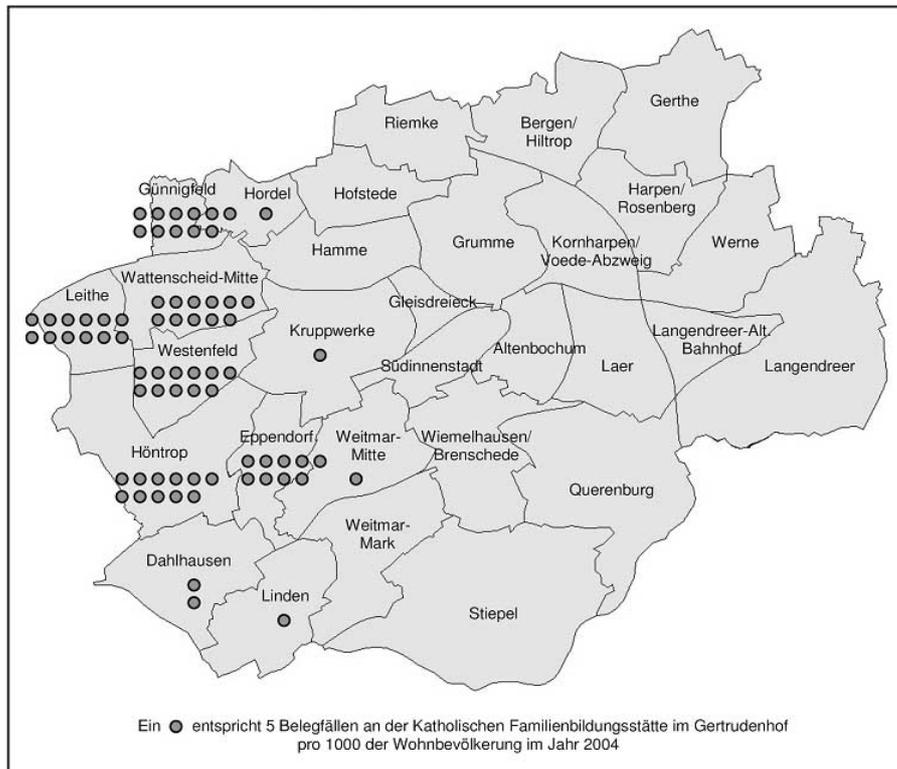


Abbildung 3: Belegdichte Familienbildungsstätte Wattenscheid

Nimmt man zusätzlich noch die Stadtteile Höntrop und Eppendorf in den Blick, so hat man mehr als 90% der Belegfälle erfasst. Auffällig ist zunächst, dass es sich hierbei um Stadtteile aus der näheren Umgebung der Einrichtung handelt. Bewohner der Stadtteile Langendreer, Werne oder Grumme sind bei Veranstaltung der Einrichtung nicht zu finden. Weiterhin fällt ins Auge, dass die Stadtteile Hamme und Kruppwerke eine erstaunlich geringe Belegdichte aufweisen, obwohl auch sie direkt an Wattenscheid-Mitte angrenzen. Betrachtet man anschließend die Daten der katholischen Familienbildungsstätte im Stadtzentrum von Bochum, klärt sich die Frage, welche Einrichtung die übrigen Bewohner Bochums aufsuchen. Die in Grumme gelegene Einrichtung rekrutiert ihre Teilnehmer zu einem beachtlichen Teil aus den direkt umliegenden Stadtteilen. Weitere große Anteile kommen aus südlich gelegenen Gebieten Bochums. Die Einrichtung zeichnet sich weiterhin dadurch aus, dass sie einen Teil ihrer Veranstaltungen dezentral an unterschiedlichen in der Stadt verteilten Orten anbietet. Betrachtet man die Rekrutierungsprofile einiger dieser dezentralen Veranstaltungsorte, dann fällt auf, dass die Teilnehmer bei diesen Veranstaltungen teilweise bis zu 100% aus dem Stadtteil stammen, in dem die Veranstaltung stattfindet.

Aus diesen Befunden lassen sich meines Erachtens drei Hinweise auf einen Raumeinfluss bei der Nutzung von Lernorten ableiten. Zum einen spielt offensichtlich die Nähe bei der Entscheidung für oder gegen einen Besuch einer bestimmten Einrichtung eine große Rolle.

Zum anderen zeigt sich, dass der Raum auch im Sinne einer ‚mentalen Zugehörigkeit‘ wirken kann. Die Stadtteile Wattenscheid-Mitte, Günnigfeld, Leithe, Westenfeld, Höntrop und Eppendorf bildeten bis in die 1970er Jahre hinein das Gebiet der bis zu diesem Zeitpunkt selbstständigen

Stadt Wattenscheid. Erst mit der Gemeindereform in Nordrhein-Westfalen ist Wattenscheid zu Bochum eingemeindet worden. Doch die alten Ortsgrenzen scheinen zumindest in Bezug auf die Weiterbildungsteilnahme noch von Bedeutung zu sein. Dies erklärt das Phänomen, dass sich die Bewohner aus Hamme oder Kruppwerke trotz der geringen Entfernung nicht dazu entschließen können, zur Weiterbildungsteilnahme das ehemalige Stadtgebiet von Wattenscheid zu betreten.

Und drittens – und darauf kommt es meines Erachtens im Besonderen an – kann festgehalten werden, dass soziale Disparitäten zwischen den einzelnen Ortsteilen im Hinblick auf ihren Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme von Raumaspekten teilweise überformt werden können.

Untersucht man mit dem gleichen Verfahren die Teilnahmestruktur der Bochumer Volkshochschule als weiteres Beispiel für einen klassischen Lernort und vergleicht die Ergebnisse mit Daten zu anderen weniger klassischen Bochumer Lernorten, dann zeigen sich ebenfalls sehr interessante Befunde, die in großen Teilen mit den bereits präsentierten Überlegungen korrespondieren. Auch bei der Bochumer Volkshochschule zeigt sich deutlich, dass die räumliche Lage eine wichtige Rolle für die Teilnahme spielen kann.

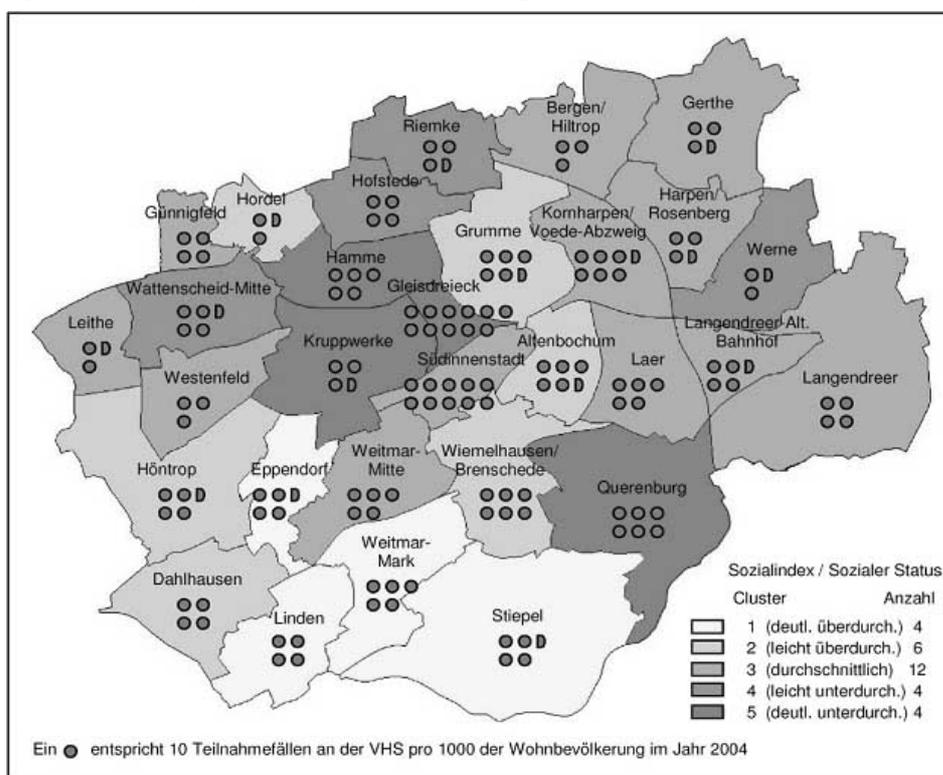


Abbildung 4: Belegdichte Volkshochschule Bochum (Sozialraum)

Die Volkshochschule selbst liegt im Stadtteil Gleisdreieck. Große Teilnehmeranteile kommen aus ebendiesem Stadtteil oder aus der Südstadt, dem direkt angrenzenden Stadtteil. Dass neben der Nähe auch die Erreichbarkeit von Bedeutung ist, zeigt ein Blick auf die Stadtteile Wiemelhausen/Brenschede und Querenburg. Durch diese beiden Stadtteile verläuft die Strecke der zentralen Bochumer U-Bahn-Linie, die direkt ins Stadtzentrum führt und genau unter dem Gebäude der Volkshochschule eine große Haltestelle hat. Die Bewohner der genannten Stadtteile werden gewissermaßen direkt aus der eigenen Wohnung vor die ‚Haustür‘ der Volkshochschule gefahren.

Auch bei der Volkshochschule Bochum fällt auf, dass die sozialen Gegebenheiten in den Stadtteilen nicht als alleinige Erklärung der unterschiedlichen Belegdichten herangezogen werden können. Durch weitere Differenzierungen der Daten fallen dann allerdings erste mittelstarke Korrelationen zwischen der Sozialstruktur und dem Teilnahmeverhalten auf. Die Teilnehmer aus den sozial wenig belasteten Stadtteilen finden sich in der Tendenz eher in Kursen der kulturellen und geistigen Bildung wieder, während diejenigen, die aus den belasteten Stadtteilen in die

Volkshochschule kommen, eher in Kursen der nachholenden Bildung und in berufs- und schulbezogenen Kurse wieder zu finden sind.

Die Bochumer Stadtbücherei zeichnet sich im Vergleich zur Volkshochschule dadurch aus, dass sie über das Stadtgebiet verteilt insgesamt sieben Zweigstellen hat, wobei die Zentrale der Bücherei im selben Gebäude wie die Volkshochschule untergebracht ist. Vor dem Hintergrund der sozialen Unterschiede zwischen den einzelnen Ortsteilen wird hier deutlich, dass die Stadtteile mit Zweigstelle eine verhältnismäßig große Nutzerdichte im Gegensatz zu den umliegenden Gebieten aufweisen. Dieser Befund wird durch einen gesonderten Blick auf die nicht-volljährigen Nutzer – also die Kinder und Jugendlichen bis zu 18 Jahren – erhärtet. Die Nutzung der Bücherei dieser Personengruppe wird dadurch merklich gesteigert, dass eine Zweigstelle in der näheren Umgebung zu finden ist.

Ist der Einfluss des Raums bei der Nutzung unterschiedlicher Lernorte auf der einen Seite stark zu machen, so müssen auf der anderen Seite auch die Grenzen dieser Perspektive deutlich markiert werden. In der Lernortdebatte werden auch Kultureinrichtungen wie bspw. Theater- oder Konzerthäuser neben den klassischen Lernorten wie bspw. die Volkshochschulen als Orte des Lernens thematisiert. Eine Analyse der Abonnentenzahlen des Bochumer Schauspielhauses erzeugt im Sinne der gängigen Annahmen erwartbare Befunde. Es sind vor allem die Bewohner der Stadtteile mit einem hohen sozialen Status, die sich als regelmäßige Nutzer dieser Kulturstätte identifizieren lassen.

Festzuhalten bleibt an dieser Stelle, dass sich aus diesen Befunden wichtige Hinweise über die Nutzung städtischer Lernorte in Bochum ableiten lassen. Die soziale Lage der Akteure ist anscheinend nicht immer der entscheidende Faktor, wenn es um die Entscheidung für oder gegen die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen geht. Faktoren wie die räumliche Nähe, die Erreichbarkeit oder die mentale Zugehörigkeit zu einem bestimmten Raum spielen den vorgestellten Ergebnissen zufolge hierbei eine Rolle. Ebenso deutet sich an, dass die genannten Faktoren im Hinblick auf die einzelnen Lernorte unterschiedliche Effekte haben. Bei der Nutzung des Lernortes Schauspielhaus lassen sich die Bochumer Einwohner offensichtlich weniger von räumlichen Faktoren irritieren.

In der Erwachsenenpädagogik liegen mittlerweile umfangreiche Studien zum milieuspezifischen Teilnahmeverhalten und zu den Einschätzungen unterschiedlicher Milieus in Bezug auf Erwachsenenbildung im Allgemeinen und deren Einrichtungen im Besonderen vor.

Worüber es allerdings kein empirisches Material gibt, ist die Frage, welche unterschiedlichen Lernorte die einzelnen Milieus neben den expliziten Lernorten - also den Einrichtungen der Erwachsenenbildung - nutzen. Es ist unter der Milieuperspektive nicht davon auszugehen, dass alle Lernorte von allen Milieus gleichermaßen genutzt werden. Vielmehr ist es angebracht, von einem differenzierten Umgang der Milieus mit unterschiedlichen Orten auszugehen. Es gibt demnach also nicht ‚den‘ Lernort, den es neben der Volkshochschule oder anderer Einrichtungen zu beachten gilt, sondern es gibt viele Orte des Lernens, die sich für die Angehörigen unterschiedlicher Milieus jeweils anders darstellen.

Aus der Literatur zu den sozialen Milieus und aus raumtheoretischen Überlegungen wissen wir, dass die sozialen Milieus neben ihren unterschiedlichen alltagsästhetischen Merkmalen auch einen jeweils spezifischen Raumbezug aufweisen. Sie sehen und nutzen Orte und Räume jeweils in ihrer eigenen Perspektive.

Es ist durchaus plausibel anzunehmen, dass an vielen Orten, die mit der Lernortdebatte in den Fokus geraten, nicht nur Lernen unintendiert stattfindet, sondern dass noch andere implizite soziale Prozesse ablaufen, die von mindestens gleicher Bedeutung sind. Im Anschluss an das Konzept des sozialen Kapitals können gerade Einrichtungen der Erwachsenenbildung ebenso wie Vereine, Stadtteilzentren oder Kultureinrichtungen, die oftmals als Lernorte angesehen werden, als Gelegenheitsstrukturen zur Bildung von Sozialkapital dienen. Durch das gemeinsame Erleben und Handeln sowie durch geteilte Interessen und Einstellungen der Menschen, die an diesen Orten

zusammenkommen, können sich Netzwerke bilden und Freundschaften entwickeln. Auf diese Weise kann soziales Kapital aufgebaut werden.

Die Ergebnisse einzelner Studien zum sozialen Kapital weisen darauf hin, dass von einer wechselseitigen Beziehung zwischen dem sozialen Kapital und der Teilnahme an formeller Erwachsenenbildung auszugehen ist. Im Anschluss an die empirischen Ergebnisse von John Field kann folgende Figur entwickelt werden: Sozialkapital beeinflusst Lernen; Lernen beeinflusst Sozialkapital. Teilnehmer bzw. Besucher unterschiedlicher Lernorte suchen diese selten alleine auf. Allein die Überlegung, dass sich die Attraktivität einzelner Lernorte in vielen Fällen durch so genannte Mund-zu-Mund-Propaganda weiterträgt, verweist auf die Relevanz des Sozialkapitals in diesem Zusammenhang. Sozialkapital kann Lernen also insofern beeinflussen, als auf die beschriebene Weise Lernprozesse durch das Zusammenkommen mehrerer Individuen erst möglich werden. Zum anderen beeinflusst das Lernen bzw. die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen den Aufbau von Sozialkapital dadurch, dass es neben den Aspekten des Inhalts und der Vermittlung bei Lernveranstaltungen immer auch eine soziale bzw. Interaktionsebene zu beachten gilt. Man denke nur an den vermeintlichen Small Talk, der in den Veranstaltungspausen zwischen den Teilnehmenden geführt wird oder an die Freizeitprogramme, die bei Wochenendseminaren die inhaltliche Arbeit rahmen. Bei diesen Gelegenheiten werden nicht selten wichtige Kontakte geknüpft oder Informationen ausgetauscht, die im Nachhinein für manchen Teilnehmenden den eigentlichen Ertrag einer Bildungsveranstaltung ausmachen können.

Dieser Ansatz ist zugegebenermaßen nicht neu. Mit dem sozialen Kapital kann allerdings ein Konzept in die Erwachsenenbildung eingeführt werden, das zum einen ein weit reichendes Analysepotential bereithält und zum anderen die notwendigen Begrifflichkeiten für solche Überlegungen liefert.

Es könnte gezeigt werden, dass durch eine Bezugnahme auf sozialwissenschaftliche Konzepte die Frage nach den Nutzern unterschiedlicher Lernorte in anderer Weise als bisher in den Blick gerät. In Ergänzung zu den in der Lernortdebatte etablierten Perspektiven ist meiner Ansicht nach also zu fragen: wer nutzt welche Orte wozu und wie geht er oder sie dabei vor.

Die Debatte um Lernorte wird auf diese Weise sicher nicht einfacher. Sie nähert sich aber der Komplexität ihrer Realität ein Stück weit an.

Jörg Wollenberg

(NS-) Gedenkstätten als moderner Lernort

Vorbemerkung zum Paradigmenwandel der « Erinnerungskultur » in der Bundesrepublik Deutschland und zur Einrichtung einer Gedenkstätte

Vor wenigen Tagen, am 4. Juli 2007, erhielten die Mitglieder des Kulturausschusses im Bundestag der BRD den Entwurf zu einer Gedenkstättenkonzeption aus dem Hause des Kulturstaatsministers. Danach liegen die geschichtspolitischen Schwerpunkte der kommenden Jahre im Zeichen der Erinnerung an die « beiden deutschen Diktaturen ». Der « antitotalitäre Konsens in der Gesellschaft » soll gefestigt und das « Bewusstsein für den Wert der freiheitlichen Demokratie » gestärkt werden. Um dieses Ziel zu erreichen, gilt es, das Erinnerungsgewerbe zu systematisieren und zu professionalisieren, vor allem aber den « Nachholbedarf im SED-Bereich » zu beachten. Dafür erhält die « Stiftung Aufarbeitung » als Anlaufstelle zum Thema « Aufbruch 1989 » eine herausragende Rolle. Insgesamt sieht die Bundesregierung 20 Millionen Euro für die Gedenkstättenförderung im Haushaltsjahr 2008 vor.

Vergleichen und Parallelisieren der Stasi mit der Gestapo oder des Gulag mit dem Holocaust erweisen sich hier erneut als Kennzeichen der neuen deutschen Erinnerungskultur. Eine Kultur, die sich, was die NS-Zeit betrifft, als Vergangenheitspolitik auf die Opfer der Verfolgung und Vernichtung beschränkt und die Handlungen der NS-Täter weiterhin übersieht, diese kaum verfolgt, geschweige denn bestraft. Die wieder aus der Rumpelkammer hervorgezogene Totalitarismus-These begünstigt die neue Form der Vergangenheitsbewältigung, die von der Relativierung der nationalsozialistischen Verbrechen zur Spurenauslöschung führen kann, auf jeden Fall die Entsorgungsübungen stärkt. Die „Faschismus-Keule“ als „das letzte Aufgebot der deutschen Linken“ (Hans-Helmuth Knüther) hat mit diesem Konzept endgültig ausgedient. Aber trotz der Aufrechnung und Relativierung der NS-Verbrechen durch die Gleichsetzung von faschistischem „Rassenmord“ und stalinistischem „Klassenmord“ gehört es nach wie vor zur gesellschaftlichen Konvention in Deutschland, von den „Lehren aus Auschwitz“ zu sprechen. Diese Auseinandersetzung findet vornehmlich im Rahmen der Erinnerungskultur statt. Dazu zählt die Erinnerungspolitik der großen Reden der Bundespräsidenten, aber auch die Entscheidung für das zentrale Holocaust-Mahnmal in Berlin. Gegen diese „Dauerrepräsentation unserer Schande“, gegen die „Gedenkindustrie“ lamentieren wiederum die Anhänger der „Denkfabriken von rechts“. Selbst Martin Walsers Frankfurter Plädoyer gegen die „wohlfeile öffentliche Beknirschung“ gehört in diesen Zusammenhang. Die deutsche „verletzte Nation“ habe lang genug Asche aufs Haupt gestreut. Die „Büßerrolle“ ist aufzugeben.

Diese neue Selbstgerechtigkeit, aber auch die zunehmenden Selbstenthüllungen und Bekenntnisse der zu aufrechten Demokraten umerzogenen führenden Intellektuellen der HJ - und Kriegsgeneration – von Grass bis Walser - mit ihren Spätzündern aus den Minenfeldern der Stahlgewitter des Zweiten Weltkrieges machen blind und erkennen Flucht, Vertreibung, Krieg und Gefangenschaft selten als Bruch. Sie erschweren die notwendige Vergangenheitsbewahrung, zumal biographische Erinnerungen der älteren Generation an Auschwitz abnehmen und so die Gedenkstätten auf ihr wirkungsvollstes Gedenkritual des Zeitzeugenberichts in Zukunft immer mehr verzichten müssen. Das ist aber zugleich auch eine Chance für die zukünftige Gedenkstättenarbeit: Sie kann und muss die Erinnerungskultur in den Gedenkstätten mit der alten Form des öffentlichen Mahnens- und Gedenkens um die Hinzufügung eines Ortes des Lernens und der Begegnung ergänzen. Um den Opferkonsens nicht zu gefährden, ist ein anderer geschärfter Blick auf Symbole vonnöten – als kritische Begleitung der neuen politisierten und mediatisierten Erinnerung. Auch für diese gewandelte Form der Aufarbeitung gilt: Erst hinsehen

macht frei. Dieses Hinschauen fordert den Historiker und Pädagogen auf, Unruhestifter zu sein und mit der Erinnerung zugleich das soziale Gedächtnis vor Ort zu stärken.

Ich unternehme im Folgenden diesen Versuch in dem kleinen überschaubaren Rahmen einer Region, die schon vor 1933 den Aufstieg der Nationalsozialisten zur Macht ermöglichte und den Todesmarsch von Auschwitz wie auch eine der größten Schiffskatastrophen der Weltgeschichte am Ende des Krieges erlebte. Hier haben Opfer und Täter, Mitläufer, Unangepasste, Ausgegrenzte und Widerstandskämpfer einen Namen. Allerdings ist die Erinnerung daran häufig brüchig, widersprüchlich und manchmal auch falsch. Dem Rückblickenden, der seine Jugend in dieser Gemeinde erlebte und einige Opfer und Täter persönlich kennt, muss es verwundern, wie lückenhaft das Wissen und die Fähigkeit der Rückerinnerung bei vielen Zeitzeugen bis heute geblieben ist. Dabei handelt es sich um eine Großgemeinde von rund 10.000 Einwohnern. 1933 waren es 5000 Einwohner mit rund 50 Mitgliedern der NSDAP; eine Region, die schon ab Mai 1932 von einer NSDAP-Alleinregierung geprägt wurde (Landesteil Lübeck des Freistaates Oldenburg, der für kurze Zeit nach 1864 eine österreichische Besatzung und Zwischenherrschaft erlebte). Zu diesem Ort gehört ein Gebäude mit einer singulären Geschichte, das heute Sitz einer der wenigen NS-Gedenkstätten in Schleswig-Holstein ist.

Dieses Gebäude in Ahrensböck-Holstendorf, direkt an der Bundesstraße 432, der alten Bäderstraße von Hamburg an die Lübecker Bucht, gelegen, erlebte in seiner über 100-jährigen Geschichte bemerkenswerte Umwandlungen. Es entstand 1883 als Direktionsgebäude für eine Zuckerfabrik mit Zuganschluss und ging dennoch bald in Konkurs. Das gleiche Schicksal widerfuhr der auf dem Gelände mit viel Aufwand errichteten Nagelfabrik Julius Bruhn im Jahre 1924, die meinen Großvater Heinrich Wollenberg als Gesellschafter und einstigen Besitzer des Hotels Stadt Hamburg mit in den Ruin riss. In dem zwischenzeitlich von der Chemischen Fabrik Dr. Christ AG übernommenen Komplex eröffnete das Reichsbanner Schwarz-Rot-Gold im November 1932 ein Lager des „Freiwilligen Arbeitsdienstes“, bevor es vom Oktober 1933 bis zum Dezember 1933 für rund 100 „Schutzhäftlinge“ als Konzentrationslager diente. Die Häftlinge zogen am 5. Dezember 1933 bis zur Auflösung des KZ im Mai 1934 in den Ortskern von Ahrensböck um. Das KZ-Gebäude wurde dagegen ab 6. Dezember 1933 in eine Realschule umgewandelt. Es gewährte für einige Monate Schülern Unterkunft – ohne Widerspruch der Schulleitung und ohne bauliche Veränderungen: die Schlafräume der Häftlinge wurden zu Schulräumen. Ende 1934 kamen hier zahlreiche SS-Mitglieder aus Österreich unter, die nach dem Verbot der NSDAP und der Auflösung von SA und SS durch die Regierung Dollfuß Österreich am 19. Juni 1934 verlassen mussten und von denen 67 im Landesteil Lübeck eingebürgert wurden. Einer von ihnen, Rudolf Gruber (1913-1982), heiratete meine Turnlehrerin Käthe Hansen, die noch zu den Realschülerinnen gehörte, die 1934 den Weg in die kurzfristig zu Schulräumen umgewandelten Schlafräume des KZ auf sich nehmen mussten. Ab Ende 1936 diente das Haus für zwei Jahrzehnte den Leitern der neu gegründeten bäuerlichen „Genossenschafts – Flachsröste GmbH“ als Büro und Wohnsitz – ab 1942 mit einem Blick auf die Sammellager der über 100 Zwangsarbeiter vornehmlich aus Belgien, Polen und der Sowjetunion. Dass dieses nach 1957 lange leer stehende Haus in den neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts noch eine Verwendung als Asylbewerberheim fand, sollte nicht unerwähnt bleiben. Wo gibt es in Deutschland ein vergleichbares Gebäude, das wegen der Vielfältigkeit der Nutzung darauf drängt, als „Pandämonium der Arbeit“ (Robert Musil) und der Agrarmodernisierung, des Arbeitsdienstes, der Schutzhaft und (Um-)Erziehung zu einer Gedenkstätte umgewandelt zu werden?

Begegnen, gedenken, lernen von und mit Zeitzeugen der NS-Diktatur

Die Arbeit des Trägervereins der Gedenkstätte Ahrensböck/OH als Lernort für Jugendliche und Erwachsene.

„Wegzeichen“-Projekt als Ausgangspunkt des Erinnerns für die Zukunft

Lange bevor die Gedenkstätte Ahrensböök am 8. Mai 2001 offiziell eingeweiht wurde, war das Haus bereits mit dem Geist erfüllt worden, den eine Gedenkstätte auszeichnet. Beispielsweise durch ein Lehr- und Forschungsprojekt der Universität Bremen (1997- 2000) und durch das "Wegzeichen"-Projekt im Sommer 1999: 15 junge Menschen aus Polen, Tschechien, Weißrussland und aus Deutschland formten im Garten des Hauses 14 Stelen aus Beton mit eingelassenen Tontafeln und Tonskulpturen, um sie sodann in all den Orten aufzustellen, durch die im April 1945 ein Todesmarsch von 400 Häftlingen aus den Konzentrationslagern Mittelbau-Dora und Auschwitz-Fürstengrube nach Ostholstein getrieben wurde. Mit dem "Wegzeichen"-Projekt begann eine Tradition, die im Jahr 2006 zum siebten Mal Menschen aus verschiedenen Teilen Ost- und Westeuropas nach Ahrensböök brachte, um dem Trägerverein zu helfen, die Gedenkstätte auszubauen. Die Gruppe 33 war Motor und Initiator des Trägervereins der Gedenkstätte Ahrensböök. Heute wird mit gebündelter Kraft der Spagat geschafft, trotz bescheidener finanzieller Unterstützung öffentlicher Geldgeber das sanierungsbedürftige Gebäude Schritt für Schritt zu sichern und gleichzeitig Jahr für Jahr ein umfangreiches, inhaltliches Angebot zu unterbreiten, das in seiner Vielfalt auch strengste Skeptiker beeindrucken sollte, zumal wenn man berücksichtigt dass mit der Schließung der örtlichen Volkshochschule ein Veranstaltungspartner verloren ging. Dazu ein Beispiel:

Gedenkveranstaltungen zum 60. Jahrestag des Todesmarsches in Kooperation mit Gruppen von amnesty international aus Eutin, Neustadt und Lübeck und den Schul- und Kultureinrichtungen vor Ort.

Die Veranstaltungsreihe begann am 30. März mit einem Vortrag des Lübecker Altbischofs Karl Ludwig Kohlwege zur Frage "Warum gedenken?". Sie endete am 8. Mai mit einem Vortrag von mir zum "Der 8. Mai 1945 und der Mythos der Stunde Null". Zeitgleich eröffnete ich die Ausstellung "A Letter to Debbie", ein Werk der amerikanischen Künstlerin Yardena Donig Youner in Text und Bild über die Befreiung des Dachauer KZ-Außenlagers Landsberg-Kaufering Ende April 1945. Dazwischen fanden an authentischen Orten des Todesmarsches durch Holstein unter großer Anteilnahme der Öffentlichkeit bewegende Gedenkveranstaltungen mit Überlebenden und ihren zahlreichen Angehörigen statt, die der Trägerverein aus Belgien und aus den USA nach Ahrensböök eingeladen hatte. So reiste z. B. Anfang Mai 2005 der US-Amerikaner Henry Bawnik mit seiner Frau Linda, seinen drei Töchtern und deren Partnern sowie sechs Enkelkindern an, um an der Veranstaltungsreihe teilzunehmen, an der sich neben Albert van Hoey, Sprecher der „Amicales des Prisonniers Politiques de Dora“ auch der Alt-Bürgermeister Bremens, Hans Koschnick, für den Verein „Erinnern für die Zukunft“ und der Ministerpräsident von Schleswig-Holstein am 2. und 3. Mai beteiligten.

Begegnungen zwischen Angehörigen der Opfer- und Angehörigen der Tätergeneration standen am Anfang der Arbeit.

Der Besuch von Sam Pivnik im Juli 1999 schlug nach Aussage des damaligen Bürgermeisters Wolfgang Frankenstein "ein neues Kapitel" in Ahrensböök auf. Er war der Anfang einer Reihe von Begegnungen. Überlebende des Todesmarsches, die trotz hohen Alters auf Einladung der kommunalen VHS und des Trägervereins nach Ahrensböök kamen, um in öffentlichen Veranstaltungen und in Schulen über Verfolgung, KZ-Haft, den Todesmarsch von Auschwitz nach Ahrensböök, über ihre Befreiung und die lebenslangen Folgen des national-sozialistischen Terrors zu sprechen. Im Frühsommer des Jahres 2000 kamen aus Israel Samuel Taube und seine Frau Judith, eine Überlebende des KZ Ravensbrück. Im Januar 2001 reiste Benjamin Jacobs aus den USA an, der im April 2002 - gemeinsam mit seiner Frau Else - Ahrensböök ein zweites Mal besuchte. Im Mai 2001 ließ Sam Pivnik (London/England) es sich nicht nehmen, an der Eröffnung der

Gedenkstätte teilzunehmen; der Belgier Albert van Hoey kam ebenfalls zu diesem Anlass. Im Frühsommer 2002 folgte der Holländer Nicolaas Voss einer Einladung des Trägervereins,

Die Gruppe 33/Trägerverein korrespondierte mit dem Überlebenden Leo Klüger, der bis zu seinem Tod 2001 in Schweden lebte. Kontakt besteht zu dem Überlebenden Myer Abramczyk aus Toronto/Kanada über dessen Tochter Toba. Wenn die Überlebenden nicht selbst ihre Lebensgeschichte aufgeschrieben haben (Benjamin Jacobs: "Zahnarzt in Auschwitz", Leo Klüger: "Lache, denn morgen bist du tot"), wurden sie während ihrer Besuche in Ahrensbök interviewt. Sofern die finanziellen Mittel vorhanden waren, wurde ihre Gespräche auf Video aufgezeichnet, Texte und Videos in der Gedenkstätte archiviert. Die Tagespresse (LN) sorgte jeweils für eine ausführliche Berichterstattung.

Dauerausstellungen als Kernbestand des Projektes zur kritischen Heimatgeschichte

Begegnungen und Gespräche mit Überlebenden halfen, die Dauerausstellung über den Todesmarsch "Von Auschwitz nach Holstein" mit den lebendigen Erinnerungen der Betroffenen zu gestalten. Auf 34 Tafeln wurden die Anfänge in den Konzentrationslagern Auschwitz-Fürstengrube und Mittelbau-Dora, die einzelnen Stationen des Todesmarsches und das furchtbare Ende für die meisten Häftlinge während der Cap Arcona-Schiffskatastrophe in der Lübecker Bucht aufgezeichnet. Diese Ausstellung wird seit Eröffnung der Gedenkstätte in ihren Räumen gezeigt. Ausstellungen über das FAD-Lager, das im Oktober 1933 in ein frühes KZ umgewandelt wurde, das wiederum 1934 der Realschule weichen musste, sind geplant und werden durch laufende Seminare und Workshops vorbereitet. Die Singularität dieser Mehrfachnutzung des Gebäudes der heutigen Gedenkstätte wird damit unterstrichen.

Die Gedenkstätte Ahrensbök ist nicht nur Ort der Begegnung mit der Vergangenheit. Es ist ein Anliegen des Trägervereins, einen Bogen zwischen der Vergangenheit und Gegenwart zu schlagen. Zu den jährlich stattfindenden internationalen Jugendsommerlagern werden junge Asylbewerber aus den europäischen Ländern eingeladen, um Gespräche darüber anzustoßen, dass politische Verfolgung, Flucht, Verletzung der Menschenrechte so gegenwärtig sein können wie während der nationalsozialistischen Diktatur.

Zur Priorität der selbst gestellten Aufgaben des Trägervereins gehören ständige Bildungs- und Gesprächsangebote. Besonders intensiv im Rahmen der Lehrerfortbildung und der Projektwochen der Schulen – mit erstaunlichen Ergebnissen. Immer wieder gibt es Schüler, Studenten und ältere Menschen aus der Region, die sich Wochen, manchmal Monate lang mit der NS-Geschichte, wie sie in ihren Heimatorten geschah beschäftigen, stets betreut von Mitgliedern des Trägervereins.

Hier nur einige Beispiele: Schülerinnen und Schüler der Ahrensböcker Haupt- und Realschule beteiligten sich mit Sacharbeiten – künstlerische Aufarbeitung von Wegstrecken und Landkarten - an der Gestaltung der Ausstellung über den Todesmarsch. Gymnasiasten des Schwartauer Leibniz-Gymnasiums dokumentierten eine Fahrradtour durch die ostholsteinischen Orte, durch die die Häftlinge getrieben wurden. Hauptschülerinnen widmeten ihre Abschlussarbeiten den Themen Todesmarsch und Cap Arcona Katastrophe. Der Leistungskurs der Ahrensböcker Realschule "Aspects of History" baute das Modell des Konzentrationslagers Auschwitz-Fürstengrube nach. Schülerinnen und Schüler sollen demnächst beauftragt werden, Tafeln neben den Stelen aufzustellen, um die Geschichte des Todesmarsches und die Bedeutung der "Wegzeichen" zu erklären. Drei Daten stehen fest im Veranstaltungskalender: Am 27. Januar, dem Gedenktag für die Opfer des Nationalsozialismus, werden Schulen, Verwaltungen, Bildungseinrichtungen in die Gedenkstätte eingeladen, um gemeinsam der Opfer des Nationalsozialismus zu gedenken. Zwischen dem 1. und 8. Mai werden die Ereignisse des Todesmarsches bis zur Schiffskatastrophe in der Lübecker Bucht und dem Ende des Krieges in Gegenwart von Zeitzeugen zum Thema gemacht. Und zum Gedenken an die Pogromnacht am 9. November rufen der Gemeindepastor und der Trägerverein Schülerinnen und Schüler aller Ahrensböcker Schulen in die Kirche zum gemeinsamen Gottesdienst. Die jungen Menschen werden angeleitet, den Gottesdienst selbst zu gestalten, Texte zur Pogromnacht vorzutragen oder die Veranstaltung musikalisch einzurahmen

Die ehrenamtlich geleitete Gedenkstätte Ahrensböök ist jeden ersten Sonntag des Monats geöffnet. Über Fax, E-Mail oder Anrufbeantworter können jederzeit individuelle Führungen – von Einzelbesuchern ebenso wie von Gruppen – vereinbart werden. Das Gästebuch zeigt, dass Besucher aus dem In- und Ausland kommen. In Ahrensböök, wo die Arbeit des Trägervereins bis heute keinen ungeteilten Beifall findet, scheint die Akzeptanz zu wachsen. Auch Veranstaltungen im Ort, meist in öffentlichen Räumen wie Altes Rathaus, Bürgerhaus, Bücherei, Schulen finden ein interessiertes Publikum. Der Veranstaltungskalender zeigt, dass es keinen Mangel an Themen gibt, um den Prozess des Nachdenkens in der Öffentlichkeit wach zu halten.

Die vom Trägerverein geladenen Referenten und Zeitzeugen sprechen, beispielsweise, Themen an wie das System der nationalsozialistischen Lebensborn-Heime oder die Folgen des so genannten Erbgesundheitsgesetzes an Beispielen von Betroffenen an. Es wird in Bildern und Filmen referiert, so die Geschichte des ostholsteinischen Polizisten Wilhelm Krützfeld, der in der Pogromnacht 1938 die Neue Synagoge in Berlin vor den SA-Brandstiftern schützte. Oder "Der Fall Cap Arcona", ein Film über die Bombardierung der britischen Luftwaffe der KZ-Schiffe in der Neustädter Bucht 1945.

In Erzählcafés wird das Anliegen des Trägervereins, eine Verbindung zwischen Ereignissen der Vergangenheit und der Gegenwart herzustellen, anschaulich: So diskutierten im Oktober 2004 Sohn und Tochter der ehemaligen Flachsroöte-Direktoren über "Leinen aus Ahrensböök". Doch weil die Arbeit der Väter in die Zeit zwischen 1936 und 1945 fiel, wurde auch über Kriegswirtschaft, Parteimitgliedschaft, Zwangsarbeit und die Folgen für die Nachkommen gesprochen, um so mehr, weil einer der Direktoren unmittelbar nach der Verhaftung durch die alliierten Truppen am 3. Mai 1945 Selbstmord beging. Oder am 1. September 2004, dem Antikriegstag, als das Thema des Erzählcafés "Gesichter des Krieges" hieß: Ein ehemaliger Soldat und ein Bombenopfer aus Lübeck erinnerten sich ebenso wie Betroffene, die heute vor dem Kriegsterror aus ihren Ländern flüchten mussten.

Das Gebäude der Gedenkstätte wurde im Jahr 2000 mit finanziellen Mitteln der Gemeinde Ahrensböök, des Kreises Ostholstein und der Landesregierung von Schleswig-Holstein gekauft. Ein Zuschuss der EU-Kommission, der Landesregierung und Eigenmittel des Trägervereins ermöglichten 2003/2004 die Sanierung des Daches. Seitdem sind begrenzte Zuschüsse der Bürgerstiftung Schleswig-Holsteinischer Gedenkstätten und des ev.-luth. Kirchenkreises Eutin geflossen. Diverse Projekte wurden von der Bürgerstiftung, der Gemeinde Ahrensböök, dem Kreis Ostholstein, der Sparkasse Ostholstein sowie Einzelspendern und Einzelspenderinnen finanziell unterstützt. Dabei wird jede Gelegenheit der Einwebung von Geldern genutzt. So führte eine arrangierte Zufallsbegegnung von der Familie Bawnik mit dem Ministerpräsidenten von Schleswig-Holstein dazu, dass dieser der Gedenkstätte eine Zusage für einen zweckgebundenen Zuschuss von € 3000 gab. Kleine Maßnahmen werden eigenständig vorangetrieben, z. B. die Isolierung des Fundaments während des internationalen Jugendsommerlagers im August 2006, als junge Leute aus vier europäischen Ländern in Gräben rund um das Gebäude die Mauern des Fundaments bearbeiteten – eine Aktion, an der sich auch eine Gruppe Jugendlicher aus Ahrensböök und Umgebung, Mitglieder des Trägervereins, Sympathisanten und in vorderster Reihe Auszubildende des Bugenhagenwerks und ihre Ausbilder beteiligten.

Nach mehr als sieben Jahren seiner Arbeit zeigen die Mitglieder des Trägervereins ungebrochenes Engagement. Der Verein ist mit wenig mehr als vierzig Mitgliedern von nicht nachlassender Vitalität – nachzulesen auch in seinem Mitteilungsblatt "Wegzeichen", das zweimal im Jahr erscheint, oder auf seiner Homepage www.gedenkstaetteahrensboeck.de

Amos Avny

Euroburg V. Euroanarchy

Abstract:

On the occasion of the EU 50th anniversary the paper poses the following questions about its future: What will be the EU main concerns for the future? Would they remain mostly materialistic, or, maybe, will they be different? What is the EU social and cultural prognosis for the next fifty years? After a short review of the EU social-political environment, two extreme options, opened for Europe are presented: Euroburg or Euroanarchy. Contrary to these extreme options a New Enlightened Europe perception is proposed as the preferred alternative. This strategy recognizes dissimilarities within Europe, acknowledges its diversification and encourages authentic traditions and customs' development. The proposed strategy promotes the economic cooperation and the benefits of the common market but calls for encouraging the moral foundations of the Western Civilization and the promoting of cultural and artistic activity.

Introduction

Last March the fifty years anniversary of the EU was publicly celebrated. Most of the celebration's participants talked about how the European Common Market attained and even overreached the modest goals and the minimal achievements estimated by its founders. However, when talking on hopes, goals and achievements, most speakers referred to economic, commercial and materialistic accomplishments. Few address other issues when talking on the future. Whereas economic progress is much discussed and being taken care of, little attention is given to the touchy issues of social and cultural development. This paper, however, intends to focus on those issues and their derivatives' impact on the EU members.

The Future Development of the EU

As a futurist I prefer to examine future developments and to concentrate on alternatives available and opened for the EU citizens. Thus, the relevant question here is, therefore: What will be the EU main concerns for the next fifty years, would they remain mostly materialistic ones, or, maybe, will they be different? and in what direction?

The question becomes more relevant due to the EU demographic statistics that show that in year 2006 more people had died than young babies were born. It is also estimated, that forty to fifty million newcomers, of foreign origin, will be needed in the EU for ensuring and maintaining the social arrangements and the standard of living of today. The above two observations lead to think that it is right to pose the following more concrete question: What is the EU social and cultural prognosis for the next fifty years? In the coming pages a perception is presented with an attempt to sketch its main ideas.

Assumptions on the Present Situation

In order to discuss the future it is necessary to establish a common ground and define the framework of the discussion. For that reason the following assumptions that refer to four major areas are addressed: The EU, Its Competitors, Its Enemies, and the Clash with its enemies.

The EU

The Western-Type Liberal Democratic Regime, which seems to be today the dominant style of governance, fails to bring end to wars and fails to establish peace on earth, as some scholars and politicians believed and hoped. Celebrating the fifty years anniversary of the EU points to the remarkable economic success of the common market, but it also, hints to the social and cultural salient challenges that remained unsolved. The diffusion of the traditional "Welfare State" and the growing impact of the Globalization on many walks of life make groups of people confused and unsafe. The idea that enlarging the EU and joining of another 12 new members, will help building a new balanced society in Europe, does not meet the hopes and is almost an unrealistic wishful thinking. As history teaches us wealth does not always yield happiness and culture does not always emerge from materialistic possessions.

The EU Competitors

China and India, the two Asian superpowers, are nowadays busy in developing their fast growing economies and increasing their share of the world market, (T. Friedman 2005). They are involved so much in attaining their economic goals that all the other aspects of social life do not bother them too much. However, both of them still have and rely on a significant and long cultural tradition that lead them in the turbulent water of today. It is fair to assume that in ten or twenty years, after some of the materialistic goals will be attained, more none materialistic issues will rise to the national agenda.

The EU Adversaries

The Moslem world is among the strongest powers that lead the anti-West movements and is a major participant in the clash with the European civilization. Although a severe struggle is conducted between the moderate and progressive Moslems and the orthodox and fundamental ones, the orthodox succeed in portraying the Western Civilization as a satanic and infidel faith. Despite the enormous amount of capital accumulated in the oil producer countries, many Sunni and Shyaa Moslems, choose the religious track as the vehicle for introducing social changes. It is a very complicated issue and even professional scholars face the unpredictability of the Moslem world. For presenting a sound prognosis for the future some questions are relevant:

Whether the September 11 was the peak, or maybe only a milestone? Whether violence and terror will continue to be the main instruments for carrying out the struggle, or, maybe, another track will be found? How would millions of Moslems, who come to Europe for work, will be integrated within the European society and culture? Or, how a European individual should behave in order to preserve his/hers native civilization? These are only some of the questions Europeans should ask themselves facing the future.

The Clash with the EU Foes

"The clash between civilizations" (Huntington 1995), which was in the past only a vague speculation becomes a reality as more and more ethnic groups reject the Western-American materialistic way of life and look for alternatives. Many, also in the West, try to find something different, something that will save them from the continuous rat-run and will enable them to conduct a more meaningful life. The disappearance of the big eternal Truths and the diffusion of the totalitarian ideologies, left every individual with his/hers private needs. Uplifting individuality into a level of a guiding ideology leaves many common people confused and unsafe. Many still search for communality and feel better as parts of a functioning social environment. This is one of the major reasons why recently, so many youngsters and older people pursue religion as the main track for their salvation.

Extreme Options opened for the EU

Facing this reality Europe has to decide on its future track. It has to choose between two extreme alternatives, **Euroburg or Euroanarchy**, or look for a third way for its future development. Some believe that the above extreme approaches can be used for resolving nowadays social and cultural conflicts, but others doubt it. Although more alternatives are available, it makes sense to discuss the two extreme options and from there, to proceed toward the preferred middle way.

- **Euroburg**, means organizing Europe as a “**Burg**”, a “**Castle**”, or a “**Fortress**” strong enough to endure all the attacks and dangers jeopardizing its people and communities. This alternative might be the safest one but nobody would like to spend the rest of his/her life in barracks. Freedom and Democracy are among the leading values of today’s Western society and nobody will be ready to give them up because of some extreme and lunatic terrorists. The problem at hand is, therefore, how to maintain liberty while ensuring security.

Generally talking, the extreme Right political parties uphold the approach of strict regime and strong hand against foreigners and guest workers. They express openly what many others think and hesitate to say. In fact they are confused by the insoluble situation and therefore they promote hatred as a leading policy.

- **Euroanarchy**, means, in fact, doing nothing, leaving the prevailing situation as it is, letting everyone do whatever they want to do, or in some circumstances, promoting **cosmopolitanism, multi-culturism and social anarchism**. I cannot find many justifications for maintaining cultural anarchy. It is true that the exponential expansion of the Media and the communication’s enormous development lead to the process of **democratization of culture and art**. In the 21st Century almost everyone can be an artist or a performer. The audience, the viewers and the listeners, are those who decide what will survive and what will be thrown away. But, even this customer-oriented approach does not mean anarchy. Even in the free market economy there are rules and regulations that help to administer such a market. Anarchy is good only for anarchists but not to the common individual and the taxpayer citizen. Euroanarchy means that values, traditions and customs that lasted for generations and led Europe to its highest tops, will disappear and get lost. The people who endorse this approach, mostly belong the extreme Left, which basically, reject any social order and regime and believe in unlimited personal freedom with minimal social accountability.

However, both alternatives are not constructive. In the 21st Century, participating in the global economy and experiencing the international Media negate any serious isolationist attempt. Even small and poor countries like Cuba, North Korea or Afghanistan can not closed themselves and isolate their people totally from what is going in the world.

A New Enlightened Europe – A Balanced Strategy Recommended

The intricate situation in Europe forces to look for another alternative since both Euroburg and Euroanarchy fail to offer a satisfactory solution. Thus, a **New Enlightened Europe** option is offered. An alternative that finds a balanced course of action, a policy that promotes private liberty while maintaining law and order. A system that preserves individual rights entwined within their community and defines the obligations of its members. Such a balanced coexistence regime, which includes social, cultural and ethical guidelines ensure better future life for all citizens. While building this social structure attention must be paid for establishing security measures

required for protecting it properly. Setting up a New Enlightened Europe should, therefore, be one of the EU major goals for the coming years. The strategy above contains the following elements:

a. **Europe should remain a mosaic community of nations and ethnic groups**, as it was in the past. The European Union should rest on a common economy and free market arrangements but it should maintain separate social structures and genuine cultural traditions. As human beings and citizens of the world European should be inspired and directed by universal values and ethical commandments.

b. **Europe** is characterized for generations, by **geographic, historical and traditional distinctions**. Despite the distinctions between the South and North, the West and the East, most of the Europeans perceived themselves as indispensable members of the Western Civilization. There is no good reason why Europe should not preserve and maintain its genuine diversified culture and there is no proper substitute for this historical heritage.

c. **The Judeo-Christian Heritage** perceived by M. Weber's (1923) and others, as one of the major pillars of the European civilization. This Heritage contains the body of concepts and values, which are thought to be held in common by Judaism and Christianity along with the classical Greco-Roman teaching. This heritage became the fundamental basis for Western legal codes and moral values. In particular, the term refers to the common Old Testament that is a basis of both moral traditions, including particularly the Ten Commandments and implies a common set of values present in the modern Western World (Vecepedia). An interesting insight on this point is articulated by Sebastian V. Rodrigez in his piece: "All European life died in Auschwitz".

d. **Europe should play an active role** in reconstructing its civilization. A serious intellectual effort should be carried out enabling the "Western Civilization", which led the world for generations, to gain again its leading role. It should update and enhance its cultural framework in order to face successfully the swallow thinking of our time. Europe should deepening and widening its search for authentic spiritual, cultural and social guidelines, needed for leading its people in the materialistic oriented society of today. Besides science and technology, which are promoted by the EU, time comes to invest more in Humanistics and Arts. Literature and Poetry, Music and Ballet, Painting and Sculpturing, are all forms of human expression that participated and built the Western Civilization. There is no reason why those fields do not accept more attention.

e. **Europe should be more active** in the struggle for strengthening its heritage and further developing its culture. It must identify those who wish to destroy its culture and annihilate its values and seriously neutralize them. The EU must encourage its members and every ethnic group to invest and promote their traditional heritage and further develop their social and cultural assets.

f. **Emigrants who come to Europe** must choose, either to adhere to the country's relevant heritage and become an ordinary citizen, or remain a stranger for a temporary stay. Basically, congruency must exist between the individual's ways of life and the prevailing set of customs and behaviors. Of course, every person is entitled to run his or her own life as they wish, but, they have to respect the country that accepts them and they have to comply with the written and unwritten rules of behavior. No question that the Post-modern era allows liberties that was denied fifty years back. Almost every community or social organization accepts today behaviors that were rejected in the past, but nobody should take advantage on such a freedom and nobody should act against the common wisdom. Preserving the right of the minority does not mean denying the majority right to conduct its own lifestyle.

Conclusions

The paper refers to the EU 50th anniversary and wonders what is the **EU social and cultural prognosis** for the next fifty years, besides the economic growth. After exploring the participating parties and two extreme course of action the author proposes a third alternative named: A **New**

Enlightened Europe – A Balanced Strategy for the future. This strategy contains the following recommendations:

- a. Europe should remain a mosaic community of nations and ethnic groups.**
- b. Europe should acknowledge its geographic and historical distinctions.**
- c. Europe should preserve and maintain its Judeo-Christian Heritage.**
- d. Europe should play an active role in reconstructing its civilization.**
- e. Europe should be more active defending its value system and life style.**
- f. Emigrants who come to Europe must comply with the Western ways of life.**

Anneliese Heilinger

Virtuelle Lernorte – Die Weiterbildungsakademie, www.wba.or.at

Hochwertige Bildungsabschlüsse für ErwachsenenbildnerInnen

Seit 1. Februar 2007 gibt es die Weiterbildungsakademie Österreich (wba). Sie ist ein offener Bildungsweg für ErwachsenenbildnerInnen, der zu hochwertigen Bildungsabschlüssen führt. Der Verband Österreichischer Volkshochschulen war federführend bei der Entwicklung dieses zukunftsweisenden Modells.

Die Weiterbildungsakademie bietet keinen eigenen Lehrgang an, sondern überprüft und anerkennt Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen nach definierten Standards. Sie setzt Praxis voraus und anerkennt bereits vorhandene Qualifikationen. Die im Curriculum verlangten Kompetenzen müssen nachgewiesen werden. Fehlende Kompetenzen werden über Angebote am Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsmarkt erworben.

Die Weiterbildungsakademie vergibt einen zweistufigen Abschluss mit Zertifikat und Diplom. Das wba-Diplom eröffnet den Zugang zu zwei Masterlehrgängen (an den Universitäten Krems und Klagenfurt). Auch bei dieser anschließenden universitären Weiterbildung werden die erworbenen Kompetenzen der Weiterbildungsakademie anerkannt und verkürzen das Studium.

Mit ihrem maßgeschneiderten Modell leistet die Weiterbildungsakademie einen nachhaltigen Beitrag zur Professionalisierung und Qualitätsentwicklung der Erwachsenenbildung in Österreich.

Zielgruppen

Die Weiterbildungsakademie richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung leitend, pädagogisch verantwortlich, organisierend, Lernprozesse begleitend, lehrend, beratend oder im Bibliothekswesen tätig sind.

Nutzen

Den Erwachsenenbildner/innen in Österreich wird erstmals ein breit anerkannter beruflicher bzw. praxisbezogener Abschluss mit Zertifikat und Diplom geboten. Bereits erworbene Kompetenzen finden Anerkennung und werden zu Abschlüssen gebündelt. Die Weiterbildungsakademie eröffnet auch weiterführende akademische Bildungswege. Sie setzt einen wichtigen Schritt in Richtung Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Die Weiterbildungsakademie hat Qualitätsstandards entwickelt und sichert sie.

Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen

Folgende Kompetenzen sind für die Erreichung von wba-Zertifikat I und wba-Zertifikat II (Diplom) nachzuweisen.

- Bildungstheoretische Kompetenz
 - a) Grundlagen der Pädagogik/Andragogik
 - b) Gesellschaft und Bildung
- Didaktische Kompetenz
- Managementkompetenz
- Beratungskompetenz
- Kompetenz in Bibliothekswesen und Informationsmanagement
- Soziale Kompetenz

- Personale Kompetenz
- Fachkompetenz
- Wissenschaftsorientiertes Arbeiten
- Reflexive Kompetenz (schriftliche Praxisreflexion mit Literaturbezug)

Während generell die Nachweise über Zeugnisse, Bestätigungen und dergleichen für die Standortbestimmung eingereicht werden, gibt es an zwei Stellen – in der so genannten Zertifizierungswerkstatt und im Abschlusskolloquium – eine direkte Überprüfung von Kompetenzen.

10 Merkmale der Weiterbildungsakademie

- **4 Zielgruppen:** Lehrende, BildungsmanagerInnen, BeraterInnen und BibliothekarInnen
- **Anerkennung** bestehender formaler sowie non-formal oder informell erworbener (dem Curriculum entsprechender) **Kompetenzen**
- **Standortbestimmung** zu Beginn – für alle interessierten ErwachsenenbildnerInnen
- **Verschiedene Nachweismöglichkeiten** der Kompetenzen sind vorgesehen (Zeugnisse, Bestätigungen, Äquivalente wie Paper, eigene Veröffentlichungen, durchgeführte Projekte etc.)
- Individuelle Bildungsberatung
- **Modulares Curriculum** (nach Kompetenzprofilen) mit zwei Abschlüssen (mit insg. 60 ECTS):
wba-Zertifikat I: **Zertifizierte/r** Erwachsenenbildner/in
wba-Zertifikat II: **Diplomierte/r** Erwachsenenbildner/in
- **Großteils virtuelle Struktur:** die wba-Geschäftsstelle, eine Homepage mit allen Informationen und Hilfestellungen, mit je einem e-portfolio für alle wba-Studierenden; ein Netz von anerkannten Bildungsveranstaltern
- Akkreditierung von qualitätsgesicherten Bildungsangeboten
- **Durchlässigkeit** des Systems, Anschluss an universitäre Bildungswege
- die Weiterbildungsakademie als ein kooperatives System der österreichischen Erwachsenenbildung am **Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang**

Wer ist verantwortlich?

Träger der Weiterbildungsakademie Österreich ist das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, bifeb). Inhaltlich verantwortlich sind alle zehn großen österreichischen Erwachsenenbildungseinrichtungen, die im Erwachsenenbildungs-Förderungsgesetz genannt sind. Sie haben sich in einem „kooperativen System der Erwachsenenbildung Österreichs“ zu dieser Zusammenarbeit verpflichtet. Der Verband Österreichischer Volkshochschulen hat derzeit den Vorsitz im Kuratorium des „kooperativen Systems“.

Stefan Vater

Knowledgebase Erwachsenenbildung: aktuelle Entwicklung und Geschichte der österreichischen Erwachsenenbildung

Die Knowledgebase Erwachsenenbildung ist eine umfassende Online-Plattform der österreichischen Erwachsenenbildung. In 42 verschiedenen Datenbanken wird eine breite Palette an Fachliteratur, Informationen zur Geschichte und Entwicklung der Erwachsenenbildung, Statistiken und Daten der Volkshochschulen und Weiterbildungsangebote zur Verfügung gestellt. Die international ausgerichtete Knowledgebase ist ein Recherche-Portal für alle in der Erwachsenenbildung Tätigen sowie für Forschende und Lernende. Sie ermöglicht schnelle, präzise und umfassende Auskünfte zu einzelnen Aspekten der Erwachsenenbildung in Österreich.

Erstmalig in Österreich existiert nun die Möglichkeit, online und kompakt nach spezifischer Fachliteratur und wesentlichen Schlüsseltexten der Erwachsenenbildung zu recherchieren. Fünf einfach benutzbare Literaturdatenbanken ermöglichen einen Überblick über den Forschungs- und Diskussionsstand zu Fragen der Erwachsenenbildung und geben Auskunft über Fachliteratur (Bücher, Beiträge in Sammelbänden, Zeitschriften und Fachjournalen, akademische Forschungs- und Abschlussarbeiten). Auf diese Weise kann selbstständige und unselbstständige Literatur zu Themen wie Geschichte der Erwachsenenbildung, Wissenschaftspopularisierung, Methodik, Andragogik, Bildungs- und Wissenschaftsforschung direkt abgefragt werden. Um sich ein Bild über die Organisation, die Struktur und den Aktivitätsumfang der österreichischen Volkshochschulen zu machen, stehen Statistik- und Strukturanalyse-Datenbanken zur Verfügung. Die Historiografie offeriert ein lebendiges Bild der Geschichte der Volksbildung und der Popularisierung von Wissen in Österreich seit dem 19. Jahrhundert. Aktuelle Tagesfragen und Problemstellungen in der Erwachsenenbildung können so in ihrem historischen Kontext gesehen und damit auch besser verstanden werden.

Die Knowledgebase Erwachsenenbildung ist nicht nur eine Wissens- und Informationsdrehscheibe zwischen vergangenen, gegenwärtigen und künftigen Trends und Entwicklungen in der Erwachsenenbildung, sondern soll darüber hinaus auch die Diskussion von zentralen Fragen der Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung anregen. Dies wird einerseits durch eine News-Leiste ermöglicht, andererseits durch ein Textarchiv, in dem wichtige Grundlagentexte vergangener und gegenwärtiger Diskussionen dauerhaft gesichert und verfügbar bleiben. Mit ihrer Vermittlungsfunktion steht die Knowledgebase Erwachsenenbildung somit zwischen Vergangenheit und Zukunft, zwischen Theorie und Praxis, zwischen ExpertInnenwissen und LaiInneninteresse und verleiht mit Hilfe der modernen Technik dem alten, aus der europäischen Aufklärung stammenden Anspruch von Erwachsenenbildung nach Demokratisierung und Popularisierung von Wissen eine zeitgemäße Form.

Auszeichnung - für Innovation in der Erwachsenenbildung des DIE

Bereits zum sechsten Mal verlieh das DIE den Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung. Unter dem Motto „Aus Geschichte lernen“ gingen rund 70 Bewerbungen ein, aus denen eine unabhängige Expertenjury die Österreichische Internetplattform „Knowledgebase Erwachsenenbildung“ mit einem Sonderpreis für ein ausländisches Projekt ausgezeichnet hat.

Horst Siebert

Neue Lehr-Lernformen – neue Lernorte?*

1. In der Bildungspraxis hat die Frage nach den passenden Lernorten immer schon eine wichtige Rolle gespielt. Lerntheorie und Didaktik haben diese Frage allenfalls beiläufig behandelt. Das hat sich seit einigen Jahren geändert: Die Lernortfrage ist in den Mittelpunkt der Didaktikdiskussion gerückt. Dies hat verschiedene Ursachen:

- In einer Wissensgesellschaft wird die gesamte Gesellschaft zum „Ort“ der Wissensproduktion, der Popularisierung von Wissen und der Anwendung neuen Wissens (vgl. Haushaltstechnik, Medikamente, Rechtsfragen, Sport...).
- Erkennbar ist eine „Entgrenzung“ des lebenslangen Lernens. Gelernt wird nicht nur in Bildungseinrichtungen, sondern auch in der Freizeit („Edutainment“), im sozialen Umfeld (z.B. Bürgerinitiativen), im Prozess der Arbeit.
- Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien tragen zur „Ubiquität“ (d.h. Allgegenwärtigkeit) des Lernens bei.
- Auch wenn der Umfang des lebenslangen Lernens kontinuierlich zunimmt, so ist die Teilnahme an „seminaristischer“ Weiterbildung vielfach rückläufig.
- Milieuforschungen zeigen, dass dem „Ambiente“, d.h. der Atmosphäre der Lernumgebung von vielen Zielgruppen eine größere Bedeutung beigemessen wird als den klassischen didaktischen Faktoren (z.B. Lernziel, Methodik).
- Die Neurowissenschaften machen darauf aufmerksam, dass beim Lernen Erwachsener das „episodische“ Gedächtnis dominiert. Dabei ist das Orts- und Quellengedächtnis maßgeblich: Wir erinnern uns, wann, wo, mit wem wir etwas gelernt haben.
- Traditionelle Qualifizierungsmaßnahmen werden von Konzepten der Kompetenzentwicklung abgelöst. Kompetenzen werden aber nur zum geringen Teil in seminaristischer Form erworben. Sie erfordern einen Verbund vielfältiger Lernorte und Anwendungsfelder.

2. Diese Erkenntnisse haben zu einer Erprobung neuer Lehr-Lernkulturen angeregt, für die ein Lernortverbund und Verzahnung mit Handlungspraxis charakteristisch sind. Allerdings ist nicht alles, was „neu“ ist, auch „besser“. Viele „ungewöhnliche Lernorte“ haben sich als „Flop“ erwiesen (z.B. in der Vergangenheit Sprachlabors, Selbstlernzentren, Wissenschaftsläden, Sprachkurse im ICE...). „Neue Lehr-Lernkultur“ ist oft eine „Wärmemetapher“.

3. Die Erkenntnis- und Lerntheorie des Konstruktivismus begründet die These, dass das Lernen Erwachsener prinzipiell selbstgesteuert ist („Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar“). Das heißt auch: Welcher Ort ein Lernort ist, entscheidet jeder Erwachsene selber. Für manche ist der Baumarkt der wichtigste Lernort, für andere der Kinderspielplatz oder der Fernsehsessel.

Das heißt auch: Welcher Lernort lernförderlich ist, ist individuell sehr unterschiedlich.

4. Die Passung eines Lernorts erfordert eine Übereinstimmung von Lernziel, Lerninhalt, Lernstilen/Motivation der Teilnehmenden, Rahmenbedingungen (z.B. Entfernung, Kosten), auch von Form und Inhalt. Generell gilt: Bei lernungewohnten Gruppen sind Lernorte im sozialen und beruflichen Umfeld zu empfehlen, da die Hemmschwellen niedriger sind.

* Vorabdruck in: Die Österreichische Volkshochschule, Nr. 226, 4/2007, S. 4 - 5

5. Wir wissen inzwischen, dass der Lernerfolg mindestens ebenso sehr von emotionalen wie von kognitiven Faktoren abhängig ist. Für das emotionale Wohlbefinden ist die räumliche Lernumgebung von herausragender Bedeutung. Lernorte vermitteln Heimatgefühle, Gefühle der Zugehörigkeit.

Der Lernort ist dabei Bestandteil einer umfassenden Lernökologie, dazu gehören Landschaft, Wetter, informelle Räume, Atmosphäre, die „Sozialästhetik“. Anzustreben ist generell eine Mischung von „Vertrautem“ (z.B. gewohnte Lehrmethoden) und „Überraschungen“.

6. Vorteilhaft sind flexible Lernorte, d.h. Seminarräume, die von den TeilnehmerInnen verändert und gestaltet werden können (z.B. Exponate, Wandzeitung, Collagen der Gruppe).

7. Die Eignung eines Lernorts hängt von den „Lernanreizen“ ab. Doch auch hier muss differenziert werden: Ein Meditationskurs erfordert ruhige, reizarme Räume, ein Kreativkurs eine farbige, „bunte“ Umgebung. Integration des Lernens in die Praxis kann wünschenswert sein, genauso aber ein Seminarraum in einer Bildungsstätte, in dem man „Distanz“ zum Alltag gewinnen kann. Traditionelle Seminarräume sind keineswegs prinzipiell außerschulischen Lernorten unterlegen.

In den 1970er Jahren sollten Bildungsbarrieren durch Stadtteilkurse abgebaut werden. Doch wir haben auch gegenteilige Effekte festgestellt: Viele Erwachsene besuchten Kurse in entfernten Stadtteilen, weil sie in einem Sprachkurs gerade nicht neben ihrer Nachbarin sitzen wollten.

„Lernanregend“ und „störungsarm“ gehören zusammen.

8. Viele Bildungsprojekte betreffen „lernende Organisationen“ und „lernende Regionen“. Damit verändert sich die Lernortdiskussion: Eine lernende Region besteht aus einer Vielzahl vernetzter Lernorte. Was heißt es, wenn die Region selber Lernort ist?

In einer „lernenden Organisation“ (z.B. Schule, Betrieb) ist die Organisation selber per se Lernort: für alle Beteiligten.

9. Der wichtigste Lernort ist unser Gehirn. Ohne diesen Lernort findet kein Lernen statt. Allerdings kann das Gehirn durch lernförderliche, vor allem situierte Lernumgebungen angeregt werden. Die neuere Literatur empfiehlt deshalb einen Wandel von einer „Vermittlungsdidaktik“ zu einer „Ermöglichungsdidaktik“.

10. Zu den „neuen Lernformen“ gehören vor allem E-learning-Programme. Die pädagogische Wirksamkeit und Nutzung dieser Programme schien bisher eher überschätzt worden zu sein. Jedenfalls ersetzen diese Programme die traditionellen sozialen Lernorte nur selten. Bevorzugt werden Kombinationen („blended learning“).

Nicht neu, aber doch zunehmend scheint der Trend zur Individualisierung und Selbstorganisation des Lernens zu sein.

Diese Entwicklung kann die Erwachsenenbildung unterstützen, z.B. durch Support-Strukturen, Lernberatung, offene Organisationsformen wie „Studienzirkel“.

Zukunftsrelevant scheint auch die „Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen“ zu sein. Auch dazu erscheinen neue „Unterstützungen“ wünschenswert.

Vielleicht sind Lernorte der Zukunft soziale Innovationsräume, in denen „intergenerativ“ und „multikulturell“ gelernt und neue Lebens- und Arbeitsformen erprobt werden.

Diskussion:

Hannes Galter bezieht sich in seinem Diskussionsbeitrag auf das Plädoyer für das Erproben und Experimentieren, wendet dabei aber ein, dass jene Gruppen, die als besonders experimentierfreudig gelten, eher nicht in die Veranstaltungen kommen. Daran anschließend geht auch *Wilhelm Filla* auf das Problem der Erwachsenenbildung

ein, Trendmilieus zu erreichen. Ein Ort, an dem das allerdings gelungen scheint, ist die Wiener Urania. Dazu hat der aufwendige Umbau der letzten Jahre einen entscheidenden Beitrag geleistet.

Volker Otto widerspricht dem Vortrag in Teilen, wenn davon ausgegangen wird, dass verschiedene innovative Lernorte der letzten 30 oder 40 Jahre als gescheitert zu betrachten sind. So haben Sprachlabors in den letzten 50 Jahren die Entwicklung des Sprachenunterrichts maßgeblich geprägt, oder sind Selbstlernzentren zu einer Zeit aufgekommen, als noch nicht die Rede war von selbstgesteuertem Lernen oder blended learning (wenngleich man mittlerweile weiß, dass diese Selbstlernzentren nur in Verbindung mit traditioneller Wissensvermittlung funktionieren). Die Volkshochschulen haben sich dabei als durchaus innovativ erwiesen. *Ursula Knittler-Lux* fand insbesondere die Unterscheidung von Veranstaltungsort und Lernort besonders wertvoll. Ob ein Veranstaltungsort zu einem Lernort wird, entscheidet jede und jeder einzelne für sich. Damit wird die Individualität des Lernens wieder stärker betont. Wir können als Anbieter nur dazu beitragen, indem wir ein Lernambiente schaffen. Auch *Wolfgang Bandhauer* bezieht sich in seinem Beitrag auf die Unterscheidung von Veranstaltungsort und Lernort. Hier scheint vielleicht ein spezifisches Problem unseres Sprachraumes angesiedelt zu sein. Unsere Schulsysteme scheinen uns fast schon daran zu gewöhnen, dass Lernorte geradezu das Gegenteil von Veranstaltungsorten sind. Dieses Problem scheint zunächst das Regelschulsystem zu betreffen, transponiert sich aber auch in die Erwachsenenbildung.

Eine theoretische Frage wirft *Henning Feldmann* in der Diskussion auf. Im Zusammenhang mit dem Begriff der Wissensgesellschaft ist vor allem Bezug genommen worden auf die Begriffe Wissen und Kompetenzen. Sie tauchen vor allem auch dort auf, wo es darum geht, Wissen in messbare Größen zu überführen. Wie sind dagegen die Begriffe des Lernens und Bildung zu verorten?

An den einstigen Bildungsauftrag von Massenmedien wie Radio und Fernsehen beziehungsweise Film möchte *Kari Kinnunen* erinnern. Hier haben sich die Erwartungen in hohem Maße relativiert. Einen neuen Impuls in diese Richtung könnten hingegen die neuen digitalen Medien bewirken. Für ihn waren der Computer und die EDV das persönliche Sprachlabor. *Bernard Godding* möchte einen Aspekt, Lernens in Erinnerung rufen, der viel zu selten in der Diskussion auftaucht: das Glück oder die Freude.

In seiner Antwort auf die aufgeworfenen Fragen und Beiträge der TeilnehmerInnen geht *Horst Siebert* unter anderem auf die Frage nach den Begriffen Lernen und Bildung ein. Es scheint in der Tat diskussionswürdig, ob wir den Bildungsbegriff neu diskutieren müssten. Dass es so etwas gibt wie ein Bildungserlebnis, muss wieder neu erfahren werden. Der immer wieder problematisierten Frage nach der Quantifizierbarkeit von Wissen steht auch *Siebert* skeptisch gegenüber. Viel bedeutender scheint die Frage der Verknüpfung von Wissen und Lebenswelt zu sein. Das geht auch bereits in Richtung der Frage der Erwachsenenbildung als kulturschaffende Institution. Darüber hinaus dürfen wir jedoch bei der Diskussion um Lernorte nicht die Rolle und die Fähigkeiten der Lehrenden aus den Augen verlieren. Sie machen einen größeren Teil des Bildungserlebens und -erfolgs aus. Damit ist aber nicht in erster Linie das Wissen und ihre Vermittlung gemeint, sondern Fähigkeiten, die im Bereich der Ausstrahlung und der Zuwendung liegen.

Länderberichte

Helga Klier

„Kultur-WEGE“ – ein Fortbildungsseminar für Kursleitende in der Weiterbildung

Helga Klier, seit vielen Jahren in der Dozentenfortbildung an deutschen Volkshochschulen tätig, gehört zum Autoren/innen- und Trainer/innen-Kollektiv für den vom Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen initiierten Zertifikatslehrgang „Kultur-WEGE“. Sie stellt die Konzeption dieses Lehrgangs vor und berichtet von ihren Erfahrungen bei seiner praktischen Durchführung.

Das Lehrgangskonzept geht von der Tatsache aus, dass kulturelles und interkulturelles Geschehen in allen gesellschaftlichen Bereichen stattfindet – auch und gerade in der kommunalen Weiterbildung.

Das, was *Kultur* ausmacht, bewusst *Wahrnehmen*, *Erkennen*, *Gestalten* und *Evaluieren* können (von daher das Wortspiel *Kultur-WEGE*), gehört deshalb zu den Schlüsselqualifikationen all jener, die als Lehrende in der Erwachsenenbildung tätig sind bzw. die Lernprozesse in der Erwachsenenbildung initiieren und gestalten. Die kritische Reflexion des eigenen Kulturverständnisses – einschließlich seiner historischen Wurzeln – gehört dazu ebenso wie die respektvolle Auseinandersetzung mit fremden Kulturen sowie der Überblick über vorhandene Kulturangebote in der eigenen Lebensumwelt. Auf dieser Grundlage wird es möglich, bisherige Grenzen zu überschreiten und bei der Entwicklung und Durchführung von Bildungsangeboten neue Wege zu gehen.

In diesem Fortbildungsangebot haben Kursleitende aller Fachbereiche die Gelegenheit, sich bewusst mit „Kultur“, ihrer persönlichen kulturellen Identität auseinander zu setzen, sich selbst und die VHS in der vorgefundenen kommunalen Kulturlandschaft zu verorten und durch die Planung eigener fachübergreifender kultureller Bildungsangebote selbst zur Bereicherung und Weiterentwicklung dieser Landschaft beizutragen. Die aktive Teilnahme am Lehrgang, die den Entwurf einer Projektskizze sowie eines Finanzierungsplans einschließt, wird mit einem Zertifikat bescheinigt.

Das Seminar wird in der Regel als Wochenendseminar in zwei Versionen angeboten: Version 900 mit 20 Unterrichtseinheiten bzw. Version 630 mit 14 Unterrichtseinheiten.

Inhaltlich folgt es im wesentlichen den vier im Titel angedeuteten Schlüsselbegriffen: *Wahrnehmen*, *Erkennen*, *Gestalten*, *Evaluieren*. Entsprechend bilden diese die Überschriften für die Hauptphasen des Lehrgangs.

Phase 1: Einstieg: Die Teilnehmenden lernen sich gegenseitig kennen und werden durch verschiedene kreative Übungen auf die Problemstellung und die Inhalte des Lehrgangs eingestimmt.

Phase 2: Wahrnehmen: Die Teilnehmenden setzen sich mit ihren Wahrnehmungsstrategien und deren sozialer Bedingtheit auseinander. Sie reflektieren ihre Wahrnehmung von Kultur, kultureller Bildung und kulturellen Institutionen. Die konkrete Verbindung zur lokalen Kulturszene wird insbesondere durch die Einladung von und die Auseinandersetzung mit einer/einem Vertreter/in einer Kulturinstitution aus der Kommune hergestellt.

Phase 3: Erkennen: Die Teilnehmenden erkennen ihr eigenes Verständnis von Kultur. Sie setzen ihre eigene Position im Bereich der Kultur bzw. der kulturellen Bildung in Bezug zu vorgefundenen institutionellen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

Phase 4: Gestalten: Die Teilnehmenden erarbeiten Ziele, Wege und konkrete Realisierungsschritte für die Durchführung von eigenen interdisziplinären kulturellen Projekten in der eigenen Volkshochschule.

Phase 5: Evaluieren: Die Teilnehmenden machen sich mit Kriterien und Instrumenten für die Bewertung und Optimierung, d.h. von Qualitätskontrolle und -entwicklung kultureller (Bildungs-) Angebote vertraut und wenden diese auf die eigenen Projekte an.

Phase 6: Abschluss und Transfer: Die Teilnehmenden reflektieren den Verlauf des Lehrgangs, evaluieren den erreichten Kenntnis- und Entwicklungsstand und planen die Übertragung und Umsetzung des Erarbeiteten in Kurs- und Arbeitsalltag an der eigenen VHS.

Die bisherigen Erfahrungen mit der praktischen Anwendung des Lehrgangskonzeptes – das Fortbildungsseminar wurde mehrfach an den Volkshochschulen Kassel und Düsseldorf angeboten und durchgeführt – bestätigen, so Helga Klier, die Fruchtbarkeit und Kreativität des gewählten Ansatzes:

- In allen angebotenen Lehrgängen, wurden ein bis zwei interdisziplinäre Projekte von den Kursleitenden erstellt und nach den erarbeiteten Qualitätskriterien evaluiert. In allen Lehrgängen wurden Verabredungen getroffen, wie die Projekte nach Beendigung des Seminars in Arbeitsgemeinschaften und in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Fachbereichsleitern umgesetzt und begleitet werden sollen.
- Als besonders fruchtbar und anregend für die Erstellung der Projekte erwies sich die Einladung von Gästen (Vertreter von kommunalen kulturellen Einrichtungen) zu einem Gespräch mit den Kursleitenden .

Dadurch ergaben sich neue Ideen und Wege z.B.: für die finanzielle Unterstützung von Projekten; Zusammenarbeit mit Lehrern aus Schulen (Projekte von Weiterbildung für Lehrer), Zusammenarbeit zwischen Volkshochschule und anderen Institutionen zum gegenseitigen Vorteil: (Tagesseminare für Familien mit internationalem Programm im Schwimmbad; Familientag im Kino mit verschiedenen Begleitprogrammen zum Film); Seminare mit dem Ziel der Erstellung einer Dokumentation über verschiedene typische Produkte, Geschichten und Sagen aus der Region; etc.

Zusammenfassend lässt sich sagen:

- Die Rückmeldungen von Seiten der Teilnehmenden belegen, dass der Lehrgang zur Reflexion und aktiven Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Kulturverständnis, dem lokalen Kulturangebot und dem Stellenwert der Volkshochschule als Kulturinstitution in der Kommune anregt.
- Das gemeinsame Erstellen von Projekten setzt nicht nur Kreativität frei, sondern fördert die Kooperationsfähigkeit, das Zusammengehörigkeitsgefühl der Kursleitenden untereinander und ihre Identifikation mit der Institution Volkshochschule.
- Die interdisziplinäre Zusammensetzung der Teilnehmenden in Verbindung mit der Begegnung mit einem Vertreter einer kulturellen Kommunaleinrichtung führt zu produktiven, innovativen Lösungen beim Suchen und Finden neuer Arbeitsweisen und Kooperationsformen innerhalb und außerhalb der traditionellen Volkshochschulgebäude und Standorte.

Fuad Muradov

Erwachsenenbildung in Aserbaidshan*

Aserbaidshan ist ein junger Staat zwischen dem Kaspischen Meer und dem Kaukasus. Mit 8,467.000 Einwohner/innen, davon knapp vier Millionen in der Hauptstadtregion Baku und einer Gesamtfläche von 86.600 km² ist der Staat von der Größe her mit Österreich vergleichbar. Die Unabhängigkeit von der früheren Sowjetunion erlangte das Land am 18. Oktober 1991. Erwachsenenbildung als System, das über privat-kommerzielle Einrichtungen ohne Qualitätsstandards hinausgeht, befindet sich erst im Aufbau und ist noch mit mannigfaltigen Problemen behaftet. Dabei wird der Systematik der Europäischen Union gefolgt und Erwachsenenbildung in eine formale, nicht-formale und informelle Richtung eingeteilt. Sowohl die formale, das heißt auf staatlich anerkannte Abschlüsse hin orientierte Erwachsenenbildung, als auch die nicht-formale Erwachsenenbildung ohne staatlich anerkannte Abschlüsse sind in einen beruflichen und einen allgemeinbildenden Bereich gegliedert.

Gliederung der Erwachsenenbildung

Die berufliche Erwachsenenbildung mit Abschlüssen umfasst berufliche Fortbildung und Umschulung. Dazu zählen unter institutionellen Gesichtspunkten staatliche Institute für Fortbildung und Umschulung, Fakultäten der Umschulung an Hochschulen und Bildungszentren bei den Ministerien.

Die Hauptprobleme dieser formalen Erwachsenenbildung, die noch aus der Sowjetzeit stammt, sind eine veraltete materielltechnische Basis und Qualifikationsmängel des Personals im Hinblick auf moderne Standards. Über viele Jahre hinweg wurden keine Veränderungen vorgenommen. Aktuell geht es vor allem darum, diesen Teil des EB-Systems zu überprüfen und im Hinblick auf die Anforderungen der Marktökonomie und der neuen EB-Methodik zu verändern. Die methodischen Vorgaben sind früher zentral aus Moskau gekommen.

Im Bereich der nicht-formalen Erwachsenenbildung stehen berufliche Kursmaßnahmen im Vordergrund. Im Zuge der Einführung der Marktwirtschaft sind viele private Träger entstanden. Der Markt ist jedoch vielfach chaotisch und es gibt keinen statistischen Überblick. Trainings werden auch von NGOs durchgeführt. Kurse für Arbeitslose werden von staatlichen Beschäftigungszentren organisiert und „Produktionsbildung“ von privaten Betrieben – allerdings nur von großen. Kurse werden zumeist bei entsprechenden Forderungen von Unternehmen organisiert. Unterbleiben solche Anforderungen, gibt es auch keine Kurse.

Die nicht-formale Erwachsenenbildung bietet unter anderem auch Tanz- und Nähkurse, Trainings der verschiedensten Art und Stressmanagement. Hier dominieren private Träger. Kennzeichen dieses Bereichs ist derzeit eine mangelnde Stabilität und das weitgehende Fehlen von Forschung, die einen Überblick vermitteln könnten.

Hauptprobleme der nicht-formalen Erwachsenenbildung sind ein schwer bewertbares und aufgrund der Instabilität kaum überschaubares System, das im Einzelnen gekennzeichnet ist durch

- eine nicht effektive gesetzliche Basis,
- Fehlen von Statistik,
- Fehlen von Standards und normativen Vorgaben,
- mangelnde fachliche Ausbildung des Personals,
- keine staatliche Finanzierung (es fehlt die staatliche Anerkennung),

* Vorabdruck in: Die österreichische Volkshochschule, Nr. 226, 4/2007, S. 21 - 22

- Nichtberücksichtigung non-formal erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten.

Aus diesem Mängelkatalog leiten sich auch die Hauptaufgaben der gegenwärtigen Arbeit ab: Beseitigung der aufgezählten Mängel.

Leistung von dvv international*

Ein Erwachsenenbildungsgesetz wurde bereits ausgearbeitet und hat bereits erste parlamentarische Lesungen hinter sich, ist aber noch nicht beschlossen. Den bisherigen Gesetzwerdungsprozess hat dvv international durch Lobby-Arbeit und Informationen positiv beeinflusst.

Bei allen Problemen des gegenwärtigen Systems der Erwachsenenbildung in Aserbaidschan konnten seit der Jahrhundertwende auch eine Reihe von Erfolgen erzielt werden, die eine gute Basis für die künftige Arbeit bilden. Das Netzwerk von EB-Trägern wurde ausgebaut und das Spektrum der Bildungsangebote erweitert. Rund dreißig EB-Zentren wurden durch dvv international gefördert, wobei es sich hier vor allem um die Förderung kleinerer Projekte und Kursmaßnahmen im Sinn einer Anschubfinanzierung handelt. Bei Erfolg müssen sich dann diese Kurse von selbst finanzieren. In dieser Art geförderte Modellkurse und Pilotprojekte haben in den letzten fünf Jahren 1885 Kursteilnehmer/innen absolviert. Kurse für Handwerksberufe wurden ebenso entwickelt wie PC-Kurse, auch Kurse für Unternehmer. Entwickelt wurden auch Kurse für die Baubranche, den Tourismus und die Landwirtschaft. Darüber hinaus wurden auch Kurse für Management und Erwachsenenbildungsmethodik sowie politische Bildung entwickelt. Eine internationale Sommerakademie für Erwachsenenbildner/innen wird durchgeführt. Finanziert wurde auch das Studium des ersten Diplomerwachsenenbildners (Fuad Muradov).

Für Arbeitslose – die Arbeitslosenrate liegt bei über zehn Prozent – werden vom zuständigen Ministerium Kurse organisiert. Fremdsprachenkurse werden von vielen Anbietern durchgeführt, dafür bedarf es keiner Förderung.

Generell hat das Koordinierungsbüro von dvv international in Aserbaidschan die Aufgabe, inhaltliche Schwerpunkte in der beruflichen und politischen Bildung zu setzen. Dabei wird besonderes Augenmerk gelegt auf Armutsbekämpfung, Frauenförderung und die Stärkung von Selbsthilfeaktivitäten. Die Arbeits- und Berufsorientierung von dvv international strebt eine Einkommensverbesserung benachteiligter Bevölkerungsgruppen an, zielt auf die Integration der Menschen in Arbeitsprozessen und die Stärkung der Organisation in Kooperativen. Folgende Projekte wurden bereits durchgeführt:

- Publikation neuer Lehr- und Informationsmaterialien im Bereich der Landwirtschaft,
- Entwicklung und Publikation eines neuen Lehrbuches für die berufliche Aus- und Fortbildung im Textilhandwerk,
- Fortbildung für Leiter/innen und Pädagog/innen von EB-Einrichtungen,
- Fachkonferenzen und Runde Tische mit Multiplikator/innen,
- Mitarbeit am Entwurf eines EB-Gesetzes,
- Erstellung einer Infobroschüre und einer Datenbank mit privaten Anbietern von Erwachsenenbildung in Aserbaidschan,
- Studie zur Analyse der Situation der Erwachsenenbildung im Bereich der beruflichen

* Beim Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV), nunmehr dvv international, handelt es sich um eine weltweit singuläre Einrichtung der Erwachsenenbildung, die sich mit Mitteln der deutschen Bundesregierung und zunehmend auch der Europäischen Union der nahezu weltweiten Entwicklungsarbeit auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung annimmt und in zahlreichen – zum Teil wechselnden – Ländern kleine, aber sehr effektive Büros unterhält.

- Bildung und berufliche Aus- und Fortbildung für behinderte Erwachsene.

Ein zentrales Problem der Erwachsenenbildung, aber auch des Landes insgesamt, ist die Entwicklung der Demokratie. Auch dazu leistet dvv international mit seiner Arbeit einen Beitrag.

Geschichte

Michel Ludwig

Rede zur Festveranstaltung bei den 50. „Salzburger Gesprächen“

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Freundinnen und Freunde!

Ich möchte an dieser Stelle meinen Beitrag nicht nur als Vorsitzender des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, sondern auch ein wenig als Zeitzeuge beisteuern. Das verbindet uns wie vieles Andere mehr. Ich bin Teilnehmer bei den Salzburger Gesprächen seit Mitte der 80er Jahre, damals noch in der Funktion als hauptamtlicher pädagogischer Referent der Volkshochschule Wien Nord, der heutigen Volkshochschule Wien Floridsdorf. Manche kennen den Namen Professor Karl Hochwarter noch sehr gut, bei dem ich meine Arbeit begonnen habe. Es war damals faszinierend als junger pädagogischer Mitarbeiter zu den Salzburger Gesprächen zu kommen, und das aus mehreren Gründen. Damals fand diese Veranstaltung nicht hier in Eugendorf sondern im Haus Rief statt, das manche Teilnehmerinnen und Teilnehmer noch gut kennen, und das aus verschiedenen vor allem wirtschaftlichen Gründen mit weiser Voraussicht vom Generalsekretär Dr. Filla, gemeinsam mit der damaligen Präsidentin Gerti Fröhlich Sandner veräußert worden ist. Wir haben diesen Ort ab 1993 gewählt. Für mich als junger pädagogischer Mitarbeiter waren die Salzburger Gespräche eine gute Gelegenheit eigene Standpunkte kritisch zu überprüfen. Als jemand, der in der Volksbildung, in der Volkshochschule, tätig ist, hat man manchmal das Gefühl, dass die eigene Tätigkeit europaweit und weltweit Gültigkeit haben sollte. Man merkt dann aber sehr schnell bei den Salzburger Gesprächen, wie ausdifferenziert die Arbeit in den verschiedensten Erwachsenenbildungsorganisationen ist - nicht nur im internationalen Vergleich, sondern oft auch im eigenen nationalen Rahmen. Und die Salzburger Gespräche waren eine gute Gelegenheit, sich zurückzuziehen, fast kontemplativ die eigene Arbeit zu überprüfen, kritisch zu hinterfragen, und im Gespräch neue Zugänge zu finden. Und wenn wir heute darüber sprechen, dass es viele Herausforderungen für die Erwachsenenbildung gibt, im wirtschaftlichen Bereich, aber auch im gesellschaftspolitischen Bereich, im Zuge der Globalisierung, im Bereich des Neoliberalismus, in der stärkeren Individualisierung der Gesellschaft, so sollte man nicht vergessen, dass die Probleme, die am Beginn der Salzburger Gespräche gestanden sind, für damalige Verhältnisse auch sehr Umfassende waren. Denn 1958, als die ersten Salzburger Gespräche stattgefunden haben, war eine Zeit in der in Österreich und vielen europäischen Ländern die wirtschaftliche Situation sich zwar verbessert hat, aber dennoch eine sehr schwierige war. Wir dürfen nicht vergessen, dass in der damaligen Zeit der kalte Krieg Europa durchschnitten hat und die Salzburger Gespräche einer der wenigen Orte waren, wo Menschen aus unterschiedlichen Ländern, aus den unterschiedlichen Machtsphären zusammengekommen sind und sich nicht nur im Bildungsbereich ausgetauscht haben, sondern auch in vielen gesellschaftspolitischen Fragen. Es hat in den 50er und 60er Jahren wenig andere Bildungskonferenzen gegeben, bei denen VertreterInnen aus den USA gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern aus der Sowjetunion diskutiert haben, wo es die Möglichkeit gegeben hat, dass beispielsweise ErwachsenenbildnerInnen aus der Bundesrepublik Deutschland mit VertreterInnen aus der DDR zusammenkommen sind. Und es war, wie bereits richtig gesagt wurde, ein starker inhaltlicher Anspruch, aber es war auch eine starke persönliche Beziehung die sich entwickelt hat, die auch tragfähig war, nicht nur während dieser Tage hier in Salzburg, sondern diese tragfähigen persönlichen Beziehungen haben die Erwachsenenbildung in Europa, aber nicht nur hier, auch in der Sowjetunion, in den USA, in Israel stark geprägt, und es war möglich auf diesen Beziehungen aufzubauen. Das war in der Phase des kalten Krieges so, das war sehr bedeutsam auch in der Phase, in der der eiserne Vorhang gefallen ist, und in der sich die Europäische Union vergrößert hat. Als immer mehr Staaten, auch Österreich ab 1995, der

Europäischen Union beigetreten sind, ist es gelungen, die vielfältigen Kontakte, die bei den Salzburger Gesprächen geknüpft wurden, sehr konkret in EU-Projekte umzusetzen, die oft hier in Eugendorf ihren Anfang genommen haben, und in der Praxis der Erwachsenenbildungsorganisationen umgesetzt wurden. Und die Auflage der Europäischen Union und vieler Bildungsprogramme, dass mindestens drei EU-Staaten, oder Beitrittskandidaten, sich an diesen Bildungsprojekten beteiligen sollen, ist gestärkt worden durch Gespräche, die es hier in Salzburg gegeben hat. Das sind Dinge die sich über viele Jahre entwickelt haben, und es ist auch wichtig gewesen, dass diese Kontinuität bestanden hat. Wir werden heute ja noch exemplarisch einige Mitwirkende auszeichnen, die schon besonders oft an den Salzburger Gesprächen teilgenommen haben.

Ich habe bereits sechsmal die Salzburger Gespräche eröffnet, und einmal gemeinsam mit dem Herrn Präsidenten Heinz Fischer, und war einige Male als Teilnehmer anwesend. An der Entwicklungsgeschichte, die ich persönlich miterlebt habe oder die ich nachgelesen habe in den Unterlagen, die das Österreichische Volkshochschularchiv zusammengestellt hat, sieht man eine sehr starke Kontinuität, und man sieht auch viele gesellschaftspolitische Brüche in dieser Zeit. An der Geschichte der Salzburger Gespräche kann die Entwicklung der Erwachsenenbildung in unseren Staaten und Ländern abgelesen werden. Und deshalb denke ich ist, neben der Reflexion der eigenen Arbeit durch persönlichen Kontakte, die Zuwendung und Hinwendung zur wissenschaftlich Aufbereitung ein Zugang, der sich in den letzten Jahren verstärkt eingestellt hat und den wir in der österreichischen Erwachsenenbildung immer eingefordert haben. Wir haben viele Impulse in diesem wissenschaftlichen Kontext auch durch die Gespräche und andere Aktivitäten hier in Eugendorf empfangen können.

Dafür möchte ich allen sehr herzlich danken, die an dieser langen 50 jährigen Geschichte mitgewirkt haben. Das gilt vor allem für jene Personen, die in den jeweiligen Leitungen tätig waren. Ich möchte mich, auch im Namen des Vorstandes des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, sehr herzlich bedanken bei der aktuellen Leitung der Salzburger Gespräche, Kollegin Anneliese Heilinger, Ewald Presker und Hubert Hummer. Sie werden ihre Tätigkeit mit den 50. Salzburger Gesprächen einstellen. Mit einem gewissen Bedauern nehmen wir das zur Kenntnis, es ist das aber auch eine schöne historische Zäsur. Ich möchte auch Herrn Generalsekretär Dr. Wilhelm Filla danken, der mit seinem gesamten Team und dem Büro über viele Jahre hindurch mit großer Umsicht darauf geachtet hat, dass die Durchmischung bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern auch immer gewährleistet war; dass nicht nur österreichische Teilnehmerinnen und Teilnehmer dabei waren, sondern dass auch versucht wurde immer eine spannende Ländermischung zustande zu bringen, und dass auch unterschiedliche Einrichtungen der Erwachsenenbildung vertreten waren. Denn man lernt dann am besten, wenn man sich mit unterschiedlichen Zugängen auseinandersetzen kann.

Abschließend möchte ich mich auch ganz besonders herzlich bei Ihnen allen bedanken. Eine solche Veranstaltung wie die Salzburger Gespräche lebt natürlich vor allem von den Mitwirkenden. Man kann die Dinge noch so gut vorbereiten, wenn sich die Gespräche nicht ergeben, wenn der Funke nicht sprüht, wenn die persönliche und inhaltliche Beziehung nicht gefunden wird, sind alle diese Bemühungen vergebens. Und deshalb bedanke ich mich bei Ihnen allen, die Sie auch bei den 50. Salzburger Gesprächen mit dabei sind, für Ihr Kommen und hoffe, dass die Tätigkeit, die wir jetzt über viele Jahre schon gemeinsam betrieben haben, sich auch in Zukunft fortsetzen lässt, und dass Sie die positiven Eindrücke, die wir naturgemäß in einer Festveranstaltung besonders betonen, auch so sehen und mit nachhause nehmen, und dass es auch gelingt die kritischen Anmerkungen und Anregungen, die Veränderungs- und Verbesserungsvorschläge, die da und dort eingemahnt wurden, auch so an uns heranzutragen, dass wir Gelegenheit haben sie umzusetzen. Darum wird sich das neue Leitungsteam ganz besonders bemühen, und wird auf der vergangenen erfolgreichen Tätigkeit aufbauen. In diesem Sinn ein herzliches Dankeschön, auch namens des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen.

■ aus der *praxis* ■

Keine Konferenz der üblichen Art

50 Jahre „Salzburger Gespräche“

Die 1958 ins Leben gerufenen „Salzburger Gespräche“ des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen haben in fünf Jahrzehnten eine durch Kontinuität und Veränderung geprägte Entwicklung genommen, über die im Folgenden schlaglichtartig informiert wird.

Vorgeschichte

Nach den materiellen und geistigen Verwüstungen des Zweiten Weltkrieges und der NS-Zeit herrschte in der Nachkriegszeit gerade in der Erwachsenenbildung ein Geist des Internationalismus vor. Es stellte sich die Frage nach dem Beitrag der Erwachsenenbildung zu Völkerverständigung und Frieden.

Kurz nach dem Zweiten Weltkrieg wurde 1945 die UNO und bald danach – 1946 – die UNESCO gegründet, die internationalen Bestrebungen im Bildungsbereich eine Plattform bot. 1950 wurde auf der UNESCO-Konferenz in Florenz festgelegt, dass die UNESCO eine Bildungs- und Erziehungsarbeit entwickeln helfen soll, die gegenseitiges Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen den Völkern fördert.

Schon in diese Zeit fielen die ersten großen „Volksbildnertagungen“, von denen beträchtliche Impulse ausgingen. So wurde 1947 bei einem Kongress in Helsingör empfohlen, eine Nachfolgekonzferenz durchzuführen, die dann 1950 in Kreuzstein am Mondsee im Salzkammergut stattfand. Dabei waren Fragen der Völkerverständigung ein ebenso wichtiges Thema wie die Erziehung zur Demokratie und zu einer weltbürgerlichen Einstellung. Von dieser Veran-

staltung gingen wiederum wichtige Impulse für die Intensivierung der internationalen Kontakte und den internationalen Erfahrungsaustausch aus. 1952 kam es zu einem weiteren „Nachfolgetreffen“ in Marly-le-Roi in Frankreich. Damals wurde beschlossen, im Zwei-Jahres-Rhythmus zu Konferenzen zusammenzukommen und dabei das jeweilige Gastland kennen zu lernen.

Auf Initiative von Dr. Herbert Grau, der hauptberuflich als Direktor der Volkshochschule Linz tätig war und im Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) die Funktion eines Pädagogischen Referenten inne hatte, wurde 1952 ein „Internationales Volksbildnertreffen“ in Salzburg durchgeführt. Es war gleichsam unmittelbarer Ausgangspunkt für die von Grau 1958 gegründeten „Salzburger Gespräche für Leiter in der Erwachsenenbildung“ in Haus Rief, nachdem es zuvor bei den Versuchen, regelmäßige internationale Treffen von Erwachsenenbildner/innen durchzuführen, zu Schwierigkeiten bei der Finanzierung und Organisation kam. Erst als der VÖV in der Person von Grau die Initiativen übernahm und sich das inzwischen neutrale Österreich als Standort für eine regelmäßige Konferenz anbot und mit Haus Rief auch entsprechende Räumlichkeiten zur Verfügung standen, gelang der Plan.

erstatte der Veranstaltung, deren Titel „Gespräche“ bereits die konzeptionelle Ausrichtung signalisierte. Es sollte nämlich das vermieden werden, was sich bei den bisherigen internationalen Tagungen und Konferenzen als störend erwies: ein überladenes Programm, Zeitmangel für den Erfahrungsaustausch, der Zwang, Tagungsergebnisse zu erzielen und beträchtlicher Zeitaufwand für repräsentative Programmpunkte. Daher wurde bei den ersten „Salzburger Gesprächen“ und in den Jahren danach dem freien Gespräch unter den Teilnehmer/innen – aus heutiger Sicht – extrem viel Zeit eingeräumt. Die Gesprächsthemen wurden nicht lange vorausgeplant, sondern sollten sich aus den Bedürfnissen der Teilnehmer/innen ergeben, die Programmvorschläge machen konnten. Die „Gespräche“ sollten aber dokumentiert und damit auch für die „Nachwelt“ erhalten werden. Bereits über die ersten „Salzburger Gespräche“ hat Grau unter dem Titel „Europäische Erwachsenenbildung“ einen ausführlichen Bericht in dieser Zeitschrift veröffentlicht. (Vgl. Die Österreichische Volkshochschule, Nr. 31, Dezember 1958, S. 10–14.)

Seit ihrer Gründung waren die „Salzburger Gespräche“, die sich erst in den neunziger Jahren im Namen zu „Salzburger Gesprächen für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung“ veränderten, durch Kontinuität



Haus Rief in den 1950er Jahren.

Der Beginn

Vom 1. bis 3. August 1958 fanden die ersten „Salzburger Gespräche für Leiter in der Erwachsenenbildung“ in Haus Rief (spätere Schreibweise: Haus Rif) am Rande von Hallein in Salzburg statt. Die 39 Teilnehmer/innen kamen aus elf Ländern, wenn man Südtirol neben Italien als „eigenes Land“ zählt. Grau war Gründer, Leiter und zugleich Bericht-



1961 trifft Caroline Mitchell aus Chicago Alexandra Molodtsova vom Gorki-Kulturpalast in Leningrad.



35. „Salzburger Gespräche“: Der Beginn beim Gastwirt in Eugendorf.



VÖV-Präsident Dr. Heinz Fischer bei den 46. „Salzburger Gesprächen“. Rechts: Anneliese Heilinger, Peter Wirth, Ewald Presker.

und Veränderung geprägt. Gültig blieb aber von Beginn an bis in die Gegenwart das von Grau bei den 3. „Gesprächen“ formulierte Bestreben: „Die ‚Salzburger Gespräche‘ dürfen keine Konferenz der üblichen Art werden.“ Dem entsprach, dass die „Gespräche“ sehr stark vom Gedanken der Freundschaft unter den Teilnehmer/innen geprägt waren.

Bei den zweiten „Salzburger Gesprächen“ hielt Grau am Ende zur Rolle des Verbandes österreichischer Volkshochschulen (damalige Schreibweise mit „ö“) fest: „Der Verband österreichischer Volkshochschulen hofft, dass diese ‚Leitersgespräche‘ einen wirklichen und erfolgreichen Beitrag zur Befruchtung der Erwachsenenbildung in den verschiedensten Ländern darstellen. Er gibt gern Geld dafür aus, leistet er doch auf diese Weise einen Teil des Dankes ab, den er anderen Ländern schuldet, die der österreichischen Erwachsenenbildung halfen, als Österreich noch arm war.“¹¹⁾

Die weitere Entwicklung

Bis zu den 1980er Jahren wurden in den „Salzburger Gesprächen“ jeweils eine Reihe von Themenstellungen besprochen und erst ab 1980 wurde ein übergreifendes Thema

der Veranstaltung vorangestellt. Eine erste Straffung des Programms ist jedoch schon 1964 erfolgt. In den 1990er Jahren ist es dann zu einer sehr viel stärkeren Planung der Veranstaltung gekommen, die auch erheblich intensiviert und um regelmäßige Abendveranstaltungen – mit zumeist Länderberichten – ergänzt wurde.

Neben der formal-methodischen Entwicklung gab es eine inhaltliche Entwicklung. Zu Beginn dominierte eine „Europaeuphorie“, die sich auf Westeuropa und die Versöhnung von Deutschland und Frankreich konzentrierte.

Ab Mitte der 1960er Jahre erfolgte eine thematische Ausweitung auch auf außer-europäische Fragestellungen. Auf Anregungen aus Großbritannien nahmen ab den 3. „Salzburger Gesprächen“ auch Teilnehmer/innen aus der UdSSR und Polen teil, etwas später im Zuge des „Prager Frühlings“ auch aus der CSSR. Eine weitere Ausweitung des Teilnehmerkreises erstreckte sich auf die USA, auf Afrika sowie Japan und China.

Die Entwicklung der „Salzburger Gespräche“ spiegelt sich auch in ihrer Leitung wider. Von 1958 bis 1971 leitete Grau die „Gespräche“ allein. 1972 traten der dama-

lige VÖV-Präsident Univ.-Prof. Dr. Karl R. Stadler und Generalsekretär Dr. Wolfgang Speiser an seine Stelle. Grau leitete 1973 noch einmal allein die Veranstaltung und ab 1974 war es stets ein Team, das die Veranstaltungsleitung inne hatte.

Veränderungen im „Subtext“

Geändert hat sich im Laufe der Jahrzehnte der „Subtext“ der „Salzburger Gespräche“, der die Veranstaltung neben den jeweiligen Themen prägte. War es lange Zeit die Begegnungsmöglichkeit von Erwachsenenbildner/innen aus Ost und West, die den „Salzburger Gesprächen“ ein besonderes Gepräge gaben, war es nach dem Ende des Kalten Krieges und des Ost-West-Gegensatzes die Tendenz, dass die Veranstaltung zu einer länderübergreifenden Projektanbahnungsbörse wurde. In diesem Jahrhundert hat sich mit der Veralltägung von Projektarbeit diese Zusatzfunktion abgeschwächt, wenngleich sie noch immer eine Rolle spielt. Das Aufgreifen besonders aktueller und in die Zukunft gerichteter Themen steht nunmehr im Vordergrund.

Zu den stärksten Veränderungen in der fünfzigjährigen Geschichte der „Salzburger Gespräche“ zählt die 1993 erfolgte „Übersiedlung“ von Haus Rief, das vom VÖV in einem langwierigen Prozess verkauft wurde, nach Eugendorf bei Salzburg in das hervorragend ausgestattete Hotel „Gastwirt“. Dieser „Lernort-Wechsel“ hat der Veranstaltung sehr gut getan, wenngleich er bei vielen regelmäßigen Teilnehmer/innen auch Emotionen ausgelöst hat, da die Bindung an Haus Rief stark war.

Was über all die Jahre trotz vieler Veränderungen und neuer Herausforderungen gleich geblieben ist: Die „Salzburger Gespräche“ sind „keine Konferenz der üblichen Art“.

Für 2008 ist die Herausgabe einer Dokumentation „50 Jahre Salzburger Gespräche“ geplant. ▼

Anmerkung

¹¹⁾ Herbert Grau in der Schlussausprache der Zweiten Salzburger Gespräche. In: Verband österreichischer Volkshochschulen (Hg.): Zweite Salzburger Internationale Gespräche für Leiter in der Erwachsenenbildung. 26. Juli bis 1. August 1959. Bericht von Herbert Grau. Wien o. J., S. 24.

Gründer und Leiter/innen der „Salzburger Gespräche“

Gründer

Dr. Herbert Grau (Linz) – 1916–1973

Leiter/innen

Dr. Herbert Grau (Linz)

Univ.-Prof. Dr. Karl Stadler (Linz) – 1913–1987

Dr. Wolfgang Speiser (Wien) – 1909–1994

Dr. Karl Arnold (Wien) – 1922–2006

Dr. Ursula Knittler-Lux (Wien)

Dr. Karl Foltinek (Wien) – 1922–2003

Dr. Erich Leichtenmüller (Linz)

Dr. Ewald Presker (Graz)

Mag. Hubert Hummer (Linz)

Dr. Anneliese Heilinger (Wien)

Dr. Peter Wirth (Schweiz) – 1947–2006

Dr. Stefan Vater (Wien)

1958–1971, 1973

1972, 1974–1984

1972, 1974–1976

1975–1982

1980–1981, 1983–1992

1983–1990

1987–1993

1990–2007

1993–2002, 2004–2007

1994–2007

2003

2006–

Anhang

Liste der TeilnehmerInnen

- Mag.^a Sabine Aschauer-Smolik*, Leiterin der Volkshochschule Saalfelden, Geschäftsführerin des Bildungszentrums Saalfelden, Leiterin der öffentlichen Bibliothek, ÖSTERREICH
- Dr. Amos Avny*, Geschäftsführer Omnidev International, ISRAEL
- Dr. Wolfgang Bandhauer* (†), Landesgeschäftsführer des Verbandes Wiener Volksbildung, ÖSTERREICH
- mgr Malgorzata Bartnik*, Towarzystwo Wiedzy Powszechniej or Szczecin, POLEN
- Petra Bass*, Kolping-Bildungswerk, DEUTSCHLAND
- Mag.^a Martina Blasbichler*, Direktorin des Verbandes der Volkshochschulen Südtirols, ITALIEN
- Dr.ⁱⁿ Lolita Brachetta*, Englischdozentin in der Erwachsenenbildung, ITALIEN
- Filip Dedeurdwaerder-Haas M.A.*, Landessprachenreferent des Landesverbandes der VHSen NRW, DEUTSCHLAND
- Henning Feldmann M.A.*, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Erwachsenenbildung der Ruhr-Universität Bochum, DEUTSCHLAND
- Dr. Christian Fiebig*, Direktor der Volkshochschule Böblingen-Sindelfingen, DEUTSCHLAND
- Dr. Wilhelm Filla*, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH
- Dr. Hans Furrer*, Studienleiter an der Akademie für Erwachsenenbildung Schweiz, SCHWEIZ
- Univ.-Doz. Dr. Hannes D. Galter*, Direktor der Urania Steiermark, Vorstandsmitglied des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH
- Bernard Godding*, Schatzmeister Education Centres Association, GROSSBRITANNIEN
- Naomi Godding*, Schatzmeisterin Education Centres Association, GROSSBRITANNIEN
- mgr Joanna Golczyk*, V-CE Direktorin Towarzystwo Wiedzy Powszechniej or Szczecin, POLEN
- Dr.ⁱⁿ Lalla Groppi*, Kursleiterin, ITALIEN
- Dipl. Päd. Ute Grun*, Stellv. Leiterin der VHS Hoyerswerda, Fachbereichsleiterin Sprachen und europäische Projekte, Kommunaler Eigenbetrieb „Kultur und Bildung“ Hoyerswerda, DEUTSCHLAND
- Martin Gspandl*, Leiter der Volkshochschule Bezirk Feldbach, ÖSTERREICH
- Alexander Haas*, Fachbereichsleiterin Volkshochschule Rhein-Sieg, DEUTSCHLAND
- Rudolf Hahn*, Direktor der Volkshochschule und Musikschule Bildungszentrum Trier, DEUTSCHLAND
- Henri Hermann*, Kursleitung und Studienleitung im Atelier due/Forum Altenberg, SCHWEIZ
- Esther Hirschi*, Dozentin, Projektleiterin, SCHWEIZ
- Prof. Mag.^a Luitgard Hörtnagl*, Projektmanagement, pädagogische Mitarbeiterin an der Volkshochschule – AK Oberösterreich, ÖSTERREICH
- Zanete Jekabsons*, Leiterin des Erwachsenenbildungszentrums, LETTLAND
- Maureen Kavanagh M.A.*, Nationale Koordinatorin, Aontas – The National Association of Adult Education, IRLAND
- M. Pol. Sc Kari Kinnunen M.A.*, Leiter der Työväen Akatemia – Worker’s Academy, FINNLAND

Helga Klier, Freiberufliche Dozentin und Trainerin in der Aus- und Fortbildung in der Erwachsenenbildung, DEUTSCHLAND

Dipl. Volkswirt Wolfgang Klier, Freiberufliche Tätigkeit in der Ausbildung und Fortbildung von Dozenten in der Erwachsenenbildung, DEUTSCHLAND

Dr. ⁱⁿ Ursula Knittler-Lux, Ehem. Landesgeschäftsführerin des Verbandes Wiener Volksbildung und pensionierte Volkshochschulleiterin, ÖSTERREICH

Gabriella Manfredotti, Qualitätsentwicklung, Heilpädagogin, Auditorin, Soz. Päd. Forum Altenberg, SCHWEIZ

Wolfgang Mannsberger, Leiter der Volkshochschule der Stadt Wiener Neustadt, ÖSTERREICH

Fuad Muradov M.A., Projektleiter, Aserbaidzhanischer Verband für Erwachsenenbildung und Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, ASERBAIDZCHAN

mgr Jacek Oropesa-Kula, Lektor, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej or Szczecin , POLEN

Univ.-Prof. Dr. Volker Otto, Honorarprofessor für Erwachsenenpädagogik an der Universität, Leipzig, Lehrbeauftragter an den Universitäten Jena and Tübingen, Verbandsdirektor des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) a. D., DEUTSCHLAND

Günter Pfeiffer, Geschäftsführer des Landesverbands steirischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH

Veikko Ranttilä, Leiter der Volkshochschule Raseborg opisto, FINNLAND

Dr. ⁱⁿ Terezia Reisz, Assistentin, Universität Pécs

Matti Ropponen, Generalsekretär des Erwachsenenbildungsrats, FINNLAND

mgr Iwona Skarbińska, Spezialistin Towarzystwo Wiedzy Powszechnej or Szczecin, POLEN

Bernd Staemmler, Geschäftsführer des Sächsischen Volkshochschulverbands, DEUTSCHLAND

Michael Staudt M.A., Direktor der Volkshochschule Kaiserslautern, DEUTSCHLAND

Johann Theessen, Regionales Projektbüro in SOE, DVV International, BULGARIEN

Dr. ⁱⁿ Doris Wauschkuhn, Studienleiterin, Volkshochschule der Städte Mettmann and Wülfrath, DEUTSCHLAND

Prof. Dr. Jörg Wollenberg, Universitätsprofessor für politische Weiterbildung (em.), ehemaliger Direktor der Volkshochschulen in Bielefeld and Nürnberg, DEUTSCHLAND

Eröffnungsreferate:

Dr. ⁱⁿ Hannelore Jouly, Ehemalige Direktorin der Stadtbücherei und Vorsitzende des Trägervereins der Volkshochschule Stuttgart, DEUTSCHLAND

Prof. Dr. Horst Siebert, Professor am Institut für Erwachsenenbildung der Universität Hannover, DEUTSCHLAND

Eröffnung:

Mag. Barbara Prammer, Präsidentin des Nationalrates und Präsidentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH

Tagungsleitung:

Dr. ⁱⁿ Anneliese Heilinger, Pädagogisch-wissenschaftliche Mitarbeiterin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH

Mag. Hubert Hummer, Direktor der Volkshochschule Linz, Vorsitzender des Verbandes Oberösterreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH

Dr. Ewald Presker, Direktor des Bundesgymnasiums für Berufstätige, ÖSTERREICH

Dr. Stefan Vater, Pädagogisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH

DolmetscherInnen:

Dipl-Dolm. in Gerhild Heissel, Dolmetscherin, ÖSTERREICH

Dipl-Dolm. in Silvia Stöcklöcker, Dolmetscherin, ÖSTERREICH

Berichterstattung:

Peter Zwieler, Mitarbeiter im Projekt Knowledgebase Erwachsenenbildung, ÖSTERREICH

Technik:

Kongresstechnik
Handelskai 265
1020 Wien

Tagungssekretariat:

Rita Landauer, Verband Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH

Claudia Questl, Verband Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH

Gäste:

Hermann Kumpfmüller, Ehem. Verbandsdirektor des Bayerischen Volkshochschulverbandes,
DEUTSCHLAND

Dr. Erich Leichtenmüller, Ehrenmitglied des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen,
ÖSTERREICH

StR Dr. Michael Ludwig, Amtsführender Stadtrat in Wien und Vorsitzender des Vorstandes des
Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, ÖSTERREICH

Mag.^a Petra Rund, Büro der Präsidentin des Nationalrats der Republik Österreich, ÖSTERREICH

Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann, Direktorin des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung, ÖSTERREICH

Programm

Sonntag, 8. Juli

Abend: Eröffnung

Eröffnung der 50. Salzburger Gespräche

Nationalratspräsidentin Barbara Prammer, Präsidentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Wien

Chancen durch neue Lernorte

Wilhelm Filla, Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen

Montag, 10. Juli

Vormittag: Referate

Plädoyer für eine inspirierende Lernumgebung

Hannelore Joly, frühere Direktorin der Stadtbücherei Stuttgart, Vorsitzende des Trägervereins der VHS Stuttgart, Office für Coaching und Organisationskultur, Deutschland

Moderiert von *Hubert Hummer*, Direktor der VHS Linz, mit einem Projektbericht „Lernort Wissensturm Linz“

Community Learning

Maureen Kavanagh, AONTAS – The National Association of Adult Education, Irland

Neue Medien in der Erwachsenenbildung

Terézia Reisz und *Mihaly Kocsis*, Universität Pécs, Ungarn

Nachmittag: Referate

Lernen in neuen Zentren als Zeichen des Systemumbaus der Erwachsenenbildung

Volker Otto, Universität Leipzig, Deutschland

Strukturreformen des Verbandes Wiener Volksbildung

Wolfgang Bandhauer, Verband Wiener Volksbildung, Österreich

Öffentlichkeitswirksame Bildungsangebote: vhs.Universität, vhs-wissen.de

Christian Fiebig, Volkshochschule Böblingen-Sindelfingen, Deutschland

Lesefestivals in der Innenstadt und Aktionen auf der FIFA Fußball WM-Meile

Michael Staudt, Volkshochschulen Kaiserslautern e.V., Deutschland

Abend: Länderberichte

Qualitätsmanagement im Verband der Volkshochschulen Südtirols

Martina Blasbichler, Verband der Volkshochschulen Südtirols, Italien

Erwachsenenpädagogische Weiterbildung von Kursleitenden in Nordrhein-Westfalen

Filip Dedeurdwaerder-Haas, Landesverband der Volkshochschulen Nordrhein-Westfalen e.V., Deutschland

„Kultur-Wege“

Helga Klier, freiberufliche Erwachsenenbildnerin, Deutschland

Ein kritischer Blick auf das System der Erwachsenenbildung in Aserbaidschan, „Wenn unsere Kinder unsere Zukunft sind, wer soll dann unser Heute aufbauen?“

Fuad Muradov, Aserbaidschanischer Verband für Erwachsenenbildung und IIZ des DVV, Aserbaidschan

Dienstag, 10. Juli

Vormittag: Referate

Soziale Lage, soziale Milieus, Sozialkapital und Raum

Henning Feldmann, Ruhr-Universität Bochum, Lehrstuhl für Erwachsenenbildung, Deutschland

(NS-) Gedenkstätten als moderner Lernort

Jörg Wollenberg, bis 2002 Professur für Weiterbildung mit dem Schwerpunkt politische Bildung Universität Bremen, Deutschland

Europe between Euroburg and Euronarchy

Amos Avny, Omnidev International, Israel

Nachmittag: Referate

Virtuelle Lernorte – Die Weiterbildungsakademie, www.wba.or.at

Anneliese Heilinger, Verband Österreichischer Volkshochschulen, Weiterbildungsakademie, Österreich

Virtuelle Lernorte – Knowledgebase Erwachsenenbildung, www.adulteducation.at

Stefan Vater, Verband Österreichischer Volkshochschulen, Österreich

Nachmittag: Fahrt in die Stadt Salzburg

Mittwoch: Exkursion nach Linz

Lernort Wissensturm
Empfang im Wissensturm und Führung

Lentos – Kunstmuseum Linz – Museum als Lernort

Ars Electronica Center

Donnerstag, 12. Juli

Vormittag: Referat und Abschluss

Neue Lehr- und Lernformen. Neue Lernorte?
Horst Siebert, Professor am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der
Universität Hannover, Deutschland

Diskussion und thematischer Abschluss der Salzburger Gespräche

Nachmittag: Festveranstaltung „50 Jahre Salzburger Gespräche“

Abend: Tagungsabschluss

Musik: „Stelzhammer“

Bilder / Medien

Bilder der Veranstaltung und Medienberichte können Sie in der Langversion des Berichtes einsehen. Der Download beider Versionen steht Ihnen auf der Homepage des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen unter der Adresse <http://www.vhs.or.at/207> zur Verfügung.