

Innovation und Erneuerung im Bereich der Erwachsenenbildung in Mitteleuropa

Viola Tamášová – Erika Juhász – Mihály Sári
(Hers.)

Herausgebern/Editors:

Viola Tamášová – Erika Juhász – Mihály Sári

Titel/Title:

**Innovation und Erneuerung im Bereich der Erwachsenenbildung in
Mitteleuropa**

Innovation and Renascence of Adult Education in Central Europe

*(Sammelband der wissenschaftlichen Beiträge und Studien /Non- conference
reviewed Collection of Papers)*

Wissenschaftliche Rezensenten/ Reviewers:

Elke Gruber

Wilhelm Filla

František Mezihorák

Edina Márkus

Szilvia Sári

Technischer Redakteur/Technical editor: Balázs Pete

Herausgeber/ Publisher:

Dubnica Institute of Technology in Dubnica nad Váhom, Slovakia, 2015

Erscheinungsjahr/ Year of publication: 2015

Anzahl der Seiten/ Number of pages: 300

Anzahl der Kopien/ Number of printed copies: 100

ISBN: 978-80-89732-26-5

EAN: 9788089732265

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	6
<u>I. PANORAMA DES UNTERRICHTSWESENS</u>	9
JURIJ JUG: GEDANKEN ÜBER (SÜDOST) EUROPAS BILDUNG IM WANDEL VON POLITIK, WIRTSCHAFT UND GESELLSCHAFT DES 21. JAHRHUNDER	10
TAMÁŠOVÁ VIOLA: FORMATION PROFESSIONNELLE EN SLOVAQUIE – TENDENCES DE DEVELOPPEMENT APRES 1989 JUSQU’AU PRESENT	21
ÉVA FARKAS: FACTS AND TENDENCIES ABOUT 25 YEARS OF ADULT EDUCATION IN HUNGARY	45
ORSOLYA KERESZTY: NARRATIVES ON GENDER INEQUALITY IN THE ACADEMIA – A SNAPSHOT FROM HUNGARY	59
LAURENȚIU ȘOITU – MAGDA-ELENA SAMILLĂ: DIRECTIONS IN THE DEVELOPMENT OF ADULT EDUCATION IN ROMANIA. REPRESENTATIVE LITERATURE	73
CSILLA MARIANNA SZABÓ: GO BACK TO STUDYING – A NATIONAL PROJECT FOR IMPROVING COMPETENCES	84
ZSUZSA KOVÁCS: POLICY AND PRACTICES: ACADEMIC DEVELOPMENT IN CENTRAL EUROPEAN COUNTRIES	109
<u>II. ERNEUERENDE ERWACHSENENBILDUNG</u>	117
MIHÁLY SÁRI: DIE VERANTWORTUNG DER SCHRIFTGELEHRTEN IN EUROPA – REGIONALISIERUNG, INTERNATIONALISIERUNG, GLOBALISIERUNG DES WISSENS IM HISTORISCHEN ASPEKT	118
ROMAN HRMO – LUCIA KRIŠTOFIKOVÁ – ALEXANDER BILČÍK: TRAINING OF UNIVERSITY LECTURERS AS A COMPONENT OF IMPROVING THE QUALITY OF UNIVERSITY	135
RITA SÁPINÉ BÉNYEI: THEMENZENTRIERTE ERWACHSENENERZIEHUNG	146
BALÁZS NÉMETH: RAISING PARTICIPATION – AN ISSUE AND CHALLENGE FOR POLITICAL LEGITIMATION IN POST-WAR EUROPE (1945 TO 1990) A COMPARATIVE APPROACH	158
BALÁZS BENKEI-KOVÁCS: EFFORTS POLITIQUES RÉITÉRÉS DE L’UNION EUROPÉENNE POUR PROMOUVOIR L’IMPLEMENTATION DE LA VALIDATION: SUCCÉS ET DÉCEPTIONS	168
SILVIA MATÚŠOVÁ: VALUES IN ADULT EDUCATION	178
SZILVIA SIMÁNDI: LEBENSLANGES LERNEN IM DIENST DER NACHHALTIGEN ENTWICKLUNG	200

ANDREAS HÉJJ: EMOTIONALE INTELLIGENZ IN DER ERWACHSENENBILDUNG	210
ERIKA JUHÁSZ: INDIKATOREN FÜR DIE KULTURELLES LERNEN IN DER UNGARISCHEN REGIONEN	229
JANA GORIUP: SOME SOCIOLOGICAL VIEWS FOR INTERGENERATIONAL EDUCATION	248
JÓZSEF SZABÓ: KULTURANDRAGOGIK	270
LÁSZLÓ NEIDERT – KINGA BÍRÓ: EIN KONSTRUKTIONSSPIEL IN DER ERWACHSENENBILDUNG UND DER PSYCHOLOGISCHEN PRAXIS	281
ZUZANA GERŠICOVÁ: DAS CREATIVE – THEATER ALS EINE DER FORMEN DER ERLEBNISPÄDAGOGIK DER FORTBILDUNG DER LEHRER	293

VORWORT

In unserem Band **„Innovation und Erneuerung im Bereich der Erwachsenenbildung in Mitteleuropa“** wird über die sich im Bereich Erwachsenenbildung herausgebildeten Änderungen in Mitteleuropa und aus der Hinsicht von Mitteleuropa von 24 Verfassern in 20 Studien geschrieben. Durch den Vergleich der Ergebnisse von den Studien zeichnen sich die Unterschiede von den Theorien in der Erwachsenenbildung und der Praxis aus der Hinsicht von Ungarn, Rumänien, der Slowakei oder sogar Slowenien ab. Die Studien der Verfasser ordnen sich auf Grund drei Aspekten zu einem farbigen mitteleuropäischen Puzzlebild: aus den kleinere und größere theoretische und praktische Forschungen darstellenden Erwachsenenbildungs mosaiken zeichnet sich ein zusammengesetztes Bild ab. Das Bild von Mitteleuropa kann durch eine Erwachsenenbildung, die sich nach einer einheitlichen Richtung und der Verwirklichung der Idee von dem lebenslangen Lernen strebt, die aber trotzdem vielfältig ist, gekennzeichnet werden.

Schon beim Titel des ersten Kapitels **„Panorama des Unterrichtswesens“** entfaltet sich dieses vielfältige Bild des Unterrichts und Erwachsenenbildung. Mal sind auf mehrere Länder eingehenden, umfassenden Bilder zu sehen (z.B. in der Schrift von Jurij Jug oder Zsuzsa Kovács), mal lassen sich die Besonderheiten je eines Landes ausführlicher betrachten (z.B. im ungarischen Lagebericht von Éva Farkas oder in dem rumänischen Lagebericht von den Verfassern Laurențiu Șoitu und Magda-Elena Samillă).

Nach dem Rundbild im zweiten Kapitel **„Erneuernde Erwachsenenbildung“** können die Bestrebungen nach Neuwerdung und Erneuerung studiert werden. Im Zusammenhang mit der Erwachsenenbildung untersucht, in der Deutung der Erneuerung erscheinen unter anderem die Werte (z.B. der Artikel von Silvia Matúšová), die Qualität (z.B. in der Schrift des Verfassertrios Roman Hrmo, Lucia Krištofiaková und Alexander Bilčík) und auch die nachhaltige Entwicklung (z.B. im Artikel von Szilvia Simándi).

Mit dem Titel „**Innovation und Bildung**“ führt der dritte Kapitel, basierend auf das Lagebild und die Bestrebungen nach der Erneuerung, innovative Forschungen und Anregungen vor. Diese Erneuerungen stellen solche theoretischen Rahmen und Praktiken dar, über die im Zusammenhang der Erwachsenenbildung noch wenig gehört und gelesen werden konnte: eine von denen ist die emotionelle Intelligenz (die Schrift von Andreas Héjj), die Kulturandragogik (die Schrift von József Szabó) oder die Intergenerationsbildung (der Artikel von Jana Goriup)

Dieser wissenschaftliche Band ist ein gutes Muster für den europäischen Zusammenschluss und die Zusammenarbeit, was unter den Forschern, und so den Forschern der Erwachsenenbildung vorbildlich funktioniert. Obwohl die Studien der Bände auf verschiedenen Sprachen (Deutsch, Englisch, Französisch) geschrieben worden sind, kann die wissenschaftliche Kommunikation unter den Verfassern effizient funktionieren. So bilden sie eine virtuelle Forschungsgemeinschaft, die ständig und bewusst die Forschungen und die damit zusammenhängenden wissenschaftlichen Schriften der anderen beachten, und übereinander reflektierend im Bereich der Erwachsenenbildung in Mitteleuropa neuere Forschungsprojekte schaffen.

Wir bedanken uns für die Arbeit des Organisationskomitees, unserer Lektoren und hauptsächlich unserer Studienschreiber!

Wir wünschen allen lieben Lesern angenehme und effiziente Leseerlebnisse! Wir hoffen, dass Sie die Schriften zu Ihrem Nutzen studieren und es Ihren Kollegen, Bekannten, Schülern und Lehrern ebenso anbieten!

Viola Tamášová, Erika Juhász, Mihály Sári – Redakteure

I. PANORAMA DES UNTERRICHTSWESENS

***GEDANKEN ÜBER (SÜDOST) EUROPAS BILDUNG IM WANDEL VON POLITIK,
WIRTSCHAFT UND GESELLSCHAFT DES 21. JAHRHUNDER***

Abstract: Although the division of Europe is apparently completed, it may well be that, instead of old conflicts arise new. In the 21'st century above all more clearly arise the questions of Europe's aging population, environmental pollution, economic development and the role and position of "small-states" in the united Europe. All this will have an impact on the development of the educational sphere and, especially, on adult education. Some important decisions are waiting to be solved! Some significant and important differences in variations, views and understanding of the future political, administrative and organizational arrangements of the European Community arise: integration, assimilation or segregation. As long as there is no clearly defined form of the emerging formation, it is not possible to say anything definitive about the European education. Nor structural changes in the population, as well as no different possible directions of economic development of Slovenia (and other small countries of South Eastern Europe / Western Balkans), which would likely affect the entire educational subsystem, should be overlooked. All mentioned occurs under the influence of the global economic political events.

Even if in the past it was often heard that "education is the heart of the future European community" it is becoming increasingly clear that this was meant for professional, but not for common education. History teaches us, that, above all, we need a new perspective on general education, especially for adults, who were raised and educated in the national-oriented institutions. However, this would require a new educational philosophy, which should be find and realised together. Realising this goal needs the awareness of the "biggs" in Europe, in their own interest, as precisely the diversity of Europe contributed significantly to its contemporary successes.

Die Fragestellungen

Die Spaltung Europas in zwei feindliche Lager, mit sich ausschließende Weltanschauungen scheint nun Vergangenheit geworden zu sein, doch lange sind noch nicht alle alten Gegensätze beseitigt, und leicht könnten alte nicht nur wieder aufflammen sondern auch neue entstehen. Anstelle der weltanschaulichen Gegensätze könnte sich heute etwas Abseitiges als Hauptgegensatz der Zukunft entpuppen. Was aus dem verworrenen Ereignisknäueln zu dem Kardinalsproblem des zukünftigen „Vereinigten Europa“ heranreifen wird, ist schwer zu prognostizieren. Vielleicht nationale, ins soziale transformierte Gegensätze, vielleicht rassistische oder sogar religiöse Probleme. Aber das sind Fragen mit denen die „alte Dame Europa“ schon öfters konfrontiert wurde und sie immer wieder mit einigen „Schönheitsoperationen“ zu meistern wusste. Doch im XXI. Jahrhundert wartet auf die alternde Dame Europa ein schwer zu meistern Problem – *die Frage der Natalität als auch die damit verbundenen Frage der Migrationen. Und schließlich und endlich, stellt sich uns aber die Frage: was wird mit dem Bildungssystem/en und der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung im „Vereinigten Europa?*

Den wen man sich über einiges im angehenden Groß Europa noch nicht einig ist so ist das gerade und vor allem der Bildungsbereich! Gerade hier schlagen die abstrakten Vorstellungen hart auf einander: Integration Assimilation oder Segregation, stellt sich nun die Frage über die man sich früher oder später einigen werde.

Euromodelle und Eurobilder

In den europäischen Staaten gibt es erhebliche Unterschiede im Europaverständnis. Auch wen der europäische Normalbürger die Notwendigkeit der ökonomischen Kooperation einsieht, betrifft es ihn vielfältig. Die Mobilität erweist sich auch am Arbeitsplatz. Der Arbeitsmarkt ist multinational und die Gesellschaft multiethnisch geworden. Damit werden die Schulen in den Zuwanderungsgebieten Vielvölkerschulen, die Tagtäglich vor die Frage der europäischen Integration gestellt werden, was für sie eine schwere Belastung ist, den die Schulsysteme Europas sind

Traditionell national geprägt worden. Die Erwachsenen /Weiterbildungseinrichtungen haben noch keine so lange Tradition und sind nicht so Nationalgebunden. In der Erwachsenen/ Weiterbildung passierte viel mehr europäischer Ideenaustausch, als zwischen den nationalen Schulsystemen!

Als gemeinsamer Raum entstand Europa schon im Altertum, doch war es wie auch im späteren Zeiten immer nur ein Teil von größeren Ganzen, ebenso wie auch im Mittelalter. Auch in der Neuzeit gab es einige Versuche einer „Europäischen Integration“ die aber immer wieder fehlschlagen. Das Model der „Nation Europa“ verzichtet auf die nationale Souveränität und stehet somit im krassen Gegensatz zu dem „Model des Vaterlandes“ bei dem die Nationalstaaten das höchste Maß an Souveränität beibehalten. Und da wäre auch noch das Model der „Vereinigten Staaten Europas“. Welches der Modelle sich verwirklichen wird und welche Niansen sich ergeben werden ist schwer voraus zu sagen. Leider scheint es aber das dabei die prinzipiellen Standpunkte nicht die entscheidenden sein werden, sondern das die normative Kräfte des Gegebenen entscheidend sein werden. Eines ist jedoch schon heute sichtbar: die EU wird ein bisher noch nie da gewesenes Gemeinwesen sein. Solange man sich noch nicht auf ein bestimmtes Euromodel festgelegt hat, kann man auch nichts bestimmtes von der Europabildung sagen!

Mögliche Strategien der wirtschaftlichen Weiterentwicklung

Es kursieren zurzeit mindestens drei Wirtschaftsstrategien und verschiedene Varianten, zu denen man zurzeit noch fieberhaft entsprechende Bildungsstrategien sucht. Die *erste Wirtschaftsstrategie* zielt darauf hin, die großen Konzerne (Stahlwerke, Autoindustrie, Maschinenindustrie ect.), zu erhalten und zu fördern, um dadurch Arbeitsplätze und positive soziale Auswirkungen zu sichern. Diese Hilfestellung dem „eigenen Management“ leistet man in der Hoffnung, dass dieses den spezifischen Bedürfnissen der Nationalstaaten gegenüber verständnisvoll sein wird. Die großen Konzerne beschäftigten eine beträchtliche Anzahl von höchstqualifizierten Arbeitskräften was für das Bildungs- und Wissenschaftswesen eine bedeutende Aufgabe wäre, beide Gebiete wären auch weiterhin voll ausgelastet und bedürften kaum

nennenswertere Veränderungen. Die *zweite Möglichkeit* wäre, ein in sozialer Marktwirtschaft erprobtes internationales Management und auch Kapital zu engagieren und dann durch erprobte Steuerpolitik die Zügel straffer zu ziehen vor allem aber den Transfer des Kapitals ins Ausland zu überwachen. Dabei müsste man jedoch wahrscheinlich auch den Verlust an hoch und höchstqualifizierten Arbeitsplätzen in Kauf nehmen, was auf die Dauer alle Teile des Mittelstandes benachteiligen würde! Die *dritte Möglichkeit*, die Unterstützung der mittleren und kleineren wirtschaftlich aber effizienteren Betriebe, wäre für den Mittelstand wie auch für den Staat ein lohnendes Ziel, wenn diese Betriebe auch anspruchsvolle Produktionsprogramme betreiben würden, die hoch und höchstqualifizierte Arbeitskräfte beschäftigen und den Staat somit auch zu mehr Investitionen im Bildungs- und Wissenschaftsbereich zwingen würde. Diese Möglichkeit wäre allen Schichten des Mittelstandes am nächsten und würde seine volle politische als auch soziale Unterstützung finden.

Doch inzwischen ist ein Teil der Großindustrie schon zugrunde gegangen oder in viele kleine Betriebe zerfallen die nicht mehr so viele hoch -und höchst qualifizierte Arbeitskräfte brauchen. So ist auf diese Strategie leider kein Verlas mehr. Die zweite Strategie ein erprobtes „ausländisches Management“ und „ausländisches Kapital“ zu engagieren ist auch nicht mehr so aktuell, den bisher hat sich das Kapital leider nicht im ausreichenden Masse interessiert gezeigt. Auch erfahrene und zuverlässige Manager sind nicht leicht zu kriegen. Und so bleibt *nur noch die dritte Strategie* als tragende Hauptstrategie, wenn auch es einige Fälle die in die ersten beiden Strategien gehörten gab, übrig.

Die Entwicklung in der EU ist vor allem eine Sache der weltwirtschaftlichen und weltpolitischen Weiterentwicklung. Die Lage der neuen EU Staaten in Europa bleibt bis auf weiteres die großen Unbekannte in der Rechnung. Und so wie Politiker und Wirtschaftsexperten der neuen EU Staaten auch weiterhin mit einer großen Unbekannten rechnen müssen, müssen auch Eurobildungsfachleute bis auf weiteres Gleichungen mit mehreren Unbekannten zu lösen versuchen. Doch sollte man davon ausgehen, dass nur ein ebenbürtiger Beitrag zu dem Konkurrenzkampf aller Eurostaaten in der Weltpolitik, die neuen Eurostaaten zu gleichberechtigten Partner macht. Bis dahin aber bleiben die davon abhängigen Bildungsstrategien offen!

Strukturwandel der Bevölkerung und der Einfluss auf die Bildung

Nach Aufhebung des Ost / Westkonfliktes ist eine Angleichung zu dem westeuropäischen Model/en gekommen, dem sich auch neutrale und blockfreie Staaten anschlossen. Dies stellte das Bildungswesen der nun Suverenen Staaten als Ganzes und die Erwachsenenbildung / Weiterbildung als auch ihr Spiritus movens den "neuen Mittelstand" in eine neue ungewohnte Lage. In den letzten Jahrzehnten, ist ein neuer Mittelstand entstand der sich vom jenem in der EU unterschied. Das Ziel dieses neuen Mittelstandes war das in halbvergänger Zeit erworbene zu erhalten und zu vergrößern. Man nützte jede Möglichkeit zur Entfaltung eines freien Unternehmertums nach eigener Vorstellung, was in eine verantwortungslose Gesetzeslücken nützende wild wuchernde "freie Marktwirtschaft" die alle längst gefestigte Werte der sozialen Marktwirtschaft untergrub, resultierte. Leider waren unter den auf der Stecke gebliebenen Werten auch die der freien Erwachsenenbildung. Alle Schichten des Mittelstandes hatten auch eigene Vorstellungen von der Rolle die die Erwachsenenbildung / Weiterbildung in Zukunft zu spielen hat. Die älteste Schicht des Mittelstandes die in den Nachkriegsjahren ihr Eigentum verloren hatte, basiert auf Privateigentum und Vorkriegsunternehmertum (Landbesitz, Familienbetriebe, Freiberufe) und versucht mit Denationalisierungs Gesetzen ihr Besitz wiederzuerlangen. Bildungspolitisch ist ihr Einfluss gering und manifestiert sich in Form restriktiver Eingriffe (Schulgelder, volle Kursbeiträge etc.). Weit gewichtiger ist die mittlere Schicht des Mittelstandes. Ihren Sozialstatus verdankt sie fast ausschließlich dem Wohlstand des "Wirtschaftswunders" halbvergänger Epoche. Den erreichten Sozialstatus versucht man durch Weiter- und Fortbildungsaktivitäten zu festigen um den Neureichtum eine ehrwürdige Patina zu verleihen und sich in das neue Unternehmertum einzugliedern. Daher auch das steigende Interesse an Zeugnissen und Diplomen aller Art für die zweite und dritte Generation. Der Pragmatismus dieser Sozialschicht in Wirtschaft und Politik, greift nun auch auf das Bildungspolitische über. Man preferiert vor allem berufliche Ausbildungs und Weiterbildungsaktivitäten und ignoriert andere Bereiche. Das gilt sowohl für die Bildungsaspirationen aus den eigenen Reihen, als auch für

Ausbildungskonzepte, Bildungsreformen, Gesetzesvorschläge ect. Angehörige dieser Schicht sind die interessanteste Zielgruppe der zukünftigen Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Sie haben nicht nur die nötigen Mitteln, sondern sind auch willig und fähig sich das fehlende Wissen und Können in absehbarer Zeit im In- und Ausland anzueignen. Sie stört es auch nicht das sich die Marktwirtschaft inzwischen auch auf dem Bildungsgebiet ausbreitete, den mit harter Arbeit, Fleiß, Ausdauer, Geld und Pflichterfüllung meinen sie es mit allen Schwierigkeiten aufnehmen zu können. Auch mit der EU! Die zahlenmäßig kleinste Schicht des Mittelstandes ist an ihren Beruf gebunden. Meist, wenn auch nicht ausschließlich, sind sie Akademiker und haben keine besondere Nebenverdienste oder Eigentum der ihnen Materielle Sicherheit oder gar völlige Unabhängigkeit ermöglicht. Sie sehen sich als berufen, den jungen Staat/en mit Fachwissen und Können den angemessenen Platz in der europäischen Gemeinschaft zu sichern. Sie versuchen es auch das etwas eingeschlummerte Gewissen der Zivilen Gesellschaft wachzurütteln, sie vertreten die Autonomie der Universität, weisen auf vergessene Menschenrechte hin, und verlangen vom demokratischen Rechtsstaat die volle Wiederherstellung vom Ansehen des Fachwissen und des Sozialstatus seiner Träger. Wen auch ihr größtes Anliegen ein elitäres Schulwesen ist so vergessen sie aber auch die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung nicht. Ihr Interesse an der ist vielseitig, denn sie machen meistens nicht nur den Grossteil der Teilnehmerschaft verschiedener Seminare, sondern auch den Grossteil der Referenten, aus.

Einige der möglichen Bildungsstrategien

In den letzten Jahrzehnt konnte man nur allzu oft hören und lesen „Bildung sei das Herzstück der zukünftigen europäischen Einheit, und die Voraussetzung für das Wohlergehen aller Völker Europas“. Sogleich aber stellen sich jedoch einige Fragen: was für eine Bildung? Und gleich weiter auch wie viel Spielraum für nationale Eigenheiten bleibt im vereinten Europa noch offen? Viel seltener jedoch aber hörte man den Hinweis das gerade die kulturelle Vielfalt Europas die nie versiegende Quelle immer neuer Ideen war und ist.

Da bei den Anfängen der Integration Europas militärische, politische und wirtschaftliche Beweggründe im Vordergrund standen (Montanunion, EWG, EFTA), ist es offensichtlich dass der Schwerpunkt in der berufsorientierten Bildung und Weiterbildung liegen wird und nicht in der allgemeinen!

Der von Brusell und der Regierungen lang erwünschte und nun erreichte Beitritt der neuen Staaten in die EU und NATO stellt beide Seiten, die Regierungen als auch Brusell, vor schwierige Entscheidungen. Die reichen aber weit über die Wirtschaftsebene hinaus und wirken auf die zukünftigen Bildungsstruktur /en und prägen somit schon die zukünftige Bildungsstrategie /en Europas, ohne aber leider rechtzeitig eine *eigene Bildungsphilosophie und ein eigenes adekvates Bildungskonzept entwickelt zu haben*. Die offizielle Bologna Bildungspolitik, behauptete, sie habe auf die Dauer gültige und annehmbare Lösungen für alle Fragen der Zukünftigen Bildungspolitik schon gefunden! Diese Behauptung hatte sich als nichtig erwiesen, und so hatte sie ihren bisherigen Nimbus des Unantastbaren Besserwisser eingebüsst. Den zu den alten wohlbekanntem Beängstigungen, gesellten sich neue wie: bisher unbekannte Krankheiten, wie auch das immer deutlicher erkennbare Problem Umweltverschmutzung, des alterens der europäischen Bevölkerung und des Geburtenrückganges, dessen negative Auswirkungen sich auch schon in dem Bildungswesen zeigen.

Die Vergangenheit lehrt uns nicht nur, dass Hochkulturen einer Epoche nur dort und nur dann erstanden, und sich entwickeln können, wo man auch ein mehr oder weniger angemessenes Erziehungswesen aufgebaut hatte, sondern aber auch, dass wesentliche Veränderungen in der Gesellschaft meistens durch eine neue Bildungsphilosophie eingeleitet, durchgeführt und gefestigt wurden. Also wird auch im 21. Jahrhundert der Bildungsbereich in Europa eine Reihe von kritischen Bemerkungen beantworten müssen, die sowohl das ordentliche Schulwesen sowie auch die Erwachsenenbildung / Weiterbildung betreffen. Hat man aber die nötigen Antworten schon bereit, oder müsste man *sie erst gemeinsam erarbeiten*, bleibt offen? Die Frage: Soll man dabei wieder dort anfangen, wo man vor einem halben Jahrhundert auseinander ging, oder soll man einfach allein weitermachen, oder aber soll man die Strukturen, Organisationsformen und Inhalte der alten EU-Staaten einfach

übernehmen, hat sich inzwischen von selbst ergeben! Alle diese und noch viele andere Möglichkeiten gab es, doch sie waren zeitraubend. Was übrig bleibt ist ein weit schwierigerer, langsamerer aber sicherer Weg, der Weg des gemeinsamen Arbeitens, Forschens, Suchens und Zueinanderfindens, in dem alte Wertvorstellungen kritisch hinterfragt und neue gemeinsam erarbeitet werden müssen. Dazu bräuchte man vor allem das vergangenen und vertahne Jahrzehnt, die Geduld die sich in Ungeduld verwandelte und das in Misstrauen verwandelte Vertrauen so wie die gegenseitige Achtung. Das zukünftige „Europa ohne Grenzen“ müsste davon ausgehen, das jedes Grosse neues Ganze aus einer Menge kleineren einzelnen besteht, und das gerade *diese kulturelle Vielfalt Europas* die nie versiegende Quelle immer neuer Ideen war, ist und bleibt. Der Mensch ist als Kulturwesen zugleich ein Gemeinschaftswesen, als solches besitzt es Tradition, Erziehung und Bildung. Kultur und Bildung stehen somit in einem unlösbaren Zusammenhang. Wenn aber das stimmt, so sollte und müsste man gerade diese Voraussetzungen fördern und unterstützen, da sie ja ein dauernder Ansporn zu immer neuen Leistungen sind! Ganz besonders wichtig ist dieses Thema für die „Kleinen Nationen“. Europas den nach dem Abbau der Staatsgrenzen wird die kulturelle Identität der einzig übrig gebliebene Halt der nationalen Eigenständigkeit sein. Das Recht auf Autonomie von Kultur und Bildung aller, besonders aber der „Kleinen“ müsste gefördert werden. Denn ist die kulturelle Vielfalt Europas wirklich eines der Erfolgsgeheimnisse der Europäer, so müssten auch die „Grossen Europas“ im ihrem eigenem Interesse und im Interesse Europas alles tun um die Vielfalt zu erhalten, fördern und weiter entwickeln!

Ausblick

Im Rahmen der gegenwärtigen wirtschaftlichen, politischen, kulturellen und sozialen Vorgänge wurden schon, kaum erkennbare Keime einer neuen Bildungsphilosophie erkennbar. Auch waren Ansätze neuer Erwachsenen und Weiterbildung / Bildungskonzepte zu finden. Allerdings sind diese zu sehr in allgemeine Diskussionen über wirtschaftliche Vorgänge eingebettet und kommen nur bedingt als Ausgangspunkt ernstlicher wissenschaftlicher Überlegungen und fachlicher Betrachtungen in Frage.

In unserer gegenwärtigen Situation könnte aber auch die *Erwachsenenbildung / Weiterbildung* mehr und mehr in *ein vermarktetes Instrument* das vielen verschiedenen Interessen dient, transformiert werden, den schon sehen einige ihre Aufgabe fast ausschließlich nur noch darin. Da wir aber die Erwachsenenbildung / Weiterbildung nicht nur als ein kurzlebige Denkmodell und bildungsökonomische Strategie zur Kurzfristigen Behebung von Defekten am Arbeitsmarkt als auch im sozialen Problemfeld verstehen, sondern als Bindeglied von beruflicher, politischer und kultureller Bildung/ Weiterbildung, ergibt sich die Notwendigkeit einer neuen, zeitgemessener starken wissenschaftlich fundierter Bindung der allgemeinen, kulturellen, politischen und beruflichen Erwachsenenbildung /Weiterbildung von selbst. Unter dem Druck politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Verhältnisse könnte es sich ergeben dass ein gänzlich neues Bild der Allgemeinbildung / Weiterbildung entworfen werden muss, in welcher neuen wir die Euroide als Leitmotiv und nicht nur als ein neues Kapitel brauchen!

Dabei darf man aber nicht aus den Augen verlieren, dass jede zukünftige Bildungspolitik jeder Regierung beim planen neuer Bildungsstrategien und ganz besonders bei der Erwachsenenbildung / Weiterbildung, die altbewährten Wertvorstellungen des heutigen Mittelstandes berücksichtigen muss. Natürlich werden diese Wertvorstellungen revitalisiert und bereichert werden müssen durch neue Inhalte, Methoden und Institutionen. *Dieser revitalisierte Konservatismus des neuen Europamittelstandes*, den die Regierung /en zu erhalten versuchen muss /en, um sich die Unterstützung ihrer Wähler zu sichern, sollte vor allem

einen schnellen und möglichst risikolosen Aufschwung des neuen Europamittelstandes gewährleisten, insbesondere dessen aktivsten und vitalsten, wenn auch nicht breitesten Teil der "mittleren Hunderttausend /en".

Der wachsende Euro Staat (insbesondere die angehenden und neuen Länder) werden sich immer stärker bewusst, dass es ohne entsprechende Bildungshilfen für Erwachsene auch für manche gesellschaftliche Probleme keinen dauerhaften und guten Lösungen gibt. Das gilt sowohl für das Demokratieverständnis aber nicht weniger als auch für die Fragen der beruflichen und wirtschaftlichen Mobilität und die zahlreichen Fragen der Menschenrechte.

LITERATUR:

- Bezenšek Jana (1999): Vloga civilne družbe v spreminjanju ciljev vzgoje in izobraževanja. In: Črnetič, M. – Bohinc, R.: Civilna družba v Sloveniji in Evropi, Ljubljana.
- Fagerlind, I. Sahal, J. L. (1989): Education and National Development. Comparative Perspective, Pergamon Press.
- Gruber, Elke – Lenz, Werner (Hg.) (1991): Berufsfeld Erwachsenenbildung. Eine Orientierung. München, Wien, Profil Verlag.
- Jug, Jurij (1994): Slowenische Erwachsenenbildung und Europäische Gemeinschaft. In: Grundlagen der Weiterbildung, Neuwied.
- Jug, Jurij (2001): Die Erwachsenenbildung und soziale Umschichtung Sloweniens im Rahmen des europäischen Integrationsprozesses. In: Martha Friedenthal-Haase: Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert-Was war wesentlich? (Hg.) München, Mering, S. 171-185. p.
- Jug, Jurij (2007): Historia magistra vitae est- Prošlost kao putokaz za budućnost, In: Bralić, Željko: Andragogija na početku trećeg milenijuma, Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Kozak, Kuzma (2007): The History Workshop in Minsk: Thoughtson History and Identity. In Hinzen, Heribert (Ed.): Adult Education and

Development Nr.68. Bonn, Institut .f.internationale Zusammenarbeit des dvv.

- Meisel, Klaus (1991): Perspektiven "Europaischer" Erwachsenenbildung aus bundesdeutscher Sicht. In: Education permanente, Heft 2, 113. p.
- Pastuović, Nikola (1990): Andragogija I društvene promjene. In: Peti kongres Andragogov Jugoslavije, (Hh), Zagreb, Andragoški centar.
- Poggeler, Franz (1994): Weiterbildung als Faktor der europaischen Integration, In: Jaroschka, Markus – Caesar, Walter Ernst (Hg.): Zukunft beginnt im Kopf- 75 Jahre. URANIA fur Steiermark, Graz.
- Poggeler, Franz (1996): Adult Education as a Democratic Lifestyle and a Process of Learning Democracy. In: Jug, Jurij Pogeller, Franz: Democracy and Adult Education. Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, Studies in Pedagogy, Andragogy and Gerontology.
- Pongrac, Silvije (1995): The conceptualizing of Tolerance training: Premises for its realization. In: Obrazovanje za tolerantnost: pristup, koncepcije i rješenja, Rijeka.
- Savičević, Dušan (2006): Andragoške ideje u medjunarodnim okvirima. Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju, Društvo za obrazovanje odraslih, Beograd.
- Savičević, Dušan (1991): Savremena shvatanja andragogije. Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Zdarzil, Herbert (1997): Grundfragen der Friedenserziehung. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 73., Heft 3.

***FORMATION PROFESSIONNELLE EN SLOVAQUIE – TENDANCES DE
DEVELOPPEMENT APRES 1989 JUSQU'AU PRÉSENT***

Abstract: The author in his scientific article analyzes the recent decades of development and direction of vocational education in Slovakia and highlights the importance of the current, worldwide emphasizing the idea that education is the most effective tool to achieve better quality of life. Educated person has more chances on the labor market and be better finance and morally valued. Vocational education means more possibilities of human development. In the Slovak education there are different curricular reform and transformation in education, which are connected with the teacher, with the financial security and legislative changes, and follow the innovations initiated by the EU.

Introduction

L'avenir de la République slovaque et de l'UE dépend de la qualité de la formation de ses citoyens. L'instruction est l'instrument le plus efficace pour atteindre une meilleure qualité de vie. L'homme instruit est plus libre, a plus de possibilités de s'imposer sur le marché du travail (Hlad'o, P. 2013 :24) et en général son travail est mieux rémunéré.

La formation professionnelle veut dire plus de possibilités de développement humain. Tous les moyens investis dans ce domaine apportent une meilleure qualité à la vie. Une formation de qualité est la condition indispensable pour assurer une meilleure qualité de produits et services. Comme on peut le voir, celles-ci sont interconnectées et s'influencent mutuellement.

La formation professionnelle (Petnuchova, J. 2013:51) développe les connaissances, habiletés, habitudes et autres capacités acquises au collège. Le résultat de cette formation est la formation professionnelle qui fait partie de la qualification professionnelle. Elle permet d'entrer dans le processus du travail en tant que main d'oeuvre qualifiée ou de poursuivre les études dans l'enseignement supérieur.

1. Changements dans l'enseignement slovaque à la fin du 20e siècle

Dans l'enseignement slovaque différents changements curriculaires ont eu et ont encore lieu, par lesquels nous entendons non seulement le changement du contenu des matières enseignées, mais aussi la transformation des méthodes, conditions, formes, moyens et de l'organisation du temps de l'éducation, événement. enseignement. Ces modifications sont en rapport avec les enseignants, les finances, la législation ou la progression des changements.

La transformation de la société slovaque après 1989 exigeait la réforme du système précédent de l'enseignement, qui devait se concentrer, du point de vue du contenu, sur les besoins de l'état de la société de cette époque, afin qu'il soit en conformité avec les principes du patriotisme, humanisme et démocratie. Il a été nécessaire de changer de façon fondamentale la structure du système de l'enseignement et d'innover progressivement le contenu de la formation du processus éducatif.

1.1 Quels changements ont-ils eu lieu en Europe?

A partir de 1980, on peut noter dans le monde de la civilisation occidentale une explosion des transformations curriculaires, qui sont au centre des mouvements de réforme dans la formation. Pourquoi ont-ils lieu et quel sont leurs objectifs?

Nous indiquons certaines vues pour justifier les buts de la transformation curriculaire et ses objectifs.

Nous trouvons une des vues dans les documents politiques et techniques des organes de l'UE. Ceux ci influencent de façon considérable l'orientation de la transformation curriculaire des pays membres de l'UE, donc aussi celle de la République slovaque. Une autre vue présente la révision de la taxonomie de Bloom.

La différence consiste non seulement dans le fait, que ce document a été créé aux Etats-Unis, mais surtout dans le fait, qu'il s'agit de conclusions de plusieurs années de travail d'une équipe exclusivement scientifique et par le fait beaucoup moins influencée par des credos politiques.

La vue de la pédagogie slovaque est représenté par les auteurs du

Milénium (Ivan – Ivan 2008). Nous apportons une vue conceptuelle sur les raisons et les objectifs d'une transformation curriculaire, dans laquelle nous nous efforcerons de tracer les possibilités de l'orientation ultérieure de la réforme amorcée du contenu de l'éducation. Les documents des organes politiques et professionnels de l'UE justifient les besoins de la transformation curriculaire par les changements qu'a connus la communauté mondiale dans la deuxième moitié du 20e siècle. Selon l'UE, il n'y a que dans ce qu'on appelle l'économie de connaissances qu'on peut faire face à la mondialisation actuelle tout en maintenant son standard social et économique.

Un accent est mis aussi sur l'intérêt de l'individu – il n'y a que l'homme instruit qui peut s'imposer dans la concurrence de la main d'oeuvre et réussir sur le marché du travail. *„Si les gens acquièrent des connaissances et des capacités et les transforment en compétences, qu'ils peuvent exploiter utilement, non seulement qu'ils stimulent le progrès économique et technique, mais cette activité leur apporte une satisfaction personnelle considérable et le bien-être.“* (Humajová et al. 2008: 38).

Le début du 21e siècle en Europe a été marqué par une pression dont le but était d'assurer que la plus grande partie de la population acquière le plus haut degré de formation possible, ce qui devait apporter un avancement plus rapide, assurer le progrès et le rattrapage de l'économie américaine jusqu'à 2010.

C'est qu'entretemps les pays développés ont été atteints par la crise économique et les différents pays ont commencé à constater, qu'ils commencent à manquer de diplômés d'écoles professionnelles (en Slovaquie surtout les diplômés des spécialités des cycles de trois ans). Ceci a causé le retour de l'Europe vers l'apprentissage et la formation professionnelle, car c'est de celle-ci que dépend la capacité de notre société d'atteindre le niveau des pays européens les plus développés et faire ainsi face au niveau international.

Dans l'espace européen en cours de développement le processus éducatif n'est plus considéré comme un processus terminé, mais il est considéré comme une première étape de l'éducation tout au long de la vie (Tamášová, V. Sári, M. et al. 2012, Tamášová, V. et al. 2013). Cependant, cette étape initiale a une importance clef, car elle doit munir l'individu de tous les instruments nécessaires pour qu'il puisse appliquer le processus

d'acquisition et de mise en oeuvre de ses connaissances, même après la finition de celui-ci.

Le progrès scientifique et technique est aussi une raison pour changer l'approche de la définition du contenu de l'éducation. Une progression rapide de la recherche scientifique a pour effet, que les informations contenues dans les manuels perdent parfois leur validité, avant même que les élèves prennent connaissance de celles-ci (Humajová et al. 2008).

A part cela l'école, le manuel et l'enseignant, ne sont plus, pour la plupart des enfants en Europe, la seule et la plus accessible source d'information.

La conception des programmes d'études, comme ensemble de sujets et d'informations que l'enseignant doit servir aux élèves est, dans cette situation, difficilement soutenable. Bien que les documents européens soulignent, á plusieurs endroits, sur un plan général, outre l'importance économique aussi la dimension politique, sociale et culturelle de l'éducation, ces documents ne reflètent pas suffisamment les autres aspects de l'éducation (Križ 2008).

Dans les déclarations du Conseil de l'Europe il est suligné, que ...*“ la qualité de l'éducation doit devenir un des objectifs décisifs dans toutes les catégories et types d'écoles et elle doit être assurée à tous les niveaux et dans tous les domaines de l'éducation”* (Common positions 2000).

Les auteurs Turek et Albert (2006) indiquent que la qualité est un terme complexe à multiples faces, ayant une quantité de significations. Sous le terme d'enseignant de qualité, école de qualité on entend le plus souvent un bon enseignant et une bonne école, ayant un haut niveau. La haute qualité devient une condition urgente, voire décisive de l'existence des écoles en République slovaque, ceci notamment pour les raisons comme suit:

- la législation de l'éducation permet aux élèves et leurs parents le choix libre de l'école;
- le financement des écoles est sous-dimensionné et la tendance ne va pas à l'amélioration;
- les exigences et les attentes des parents d'élèves, des futurs employeurs des diplômés, ainsi que celles de toute la société à l'égard de l'école ne cessent de s'élargir et de s'accroître;
- un financement normatif des écoles en fonction du nombre des

élèves est mis en place. Si l'école a des élèves, elle aura des ressources pour son fonctionnement, si elle n'en a pas, elle disparaîtra (Turek 2008).

Toutefois il constate aussi, que l'éducation est notre plus grande richesse, mais pour le moment considérablement dissimulée et inexploitée (Turek 2008).

On attendait de la réalisation du projet *Milénium*, qu'il aiderait considérablement à découvrir et exploiter cette richesse dissimulée. Dans la déclaration commune du gouvernement (1998) l'éducation est une des priorités durables et une source de bien-être de la société à long terme. Pour assurer un développement ascendant de l'éducation, le gouvernement a décidé d'élaborer une conception à long terme, qui deviendrait la base et la directive de son développement au cours des 15 – 20 années à venir.

L'attention est centrée sur la performance économique et la stabilité du marché du travail et la problématique complexe de l'éducation est réduite dans celle-ci au besoin de l'approfondissement de la cohésion sociale, qui est entendue ici comme une conséquence de la justice sociale. Comme si le rôle de l'éducation n'était pas le développement d'une vue d'ensemble sur la culture, de l'identité culturelle, du patriotisme et de la citoyenneté active. Comme si la réussite culturelle, politique, civique et sociale de l'individu dépendait surtout de sa réussite économique. L'éducation est conçue comme instrument assurant l'égalité des chances et uniquement le système d'éducation qui assurera à tous les membres de la société les mêmes compétences nécessaires pour leur vie et leur carrière pourra être considéré comme réussi (Kříž 2008).

Cependant, l'idée d'une telle égalité dans les compétences ne tient pas du tout compte des différences dans les dispositions naturelles des différents individus et ne conçoit pas l'homme comme un être à potentiel différent. Le but de la transformation curriculaire, selon les institutions européennes, est une *transition claire d'une éducation basée sur les connaissances vers une éducation basée sur les compétences*. Le cadre européen commun de référence définit huit compétences-clefs et celles-ci sont incluses, sous différentes modifications, dans les documents curriculaires des différents pays de l'UE:

- communication en langue maternelle
- communication en langues étrangères
- compétence mathématique basée sur les compétences dans les domaines des sciences et recherche
- compétence numérique
- apprendre à apprendre
- sociales et civiques
- initiative et esprit d'entreprise
- conscience et expression culturelle (Humajová et al. 2008).

Malgré de nombreuses ambiguïtés nous considérons la transition vers les compétences-clefs comme un élément de dynamisation des efforts tendant à réformer et moderniser notre système d'éducation (Kríž 2008).

2. Formation professionnelle

2.1 Règlementation législative de la formation professionnelle en Slovaquie

La loi fondamentale de l'Etat est la loi N° 460/1990 du Recueil- la Constitution, aux termes des lois subséquentes, qui assure à toute personne le droit à l'éducation. Une autre loi constitutionnelle garantit le droit à l'éducation, la loi N°23/1991 du Recueil, qui détermine la Liste des libertés et droits fondamentaux , dont la teneur est identique à celle de l'article 42 de la Constitution de la RS.

Du point de vue réforme de l'éducation régionale, ce sont les lois N° 596/2003 du Recueil sur l'Administration de l'Etat et les collectivités dans l'éducation et la loi N° 597/2003 du Recueil sur le financement des écoles primaires, des écoles secondaires et des établissements scolaires, qui représentent les piliers législatifs fondamentaux.

L'éducation dans les écoles publiques secondaires en Slovaquie est pour les citoyens slovaques gratuite, de même que l'éducation primaire, elle est régie par la loi N°245/2008 du Recueil (Loi sur l'éducation). Les écoles secondaires offrent aux élèves une formation secondaire professionnelle, une formation secondaire complète, une formation secondaire professionnelle complète et une formation professionnelle supérieure et

les préparent à l'exercice des professions et activités dans l'économie nationale, administration, culture, arts et autres domaines de la vie; elles préparent les élèves pour les études dans les écoles supérieures.

La répartition de base des écoles secondaires est comme suit: lycée, école secondaire professionnelle et conservatoire. Les écoles secondaires assurant une préparation sportive dans toutes les classes sont des écoles de sport. L'éducation est assurée aussi dans les écoles secondaires mixtes, qui ont été créées par la fusion des écoles secondaires professionnelles, en général avec un contenu identique ou similaire de la formation professionnelle.

La formation secondaire complète et la formation secondaire professionnelle complète comprennent une formation générale plus approfondie et plus large du point de vue de son contenu et une formation professionnelle différenciée selon le type d'école secondaire ; la formation secondaire complète se termine par le baccalauréat au lycée, la formation secondaire professionnelle complète se termine par le baccalauréat à l'école secondaire professionnelle (Education dans les écoles secondaires 2013).

Une loi importante est aussi la loi N 184/2009 du Recueil sur la formation et la préparation professionnelle, qui a été amendée par la loi N 324/2012, qui a pris effet le 01.01.2013, elle règlemente:

- les conditions pour assurer la formation et la préparation professionnelle des élèves dans les écoles secondaires professionnelles, centres d'apprentissage pratique, gestion des écoles, centres de cours pratiques professionnels, établissements sanitaires, locaux d'enseignement pratique ou dans les locaux d'une autre personne physique ou morale, en conformité avec les besoins du marché du travail;
- la position et les tâches des organes de l'administration d'Etat, collectivités régionales, employeurs et employés dans la mise en oeuvre de la formation et préparation professionnelle;
- la couverture financière et matérielle des élèves;
- le fonds du développement de la formation professionnelle (loi N°184/2009 du Recueil)

La coordination de la formation professionnelle et la préparation pour le marché se font au niveau de la collectivité régionale. Les organes centraux de l'administration de l'Etat participent à la coordination de la formation et préparation professionnelle pour les besoins du marché.

Participent ensuite les collectivités régionales, l'administration régionale de l'Education, et l'Office du travail, affaires sociales et famille au siège de la région, l'employeur, les organismes professionnels, les syndicats et les conseils d'entreprise, le Conseil territorial pour l'Education, les fondateurs des écoles secondaires, la Chambre de commerce et d'industries slovaque, la Chambre des métiers slovaque, la Chambre agricole et alimentaire slovaque, la Chambre des forêts slovaque, la Chambre des mines slovaque et autres personnes morales (loi N 184/2009 du Recueil).

Le Conseil du gouvernement de la République slovaque pour la formation et préparation professionnelle est un organe de consultation du gouvernement de la République slovaque en matière de formation et préparation professionnelle. Il évalue notamment les documents stratégiques et de conception en matière de formation et préparation professionnelle du point de vue besoins économiques et sociaux de la République slovaque, il évalue le plan des besoins du marché du travail en matière de formation et préparation professionnelle, il discute les conceptions des branches de formation et préparation professionnelle, il élabore le plan de promotion de la formation et préparation professionnelle, il discute et recommande au Ministère de l'Education de la RS l'incorporation / élimination d'une nouvelle spécialité d'études ou programmes d'études dans le système des spécialités, discute la liste des spécialités d'études ou programmes d'études et leur orientation, qui dépassent l'étendue du plan des besoins du marché, discute les normatifs des équipements des locaux, moyens techniques et appareils, il s'exprime sur le financement de la formation et préparation professionnelle et recommande des mesures en matière de formation et préparation professionnelle (Conseil du gouvernement de la République slovaque pour la formation et préparation professionnelle 2013).

L'organe suivant de consultation est le Conseil de la Région – qui est fondé par le président du Conseil régional en tant que son organe de consultation et il approuve son statut. Le Conseil sectoriel est un organe de consultation des organismes professionnels pour la formation professionnelle.

L'instructeur est une personne physique qui a un contrat de travail avec l'employeur, avec lequel le directeur d'une école secondaire professionnelle a conclu un contrat; c'est sous sa direction que les élèves des écoles secondaires professionnelles participent aux cours pratiques.

2.2 Formation professionnelle en tant que partie de l'éducation tout au long de la vie

Sous l'influence de l'évolution scientifique et technique, du progrès constant des technologies et des procédés de travail, du développement des sciences, à l'époque actuelle, les connaissances théorique et les expériences pratiques acquises à l'école sont dépassées ou évincées par d'autres connaissances exigées, ceci non seulement de la part de l'employeur, mais de toute la société. C'est la raison, pour laquelle l'éducation doit devenir une éducation tout au long de la vie et ainsi réagir constamment aux exigences du marché du travail.

Les parties principales sont formées par l'éducation du public à l'âge pré-productif, productif et post-productif. La base de l'éducation pré-productive est l'éducation dans le système scolaire dans les écoles et les établissements scolaires, où les élèves et les étudiants obtiennent différents niveaux d'éducation en terminant les études primaires, secondaires ou supérieures. Son élément principal est une éducation primaire de haute qualité pour tous. Après l'éducation primaire suit le premier degré d'éducation professionnelle, qui doit fournir aux jeunes gens de nouvelles habiletés. La société actuelle est basée sur les connaissances. En même temps, les jeunes gens doivent apprendre comment apprendre et comment avoir un rapport positif à l'apprentissage (Rózsová 2011).

Pour que la formation professionnelle forme les élèves en conformité avec les documents de l'UE que la RS doit exécuter, il était nécessaire de formuler les exigences sur les matières professionnelles de telle façon que:

- celle ci permette le développement des intérêts et des activités des élèves;
- les différents éléments, mutuellement équilibrés et conditionnés, correspondent aux connaissances théoriques et générales ;
- les cours forment dans l'esprit des élèves une conviction sur

l'objectivité et les règles de l'évolution de la nature et de la société, sur les facultés de l'homme de découvrir et connaître ces règles, de les utiliser consciemment dans son travail;

- la matière correspond, par sa conception, aux règles et procédés de la logique et de la dialectique, afin que les élèves soient capables, en fonction de leur âge et conditions, faire une analyse et une synthèse appropriée, qu'ils sachent utiliser les connaissances théoriques dans la vie pratique et qu'ils arrivent à généraliser leurs expériences pratiques.

Il s'agit notamment de la formation professionnelle de niveau professionnel et la formation à l'âge productif de la vie. Ces sous-systèmes de la formation tout au long de la vie sont relativement indépendants et permettent au public de commencer et de terminer la formation à tout moment de la vie, choisir la catégorie et la spécialité d'études et revenir à l'étude et développer ainsi ses connaissances et capacités (Filla 2011:66).

« Le développement est un processus d'évolution, qui permet d'avancer progressivement de l'état actuel de connaissances et capacités vers leur état futur, dans lequel un niveau supérieur de habiletés, connaissances et capacités est nécessaire », indique Armstrong (2009:470).

Harrison (2000 In Armstrong 2009) a défini le terme de développement en tant qu'expériences éducatives de tout genre, au cours desquelles les individus et les groupes acquièrent de meilleures connaissances, habiletés, valeurs ou comportements. Si nous voulons assurer un développement efficace d'une école ou d'une organisation, il est indispensable de choisir et d'appliquer le mode de formation qui soit adapté aux objectifs du développement de l'entité.

2.3. Caractéristique de la formation professionnelle

Un des problèmes, soumis à la critique au Milénium, est la répartition de l'éducation en éducation générale et professionnelle. Il est indiqué qu'une telle répartition de l'éducation au niveau secondaire devient un anachronisme divisant la société et freinant le développement de nouvelles technologies. L'éducation secondaire générale doit comprendre aussi les bases techniques, technologiques et économiques et la préparation à la

profession devrait être décalée à la période après la finition de l'école secondaire et devenir ainsi partie intégrante de l'éducation tout au long de la vie. *Toutefois, déterminer la proportion optimale entre la formation générale et la formation professionnelle est une tâche complexe et dans la pratique des déviations dans les deux sens ont été observées.* Il s'est avéré, qu'aucun extrême n'était favorable (Orbánová 2013).

La formation générale est acquise à tous les niveaux du système scolaire, ainsi que les systèmes extra-scolaires. Elle comprend l'acquisition de connaissances, capacités, prises de positions sur les valeurs et autres qualités individuelles nécessaires à tous les membres de la société. Cette formation permet de s'orienter de façon générale dans tous les domaines, elle est la base de la formation du profil civique des élèves. On peut dire que c'est le pôle opposé de la spécialisation, qui restreint la connaissance de façon significative. Contrairement à la spécialisation, une vue globale et intégrante peut être la clef aux nombreux domaines.

La formation professionnelle développe les connaissances, les habiletés, les habitudes et les autres capacités des élèves, acquises au premier degré du secondaire. *Le résultat de cette éducation est la formation professionnelle, qui fait partie de la qualification professionnelle.* Elle permet aux élèves de s'intégrer dans le processus du travail en tant que main d'oeuvre qualifiée ou de continuer les études.

La distinction de la formation professionnelle peut se faire de deux points de vue:

- selon les degrés obtenus
 - la formation secondaire professionnelle /apprentissage/ où le certificat obtenu est un certificat d'aptitude professionnelle;
 - la formation secondaire professionnelle complète – où le certificat obtenu est un baccalauréat;
- selon les orientations de la formation professionnelle, qui sont liées à certains groupes de professions, par ex. chimie, mécanique, vêtement, etc. (Orbánová 2013).

2.4. De quelle formation les jeunes gens ont-ils besoin pour le travail et la vie?

Nous réfléchissons sur la question, de quelle formation les jeunes gens ont-ils besoin pour le travail et la vie, vu les exigences spécifiques de l'époque. D'un côté nous entendons l'opinion que l'importance de la formation générale, sur laquelle doit reposer la formation professionnelle, ne cesse de s'accroître, d'un autre côté, on se rend compte du caractère et de la mission traditionnelle des écoles secondaires professionnelles. Comment résoudre donc les rapports entre les traditions et les exigences du présent et du futur? Il y a beaucoup d'opinions sur ce problème. Ce qui est toutefois certain, c'est que dans le monde, où l'individu est quotidiennement confronté aux questions techniques et scientifiques, où la dynamique de l'évolution prévoit des changements plus fréquents des activités de travail au cours d'une vie de travail et où les intérêts du travail et les autres intérêts dépassent largement les frontières d'un pays, il est nécessaire de former les jeunes gens de telle façon, qu'ils sachent s'adapter aux nouvelles conditions. Il semblerait que cette exigence demande d'attribuer la fonction primaire à l'éducation générale. Cette tendance est prédominante dans la plupart des pays européens développés. Dans ceux-ci, jusqu'à 2,2 fois plus d'élèves d'une même année fréquentent une école d'enseignement général qu'en Slovaquie (Orbánová 2013).

Toutefois, même là il y a des exceptions et il y a des différences fondamentales dans la proportion des élèves faisant leurs études dans les écoles secondaires d'enseignement général et les écoles secondaires professionnelles.

Une des raisons en est le fait que dans les pays de l'Europe centrale, du point de vue évolution historique, *un accent était mis sur la formation secondaire professionnelle comme préparation à une profession*. Cette tradition était forte en Allemagne, ainsi que dans l'ex Autriche-Hongrie.

Comme les systèmes éducatifs ont une grande inertie, cette approche a été maintenue à ce jour dans de nombreux pays. Tandis que par exemple en Allemagne, Autriche, Italie, mais aussi aux Pays-Bas ou en Belgique, c'est la formation professionnelle qui est dominante dans les classes supérieures du secondaire, au Portugal, en Espagne, en Grèce ou en France, c'est la

formation générale qui est primordiale. Par exemple en Allemagne, même aujourd'hui, le système d'éducation duale a une position forte. *Ce système de formation professionnelle basé sur une interconnexion étroite des écoles et des entreprises, est devenu, au cours des dernières années, l'objet d'un intérêt accru de par le monde.* Il est souvent considéré comme un des facteurs du taux de chômage relativement bas des jeunes gens en Allemagne. *Dans de nombreux pays européens la formation professionnelle traverse une certaine crise.* Parmi les facteurs les plus importants qui en sont la cause sont considérés:

- une concurrence croissante entre les pays développés qui met l'accent sur les exigences accrues sur la main d'oeuvre, cependant, les systèmes de formation professionnelle ne sont pas préparés à cette situation de façon adéquate;
- la conception de la formation professionnelle dans certains pays en tant qu'inférieure en comparaison avec les études académiques;
- l'orientation des élèves vers un cursus déterminé de façon relativement exacte, qui les mène vers la future profession avant même que les capacités et intérêts académiques puissent se développer (Orbánová 2013).
- Afin de faire face à ces problèmes, à l'époque actuelle, pratiquement dans tous les pays de l'OCDE on cherche les réponses à quatre questions fondamentales;
- comment améliorer l'interconnexion entre les différents secteurs du système éducatif de telle façon, que les voies suivies par les élèves dans la formation professionnelle, restent ouvertes le plus longtemps possible;
- comment interconnecter le mieux possible l'enseignement dans les classes avec le contenu pratique de la formation, afin d'améliorer l'adéquation et l'efficacité du processus éducatif;
- comment améliorer la collaboration entre l'école et la pratique, comment les entreprises pourraient-elles contribuer à l'amélioration de la formation professionnelle;
- comment coordonner la politique et les programmes qui influencent la formation professionnelle entre les différents ministères impliqués.

La diminution de l'intérêt pour la formation professionnelle ne veut pas dire, qu'elle devient moins importante. Les opinions sur le rapport entre l'éducation générale et professionnelle ne sont pas les mêmes dans le monde, les différentes approches appliquées dans le monde en sont la preuve:

- La voie appliquée au Japon
Pour l'employeur, ce n'est pas la spécialité de son futur employé qui est importante, c'est sa capacité d'adaptation qui devient décisive. L'employé se qualifie, éventuellement requalifie dans le cadre de la formation d'entreprise. Un système de rotation des employés a été mis en place, l'employé obtient une large formation en passant progressivement par différentes professions.
- La voie appliquée dans les économies développées de l'Europe occidentale
L'employé augmente sa qualification par des formations renouant avec ses études antérieures et la préparation se déroule au cours de l'ensemble de la durée des études dans le cadre d'un système de formation aussi bien formelle que d'entreprise.
- La voie appliquée aux Etats-Unis
Elle consiste dans une continuité logique de l'éducation formelle et continue, dont une part importante est financée par les fonds publics et l'objectif principal de la préparation est d'acquérir une grande adaptabilité pour répondre aux exigences du marché du travail.

3. L'orientation et les objectifs principaux de la formation professionnelle en Slovaquie

La politique éducative en Slovaquie pour le domaine de la formation et préparation professionnelle est un système ouvert, qui comprend l'ensemble des processus de gestion, de financement, d'organisation et de fonctionnement des relations intérieures et extérieures avec des entités impliquées. Leur objectif est de soutenir les mêmes opportunités éducatives pour les élèves, en appliquant les principes de l'éducation tout au long de la vie de façon à ce que ceux-ci acquièrent une qualification

requis par le marché du travail et l'employeur.

Le document le plus important de la politique éducative, approuvé par le gouvernement de la RS, le Programme national d'éducation de la République slovaque pour les 15 à 20 années à venir qui, comme premier, fait mention de l'éducation à deux niveaux de contenu.

Ses 3 piliers:

- principaux sont devenus la transformation de l'école traditionnelle en école moderne,
- la qualité de l'éducation supérieure et
- la stratégie de la formation tout au long de la vie.

La Conception d'un modèle de programmes éducatifs à deux niveaux dans le domaine de la formation et préparation professionnelle en Slovaquie, nouvellement créée, aide à identifier les problèmes qui apparaissent dans le domaine du processus de transformation de l'éducation et remplit les objectifs partiels de la déclaration commune du gouvernement de la RS, validée par une résolution gouvernementale. Un modèle à deux niveaux des programmes éducatifs dans le domaine de la formation et préparation professionnelle devrait être réalisé au niveau national, par l'intermédiaire des programmes éducatifs nationaux et au niveau des écoles, par l'intermédiaires des programmes éducatifs scolaires (Conception du développement de la formation professionnelle dans les écoles 2008).

Cependant, ce qui manque, selon notre opinion, ce sont les activités des associations d'employeurs. *C'est ainsi que l'intérêt pour la formation professionnelle diminue.* Un autre facteur négatif, c'est la situation démographique, qui ralentit l'exécution de l'objectif stratégique de la conception actuelle: elle permet une orientation plus flexible des diplômés en fonction des besoins de l'Etat, du marché régional du travail, des conditions de l'école, de l'évolution des spécialités dans l'enseignement et l'apprentissage, des capacités et des intérêts des élèves.

La réalisation de la Conception d'un modèle de programmes éducatifs à deux niveaux dans le domaine de la formation et préparation professionnelle en République slovaque devrait mettre en place des conditions pour assurer une formation professionnelle de qualité et augmenter de façon considérable la chance des diplômés de formation professionnelle de s'imposer sur le marché du travail. Depuis assez

longtemps nous sommes témoins d'une situation très défavorable sur le marché du travail. Le rapport mutuel entre la demande et l'offre du travail est déséquilibrée en permanence, ce qui crée toute une série de situations problématiques et génère une quantité de conséquences négatives aussi bien sur le plan individuel qu'au niveau de la société. Les diplômés sortant de nos écoles sont confrontés à un problème particulièrement grave: après des années de formation systématique qui se terminent par un baccalauréat ou un certificat d'aptitude professionnelle, une partie considérable des jeunes gens ne réussit pas à se placer sur le marché du travail et leur démarrage dans la vie et le monde du travail est manqué.

Si les efforts déployés pour améliorer la qualité de la formation pour les besoins du marché du travail doivent être efficaces, ils ne devraient pas perdre de vue le fait, que la réussite du diplômé ne consiste pas uniquement dans le fait qu'il maîtrise la matière enseignée, mais aussi qu'il est prêt à „vendre“ fructueusement ses connaissances, capacités et qualités.

Stankovský (2005) indique, que la capacités des diplômés à s'imposer sur le marché du travail ou l'emploi des diplômés sont liés à la conception de l'enseignement et de l'éducation qui leur est dispensée et donc aussi au caractère des compétences, avec lesquelles les anciens élèves arrivent sur le marché du travail. Il souligne deux principes:

- Le premier principe est présenté par les représentants des employeurs et est basé sur le fait, que l'objectif principal de l'éducation /formation/ est la préparation de la formation de la main d'oeuvre dans une structure quantitativement et qualitativement convenable à la situation du marché du travail, la main d'oeuvre est prête à entrer dans le processus de travail réel et occuper un certain poste et après un certain temps obtenir la pleine qualification nécessaire pour l'exercice des activités de travail correspondantes. Dans cette approche apparaissent des tendances de renforcement maximum de la préparation aux compétences de travail concrètes, avec l'accent sur des connaissances et habiletés techniques spécifiques pour créer des liens concrets entre la profession et les tructures des différentes spécialités de la formation.

- La deuxième approche est basée sur d'autres critères, qui respectent les principes fondamentaux de l'éducation dans une société démocratique, donc une orientation équilibrée de l'éducation pour le développement de la personnalité de l'élève, sa préparation à la vie dans une société démocratique et la préparation à sa réussite sur le marché du travail. Dans la préparation- même à la réussite sur le marché du travail on se base sur la nécessité de respecter les intérêts de l'élève et de ses parents en matière du choix de la future chance au travail. On se base aussi sur le respect du décalage temporel entre l'obtention des informations sur certains besoins du marché du travail et la possibilité d'influencer la préparation des jeunes diplômés.

4. Troisième période de la formation professionnelle (1989 jusqu'au présent)

La transformation de notre société après 1989 a exigé la modification de l'ex-système de l'éducation, qui se transformait progressivement en éducation orientée, du point de vue de son contenu, à une éducation basée sur les besoins de la situation actuelle et en même temps en conformité avec les principes du patriotisme, humanité et démocratie.

Il a fallu modifier la structure du système scolaire et innover progressivement le contenu de l'éducation et du processus éducatif.

A partir de 2008, la scolarité obligatoire, selon la loi sur l'éducation N° 45/2008 du Recueil et ses amendements, aux termes des loi subséquentes, est fixée à 10 ans et personne ne peut être exempt de l'exécution de cette obligation. Le système éducatif a connu, lui aussi, par rapport à la situation précédente, des changements importants.

Le système des écoles est formé par: l'école maternelle, l'école primaire, le lycée, l'école secondaire professionnelle, le conservatoire, l'école primaire artistique, l'école des langues et l'école pour enfants et élèves avec des besoins éducatifs spéciaux. Ainsi, à partir de l'année scolaire 2008/2009 les écoles secondaires combinées, les écoles secondaires d'apprentissage et les écoles d'apprentissage ont changé de dénomination pour devenir des écoles secondaires professionnelles et les données sur ces écoles sont

inclus dans les résumés sur les écoles secondaires professionnelles.

L'évolution de l'éducation professionnelle en Slovaquie après 1989 a été donc considérablement marquée par la reconstruction de la société, les changements dans les rapports de propriété et un détachement progressif des écoles des usines et des entreprises. Les fondateurs des écoles professionnelles étaient des entreprises industrielles et agricoles, dans lesquelles l'enseignement pratique a été assuré dans les ateliers ou locaux des entreprises en question à partir de la deuxième année scolaire. Le personnel pédagogique étaient des fonctionnaires publics. La gestion des biens a été transférée par délimitation au Ministère de l'Economie, Ministère de l'Agriculture de la RS, etc. (Dravecký 2006).

En 2002, l'ensemble des écoles secondaires a changé de fondateur, c'est le Conseil régional qui est devenu fondateur de celles-ci. Les changements indiqués ont eu un impact très défavorable surtout sur les écoles d'orientation agricole et mécanique, ainsi que certains segments des services. Dans le réseau des écoles et établissements scolaires du Ministère de l'Education nationale un mouvement non coordonné est survenu, avec une classification chaotique des écoles et des spécialités d'études dirigé uniquement par les intérêts momentanés des parents et élèves, sans tenir compte des conditions mises en place dans les écoles et la planification.

Le changement des conditions dans la société, la mise en place de l'économie du marché et la disparition des entreprises d'Etat a influencé de façon négative la formation professionnelle en Slovaquie. La dislocation des grandes entreprises mécaniques et de construction a causé la diminution de l'intérêt des élèves pour les études des domaines mécaniques et de construction, les écoles professionnelles ont été contraintes de licencier leur personnel, y compris technique, elles étaient confrontées aux problèmes financiers pour la raison du financement normatif en fonction du nombre des élèves. Le changement de la situation sur le marché du travail et ses besoins ont affecté l'éducation professionnelle à un moment, où de nombreuses écoles étaient déjà contraintes de se grouper, de s'unir, d'ouvrir des spécialités intéressantes pour les élèves, simplement pour pouvoir sauvegarder leur existence. (Conception du développement de l'éducation professionnelle dans les écoles 2008).

Malgré une évolution compliquée, il est positif que les systèmes des spécialités d'études et d'apprentissage, vu les exigences du marché du

travail, étaient régulièrement mis à jour. La création des lycées, notamment privés et religieux, et la courbe démographique des élèves scolarisés en déclin ont eu un impact négatif sur l'évolution de l'enseignement professionnel.

Le besoin d'assurer une suffisance de moyens financiers pour les écoles professionnelles a contraint le Département de l'Éducation du Ministère de l'Éducation nationale de la RS à prendre des mesures de rationalisation. L'éducation dans les régions a traversé deux étapes de rationalisation, ce qui a permis de prendre une voie de gestion efficace dans l'enseignement secondaire et libérer les fonds nécessaires pour les équipements matériels et techniques des écoles, ce qui n'était pas possible auparavant. Cette voie de la modernisation de l'éducation empruntée a ouvert les possibilités de l'amélioration de la formation des spécialistes pour les besoins de la vie pratique (Šprocha, B. 2009).

Dans l'éducation, dans le domaine de la formation professionnelle, certaines évolutions positives, d'autres négatives ont été constatées.

Selon l'analyse indiquée dans la Conception du développement de l'éducation professionnelle dans les écoles (2008) ont été notés comme aspects positifs:

- accessibilité de la formation à tous les élèves;
- formation pour les minorités;
- qualification du personnel pédagogique d'un très bon niveau;
- les directions des écoles ont su gérer, à quelques exceptions près, le processus de la transformation dans les écoles;
- mise en place des nouvelles spécialités d'études, vérification expérimentale des spécialités;
- équipement des écoles en moyens informatiques, mise en place de l'internet dans toutes les écoles secondaires;
- mise en oeuvre de la formation continue du personnel des écoles;
- modernisation progressive des écoles et des établissements scolaires en utilisant les fonds économisés dans la rationalisation, amélioration des rapports avec les milieux d'entreprise;
- participation dans les commissions établies auprès des différents ministères et auprès des organismes établis par ceux-ci (par ex. l'Institut national de la formation professionnelle).

Selon l'analyse indiquée dans cette conception, comptent parmi les aspects négatifs:

- accroissement non coordonné de l'éducation non nationale (écoles privées et religieuses);
- mise en place non coordonnée de nouveaux programmes et types d'écoles, notamment dans la période 1991-2000;
- expérimentation inachevée d'un nouveau type d'école (école professionnelle de filles);
- normatif insuffisant par élève;
- insuffisance de ressources financières pour la modernisation des écoles;
- différentes conditions pour la fondation des écoles secondaires;
- collaboration insuffisante avec les employeurs et faible implication de ceux-ci dans le processus éducatif;
- non adaptation des plans et programmes d'enseignement aux exigences du marché du travail;
- choix de la profession chez l'élève à l'âge de 15 ans;
- faible coopération entre le Ministère de l'Éducation de la RS et l'Institut national de la formation professionnelle dans l'incorporation de nouvelles spécialités dans le réseau;
- processus administratif trop long de l'évaluation des changements dans les réseaux des écoles et établissements scolaires;
- faible flux d'informations entre le Ministère de l'Éducation de la RS, l'Institut national de la formation professionnelle et l'Institut pédagogique national;
- système de responsabilité et de professionnalisme des différentes institutions faisant défaut (Conception du développement de la formation professionnelle dans les écoles 2008).

Comme nous l'avons déjà indiqué dans l'introduction, le début du 21^e siècle en Europe a été marqué par une tendance pour que la plus grande partie possible de gens obtienne le plus haut degré possible d'éducation, ce qui devait assurer un avancement plus rapide et le progrès. L'insuffisance de diplômés des écoles professionnelles, notamment des cycles d'études de trois ans, a provoqué un retour de l'Europe vers l'apprentissage et en Slovaquie de nouveau vers un système d'éducation

duale, qui avait obtenu, au cours du 20e siècle, de bons résultats.

Quelles sont les tendances dans l'éducation professionnelle en Slovaquie:

Planifier et mettre en oeuvre l'apprentissage sur mesure non seulement pour les employeurs, mais aussi les élèves eux-même;

- Accepter en apprentissage les jeunes gens au dessus de vingt ans, parfois même plus âgés;
- Possibilité de combiner l'apprentissage avec une autre formation;
- Transition vers la formation tertiaire;
- Un plus grand prestige des métiers;
- Une tendance avec plus de travaux pratiques et si possible directement dans les entreprises et usines, chez les contremaîtres, dans les ateliers (Višňovcová 2004).

6. Conclusion

Selon notre avis, la politique d'éducation en RS doit passer de la conception traditionnelle du système scolaire et de types d'écoles vers la création systématique d'opportunités et voies de formation, qui vont être adaptées aux besoins des citoyens. Le système d'éducation doit offrir, à l'ensemble des intéressés potentiels et au cours de toute leur vie, le plus grand nombre possible de possibilités de s'instruire dans les domaines, qui les intéressent et dont ils ont besoin pour s'imposer dans leur travail, dans la société et dans leur vie personnelle (Kopačová 2014).

En résumant les jalons les plus importants dans l'évolution de la formation, nous nous sommes efforcés d'éclairer les étapes de l'avancement de la formation (Hlásna Dohnanská 2012). Au troisième millénaire, époque de l'informatique, le besoin de la formation tout au long de la vie se fait sentir de plus en plus. La réponse à la question, pourquoi nous permettons un rythme d'innovations aussi rapide dans la vie quotidienne, donc aussi dans la vie professionnelle (Petlák 2012), consiste dans le besoin irréversible d'accepter et de mettre en oeuvre de nouvelles connaissances, car il n'y a que de cette manière que l'homme d'aujourd'hui peut « marcher avec l'époque » ou être compétitif sur le marché du travail.

Le système d'éducation deviendra efficace justement par le fait, qu'il reconnaîtra l'aspiration des jeunes gens de bâtir leur propre identité, comprendra et exprimera d'une nouvelle façon le rôle des jeunes gens dans le contexte des besoins sociaux.

RÉFÉRENCES:

- Albert, Sándor (2013): Quality management of lifelong education institutions. In: Tamášová, Viola et al.: Quality in the context of adult education and lifelong education. Dubnica nad Váhom, Dubnica Institute of Technology, 59-63. p.
- Armstrong, M. (2009): Řízení lidských zdrojů. Praha, Grada, 158 p.
- Common positions (2000)
<http://www.europarl.eu.int/commonpositions/2000/pdf/c5-0565-00_en.pdf> (2013.10.28.)
- Conception du développement de la formation professionnelle dans les écoles, 2008.
- Dravecký, J. (2006): Dejiny pedagogiky. Ružomberok, Katolícka univerzita, 118 p.
- Filla, Wilhelm (2011): Strategy for life-accompanying learning in Austria. In: Acta Technologica Dubnicae, vol .1, issue 2, 66-70. p.
- Hladů, Petr (2013): Analysis of social influences in the transition of czech students between educational levels and to the labour market. In: Acta Technologica Dubnicae, vol .3, issue 1, 24-39. p.
- Hlásna, Slávka – Dohnanská, Monika (2012): Experiential education as a trend of increasing the quality of university education. In: Tamášová, V. et al.: Quality management system of universities and the quality of education. Eötvös József College, Baja, 145-152. p.
- Humajová, Z. (2008): Etapy rozvoja slovenského školského systému. In: Humajová, Z. et al. ed.: Vzdelávanie pre život. Bratislava, Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika, 9-17. p.
- Humajová, Z. – Kríž, M. – Pupalá, B. – Zajac, P. (2008): Vzdelávanie pre život. Bratislava, Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika, 60 p.
- Kika, M. (2005): Príprava absolventov stredných škôl pre potreby trhu práce. In: Pedagogické rozhľady, vol.14, is. 3, 16-17. p.

- Konceptia rozvoja odborného vzdelávania na školách (2008)
<<http://zastupitelstvo.vucke.sk/Dokumenty/2008/182008/dokument892%20zast18bod09-4main.pdf>> (2014.01.26.)
- Konceptia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (projekt "MILÉNIUM") (2013)
<<http://www.scribd.com/doc/54953905/Narodn%C3%BD-program-v%C3%BDchovy-a-vzdelavania-v-Slovenskej-republike>> (2013.01.12.)
- Kopačová, G. S. (2014): Odborné vzdelávanie na Slovensku v naratívnom interview troch generácií. Thèse .(Supervisor V. Tamášová). DTI, Dubnica nad Váhom, 71 p.
- Kríž, M. (2008): Dôvody a ciele kurikulárnej transformácie. In: Vzdelávanie pre život. Bratislav, Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika, 33 - 49. p.
- Kvalita školy (2014)
<<http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>> (2014.01.12.)
- Orbánová, D. (2013): Základné stránky vzdelávania.
<<http://www.siov.sk/vseobecne-a-odborne-vzdelavanie/9511s>> (2013.12.15.)
- Petlák, Erich (2012): Factors affecting the quality of higher education. In: Tamášová, V. et al.: Quality management system of universities and the quality of education. Eötvös József College, Baja, 120-131. p.
- Petnuchová, Jana (2013): Education for jobs – preparation for the labor market. In: Acta Technologica Dubnicae, vol .3, issue 1, 51- 60 p.
- Prognostické práce (2009): Bratislava, Prognostický ústav Slovenská akadémia vied. vol.1, is. 2, 145-243. p.
- Průcha, J. et al. (2008): Pedagogický slovník. Praha, Portál, 422 p.
- Rada vlády SR pre odborné vzdelávanie a prípravu (2013)
<<http://www.radavladyovp.sk/>> (2013.12.29.)
- Rosa, V. (2004): Zabezpečenie kvality pri zavádzaní inovácií vo výchove a vzdelávaní. In Pedagogické rozhľady, vol. 13, is. 5, 16. p.
- Rózsová, M. (2011): Celoživotné vzdelávanie ako súčasť odborného rastu zamestnancov. In: Ekonomický a sociálny rozvoj Slovenska, verejná správa rozvojové trendy manažment a podnikanie.

Bratislava, VŠEMVS, 45 p.

- Stankovský, I. (2005): Perspektívy transformácie odborného vzdelávania a prípravy v Slovenskej republike. In Pedagogické rozhľady, vol. 14, is. 5, 1-3. p.
- Šprocha, B. (2009): Vzdelanosť a vzdelanostná štruktúra populácie. In: Prognostické práce, vol. 1, is. 2, p. 145-243. p.
- Vzdelávanie pre život (2008) <<http://www.slideshare.net/noveskolstvo/reforma-kolstva-v-svislostiach-2008#bttntest>> (2013.12.29.)
- Vzdelávanie na stredných školách (2013)<<http://mic.iom.sk/sk/socialne-veci/vzdelavanie/59-stredne-skoly-na-slovensku.html>> (2013.12.29.)
- Tamášová, Viola et al. (2013): Quality in the context of adult education and lifelong education. Dubnica nad Váhom, Dubnica Institute of Technology, 233 p.
- Tamášová, V. – Sári, M. et al. (2012): Quality management system of universities and the quality of education. Baja, Eötvös József College, 227 p.
- Turek, I. (2008): Didaktika. Bratislava, IuraEdition, 595 p.
- Turek, I. - Albert, S. (2006): Kvalita školy. Trenčín, MPC, 168 p.
- Višňovcová, Z. (2004): Rozvoj školstva na území Slovenskej republiky. Banská Bystrica, FPV UMB<<http://historia.szm.com/dejiny skolstva/vseobecne.htm>>(2013.12.30.)
- Vzdelávanie v Európe (2020)<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/focus-on/Europe_2020.php> (2014.02.28.)
- Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon).
- Zákon 184/2009 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave.
- Zákon 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve.
- Zákon 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancoch.
- Zákon 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých predpisov.
- Zákon 386/1997 Z. z. o ďalšom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých predpisov.

***FACTS AND TENDENCIES ABOUT 25 YEARS OF ADULT EDUCATION IN
HUNGARY***

Résumé: Dans mon essai je présente l'évolution d'un quart de siècle de la pédagogie pour adultes en Hongrie tout en offrant son analyse au sein des processus économiques et sociaux. En en donnant un regard historique, je présente le chemin parcouru par le système de la pédagogie pour adultes pendant cette période-là et les processus ayant pour résultat son système actuel. J'examine également les changements du contexte socio-économique qui ont abouti au système actuel en Hongrie. D'après les tendances de base, j'ai divisé l'intervalle de 1988 à 2013 en deux sections majeures. La date divisoire est l'année 2001, la naissance de la loi sur la pédagogie pour adultes.

Introduction

In my study I would like to introduce the main facts and tendencies of the functional features of adult education system between 1989 and 2013. In my review on the development history of adult education I present the general development of the domestic adult education system during the past 25 years, and what processes provided a basis for the development of the current system, how the political and social environment in Hungary changed, as a result of which the adult education system took its present form. I divided the time period between 1988 and 2013 into two analytical phases according to the main tendencies during this period. The year 2001 was of significant importance, because the first Act on Adult Education entered into force then. I examined this general topic together with economic, labour market and demographical processes as well as educational policy processes in Hungary.

According to generally accepted legal terminology in Hungary, adult education encompasses only general, language and vocational education,

which is performed outside the formal school system. In compliance with this, my findings refer to adult educational institutes, which perform their activities outside the formal school system as well as to the general, language and professional training activities these institutes perform, furthermore, to the adults, who participate in these training courses.

Appreciation of Adult Education

Education and training are our society's most important public concerns today, with a special emphasis on vocational training and adult education. The attention of the general public is increasingly focused on educational questions in general and the conditions of education in particular. The topic of education has become a hot socio-political issue. All members of society are interested in the future of their own children; they want to know what educational institutions the young ones can enroll, what learning environments they will work in and, also, what teaching methods will be used by their teachers. The most decisive period of the learning process by now has shifted from childhood education to adult learning. Today the function of formal vocational schools is only to provide initial training and the first qualification. Adults, at different stages of their lives are to face the outdatedness of their formerly acquired knowledge and skills. As time passes the usefulness of formerly acquired knowledge in society has been rapidly diminishing. This is why the question of lifelong learning, continuing education and training and retraining programs has become of vital importance. It is worth being prepared for these changes, especially as it is a well known fact that education has become the most remunerative investment.

Today there is no need to argue for the usefulness of adult education. As it was stated earlier in this chapter, present-day learning is mostly related to adulthood. On the one hand, because the new generation cannot be taught everything they would need in their adult lives, and, on the other hand, because knowledge becomes outdated very rapidly. In order to have a career and advance in life; employee knowledge and competencies need to be updated and renewed all the time.

The system, the aim and the content of adult education undergo a rapid change under the influence of new educational policies and practical life. Its primary function also changes in accordance with economic and social changes. In the early 1990s for example, due to structural changes in Hungary's economy, adult education was quantity-oriented. Today education is more concerned with quality and quality-based in-service training programs and competence-based training programs are dominant within the system. The changes in the social environment, economic growth and competitiveness are all based on knowledge and, due to these changes the significance of adult education increased during these last two decades. On the part of employees a constant upgrading of knowledge is needed. The aim, a multifocal adult education needs to reach is dual. On the one hand adult education is related to economy, on the other to society. One aim is to develop economy and to improve the competitiveness of knowledge. Adult education also aims at improving social cohesion by bridging the gap between various social groups and granting equal status to all groups in society. This is why adult education plays a key role in the fight against unemployment and social exclusion. The system of adult education has to fulfil a variety of far-reaching functions, and, at the same time, it is to meet various social, economic, institutional and individual requirements. Consequently, adult education is to contribute to the knowledge needs of information-based society, the interpretation of the processes of European integration, the development of the democracy of public life and the improvement of the quality of people's individual lives.

Quantitative features of the adult education system

Quantitatively and qualitatively speaking, the dimensions of the adult education system are very similar to those of the vocational or higher educational system. According to OSAP¹ data, in 2011 720,460, in 2012 590,249 in 2013 748,962 adults participated in organised forms of general, vocational or language training. This figure, although it is lower than the average figure in the European Union, and also in respect of what would be

¹ National Statistical Data Provision Programme

required by the demographical and employment conditions in Hungary, cannot be regarded as insignificant since it amounts to 10% of the active age population (persons aged 15-64 years), the total number of which was 6.67 million in 2013.

Table 1: Number of persons participating in adult education and ratio according to types of training

Type of training	2010	2011	2012	2013
Training providing vocational qualifications listed in the National Qualification Register (OKJ) recognised by the state	106,553 16 %	113,851 16 %	112,919 19 %	152017 20 %
Training providing qualifications for specific jobs or occupations, not listed in OKJ	54,904 8 %	51,937 7 %	51,602 9 %	56594 7,5 %
Vocational further training	229,629 35 %	246,948 34 %	212,694 36 %	208505 28 %
Training for qualifications necessary in public authority functions	42,855 6,5 %	48,052 7 %	43,550 7 %	51256 7 %
Foreign language training	96,634 15 %	95,673 13 %	68,376 11,5 %	128219 17 %
General adult education	76,635 12 %	77,469 11 %	61,196 11 %	85602 11,5 %
Information Technology training	31,724 5 %	68,548 9,5 %	26,085 4,5 %	46308 6 %
Other training	13,653 2,5 %	17,983 2,5 %	11,830 2 %	20461 3 %
Total	652,587 100 %	720,460 100 %	590,249 100 %	748962 100 %

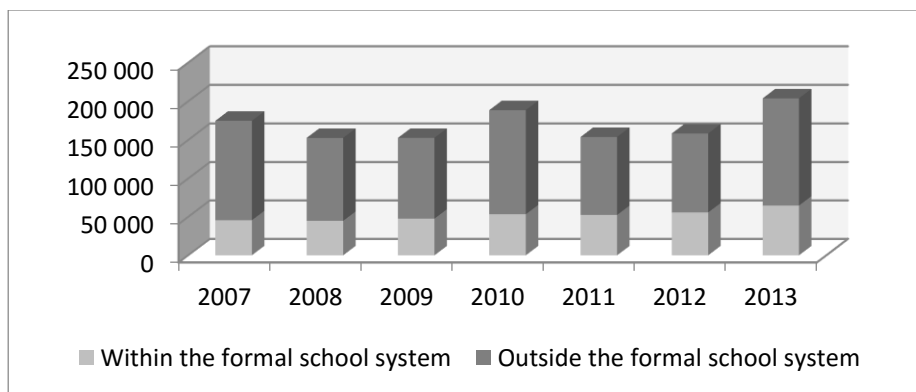
(Source: OSAP 2010-2013, edited by the author)

Based on the data in table 1, the most common form of adult education was vocational further training between 2010 and 2013 (28-36% of persons involved in adult education participated in vocational further training courses). A significant number of adults (16-20% every year) participated in vocational training courses, which are listed in the National Qualification Register (hereinafter: OKJ), and which are also recognised by the state. Language courses (participation ratio: 11-17%) and general training courses (11-12%) were also popular.

The number of participants grew most significantly in language courses in 2013. This can be explained by the programmes launched for the development of foreign language and information technology competences within the framework of the Social Renewal Operative Programme, which was financed by the European Social Fund. The Hungarian Government provided support for 100,000 adults in the area of foreign language and information technology training between 2012 and 2014 with European Union assistance.

At this point I shall point out another significant fact: every year more than twice as many persons acquire vocational training qualifications in adult education, in other words in training provided outside the school system in state recognised training courses listed in the OKJ than within the regular school system, in other words at vocational schools or at vocational secondary schools (Figure 1).

Figure 1: Number of adults, who acquired state recognised vocational qualifications within and outside the formal school system between 2007 and 2013



(Source: OSAP 2007-2013 and Ministry of Human Resources, 2012, edited by the author)

The development process of adult education in the period between the date of the changes in the political regime and that of the adoption of the first act on adult education (1989-2001)

The consequences of the changes that occurred in Hungary at the end of the 1980s and at the beginning of the 1990s – the transfer of planned economy into market economy, the structural changes in the economy of the country, mass unemployment – exerted an influence on the entire educational system and also on adult education. Radical changes took place in Hungary in the 1990s, which fundamentally affected economic and educational processes, so parallel with the transformation of the economic system the educational system also underwent transformation. These changes fundamentally transformed the political system and the ownership structures in Hungary. The changes in the political regime also induced changes in the economic and social system. The collapse of the markets in the former Communist countries shook the whole economy of this country. Unemployment became visible, and industrial production decreased.

In the economy the most conspicuous changes were as follows:

- the ownership structure changed, and the expectations towards the economy, the specific organisations, the work force and the management in general also changed,
- the structure of the economy underwent transformation, some industrial branches declined, new branches developed especially in the tertiary, in other words in the service sector,
- employment decreased radically, unemployment occurred, which was not only a new phenomenon, but it also increased dramatically during the first half of the 1990s.

As a result of the changes in the economy the employment rate regarding the population aged 15-74 years decreased to 51% by the second half of the 1990s, which resulted in the growth of the number of inactive wage earners, and mass unemployment occurred. In order to address the employment problems active wage earners were withdrawn from the labour market by “artificial” measures such as the widening of social security benefit provisions and the prolongation of the period youths could

stay in the educational system. These seemed to be adequate temporary measures to handle the crisis situation during that period however unemployment and inactivity became permanent phenomena, and they clearly started unfavourable processes. All this was also accompanied by a radical decrease in childbirths and the fact that the economy could not pick up. The economy underwent almost total transformation. 95% of active enterprises were small businesses at the end of the 1990s. The regrouping of the labour force into different branches of the national economy resulted in the fact that by 2001 5.5% of people in employment worked in the agricultural sector (compared to 15.5% in the 1990s), while the ratio of people employed in the service sector grew to 61.6% from 46.7% ten years before.

Educational policy makers made various responses as follows to the challenges such as an ebbing demographic wave, economic recession, unemployment, etc., which occurred in the 1990s:

- the state monopoly of education ceased to exist,
- in 1993 fundamental acts on education were adopted (Act LXXXIX of 1993 on Public Education, Act LXXVI of 1993 on Vocational Training, Act LXXX of 1993 on Higher Education),
- as an appendix for the act on vocational training a National Qualifications Register was also adopted, which contains qualifications recognised by the state (623 qualifications to this date),
- active dealing with the unemployment population was made a task to be performed by the state, and a network of regional labour force development centres was developed as a state institute (the name of the central institute in this area today is "Türr István" Training and Research Institute),
- there were significant changes in the arena of practical training in vocational education. Following the collapse of large industrial enterprises vocational schools concluded contracts with private businesses, or they created their own vocational workshops for conducting practical training,

- the upper limit for compulsory school attendance was set to 18 years of age from 16 years (in 2012 the upper limit was lowered again to 16 years),
- regular school training was made free of charge up to 23 years of age (today the age limit is 21 years),
- the role of economic chambers became more significant in vocational and adult training,
- forms of training outside the school system were established, and for-profit adult training businesses were established.

Adult education was not yet regulated by law during the period I examined however employees' requirements and employers' needs as well as state responsibility induced the establishment of a system of adult training. The activities in adult training were regulated for the first time in 1997 in the form of a decree issued by the minister of labour, and work was also started on the elaboration of an act on adult education in 1998. Adult education gained a significant role in the area of training unemployed people during the employment crisis between 1990 and 1995. This is the reason why adult training during this period could be identified as labour market training. The economy was more or less stabilised between 1995 and 2000 with a low employment rate. Development programmes in vocational training were started, and the structure transformation processes in the vocational institutes as well as the adult educational institutes gained strength together with the enhancement of the function and the supply side of adult training. In the second half of the 1990s the objectives contained in European Union educational policies had a significant influence on the development theory of the Hungarian educational system. The requirement for the elaboration of an act on adult education was present in the Government programme for 1998, and at the end of 2001 Act CI of 2001 on Adult Education was adopted (Farkas 2013).

The functioning of the system of adult education during the period the first act on adult education was in effect (2001-2013)

Between 2000 and 2012 an extraordinarily low activity rate (64.3% in 2012) and employment rate (57.3% in 2012) were characteristic features in the labour market in Hungary. This was accompanied by a relatively average unemployment rate (11% in 2012). Employment indicators were unchanged at the beginning and at the end of the 2000s however as a result of the crisis that started in 2008 these indicators significantly deteriorated similarly to the unemployment indicators. The rising unemployment rate of youths became a serious issue together with the high number of persons in long-term unemployment status and that of inactive persons. Permanent inclusion in the labour market can be ensured by permanent participation in training. There is a significantly major correlation between educational qualifications and employment status. Those, who have basic qualifications only or no qualifications at all, almost stand no chances in the labour market.

Legal, management, institutional and financing conditions for the system of adult education developed after 2001. The professional background and documentation system for the functioning of adult educational activities were determined in the act on adult education², in which a training programme was also clearly defined, which then served as grounds for the development of a programme-accreditation system. In order to create transparency in the adult training activities, the act contained a total registration system³. In the act a funding and financing system was also contained together with guarantees for the protection of the quality of the training and also the training participants. The act also made it possible for organisations engaged in adult training to voluntarily accredit their institutes and programmes, and it contained a provision on the establishment of the Hungarian Adult Education Accreditation Body for the accomplishment of tasks relating to accreditation requests.

² A training programme, an annual training plan and an adult training contracts were guarantee elements in the documentation system.

³ It was set forth in the act that an organisation was eligible to provide adult training only if it was registered in the register of adult training institutes.

A triad system developed in adult education during the period mentioned above, in which today economic enterprises are represented in about 60%, while state budget financed organisations and not-for-profit entities are represented in 20% respectively. The number of registered institutes permanently grew, and between 2007 and 2011 it nearly trebled, and there was some more growth by 2013⁴. The number of accredited institutes did not change at such a rate, their number was a steady 1,500 during that period. The number of persons participating in adult training also grew permanently. The reason for this growth was that a great number of programmes were launched with European Union support, in which a large number of persons participated. The global economic and financial crisis, which started in 2008, resulted in a 6.9% GDP decrease in 2009. As a result of the economic recession the number of unemployed persons grew, the employment rate declined, and the standard of living of the population in general also decreased. In spite of this the number of persons participating in adult training grew by almost two hundred thousand between 2008 and 2012. The crisis had a major influence also on the educational systems, and demand for adult training grew (Farkas 2013).

With Hungary's accession to the European Union education and training became important areas, and after the accession significant financial resources, which had been unprecedented before, were opened for Hungary. Between 2004 and 2006 within the framework of the National Development Plan Human Resources Operative Programme, between 2007 and 2013 within the framework of the New Hungary Development Plan Social Renewal Operational Programme training and integration programmes were conducted in adult education, which aimed to develop the competences and improve the employability of multiply disadvantaged groups that were mostly excluded from the labour market. In 2011 13% of the training participants, while in 2012 14% of the training participants were financed by European Union resources. In 2013 there was significant growth in the number of training courses and training participants financed by the European Union. In 2013 the most significant financial resource for

⁴ In 2007 3,190, in 2011 8,802, in 2013 10,303 adult training institutes were registered in the register.

adult training was the one provided by the European Union available mainly within the framework of the Social Renewal Operative Programme (hereinafter: TÁMOP). This is not surprising since at the end of 2012 within the framework of TÁMOP 2.1.2. major project major training programmes with a total budget of HuF 13 billion were launched, which served the purpose of the development of language and information technology competences of adults. Also in 2012 a major project entitled “Újra tanulok” (I study again) was launched within the framework of TÁMOP 2. 1. 6. with a budget of HuF 44 billion with the aim to enhance the chances for permanent employment of persons in public service employment (Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat 2014)

New provisions in the second act on adult education (as of 2013)

Act LXXVII of 2013 on adult education, which entered into force on 1 September 2013 brought about fundamental changes compared to the former system of regulations and operations concerning the adult education sector. The new Act covers a narrower scope. It contains provisions only for adult learning programmes, for which the state takes professional guarantees and financial responsibility. While the former Act on adult education (Act CI of 2001) covered the entire scope of adult learning activities the Act enacted in 2013 covers four types of training under the effect of the Act on adult education:

- vocational training with the purpose to acquire vocational qualifications recognised by the state as laid out in the Act on vocational training;
- other, supported vocational training – training with the purpose to acquire vocational qualifications not recognised by the state, and which provide competences necessary for specific jobs and occupations;
- general foreign language training and other, supported foreign language training – general language training is interpreted as language training with the purpose to meet the requirements as contained in the six reference levels (A1, A2,B1, B2, C1,C2) proposed in the Common European Framework of Reference of

the Council of Europe; the list of other, supported language training is determined the entity or authority, which provides support, or by the National Employment Office;

- supported other training – training performed with the purpose of enhancing the level of general education, the development of competences, which are not linked to a specific vocational qualification or occupation or language skill, and which contributes to the personality development of adults and creates competences in the areas of social equality and citizenship.

Supported training can be interpreted as a type of training, which is partly or entirely financed by the central national budget, or by European Union resources. As contained in Paragraph 23 in the Act on adult education, the resources for support for adult education are as follows:

- Central, national budget (per capita support may be provided for training adults with disabilities)
- European Union resources
- As set forth in the Act on vocational training contribution and support for training development, the accountable part spent on the training of own employees of businesses obliged to pay vocational training contribution.

Another significant change in the new act is related to the commencement and provision of adult education. Under the old act training could be conducted at registration level and at accreditation level. Under the new act adult education may be conducted with the permission of a competent authority only.

As of 1 September 2013 adult educational institutes can start and provide adult educational activities if they possess permission issued by a competent authority as set forth in the new Act on adult education (Act LXXVII of 2013). The competent authority in this matter is the National Employment Office, which issues such permissions for an indefinite period of time. Regulatory proceedings are initiated by adult educational institutions with the competent authority.

The new act on adult education created new grounds for the former system of adult education. In the case of training courses under the scope of the new act the provisions set forth in the act creates a strictly regulated adult education market and, in the case of training courses outside the scope of the act they create a liberal adult education market.

The question what how the new regulations will affect the whole system of adult education and the participation rate in adult training can be answered in a few years' time. Due to the short period of time since the new act on adult education entered into force it is not possible to assess the real effect of the act on the system of adult education.

Based on the provisions contained in the new act on adult education 525 adult training institutes were granted licences between November 2013 and August 2014 by the competent authorities to conduct adult training activities. These 525 institutes acquired licences for 3,656 training courses, out of which 2,170 were vocational training courses recognised by the state, 345 were other vocational training courses not recognised by the state, 283 were foreign language courses and 858 were other, general competence development courses.

Conclusion

Adult education is one of the most important institutions in a social system, the function of which is to consistently renew and develop the knowledge and competences, which are necessary for individual happiness and socio-economic progress. The development of the competitiveness of the economy and knowledge and, on the other hand, the development of social cohesion and disadvantaged, vulnerable groups as well as ensuring equal opportunities are closely linked to the enforcement of persons' right to learning and education. Learning creates an opportunity for adults to be able to improve the quality of their lives. Adult education means a helping medium in which support is provided for adults in their endeavours to participate in the learning process more efficiently (I interpret learning on the widest possible scale in the context of individual life paths). Therefore increasing the number of adult learning participants is a key issue in attenuating tensions in employment and society.

In this study I provided an overview on the development history of the Hungarian adult education system during the past 25 years. The year 2013 can be regarded as a milestone in many respects. On the one hand this year brought regulatory changes in adult education activities and, on the other hand, the 2007-2013 European budgetary period came to an end. Several years will pass before it can be determined what professional policy environment the new regulations and European development funds will create for adult education system in Hungary.

REFERENCES:

- Act CI of 2001 on adult education and training
- Act CLV of 2011 on vocational education contribution and the development of the training system
- Act LXXVII of 2013 on adult education and training
- Act LXXXVI of 2003 on vocational education contribution and the development of the training system
- Farkas, Éva (2013): A láthatatlan szakma. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről. (Invisible Profession. Facts and tendencies about 25 years of adult education.) Pécs, TypiArt Médiaműhely Kft.
- Government Decree 393/2013. (December 12) on authorization procedure and requirements for adult education institutions applying for official permission.
- Ministry of Human Resources (2012): Statistical Yearbook 2011/2012. Budapest, Ministry of Human Resources.
- Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat (National Employment Service) (2014): Background information on public work program http://www.afsz.hu/engine.aspx?page=nfsz_kozfoglalkoztatatas (2014. 09.12.)
- OSAP (2007-2013): Number of adults, who acquired state recognised vocational qualifications within and outside the formal school system. <https://osap.nive.hu> (2014.07.09.)
- OSAP (2010-2013): Number of persons participating in adult education and ratio according to types of training. <http://osap.nive.hu> (2014.09.12.)

***NARRATIVES ON GENDER INEQUALITY IN THE ACADEMIA – A SNAPSHOT
FROM HUNGARY***

Abstrakt: Gleichheit wird in der Europäischen Union als Grundwert aufgefasst, das heißt, eine Diskriminierung nach gesellschaftlichen Geschlechtern gilt als Verletzung der Menschenrechte. (Pető 2006) Erstens verletzt die Ungleichheit zwischen Männern und Frauen die grundlegenden Menschenrechte, zweitens stellt sie eine unverhältnismäßige Belastung für die Wirtschaft dar und drittens führt sie zur Verschwendung von Talent. (Europäische Kommission 2010a) Die Faktoren, die Nachteile für Frauen am Arbeitsmarkt mit sich bringen, wurden von der Fachliteratur bereits weitgehend erforscht. (Komka 2007; Koncz 2010) Dabei beschäftigten sich die Forscher auch damit, wie sich die Situation von Forscherinnen im ungarischen Hochschulwesen darstellt, und richteten dabei ein besonderes Augenmerk auf quantifizierbare Faktoren. (Papp 2007; Schadt 2011) In Ungarn bleiben die Karriereemöglichkeiten von Frauen weit hinter den von Männern zurück, ihre wissenschaftliche Laufbahn wird wesentlich öfter unterbrochen, sie können sich während ihrer wissenschaftlichen Karriere viel weniger auf ihre Partner verlassen und das Meistern der Aufgaben rund um die Familie stellt eines der größten Schwierigkeiten für sie. Es ist ebenfalls bekannt, dass erfolgreiche Männer auch im Privatleben erfolgreich sind, hingegen kann bei Frauen genau vom Gegenteil oder vom Verzicht auf Erfolg berichtet werden. (Schadt 2011) Selbst wenn es sich dabei um Männer und Frauen mit gleicher akademischer Ausbildung handeln soll, ist für diese Situation bezeichnend, dass Frauen ihre Arbeit mit mehr Aufwand verbunden und bei ungleichmäßiger Belastung erledigen. Darum befinden sich Frauen aus Karriere-Entwicklungssicht, unabhängig vom Lebensalter in einer schwierigeren Situation als Männer. Es ist ebenfalls richtig, dass die Verwirklichung der Karrierepläne von Frauen Hand in Hand mit den aus der Privatsphäre herausgegriffenen und dort aufgenommenen Elementen geht. Es ist auch für die Forschungslaufbahn bezeichnend, dass sich die größten Nachteile für

Frauen aus der Koordination der Doppelbelastung, sprich den Verpflichtungen am Arbeitsplatz und gegenüber der Familie ergeben. (Schadt 2011)

Auf Grundlage der von der Fachliteratur erforschten und festgestellten Daten liegt das Hauptaugenmerk meiner Pilotforschung auf der Art und Weise der Erfassung der Nachteile von Forschern an ungarischen Universitäten und Forschungsinstituten im Alltag. Wie hängt dies mit dem Kontext der Familie zusammen? Welche Ansichten werden über die Chancenungleichheit vertreten? Haben sie damit Erfahrung in ihrem eigenen Leben? Wie wird das Phänomen Doppelbelastung gemeistert und wahrgenommen?

Introduction

Equality is a core value in the European Union, which means that discrimination based on gender is a violation of human rights (Pető 2006). Inequality between women and men not only violates basic human rights, but it is also a great burden for the economy, and it results in a waste of talents as well. Literature has widely researched those factors which put women at a disadvantage on the labour market (Komka 2007., Koncz 2010). Within this research the position of female researchers working in the higher education system in Hungary has been looked at, focusing primarily on quantifiable factors (Papp 2007, Schadt 2011). Valéria Csépe (2008) calls attention to the fact that the question is not whether women are present in the academic field, that much is obvious. The question is, what kind of obstacles do they have to face, what kind of structural inequalities they have to 'get through' during their career; and if they were successful, how and with what tools were they able to succeed.

In Hungary, the academic career opportunities of women are far behind that of men, their academic career often ends much sooner, they can not count on their partners as much, and one of the biggest hardships is tending to household tasks. It is also known that successful men also have successful private lives whereas it seems to be the opposite in the case of women. On occasion it was noted that women often gave up their private lives altogether (Schadt 2011). Even if one talks about men and women

with the same qualifications, women generally have to put in more effort and have to do their work with a less equal workload. Thus, regarding career building, women, regardless of age, are in a disadvantaged position compared to men. It is also true that for women, building their careers means both the extraction of certain elements from the private sphere along with the input of others. It is also typical that in a researcher career the greatest disadvantage of women is the double burden and that they have to synchronize their workplace and family duties (Schadt 2011).

The „leak in the pipeline” symbolizes the fact that women on the academic path as researchers fall behind in building their career, or disappear altogether, much more often than men (Wolfinger – Mason Goulden 2008). This violates the principle of fairness, that is, the principle that everyone should get the same opportunities in accessing resources during education, choosing their job, and scholarly field (Blickenstaff 2005). A gender-based examination of the career path of researchers is the widest in the United States but there have been more and more researches conducted in Europe in the recent years (Buber – Berghammer – Prskawetz 2011). While STEM fields (sciences, technology, engineering, mathematics) are relatively widely discussed, researchers show little interest towards female researchers in the fields of the humanities and social sciences (Wolfinger – Mason – Goulden 2008).

Based on the data researched and established in the literature, I primarily concentrate in my pilot study on the ways in which the disadvantages of researchers can be caught in Hungarian universities, and research institutes and in everyday life. How is this connected to the family context? What do people think about inequality? Do they experience it in their own lives? How do they experience and solve the phenomenon of the double burden?

N=109 people participated in the pilot study and every participant comes from a social sciences background. 69% of the participants (N=75) were women, while 34 (31%) were men. Leading researchers (professors and associate professors) were over-represented with 54%.

The hypotheses of the study:

- According to researchers, there are inequalities in the scholarly field.
- The double burden of the family and work is more relevant to women in the scholarly field.
- Because they have to balance work and family, female researchers have less time for professionally relevant studies, research and learning which would advance their careers.
- The majority of the participants either did not experience inequalities at all, or only to a lesser degree in their own lives (and career).
- The majority of the participants does not try to distribute household work in a more balanced way.

Researching gender inequality in the academia

Equality of treatment is one of the basic pillars of the EU and equality between genders is one of its defining and central principles. This principle already existed in the Founding Treaty of Rome (1957) in article 119: the principle of “equal pay for equal work”. The principle later appeared in numerous documents as a highly stressed aim. In the Amsterdam Treaty (1997) the principle of “equal pay for equal work” was reinforced (article 141), and it was recorded that furthering equality was one of the most important tasks of the EU. In 2000, the Charter of Fundamental Rights was accepted, which proclaims that equality between the two genders must be granted in every area of life. In 2010 the Women's Charter was drafted, in which they also recorded the EU's commitment towards achieving gender equality and integrating a gender dimension into the Europe 2020 strategy. The European Union accepted the “strategy regarding the equality between women and men” for the interval between 2010 and 2015, in which they positively evaluate the fact that more and more women appear in education and training, however, they also claim that there are a great number of areas where further action is required. For example, such problematic areas are that women in the labour market work in underpaid branches, the proportion of women in decision-making positions is small,

the proportion of employed mothers is low, and that women perform more unpaid work at home. They highlight in the strategy that the increase of women in the labour market contributed to the development of the economy of the EU, and that actions aimed at creating balance between work and private life can have a positive effect on people's desire to have children. The third priority of the strategy is the realization of equality in decision-making, and one of its central areas is science. Unequal presence of genders in the fields of science and research obstruct both the increase of competitiveness, as well as the maximum utilization of innovation potential. The low number of women working in research-development is not only a loss for the scientific world, but also for the whole society. It is due to this that one of the aims of the EU Horizon 2020 frame program is – in order to make use of the entire research potential – to raise the current number of researchers by one million, and supports institutional changes aimed at creating gender equality (Csőke et. al. 2013).

Women working in the academic sphere (teachers and researchers) have a special place in the labour market. Regarding their characteristics they paint quite an eclectic picture: there are women with and without titles; and they strongly vary in terms of age, qualification, progress, and research field as well. While there are more women in higher education in Hungary, their career opportunities in the academic field are behind that of men. Women's lag behind men is already notable after finishing university, at the very beginning of their academic career. Various researchers have considered the issue of women's career path as researchers advancing slower (Papp 2007, Schadt 2011). Why is there not even a partial change in the hierarchy of men and women in the academic field?

There are more and more women participating in scholarly researches, and there is a notable positive change in their evaluation, but women can still be considered to be at a disadvantage in this field compared to men. Valéria Csépe (2008) points out that the biggest problem, apart from the glass ceiling and glass wall effect, is the lack of chance awareness in women. This means that they are not only unable to enforce their interests in their own lives, but even as a group they do not try to fight against the structural inequality experienced in higher education. Schadt (2011) points out that women experience their lack of scholarly success as injustice, blaming it on individual fate rather than structural reasons. Thus,

traditional gender roles and expectations connected to it are markedly present in highly qualified individuals such as researchers.

While the proportion of women among those with a university degree is 55% in Hungary, their proportion among senior managers in research and development is 12%. The proportion of men and women is in balance among university students and doctoral students but only 37% of women achieve an academic title (PhD). The biggest difference is noted among those who achieve an academic title (Dsc), in 2008 women's proportion was only 13,5% (Csépe 2008), in 2013 it was 16,6% (Csőke et. al. 2013). Among professors and senior lecturers, women are over-represented (Schadt 2011). From the ordinary members of the MTA (Hungarian Academy of Sciences) 4,4%, while from the correspondent members 15,2% are women (Csőke et. al. 2013).

The data shows that in the distribution of both the titles and the positions there is a vertical segregation, which means that the higher someone's academic titles are, and the higher their researcher or teaching positions are, there are less and less women. One finds significantly less women than men in decision-making positions and if they do fill such positions their mobilization opportunities are worse and the position comes with less respect. One of the reasons for the lack of female researchers is stereotypical gender roles (Hancock – Baum 2011, Schadt 2011), but the climate of the institution's operation is not to the advantage of equal opportunities either. Women often leave the more disadvantaged situations, which have a so called „chilly climate”, and prefer to work in more supportive places. Another characteristic is that women are less frequently promoted because they have a smaller publication activity and participate in fewer researches (Kyvik 1990). Hancock and Baum (2011) go as far as calling the publication expectations so closely connected to being a researcher the Achilles heel of women.

The career of researchers is characterised by “an endless qualification, publication-pressure and time consuming research”. Work hours are often very long, and they often surpass the amount recorded in contracts. Due to the nature of academic work, it sometimes happens that work worms its way into ones free time and washes away the boundaries between the two since “there are always articles that one needs to read, tests that need to be evaluated, thematics that need to be updated and research plans that

need to be written". Flexible work hours can help synchronize work and family responsibilities. In an ideal situation a researcher career is not interrupted and it has two focal points: on the one hand, up-to-date expertise is indispensable (which means continuous learning and self-educating) and on the other hand, in an ideal situation there are no blank periods in one's publication list (Buber – Berghammer – Prskawetz 2011).

Women publish more in those fields where there are more women among the professors and where there are more women among the teachers. Usually female teachers are the ones who agree to mentoring their younger colleagues which can be significant because cooperation with one's mentor is an important factor which influences one's publication activity (Long 1990). It is usually female teachers who are definitive in supporting female students until they graduate, and they are the ones who provide them with opportunities in research projects during the university years. In other words, it is women who spend time helping and supporting one in the early stages of publication, from the planning stages up to publication – and they even consider this important (Hancock – Baum 2011).

In addition to vertical segregation there is also horizontal segregation which means that the two genders are over-represented in different fields, usually in those that are typically connected to the different genders by society. This is why it is a noted fact that women are over-represented in the fields of humanities and social sciences, while there are much more men in the so called STEM fields (science, technology, engineering, mathematics).

Apart from the previously mentioned horizontal and vertical segregation, gender stereotypes and related rigid behaviour patterns and roles might be another reason why a traditional scholarly career path is more connected to the masculine role (which is supported by the "traditional" partner from the background). Its characteristics (public appearances and mobility) are more geared towards men. The contrast is due to the fact that women's mobility is the opposite of, while men's mobility is the same as that of the family, which means that women having a career often goes hand-in-hand with contradictions of or from the private sphere (Schadt 2011).

It is a well-known fact that women do more housework than men and that there is an indisputable conflict between the resources of professional and

household tasks. If one's household tasks include having a partner and children, women have less time for professional career building. Raising children is more often the role of female researchers – rather than the task of their partners (Buber – Berghammer – Prskawetz 2011). According to a survey, female researchers do 57-59%, while male researchers do 33-35% of the housework, and in raising children these proportions are 54% and 36% respectively (Hancock – Baum 2011). This is why women – as the primary actors of care taking – interrupt their careers more often, work part-time and claim that the family limits their time for research, other work and participation at conferences. Those women who have children also experienced issues with maintaining their contact networks. Just as on any other career path, it is true that after giving birth the disadvantages of female researchers significantly grow bigger (although not only due to having children). Having children changes one's priorities, lowers work expectations and forces women to come up with more efficient ways of doing their work (Buber – Berghammer – Prskawetz 2011).

The “myth of the researcher” metaphor aptly demonstrates the expected and experienced nature of a researcher career, that a researcher devotes his or her entire life to scholarship, and moves freely from any kind of social circumstances or ties. Negative stereotypes describe those women who have children and because of this (according to stereotypical opinions) they take their careers less seriously. This is also true of women who do not have children yet, but long before potentially becoming mothers they are faced with a lack of trust in their careers. They also foresee the incompatibility of work and family duties, and as such, they make very careful decisions about including children in their career plans. The factors which hamper the synchronization of work and family duties are the current stage of one's career, the nature of the institution, the type of work-family culture in the workplace (including child-care opportunities), the partner's participation in child-care, the partner's support regarding an academic career, and the age of the children (Buber – Berghammer – Prskawetz 2011).

In Schadt's Hungarian study (2011), both male and female researchers agree that that having children has more disadvantages for women, but they consider these disadvantages natural. The women whose family support creates the proper background for studies can work effectively,

writing a doctoral dissertation and writing publications. On the one hand, it is well known that in the first few years after achieving a title (e.g. assistant lecturer) one does not have sufficient funds to be able to afford a paid helper. On the other hand, the possibility of taking part-time jobs in Hungary does not help the academic career progress of women either. There is also a difference between men and women regarding how they experience the support of their partners in their career and in the household tasks. Women are usually satisfied neither with how their partner/husband supports their career nor with how they share household duties. The phenomenon of the double burden – issues rising from the hardships of synchronizing work and private life – is a serious problem for women. When discussing the obstacles they face in gaining different positions, women usually mention their gender and family duties (household tasks and raising children). 70% of women and 25% of men mentioned these as reasons for interrupting their career – and here one must take into consideration that women's academic careers are interrupted more than once. It is important to note that even in the families of highly qualified researchers, the so-called traditional gender roles remain and that women, due to the rigidity of gender stereotypes, are at a disadvantage even if they are under the exact same circumstances as men.

Results from the pilot study

83% of the participants agreed that “equality is a basic value of the EU”. 36% of the participants claimed that “balancing the family and the career is a problem for men in the academic field”, 30% did not agree with this statement. 36% is a high percentage, since Schadt's research (2011) shows that even in the social group of highly qualified professionals such as researchers, the traditional gender-based distribution of roles and tasks remains.

The majority of participants (63%) agreed with the statement that “women are at a disadvantage in the academic field”, 16% did not agree, and 21% did not know or did not want to answer. However, it is interesting that 82% of those who answered agreed with the statement that “balancing the

family and career is something mostly women have to face in the academic world”, 80% also agreed that “the career progress of female researchers is easier up to the point they have children”.

The results might mean that balancing work and family and having children are not considered to be factors which cause inequalities, but rather as a “natural” parts of women's life. In other words, even though participants agree that the family-work balance is more of a problem for women in the academic field, 36% think that this problem exists for men as well.

70% of the responders agreed that the double burden makes finding time for researching and studying harder for women. This might also mean that a researcher's role multiplies the burden for women. One of the possible future questions could be how participating in lifelong and life-wide learning might change the double burden of women.

Results show that 60% of the researchers who were asked thought that they were not disadvantaged because of their gender, while 24% thought they had been. This is consistent with my assumption that even though we know about gender inequalities – thanks to the campaigns of the European Union – generally speaking, individuals still think that inequalities are not relevant in their lives, they are not present, or what is happening to them is “natural”.

Regarding what the responders consider to be inequalities, how they would define this concept, their answers can be systematized based on the following concepts:

- barriers: “That they should let me work and not hinder me when I have an idea” (woman, 46, associate professor)
- fairness: “The first things that come to my mind are overshadowing judgements and accepting differences. Even though I know what we mean by equal opportunities today, I think that opportunities is only an illusion. Differentiating and fairness are more important and more acceptable for me”. (woman, 31, associate professor)
- having children: “For example tolerance of women with children, especially regarding time available for research. Children are also invested time and energy for women, this should be taken into consideration by the academic world. Women's developmental

speed should be allowed to be slower, but this should not be a reason for refusal!” (woman, 44, assistant professor)

- gender equality is not significant: “Gender equality is important, but I think that it is more important that the really talented ones should have an academic career that carries them forward in their research which will carry society forward in return.” (woman, 24, doctoral student)

Results show that 71% of responders attempt to equally share household duties with their husband/wife/partner. Regarding the question of being burdened with household duties, the majority does not know or does not want to decide (39%) and they do not feel burdened (41%).

In the study I also asked researchers if they could mention good practices from their lives because of which a more balanced distribution of household duties are notable. Based on the answers one can set up the following groups:

- women manage the household alone: “I am raising two teenage children alone...” (woman, 40, assistant lecturer), “My husband vacuums every week.” (woman, 36, assistant lecturer)
- those who consider managing the household women's area, where women’s role is to give tasks to their partners and family members, but supervising the household is still their privilege: “Good question. A man who is willing to help, or if not, he is willing to pay for help. My husband is willing in both, but it was very hard to achieve this, and even after four years we still have arguments about it every week. If there is willingness on the partner's side anything can work. If not, then no.” (woman, 38, research assistant)
- those who share equally, who share family tasks regardless of gender and there is no single supervisor and expert of the household: “I think this only works if one chooses a partner for whom this is evident. I had such partners in my important relationships, so we could share the tasks without problems.” (woman, 46, research fellow)
- those who do not share a household with anyone but manage/delegate tasks to others: “Unfortunately I am not a

good example for this, because I could rarely rely on my very busy husband but I could rely a great deal on my excellent cleaning lady.” (woman, 58, professor)

Conclusions

During the pilot research various fields came up which require further studies. It would be worthwhile to examine, with the use of qualitative methods, how the phenomenon of the double burden affects men as well, and how it can define their progress. How do fixed gender roles influence the academic career of men? It would also be meritable to examine, also with qualitative methods, exactly what researchers and professors mean by equal opportunities, since 60% of the responders think that they have not been disadvantaged as researchers, yet the answers given to open-ended questions show experiences of a variety of strategies to keep them down.

It is also important to further think about the result that a great number of responders think that due to balancing work and family female researchers have less time for their own work and studies related to their field that would carry their career forward. Can this mean that the double burden becomes a multiple burden? How much can the double burden be compatible with the “rules” of being a researcher? (“endless training, publication pressure, and time consuming research”, (Buber – Berghammer – Prskawetz 2011) How is self-education, research, and learning capable of professionally carrying one forward connected to individual publication performance and participation in researches?

It is necessary to further analyse researcher's thoughts on equal opportunities. It is clear regarding the equal distribution of household duties that even though women delegate tasks, they still think that household tasks are their duties and their privileges. It would be worthwhile to include the husbands/wives/partners in the study.

REFERENCES:

- Blickenstaff, J. C. (2005): Women and science careers: leaky pipeline or gender filter? *Gender and Education*. 369-386. p.
- Buber, I. - Berghammer C. – Prskawetz A. (2011): Doing Science, Forgoing Childbearing? Evidence from a Sample of Female Scientists in Austria. Vienna Institute of Demography Working Papers http://www.oeaw.ac.at/vid/download/WP2011_01.pdf (2013.04.25.)
- Csépe V. (2008): 'Édes teher'. Szerepválságban vannak-e a kutatónők? (Sweet burden. Are female academics crisis?) Esélyegyenlőség a kutatásban című konferencián, 2008. június 23-án elhangzott Szülni vagy kutatni? – Valóban ez itt a kérdés című előadás alapján készült.
- Csőke A. – Ifju-Keresztes J. D. – Imre B. O. – Mészáros Á. – Rapkay B. – Szabó I. (2013): Nők a KFI területén. (Women in RDI) Budapest, Nemzeti Innovációs Hivatal KFI Obszervatórium Főosztálya.
- Hancock, K. J. – Baum, M. (2011): Women and Academic Publishing. Prepared for the International Studies Association Annual Convention, New Orleans, LA, February 17-20. http://www.hks.harvard.edu/fs/mbaum/documents/ISA_Hancock_Baum_WomenPub.pdf (2013.05.01.)
- Komka N. (2007): Nők munkaerő-piaci helyzete, (Women in the labour market) In: Koltai L. – Vucskó B. (szerk.): A munka – magánélet összeegyeztetését gátló tényezők Magyarországon. Budapest, Fővárosi Esélyegyenlőségi Módszertani Iroda. http://www.egyenlobanasmod.hu/tanulmanyok/hu/nok_Mo.pdf (2014.02.26.)
- Koncz K. (2010): A munkaerőpiac nemek szerinti szegregációjának jelensége és mérése. The phenomenon and measuring gender segregation in the labour market) In: Statisztikai Szemle, 88. 10-11: 1082-1105. p.
- Kyvik, S. (1990): Motherhood and scientific productivity. *Social Studies of Science* 20. 1: 149-160. p.
- Long, S. J. (1990): The origins of sex differences in science. *Social Forces*, 68: 1297–1316. p.

- Papp E. (2007): A nők és férfiak közti esélyegyenlőség a kutatás-fejlesztésben Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. (Gender equality in RDI in Hungary) PhD dissertation. BME.
- Pető A. (2006): Miért marad továbbra is alacsony a nők aránya a magyar tudományban az EU-csatlakozás után is? (Why is women's participation in research low?) Magyar Tudomány. augusztus. <http://epa.oszk.hu/00600/00691/00032/13.html> (2012.12.08.)
- Schadt M. (2011): Esélyegyenlőtlenség a tudományos szférában. (Gender inequality in research) In: Nagy I. – Pongrácz T. (szerk.): Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről. Budapest, TÁRKI – Nemzeti Erőforrás Minisztérium. 49-67. p.
- Wolfinger, N. H. – Mason, M. A. – Goulden, M. (2008): Problems in the Pipeline: Gender, Marriage, and Fertility in the Ivory Tower. The Journal of Higher Education. 79. 4, 388-405. p.

***DIRECTIONS IN THE DEVELOPMENT OF ADULT EDUCATION IN ROMANIA
REPRESENTATIVE LITERATURE***

Résumé: L'objectif principal de l'étude est de mettre en évidence les étapes de développement de l'éducation des adultes en Roumanie; par conséquent, le contenu sera présenté par rapport à deux principes fondamentaux: les caractéristiques de contenu de la littérature éducative, au cours de différentes étapes d'évolution, et les spécificités du contexte historique et culturel de la société roumaine.

L'étude détaille les caractéristiques de l'éducation des adultes en Roumanie, comme suit: la dimension morale et religieuse de l'éducation des adultes; l'affirmation de la conception humaniste de l'éducation des adultes; l'éducation des adultes dans la perspective de la promotion des valeurs nationales; la dimension socio-culturelle de l'éducation des adultes; le caractère idéologique de l'éducation des adultes; approches systématiques pour l'éducation des adultes, des perspectives pédagogiques.

Introduction

The outlining of the stages in the diachronic evolution of adult education, by relating the elements identified in the Romanian literature, can be justified as follows: *it points out the particularities of the field in different temporal and social contexts; it contributes to the epistemic foundation of the field and the establishment of the origin and internal organisation structure of knowledge in adult education.*

In our study, we made use of two types of sources in order to bring out the contribution of literature to the development of adult education: *primary sources* – works of authors who offer directly the measure of the undertakings regarding adult education, in different temporal contexts; *secondary sources* – works of pedagogical historiography or lexicographic writings which specify the preoccupation for adult education and interpret

the works and the activity of some institutions interested in the field. The paper follows an analytical method and contains a selection of the most important Romanian publications (books and magazines) in this field. The particularity of this selection can be explained as follows: it is more drastic and exact for the old period, which is a completed phase of literature, and ampler and non-exhaustive as it progresses towards the contemporary era. This is the reason why the selection that generally comprised volumes from completed periods of Romanian educational literature (works of authors, monographs, histories of the educational phenomenon, dictionaries) has been replaced with a more comprehensive list containing articles from specialty journals (in the case of contemporary authors).

1. Directions in the development of adult education in Romania

Identifying the distinctive particularities of a field of study represents a conceptualisation process of the most important stages in its evolution, in view of highlighting the defining traits, individualising it in connection with related fields. The study follows these stages: identifying the corpus of texts, starting with those published in Romania during the 16th century and finishing with contemporary works; highlighting the distinctive particularities of the field in relation to the characteristics of the analysed contents; compiling the bibliographic lists containing the identified works, which were chronologically and alphabetically arranged. Beyond these aspects, we believe that the chronological and alphabetical approaches do not comply with the requirement of a pertinent presentation of the topic included in the Romanian adult education texts. This is why we considered necessary to delineate the following stage of synthesis: systematising the corpus of texts taking into account the directions of research, through the thematic arrangement of the works, following these criteria: particularities of adult education in Romania in different political and historical contexts and the relation between contents and objectives.

1.1. Moral – religious dimension of adult education - religious works that predominated between the 15th and the 18th centuries with three distinct stages: the first refers to the works of the 15th and 16th centuries and

follows the Eastern cultural model in Slavonic; the second one, with writings from the 17th century, opts for western humanist culture and the development of culture and education in Romanian; the particularity of the 18th century consists of the appearance and diversification of the didactic literature and the elaboration of the first schoolbooks in Romanian, with clearly formulated objectives in the direction of scientific knowledge.

Literature (e.g.): *Palia de la Orăștie*, 1582; *Învățăturile lui Neagoie Basarab către fiul său Teodosie*, sec XVI.

1.2. Humanist conception in adult education represents that stage in the development of the field which marks the transition from the particularities of the religious contents to the ones of the secular knowledge, by means of texts inspired from the daily life of contemporary people. It is the period of the preoccupations for the historic argumentation of Romanian people's origins (in the works of the Wallachian and Moldavian chroniclers), the first differentiated approach to education in accordance with age particularities, and incipient manifestations in teacher training. This period is also characterised by the elaboration of the first schoolbooks and methodology works for teacher training.

Literature (e.g.): Dimitrie Cantemir, *Divanul sau Gâlceava înțeleptului cu lumea sau giudețul sufletului cu trupul*, 1698, Iosif Moesiodax, *Tratatat despre educație*, 1779, Nicolae Costin, *Ceasornicul Domnilor*, 1710-1712.

1.3. Adult education from the perspective of national values

The transition from the humanist conception to the national – patriotic literature represents the consequence of the wide-ranging actions of national emancipation that took place in Europe at the end of the 18th century. The French Revolution and *Condorcet's Report* mark the beginning of people's education in the direction of national identity awareness and respect. In Romania, the representatives of the Transylvanian School initiate the promotion of national culture and history, establishing the basis for a new trend in education, supported by Nicolae Iorga, Constantin Rădulescu – Motru or Onisifor Ghibu, until the first half of the 20th century.

Literature (e.g.): Samuil Micu, *Elementa linguae daco-romanae sive valachicae*, în 1780, Vasile Petri, *Îndreptar pentru învățători la tratarea abecedarului*, 1872, Ion Popescu, *Compendiu de pedagogie pentru părinți, educatori, învățători și toți bărbații de școală*, 1876, Nicolae Iorga, *Cultura națională și politica națională*, Vălenii de Munte, 1908, Onisifor Ghibu, *Paedagogia militans*, 1941.

1.4. The socio – cultural character of adult education is predominantly identified in the literature of the beginning of the 20th century, marking a shift of perspective in educational approaches. The objectives are changed, the awareness and promotion of national particularities being replaced with social emancipation, by means of ample actions of mass education, in view of diminishing the social disparity. This principle is being respected in the legal provisions promoted by Spiru Haret, Constantin Angelescu, or Dimitrie Gusti, great personalities of the Romanian culture who took extensive actions of urban and rural population culturalization during the first half of the 20th century.

Literature (e.g.): Spiru Haret, *Chestia țărănească*, 1905, Haret, *Legea învățământului secundar și superior din 1898*, Haret, *Legea asupra învățământului profesional din 1899*, Garabet Aslan (1912), *Educația prin sine însuși*, Dimitrie, Gusti, *Cunoaștere și acțiune în serviciul națiunii*, 1939, Eugen Neculau, *Problema ridicării satului românesc*, 1936, Constantin Rădulescu-Motru, *Vocația: factor hotărâtor în cultura popoarelor*, 1932.

1.5. The ideological character of adult education is reflected in the literature of the second half of the 20th century, between 1948 and 1989. During this period, we frequently identified the association of adult education with the syntagm of *mass culturalization*, an extensive process that took place at national level and was a consequence of the stipulations of the first regulatory document in education under Communism, the *Law of Education from 1948*. Viewed from the perspective of the present study, the initiatives in the field of adult education during the Communist regime acquire significance in relation to the following coordinates:

a. During this period of time, important representatives of the Romanian pedagogy establish, for the first time from an epistemological perspective, the necessity of the *adult education science*, in view of adapting and connecting the *education sciences* to the new requirements determined by political, economic and social factors. We are especially referring to the significant contributions of Ștefan Bârsănescu, who outlines and completes the complexity of education sciences by establishing the need for a *pedagogy of branches*, where he includes *adult pedagogy*; the conceptualisations presented by George Văideanu, in the direction of *integrating adult pedagogy into the system of permanent education* is also highlighted. We consider that the activity of these pedagogues represents the premises for the constant development of adult education during the first decade of the 21st century, beyond a series of attributes of the Communist regime, such as the *lingering education project* that lead to actions which proved to be a failure for the entire Romanian educational system on the long run, or the isolation from everything that meant evolution of the field abroad – see the UNESCO – CONFINTEA series of actions, with effects that were barely felt in Romania.

b. Another significant coordinate of this period is represented by the organisation of the first scientific manifestation in the field, entitled *Adult education. Scientific research and cultural action* (1968), that had as main purpose the highlighting and valorification of adult education traditions in Romania. Leaving aside the explicit ideological character of the symposium presentations, we consider them of value, as they mentioned, from a historical perspective, the contributions of personalities like Spiru Haret, Nicolae Iorga, Dimitrie Gusti, and institutions such as ASTRA, the House of Schools (Casa Școalelor), to the establishment of a different system of practices in the field.

Literature (e.g.): George Văideanu (1968), „Pedagogia în cercetarea interdisciplinară a educației adulților”, în *Educația adulților. Cercetare științifică și acțiune culturală*. Proceedings of the Symposium „Scientific Research and Cultural and Educational Action for Adults”, Bucharest, Romania, 1968

2. Conclusion

We consider that the stage of knowledge in adult education in Romania is determined by: a. *the contribution of different authors* to the establishment of a conceptual framework and the adoption of a different system of practices in the field; these contributions are materialised in works and articles published in specialty journals; b. *the activity of different institutions* with goals in adult education; c. *the specific of the national and international political context*. Valorification of tradition does not represent a process of a priori and total takeover, by assuming the risk of conservatorism; on the contrary, above all, it implies positive dissociation. Although the selection criteria for the corpus of texts was based on pedagogical rigour and exigency, our study *categorises the works in accordance with the classification that the authors presented in forewords, epilogues and structural aspects of their texts*. Value judgements, comparisons, rankings, other than specified, do not represent the object of our endeavours.

3. Annex

1518/ 1521

Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Teodosie (The lessons of Neagoe Basarab for his son, Teodosie), “the first Romanian paper on pedagogy” (Bârsănescu 1941:23); its translation from Slavic dates from 1650.

1643

Cartea românească de învățătură la dumenecele preste an și la praznice împărătești și la svănți mari (Cazania), by Varlaam, “the most popular work of our ancient times” (Iorga 1969:34);

1698

Divanul sau Gâlceava înțeleptului cu lumea (The Princely Council or The Wiseman’s Quarrel with the People), by Dimitrie Cantemir. With this first

humanistic conceptualization of education and design of distinct stages in personal development with specific learning patterns by age groups, Dimitrie Cantemir became one of the first Romanian scholars proposing elements of continuous education.

1779

Tratat despre educația copiilor sau Pedagogia (Treatise on child education or Pedagogy), by Iosif Moesiodax, considered to be the first theoretician who introduced the term “pedagogy” in Romania.

1809

Didahiile, adecă învățături pentru creșterea fiilor (Teachings for raising children), by Petru Maior, 15 conferences on the good education of children; “a start point (Bârsănescu 1941:58), a representative work for the first papers on adult education in Romania.

1860

“Alexandru Ioan Cuza” University of Iași, the first modern university of Romania, founded by Prince Alexandru Ioan Cuza on October 26, 1860. Nowadays, the university enjoys the national and international prestige due to its continuous tradition of excellence and innovation in education and research.

1864

The Public Instruction Law, issued by Mihail Kogălniceanu and enforced under the rule of Alexandru Ioan Cuza; the first law that organized the education in a unitary form by establishing the instruction stages: the primary education of 4 years, free and compulsory; the secondary education of 7 years; and the higher education of 3 years.

1864

The Rural Law, issued by Mihail Kogălniceanu, to abrogate the statute labour and to make the village workers landowners; the legislative act represents the grounds of the efforts made for educating the rural

population in subjects like farming, economics, house holding, and, subsequently, the establishment of superior schools in rural communities.

1898

Law on secondary and tertiary education, enacted by Spiru Haret was based on the need for replacing the classical and theory-based education with a new form where the role of sciences was significantly more important, in order to “make the objective material nature of the surrounding world dominate the philosophical ideas of the ancient classics” (Haret 1908). By the Law of 1898 it was established the University Pedagogical Seminar for the instruction of future teachers through the acquirement of both specialty and pedagogical knowledge.

1899

Law on vocational education, enacted by Spiru Haret and completed by form letters, decisions and regulations from its three ministries, aimed to instructing teachers for the establishment of the national industry of Romania. The main provision set by the law of 1899 was to extend the number of elementary craft schools in rural areas, based on practice and accessible to large categories of population.

1925

The Monographic Research on the Romanian Villages, action initiated by Dimitrie Gusti by the coordination of the monographic research campaigns of the student teams from the “Prince Carol” Royal Foundation; a vast movement of dissemination of culture among the population in the Romanian villages, between 1925 and 1947, based on the research-action idea.

1938

The Social Service, an adult education institution founded by Dimitrie Gusti under the Law on Social Services of October 13, 1938. Art. 1 of the Law on the establishment of the Social Service provides “the establishment of an autonomous institution”, with the purpose of “organizing schools for the

instruction of villagers and citizens for the activities of the civic halls and schools and the youth for the Social Service” (Social Service Bulletin 1939).

1952

The “Pedagogy Magazine”, an academic publication published at Bucharest, since 1952, by the Institute for Educational Sciences Publishing House.

1968

Adult education. Scientific research and Cultural action, Bucharest; the First Symposium on Adult Education in Romania, organized by the State Committee for Culture and Arts and the Institute for Pedagogical Sciences under the coordination of Professor George Văideanu.

1993

“Paideia”, a quarterly cultural magazine for adult education published at Bucharest since 1993. Established under a project conducted by IIZ-DVV Bonn, with the cooperation and the partnership between the National Association of Folk Universities (ANUP) and the German Association of Folk Universities, this publication continues to preserve its initial publishing objectives.

2002

Institutions of adult education, coord. L. Şoitu, volume published within the First International Conference on Adult Education, Alexandru Ioan Cuza University, Iasi, Romania, 26-28 April 2002

2006

Legislation and context in adult education, coord. L. Şoitu, volume published within the Second International Conference on Adult Education, Alexandru Ioan Cuza University, Iasi, Romania, 7-9 September 2006.

2010

Preparing the Workforce for the Information Society, coord. L. Şoitu, volume published within the Second International Conference on Adult Education, Alexandru Ioan Cuza University, Iasi, Romania, 25-29 April 2010

2012

Encyclopaedic Dictionary of Adult Education, coord. L. Şoitu, volume bringing together information which is absolutely necessary to better knowledge about Romanian traditions and experiences in the field of adult education, underlining the activity of the people in 1848, continued in the inter-war period by Spiru Haret, Dimitrie Gusti, Nicolae Iorga, Eugen Neculau, Stanciu Stoian.

2014

Procedia Social and Behavioral Sciences – The Fourth International Conference on Adult Education, Romania, 2014, Volume 142, Pages 1-804 (14 August 2014), Elsevier, Science Direct.

REFERENCES:

- Bărsănescu, Ştefan (1941): *Istoria pedagogiei româneşti*. Bucureşti, Societatea Română de Filozofie.
- Cantemir, Dimitrie (1990): *Divanul sau gâlceava înţeleptului cu lumea sau giudeţul sufletului cu trupul*. Text stabilit, traducerea versiunii greceşti şi glosar de Virgil Cândea. Bucureşti, Editura Minerva.
- Cartoian, Nicolae (1940): *Istoria literaturii române vechi*, Vol. I, *Dela origini până la epoca lui Matei Basarab şi Vasile Lupu*, Fundaţia pentru Literatură şi Artă „Regele Carol II”, Bucureşti.
- Cartoian, Nicolae (1942): *Istoria literaturii române vechi*. Vol. II, *Dela Matei Basarab şi Vasile Lupu până la Şerban Cantacuzino şi D. Cantemir*, Fundaţia Regală pentru Literatură şi Artă, Bucureşti.
- Găvănescul, I. (1907): *Istoria pedagogiei. Teoriile şi instituţiile de educaţie din timpurile vechi şi până în zilele noastre*. Vol. II-III, Bucureşti, Institutul de Arte Grafice şi Editură Minerva.

- Gusti, Dimitrie (1965): Pagini alese. București, Editura Științifică.
- Gusti, Dimitrie (1939): Cunoaștere și acțiune în serviciul națiunii. București, Fundația Principele Carol.
- și Germania, în „Paideia. Revistă română de educație și cultură”, nr. 1-2, 97-107. p.
- Haret, Spiru (1969): Mecanica socială. București, Editura Științifică.
- Iorga, Nicolae (1971): Istoria învățământului românesc. Ediție îngrijită de Ilie Popescu Teiușan, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Popovic, Katarina (2008): Some Conceptions in the History of adult education. European Association for Adult Education - EAEA.
- Rădulescu-Motru, Constantin (1992): Românismul: catehismul unei noi spiritualități. București, Editura Științifică.
- Șoitu, Laurențiu (coord) (2011): Dicționar enciclopedic de educație a adulților. Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”
- Stăniloae, Dumitru (1992): Reflexii despre spiritualitatea poporului român. Craiova, Editura Scrisul Românesc.
- Suchodolski, Bogdan (1960): Pedagogia și marile curente filosofice. București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Urechia, V., A., (1892-1901): Istoria școalelor de la 1800-1864 cu o scurtă introducere cuprinzând note din istoria culturai naționale anterioare sec. al XIX lea. Tomul 1-4. Cu mai multe facsimile de documente, semnături, București, Imprimeria Statului.
- Văideanu, George (1968): „Pedagogia în cercetarea interdisciplinară a educației adulților”. In: Educația adulților: Cercetare științifică și acțiune culturală. București, Întreprinderea Poligrafică “Crișana”, Oradea, 29-35. p.
- Văideanu, George (1988): Educația la frontiera dintre milenii, Colecția Idei Contemporane. București, Editura Politică.
- Văideanu, George (1993): Educația adulților – Promovarea unei noi paradigme. In „Paideia”, nr. 1/ 1993, 19-20. p.

***GO BACK TO STUDYING – A NATIONAL PROJECT FOR IMPROVING
COMPETENCES***

Abstrakt: Laut Umfragen die Bevölkerung Ungarns verfügt über sehr niedriges Niveau der informatischen und fremdsprachlichen Kompetenzen. Bezüglich der fremdsprachlichen Kompetenzen sind wir unter den letzten in den EU-Mitgliedländern: nur 35% der Ungarn spricht eine Fremdsprache. Da das Vorhandensein der digitalen und fremdsprachlichen Kompetenzen am Arbeitsmarkt erfordert ist, wurde in Ungarn im Herbst 2012 der Projekt TÁMOP -2.1.2, -1 -2012-0001 gestartet, dessen Ziel die diesbezüglichen Kompetenzen der Bevölkerung zu entwickeln war. Bis zum Ende des Projektes, bis 31. oktober 2014, wurden 12,5 Milliarden Forint dafür ausgegeben, dass man 100 000 Leute ausbildet. Die Teilnehmer des Ausbildungsprogramms wurden von einem Mentorensystem unterstützt. Die Untersuchung fand im Frühling 2014 mittels einen digitalen Fragebogen statt. Das Ziel der Untersuchung war aufzudecken, inwieweit waren die Bildungsprogramme erfolgreich und in welchem Maße konnten die Mentoren die Arbeit der Teilnehmer unterstützen. Obwohl mehrere von den Teilnehmenden während der Ausbildung private und/oder berufliche Schwierigkeiten hatten, haben die Ergebnisse bewiesen, dass die Kurse erfolgreich gewesen sind, denn die Prüfungen am Ende der Kurse fast bei allen gelungen sind. Ein Teil der Ausgebildeten war mit der Arbeit der Mentoren zufrieden. Der andere Teil ließ uns wissen, dass man die Kommunikation von denen vervollkommen sollte, da sie nur selten auf die aufgeworfenen Probleme reflektiert haben. Der größte Erfolg des Projektes zeigte sich darin, dass viele Teilnehmer sich motiviert fühlen und beabsichtigen das Lernen fortzusetzen.

Introduction

According to statistics, people's foreign language competences in Hungary are very low, we are one of the last ones among European countries: out of Hungarian people about 35 per cent speak one foreign language. Nowadays foreign language competence is one of the most significant labour market competences: professionals with a diploma are required to speak minimum one foreign language on intermediate level. The younger generation often speaks English on basic or intermediate level. As far as older generations, people over 40 are concerned, they went to school when Russian language was compulsory for all students. Due to political reasons most people did not like Russian language and students did not learn it properly. Moreover, most teachers used grammar-translation method in language teaching and taught vocabulary and phrases regarding communist ideology, which made students alienate from language learning. The result of this controversial situation was that after long years studying Russian many people could not speak the language in everyday situations at all. People over 40 could learn a Western foreign language, usually English or German, in their young adulthood – if they had an opportunity or if they needed a foreign language for their work.

As far as digital competence is concerned, there is a huge gap between digital natives and digital immigrants. While young people were born in the digital world and have got used to being surrounded by digital devices and using digital technology for everything at anytime and anywhere, people over 40 were adolescents or even young adults when digital revolution started in Hungary. All this means that older generation's foreign language and digital competences should be improved to have better opportunities on the labour market.

In autumn 2012, a national project, Social Renewal Operative Program 2.1.2 was launched, the aim of which was to improve adult population's foreign language and digital competences. The more proper purpose of the project was to train minimum 100,000 people. A mentor system, consisting of about 800 trained members, was applied in the project so that they could support and motivate participants. This paper introduces some

results of the survey which was carried out among the people who took part in the courses.

1. Foreign language and digital competences and life-long learning

In 2000 in Lisbon, European Council defined its strategic goal: the European Union should become the most competitive and the most dynamic knowledge-based economy of the world. In 2001, a task force started to work out the key competences. They stated that people need to acquire new basic competences; these new competences should be built in curricula and should be learnt and maintained during whole life. Competence is a complex concept: it means knowledge, skills and attitudes. The most significant competences that all people need for personal development and self-realization, and to be able to integrate into society and be employed are regarded key competences. Key competences are remarkable from the point of view of one of the three elements of life:

1. Cultural capital: fulfilling personality and life-long development to achieve personal goals, desire for continuous learning.
2. Social capital: active citizen part taking, integrating into society.
3. Human capital: being able to employed; find a decent job on the labour market.

Although key competences are different, they have the same attributes:

1. Transferability: they could be taken from one situation to the other, and they could be applied in several situations and contexts.
2. Multifunctionality: they can be used to achieve various goals, to solve different problems and tasks.
3. Prerequisites: they are prerequisites of suitable personal performance, work and study.

The members of the commission stated eight key competences, which are the following:

1. Communication in the mother tongue
2. Communication in foreign languages
3. Mathematical competence and basic competences in science and technology
4. Digital competence
5. Learning to learn
6. Social and civic competences
7. Sense of initiative and entrepreneurship
8. Cultural awareness and expression

(http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm)

Although all key competences are essential to achieve personal goals and to be successful on the labour market, revising job advertisements, most employers need their would-be employees to have foreign language and digital competences. Taking into consideration foreign language competence, in Hungary most people do not have good competence or they do not have it at all. According to European statistics, about one third (34.3%) of average European citizens, regarding the 28 EU countries, does not speak any foreign languages at all, and nearly one third (29.9%) speaks two or more foreign languages. Denmark has the best statistics, where the ratio of people not speaking foreign languages is lower than 6%, while the rate of the ones who speak minimum two foreign languages is two third (67.8%). As far as the Hungarian rate is concerned, nearly two third (63.2%) of Hungarian people speak only their mother tongue, and only one tenth of people (10.9%) can speak two or more foreign languages. It could be explained by historical facts, as from 1946 to 1989 Russian language was compulsory in primary and secondary education, and most students did not like to learn it due to several political reasons, as well as the old-fashioned and unpopular grammar – translation method, which was applied in foreign language teaching. However, comparing Hungarian figures with the Polish ones, the nation, which had very similar history, the Hungarian figures are appalling: in Poland 38.1% cannot speak any foreign

languages, while the ration of the ones who speak minimum two foreign languages is 23.2%.

(http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_aes_l24&lang=en)

As far as the level of the best known foreign language is concerned, the Hungarian average is better than the European one. One forth (24.8%) of Hungarian people speak the best known foreign language on proficiency level, while this figure in EU average is only 20%. However, Hungarian figures are much lower than that of the best country, Luxemburg (76.7%), but higher than that of some big European nations, such as Greece (18.7%), Spain (18.6%), France (12.7%), Italy (9.7%).

(http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_aes_l53&lang=en)

Regarding the other significant key competence, the digital competence, Hungarian figures rather similar to the European average. 76.5% of European citizens use Internet, while this ratio is 72.6% in Hungary (<http://www.internetworldstats.com/stats9.htm>). The penetration of Internet in households is 58%, which means 2.3 million homes are wired and have internet access. But these figures can be deceptive, and could show the picture that most of the Hungarian population uses PCs and Internet. However, it must be stated that there is a huge gap between the generations, and the Internet is used especially by younger generations. This phenomenon is clearly seen in Hungary: while 95% of the age group 15-24 use Internet, this ratio is only 49% in the age group 45-59, who still form the basis of the labour market. (Mátrai, 2014) The older generations, the baby-boom and the generation X, are considered to be digital immigrants, who met digital technology in their adolescence or young adulthood, and most of them cannot use this technology properly even nowadays. While generations Y and Z are called digital natives, who were born in the digital era, and cannot imagine their life without using digital technology - anywhere and anytime – and without being online.

According to 2013 statistics, (Mátrai 2014), 41% of Hungarian population over 15 years old, about 3.5 million people, are digitally illiterate: they do not use either a digital device (pc, tablet), or the Internet. The most typical

background reasons for saying 'no' on using digital technology are: they are not interested in it (69%), they do not know how to use it (52%), and they do not need it (46%). Considering digital illiteracy from the labour market positions' point of view, 52 per cent of the digital illiterates finished only primary education and has no qualification at all, 56 per cent is over 60 years old, and 73 per cent is inactive or unemployed. The labour market opportunities of these groups are significantly low, all big, middle and even small enterprises have PCs and Internet access (<http://pmsz.org/hu/kutatasok/friss-adatok-az-uezleti-internethasznalatrol>) and they require their employees to use digital technology properly.

We would like to draw attention to two significant but controversial issues. First, all the eight key competences are significant for personal fulfilment and development, social inclusion, active citizenship and employment; and they must be acquired by children by the end of compulsory education as well as by adults throughout their lives through a process of developing and updating skills. The second, there is a huge gap between generations regarding especially digital competence, but even foreign language competence. Nearly all members of young generation use digital technology and many of them speak minimum one foreign language, mainly English, minimum on fair or even higher level. All this means that the competences of adult population should be improved, especially on the fields of foreign languages and digital technology, to be able to meet the requirements of the labour market. Improving the skills and competences of the adult generation leads to the importance of life-long learning.

According to European Strategy, Europe can stay competitive on the world market if European citizens continuously improve their skills and competences and they have innovative skills. The goal is that minimum 12.5 per cent of the population between 25 and 64 should take part in courses, pile new information, and improve their knowledge so that they could acquire all knowledge suitable for being successful on the labour market. Parallel with gaining new knowledge and competences, the secondary goal is to maintain adult people's motivation during their whole life. Since we live in knowledge-based society, social inequality might lead to social exclusion, (Sz. Tóth, 2006) which could be reduced by involving adult people into education. In Hungary, the ratio of people taking part in adult education is significantly low, compared with other European

countries. Social groups that are under-represented in adult education are especially the ones that generally face social exclusion: the elderly, people with low qualification, the ones who live in disadvantaged social circumstances, and the ones who belong to ethnic minorities, especially Romani people. (Sz. Tóth, 2006)

People who generally take part in adult education can be characterized by several factors, such as gender, age, qualification. On the one hand, there is no significant difference between genders taking part in adult education. On the other hand, a significant difference can be found among age groups: most people who take part in adult education are from 19 to 24. The rate of participating in adult education remarkably reduces if people are over 50, and the lowest ratio can be found among people over 60, especially in formal education. Older people do not think it is worth investing time and money into education as it will not have any benefits on the labour market. Based on the level of qualification, people with higher qualification are more eager to go to courses and take part in adult education. In most European countries, immigrants are involved in adult education, but their number is much fewer than that of original inhabitants. However, this problem is not very up-to date in Hungary. Except for all these factors, there are some personal and professional ones as well, such as take part in training regarding their job, adapt to technological changes, improve or expand skills, achieve promotion. (Sz. Tóth 2006)

There are several purposes of adult learning. The first one is to refresh adult people's knowledge and competences continuously through life-long learning; the second one is to involve disadvantaged people of the society into adult education; while the third one is to adjust adult learning programs to the requirements of the labour market. (Sz. Tóth 2006)

2. A national project for improving foreign language and digital competences

The Social Renewal Operative Program 2.1.2, financed by the European Union, was launched in November 2012 and finished October 2014. EU provided 12.48 billion forints for the project. The name of the project link, where people could register, is symbolic: www.tudasodajovod.hu. It means in English: *'Your knowledge is your future'*. The goal of the project was to increase the adult population's competitiveness and their opportunities on the labour market. As labour market needs employees possessing up-to-date information and knowledge, the project aimed to improve foreign language and digital competences among the adult population. Parallel with this, it wanted to form the need for life-long learning to be able to increase the willingness for learning and training themselves, through which the critically low employment in Hungary could be raised. The direct purpose of the project was to train minimum 100,000 people, out of whom 85,000 must finish the course successfully, and 10 per cent of them must live in disadvantaged settlements.

(<http://www.tudasodajovod.hu/web/guest/a-projekt-bemutatas>)

There were two criteria for participant: they must be over 18 years old and they must not be given grant for their studies either from Hungary or the European Union. It means secondary school student must not have taken part in the project; however, they were over 18, because their studies are supported by the state. Neither could have been participants state-funded higher education students. However, self-funded college and university students could take part in the courses. The emphasised target groups of the project were people who live in disadvantaged settlements, citizens over 45 years old, people with low qualification, and young mothers staying at home with their babies.

(<http://www.tudasodajovod.hu/web/guest/altalanos-reszveteli-feltetelek>)

In the project, a participant could receive maximum 90,000 HUF grants, the 5 per cent of which must be paid by the participant. If the person was a dweller of a disadvantaged settlement, they had to pay themselves only 2 per cent of the grant.

(<http://www.tudasodajovod.hu/web/guest/a-tamogatasrol>)

In the project, people could learn a foreign language or could improve their digital competences. The first courses started in January 2013 and the last ones finishes in July 2014, but most courses were going on from spring 2013 to summer 2014. As far as language courses are concerned, people could choose different levels, according to Common European Framework of Reference for Languages, i.e.: A1, A2, B1, and B2. C-level courses were not offered in the project. Courses aiming to improve digital competences had two levels: ICT 0-1 for absolute beginners and ICT 2-5 for the ones who needed basic and medium level knowledge.

(<http://www.tudasodajovod.hu/web/guest/a-kepzesekrol>)

The length of the courses was totally different: there were 30-hour courses, typically IT courses, and 80-90 or even longer courses, typically language courses.

The courses were organised by adult education organizations, e.g. language schools, who could take part in project as trainers if both the adult education organisation and the course itself had an accreditation certificate given by the Hungarian Accreditation Committee. If an adult education organisation offered a courses longer than 90 hours, the maximum sum must not have been higher than the maximum, 4,500 HUF, the 5 per cent of 90,000 HUF, which means that those education organizations provided extra 10-30 lessons for the participants.

It is a well-known phenomenon that adult people's learning habits differ from that of school children. Most adult people have a permanent job and a family, their circumstances often cause problem situations that might reduce people's motivation. Moreover, the adult education contract, signed by both the institute and the participant, declared that the participant can miss maximum 20 per cent of all lessons of the course. That is why the project management decide that adult learners need support and motivation, and applied mentors during the project. About 800-member mentor system worked in the project supporting participants. There were two types of mentors: A and B; A-type mentors had more complex jobs than B-type ones. The tasks of the mentors were very complex: they had to give information to citizens, especially the target groups, about the project, they had to involve people into trainings, they had to do needs analysis among potential participants, they had to help

people with registration and application in courses, and later they had to support and motivate participant during their studies. Supporting people was a complex task as well. Mentors had the direct contacts (e-mail address, mobile number) of some participants – maximum 50 at a time – and they could get in touch with them for several reasons. Mentors had to greet sparticipants, introduce them and offer them their support at the beginning of the courses. Later mentors had to monitor the participants' visiting the course, and if the participants did not present at a lesson, the mentor should warn the participants. Mentors could ask participants about their progress in the course and about their opinion on the course. When participant finished the course, mentors had to ask them about the results and congratulate them on the success.

(<http://www.tudasodajovod.hu/web/guest/etanacsadok-feladatai>)

The administration during the whole project was done digitally in a complex background informatics system, called HIR in Hungarian. This system had to handle all the administrative jobs: participants' registration and application for courses, all the courses launched by the adult education organizations according to counties and settlements, participants' present or missing a lesson, number of mentors' contacts with all participants, etc. Unfortunately, informatics system did not work properly during the whole project, that is why it sometimes did not registered participants' missing a lesson, the exact number of the missing lessons, and it sent false messages to mentors about missing lessons. These problems made mentors' job more difficult and caused troublesome moments both for participants and the mentors.

The project finished in October 2014 and it was more successful than it had been considered: 126,256 people applied for courses and 114,523 people finished their course successfully and received a certificate.

3. The research

The research was done by a survey carried out in June 2014. It was a self-administered digital questionnaire, which was sent to the participants through the mentors: the project management sent the link to the mentors and they sent it to the participants of the trainings. It could not be known

how many questionnaires were sent to people and how many of them received it because at the beginning the project participants did not have mentors, and some participants' e-mail addresses were created just for the project and when the trainings finished these people could not be found via Internet. The questionnaire was sent to approximately 90,000 - 100,000 people. The sample is significantly big: 7,309 people filled in and sent back the questionnaire, which is roughly 7-8 per cent of the population. Although the sample is not representative, it is big enough and covers all regions and counties of Hungary. All this means that generalization back to the population can be done.

Three hypotheses were stated before the survey:

1. Most participants passed the exams successfully with good results.
2. The biggest problems that set back the participants were family problems and working hours.
3. Participants were totally satisfied with the job of teachers and adult education organizations but only partly satisfied with mentors' work.

After data collection, the data were analysed by the statistical software program, SPSS 19.0.

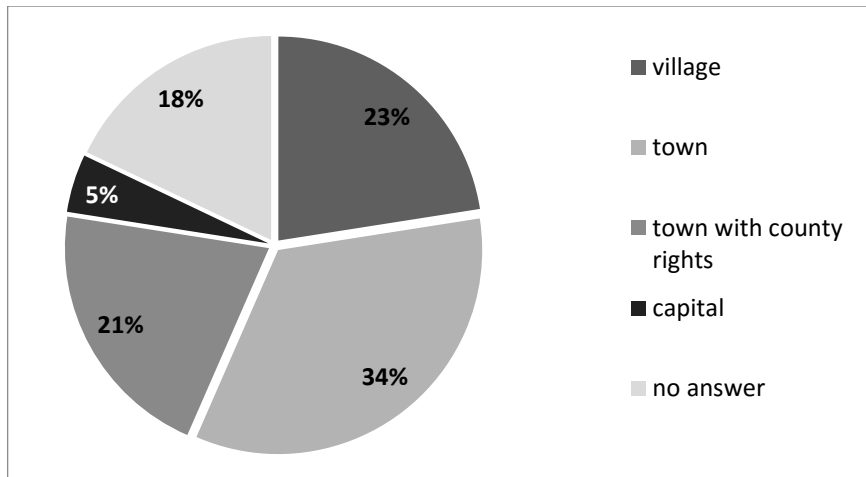
3.1 Results of the research

As it was mentioned, although the research was not representative but there were participants from all Hungarian counties and from the capital of the country. Moreover, regarding the ratio of participants, there was not too big difference between the counties: most people took part in the courses from Csongrád and Borsod-Abaúj counties (5.4% of all participants), while the fewest participants could have been found in Vas county (2.2%). One of the benefits of the project was that more people took part in the courses from Eastern counties (43%) than from Western counties (31%), while from the highly developed capital and from Pest county 8%. (18% of participants did not indicate their county.)

Regarding the size of the settlements, the results seem astonishing: more than half of the people answered that they live in smaller places (in villages 23%, in small towns 34%) and only one fifth live in cities with county rights.

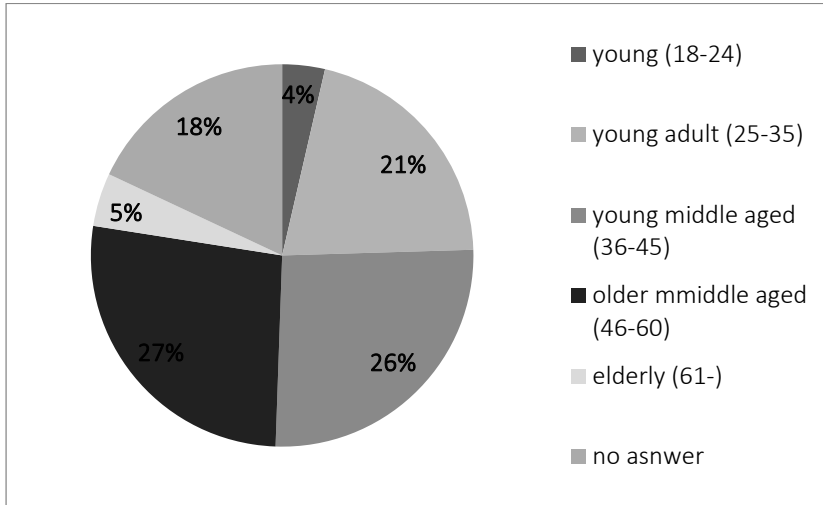
Based on information from the project management and our own experience, more courses started in bigger towns and cities than in small settlements.

Figure 1: Ratio of participants according to their place of living



As far as the gender rate is concerned, nearly three times more women (61%) took part in the courses than men (21%), and 18% did not answer the question. Regarding participants' age, there was huge difference between the youngest and the oldest people. As one of the criteria to take part in the project was that the applicant must have been over 18, there were some 18-year old people, while the oldest person was 83 years old. The average age of the participant was 42. Forming age groups, it can be seen, that there were only few very young (4%) and elderly (5%) participants but nearly half of all participants (51%) were younger than 45 years old - the target group of the project was people over 45, though.

Figure 2: Participant according to age groups



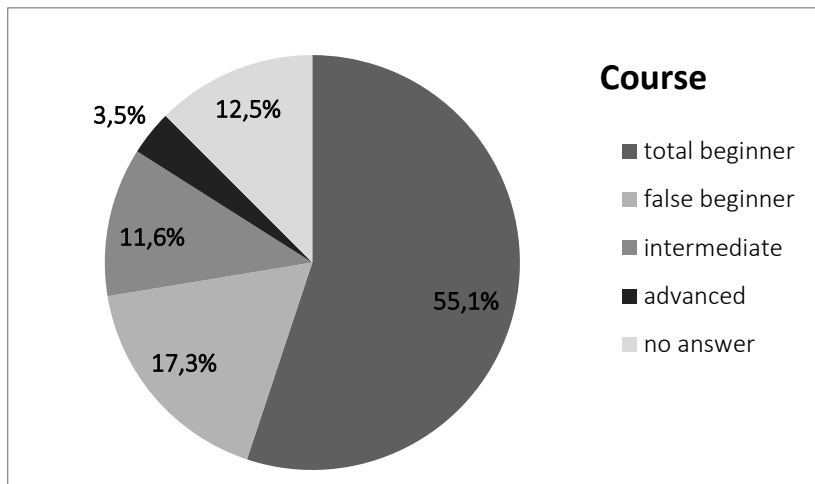
Although one of the target groups of the project was people with low qualification, most participants (75.9%) had minimum secondary school leaving exams, equivalent with the British GCSE. What was surprising that exactly half of all the participants had higher qualification and 42.1 per cent a diploma, on Bachelor or Master level.

As the name of the project says, people could learn foreign languages and information technology. There were much more participants who learnt a foreign language, and only 13 per cent studied informatics. Out of the languages, the most popular was English: more than half of all participants learnt English language. The second most popular language was German: one fifth (21%) of the people studied it. Compared the three most popular courses (English, German, IT) with the age groups, regarding the two foreign languages there was no significant difference among the rate of participants belonging to different age groups. As for IT learning, the difference between age group was significant ($\chi^2=283.37$; $p<0.001$). While only 4.1 per cent from the youngest age group learnt IT, this ratio was 20 per cent in age group 46-60, and 36.2 per cent among people over 60.

People could apply for different course levels, which was especially important when they learnt a language. More than half of all participants applied for total beginner courses, and another 17 per cent for false beginner courses, which are approximately equal with A1 A2 levels

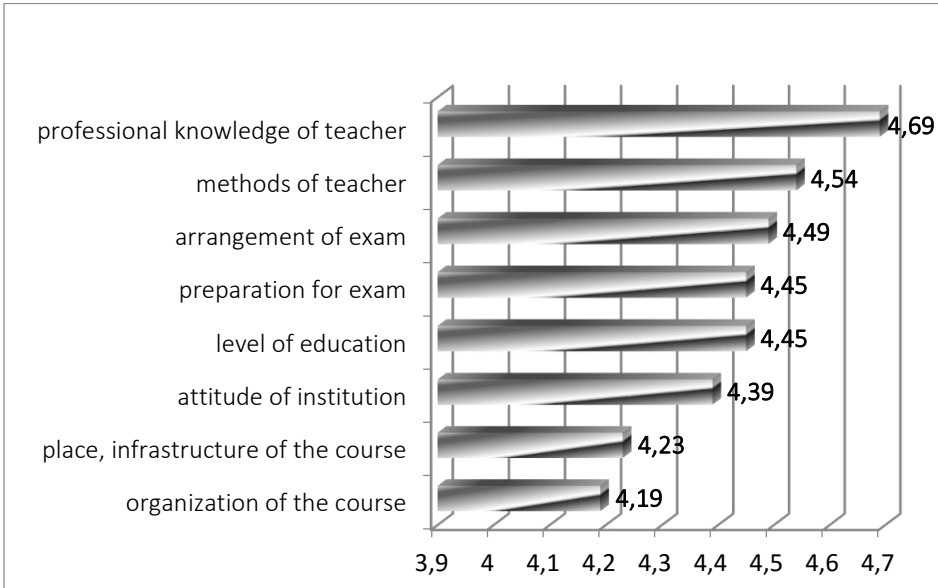
according to CEF. Only 3.5 per cent of all participants went to advanced courses, which is roughly equivalent with B2 level.

Figure 3: Level of courses



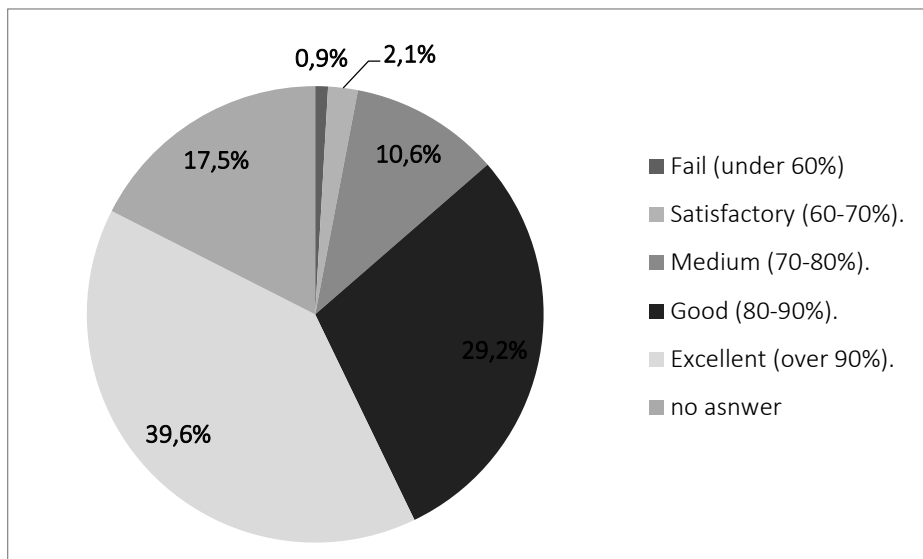
Most adult education organizations that took part in the project have been on the market for years or decades and have had enough experience and competence how to organise courses, how to teach adult people in an effective way, what methods should be used to achieve the best results. Their professionalism could be seen in their evaluation by the participants. Different aspects of the education were assessed by the respondents on a 5-grade Likert-scale. All the results are significantly high, which means that participants were satisfied with the work of the adult education organizations and the teachers themselves very much. Mostly they were satisfied with the professional knowledge of teachers (4.69), teachers' methods (4.54) and the preparation for the course final exam (4.49) high. The least they were satisfied with the infrastructure of the adult education organizations (4.23) and the organization of the courses (4.19).

Figure 4: Evaluation of the courses and the teachers



The courses were very successful as practically all participants finished them; the ratio of the ones who failed at the exams was under 1 per cent. Significantly few people (12.7%) could reach maximum 80 per cent at the examination, and roughly two third of the participants (68.8%) achieved good and excellent results, which means they finished the course minimum 80 per cent or over.

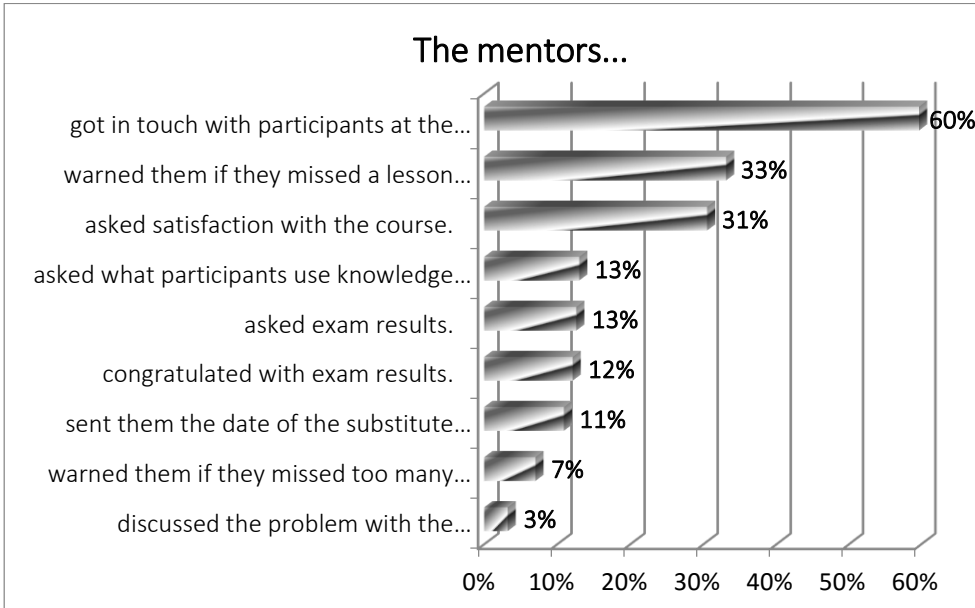
Figure 5: Exam results



Analysing the correlation between the exam results and the age of the participants as well as the level of the course, the correlations were significant, very weak, though ($r=-0.131$, $p<0.001$; $r=0.035$, $p<0.001$). However, it shows that the younger the participant was the more successfully they took the exam.

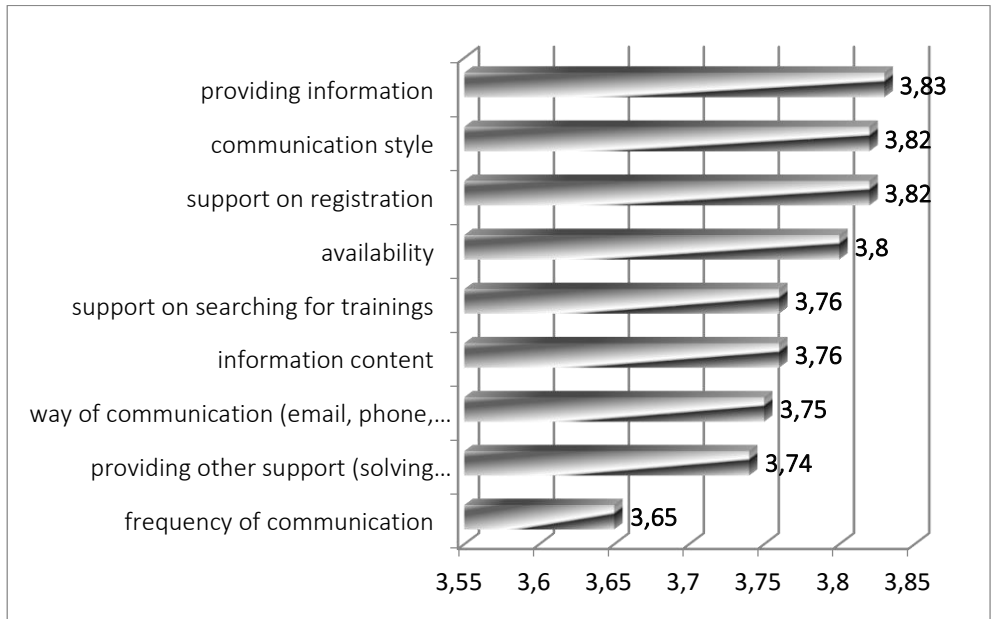
As it was mentioned, mentors worked in the project and had several jobs, such as involve people in the project and support and motivate participants during the courses. Mentors' jobs were listed in the questionnaire and respondents had to choose whether their mentor did that particular job or not. According to the result seen on Figure 6, most mentors (60%) greeted participants at the beginning of the course, but only one third of them warned participants if they missed a lesson (33%) – however, this task was absolutely compulsory for all mentors – or asked participants whether they were satisfied with the course (31%). As far as the other tasks are concerned, only few respondents said that their mentor did those activities. The tasks that the fewest mentors did by the participants were: warning people if they missed too many lessons (7%) and discussing problems with the educational institute (3%).

Figure 6: Mentors' jobs



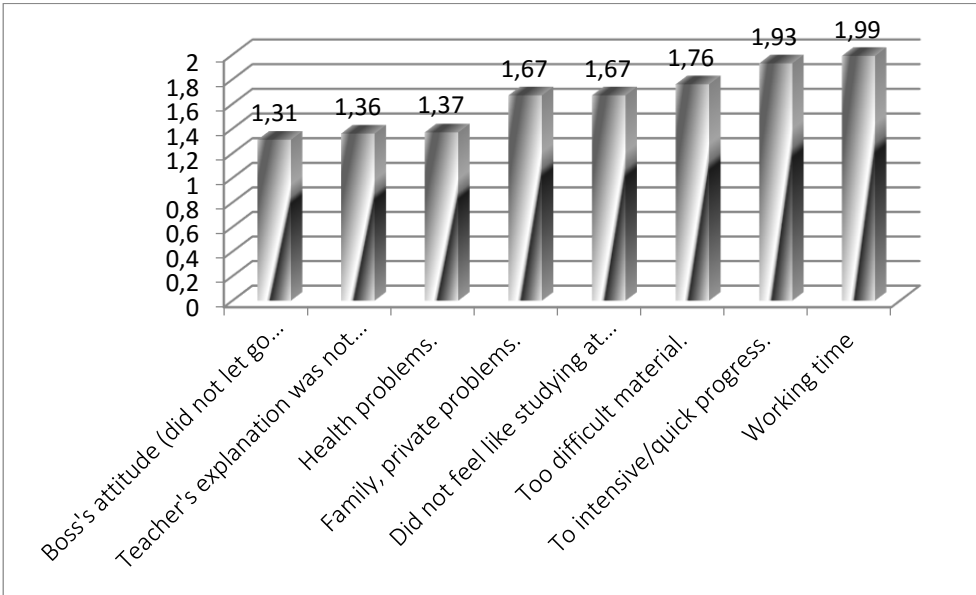
Compared participants' opinions about adult education organizations and teachers with that about mentors and their jobs, there are some differences. While the trainers and their work were evaluated high, over four on the 5-grade scale, mentors did not get so high evaluation. Mentors worked well when they provided information for the applicants or participants (3.83), they helped people to register into the project digital system (3.82); what is more, participants were satisfied with mentors' communication style (3.82) and their availability (3.8). But participants considered that mentors did not communicate frequently enough with them. All the figures show that mentors' job should be improved if they are going to take part in other projects or tasks.

Figure 7: Evaluation of the mentors and their work



As it was discussed earlier and can be seen on chart 2, that most participants were middle aged, who probably had a permanent job and a family. It was expected that several problems might reduce participants' motivation and influence people to drop-out of the course or even not to start it. Respondents had to evaluate all the possible difficulties listed in the questionnaire on a 5-grade Likert-scale. Regarding the figures, participants did not find these problems too important as the means are considerably low: family and private problems (1.67) were not really important and employers' attitude was tolerant (1.31). The biggest problems were that participants could not sometimes fit the lessons into their working time (1.99), the progress in the courses was too intensive (1.93), and the learning material was too difficult for them (1.76).

Figure 8: Difficulties while studying



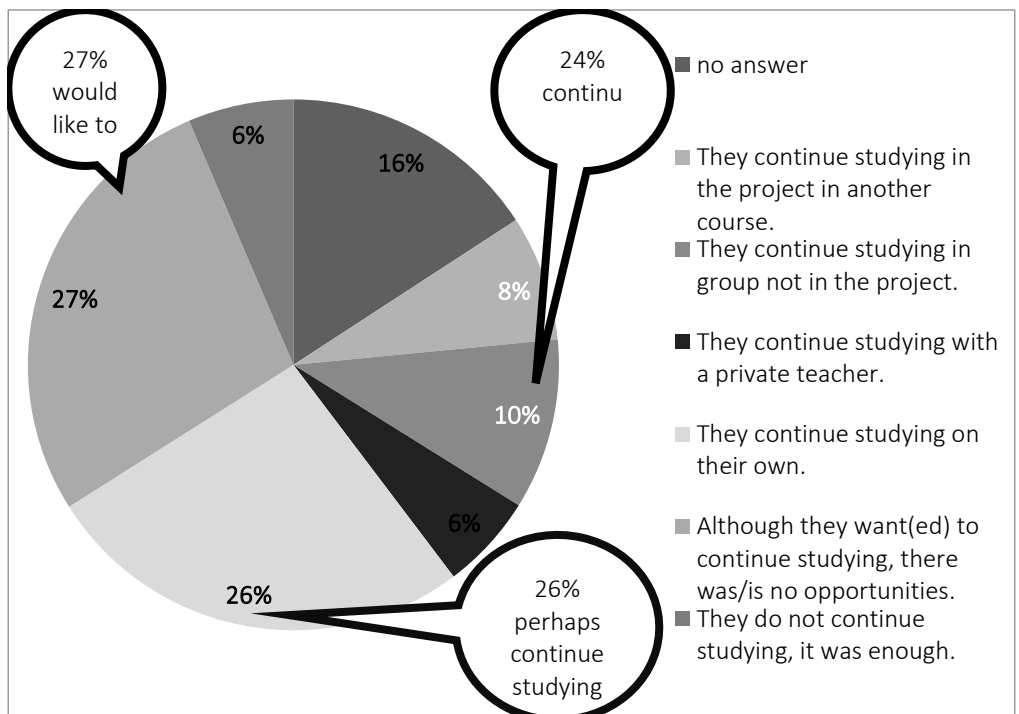
Examining the fact which variables have correlation with exam results, all the correlations are significant; some of them are very weak, though. The strongest correlation could be found between the variables 'too difficult material' and 'too intensive progress' and the exam results, which means that neither family, nor work problems influenced participants' exam results but the material and the progress of the courses.

Figure 9: Correlation between difficulties and exam results ($p < 0.001$)

	family problems	health problems	working time	boss's attitude	too difficult material	teacher's explanation not good	too intensive progress	lack of studying at home
Exam results	-,088	-,113	-,060	-,089	-,313	-,178	-,287	-,176

Regardless all difficulties, the participants not only finished courses successfully but they also got motivated. Nearly one fourth of them (24%) claimed that they had continued or would continue studying with a group or with a private teacher. Another one fourth (26%) said that they continued or would continue studying on their own, while another one fourth (27%) wanted to continue their studies but they had no opportunities. Only 6 per cent of the participants was fed up with studying and said that they did not want to learn any longer.

Figure 10: Participants' motivation



3.2 Discussion

Regarding the aims of the projects and analysing the ratio of participant from different counties, these results are quite good, as Csongrád and Borsod-Abaúj counties are considered to be poor counties in Hungary, where people's labour market competences and so opportunities should be improved. It is a well-known phenomenon that there is an economic

difference between the Western and the Eastern parts of Hungary. While the Transdanubian regions are more developed with lower unemployment rate, higher qualifications and higher average salaries, in the Eastern counties, the so called Tiszántúl in Hungarian, people have to face higher unemployment ratio, and there are fewer multinational or even big companies, and in general, people have lower qualification than in the Western counties. Since much more people involved in education from the Eastern counties, it could support the goal of the project; however, it cannot clearly said that disadvantaged settlements can be found only in the Eastern regions.

Taking into consideration the controversial figures that more people live in smaller settlements but more courses ran in bigger towns and cities, there could be two explanations. One option could be that many people, especially with higher qualifications moved to smaller towns or villages that surround bigger cities, but they work in the cities and took part in courses organised in cities. The second explanation might be that mentor system worked better in smaller settlements and as they know most people in the village or in the small town, they persuaded them or even helped them to fill in the questionnaire. Both versions could be true.

Although the project aimed to train people with low qualification, according to the results, typically people with higher qualifications, especially people with diploma, participated in the courses. The question is why the project communication and mentors could not convince people not having secondary qualification to learn foreign languages or informatics. There could be several reasons in the background. These people generally do not need foreign language and IT competences for their work and they do not feel the need to acquire these competences. Second, people without secondary qualification usually did not have good academic results at school and they have negative feelings and attitudes towards school and learning. Since people registered and took part in the courses on their own intention, they were typically the ones who are used to studying as they probably have to take in training in their work places. And third, learning a foreign language on basic level or gaining IT competences would hardly have improved labour market opportunities of people with low qualification. So they must have been thought it is not

worth spending time, money and energy on an activity which will not have financial benefits.

Language courses were much more popular than IT ones: first, active employees feel the need to speak minimum one foreign language, especially English, at least on basic level, second, younger generations have acquired IT competences to an extent to be able to cope with the duties at the work places. While the older generation, people over 46 and even 60, does not have proper digital competence, so they wanted to improve it. Regarding the participant in different course levels, it was surprising that a bigger part of people took part in courses for total beginners. Although participants could define the level of their knowledge on their own, without writing a placement test, too many people learnt on total beginner (A1) level. The reasons behind this phenomenon might have been different; both subjective and objective ones. The subjective reasons might be that they underestimated their level of knowledge or they were afraid to learn on higher levels. However, there might be some objective reasons: total beginner courses, offered by adult education organizations, outnumbered higher level courses, so participant had no real choice. It was particularly true regarding languages except for English.

The results of the exams at the end of the courses were very high: two third of the participant took the examination on minimum 80 per cent or over. These results are higher than that of a typical adult education course. Not only the participants but adult education organizations also had interest in successful examination records. One of the indicators of the project was that 85 per cent of all participants should finish courses successfully. So adult education organizations and teachers did their best to prepare the students for the exam. They quite often practiced even the types of exam tasks in the lessons. The course final examinations, of course, were not equivalent with state language or IT exams but they could improve people's knowledge and sometimes prepare them for real language exams.

Regarding the figures evaluating teachers and mentors' job (Figure 4 and 7), a slight difference can be seen: adult education organizations and teachers were considered to work better than mentors. While organizations and teachers have been working on the market for years or even decades with enough experience and using sophisticated methods,

the mentor system was a new phenomenon in the project. People who applied to become mentors were not pre-tested whether their intelligence or personality are suitable for mentoring. Although they had a short training before signing the contract, that training was focusing rather their jobs and not on specific methods, on possible difficulties during the project or not even developing their communication or personal competences. Moreover, even the project management could not foresee all the problems mentors had to face during the project, such as the fact that the background informatics system did not always work properly, or they could not have a contact with the course teacher but only with the representative of the adult education organization, who sometimes did not answer mentors' e-mails. What is more, there were no exact indicators for mentors: what and how often they have to communicate with the participants. Taking into consideration all these uncertainties, mentors did their jobs on remarkably good level. However, their competences should be improved if they would take part in other projects or jobs.

Adult learners always face several difficulties while studying (Figure 8). However, participants evaluated these difficulties not very important as the highest mean was 1.99 on a 5-grade scale. Although fitting the lessons into working time was regarded the most significant problem, another two variables need to be analysed: participants gave high importance to the variables 'too intensive progress' and 'too difficult materials'. These variables are important from the point of view that they have the strongest negative correlation with exam results, which means that these were the most important factors influencing participants' success at the end of the course (Figure 9). Since half of the participants were middle aged, they generally finished their studies years or even decades ago and it caused them difficulties to catch up with the intensive progress. Actually, the courses were really intensive: participants generally have 6-10 lessons a week, plus they had to prepare for them at home. All this required remarkably intensive work from people who were sometimes around 50. Except for the good results participant achieved at the exam, one of the greatest benefits of the project was that people got motivated (Figure 10). Three quarters of the participants continues or wanted to continue studying in the future and only 6 per cent was against continuing the studies. Being motivated for studying is considered the basis in life-long

learning. This positive attitude could help people to take part in other trainings and courses later, and to improve their competences.

Considering the hypotheses, it could be stated that nearly all of them were proved. Nearly all participants passed their examinations very successfully, they evaluated teachers' job significantly high, while mentors' job a bit lower, not bad, though. Working hours are considered to be big problems to take part in the lessons, but family problems were not remarkable according to participants' assessment, they even did not influence exam results. Instead, participants found the courses too intensive and the materials too difficult to catch up with the curriculum.

4. Conclusions

Regardless some little problems the project was successful. More than 100,000 people were trained and they received certificate after finishing the course, which is more than the original indicator number of the project. One of the target groups of the project was people over 45 years old, and one third (33%) of all participants belonged to this age group. Although it seems not too high rate, more middle aged and elderly people studied in this project than in general, even though participation was not compulsory for them and they had to save time to go to lessons and prepare at home. Moreover, three quarter of the participant got motivated and was ready to continue studying, which could be considered the most beneficial impact of the project on Hungarian adult population.

Participants were absolutely satisfied with adult education organizations and teachers' job and mostly satisfied with mentors' job. On the other hand, it must be stated that mentors should have been received better preparation for their tasks in the project and for uneasy situations both with the participants and the educational institutions. Perhaps a more careful choice of mentors could have increased their efficiency and participants' satisfaction with them. In the future, the mentor system needs improvement through trainings.

Regardless several difficulties that adult learners have to face during their studies, participants assess difficulties not very important. The two most significant obstacles for participants were the intensity of the progress and

the difficulty of the learning materials. These problems should be taken into consideration in the future: materials, curricula and the length of courses should be adjusted to learners' skills and abilities, and the fact that before this course participants probably had a longer period without formal studies, and they are not used to learning so intensively for months. On the other hand, courses that would last a yearlong might cause other difficulties for participants. A lot of participants expressed that they were happy to take part in the project and they enjoyed studying and would continue studies a bit later another time.

REFERENCES:

- http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm (2014.11.10.)
- http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_aes_l24&lang=en (2014.11.10.)
- http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_aes_l53&lang=en (2014.11.10.)
- <http://www.internetworldstats.com/stats9.htm> (2014.11.10.)
- <http://pmsz.org/hu/kutatasok/friss-adatok-az-uezeti-internethasznalatrol> (2014.11.10.)
- www.tudasodajovod.hu (2014.08.28.)
- <http://www.tudasodajovod.hu/web/guest/a-projekt-bemutatasa> (2014.08.28.)
- <http://www.tudasodajovod.hu/web/guest/altalanos-reszveteli-feltetelek> (2014.08.28.)
- <http://www.tudasodajovod.hu/web/guest/a-tamogatasrol> (2014.08.28.)
- <http://www.tudasodajovod.hu/web/guest/a-kepzesekrol> (2014.08.28.)
- Mátrai Gábor (2014): Digitális írástudás Magyarországon. Konferencia előadás. Információs Társadalom Parlamentje, Budapest, 2014. június 26-27.
- Sz. Tóth János (2006): Európai kihívások – magyar lehetőségek. A felnőttkori tanulás jövőképeinek körvonalai. Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet.

POLICY AND PRACTICES: ACADEMIC DEVELOPMENT IN CENTRAL EUROPEAN COUNTRIES

Abstrakt: *Die effektive Unterrichtung ist wesentlich für Hochschul- und Universitätsstudien, aber die Universitätslehrkraft in Europa sind besser vorbereitet für die Forschungsaktivitäten als für Unterrichtskarriere. Für die Verbesserung und Professionalisierung von der Universitätslehrkraft, es wäre dringend zu gestalten und fördern verschiedene Lern und-Entwicklungsprogramme. Das Ziel für die Entwicklung ist zu realisieren so ein Milieu für das Lernen für die Universitätslehrer, das die Qualität von der Unterricht verbessern könnte, laut des Bologna-Prozesses. Die Lehrkraft an Universitäten müsste die Grundlagen der Erziehungswissenschaften beherrschen und eine konzeptuelle und praxisorientierte Schritt machen um mehr und mehr studierendenzentrierte Methoden im Unterrichtsprozess zu benutzen. Diese Studie umfasst eine kurze historische Vorstellung von dieser Problematik und überlegt über die Möglichkeiten dieses Entwicklungsprozesses.*

While effective teaching is vital for student learning in higher education, academics in Europe are not as prepared for their teaching careers as they are for their research. In order to professionalize academics in higher education there is an urgent need for creating and supporting different and various educational development programs. The purpose of educational/academic development is to help create learning environments for academics that enhance educational quality as embraced by Bologna process. Academics need help to master educational principles and to make a conceptual and practical shift to more student-centred approaches to teaching. As a result of the diverse academic cultures within Europe, the level of attention to teacher development has been uneven. Although some European countries have made significant progress in offering opportunities for on-going professional development, other countries' practices are in the initial phase in supporting the development

of teaching competencies. The article presents a short historical background of educational/academic development, creates the context for European efforts of teacher enhancement activities and presents some issues for consideration in developing supporting programmes for academics.

Short historical background of educational development

Educational development in higher education has over five decades of history although in Hungary the teacher development in higher education only recently became the topic of discourses. Over the decades, many institutions around the world have established centres, committees, or other structures to manage educational development activities, at the same time, educational development has become a professional field in which individuals acquire specific skills for supporting the professional growth of faculty colleagues (Fraser, Gosling & Sorcinelli 2010). Majority of specialists in the field believe that educational development is the most inclusive term for describing the various programs offered by the centres for teaching and learning development, and the multifaceted aspect of this profession dedicated to helping colleges and universities in terms of teaching and learning (Kay & Douglas 2010).

In the United States, the field is known as “faculty development,” and units are known by a variety of names, among them Teaching and Learning Centre, Centre for Instructional Development and Research; in the United Kingdom and Canada, the field is known as “educational development,” with centre’s titles going by the same name: Educational Development and Support Service, Instructional Development Centre, Teaching Support Services, and Centre for University Teaching and Learning. In Australia and New Zealand, the field is known as “academic development” or “academic staff development.” Center titles here likewise reflect their services and include, for example, Center for Teaching and Learning, Professional Development Center, and Higher Education Development Center, and so forth (Lewis 2010).

Approaches to educational development have evolved over the past 40 years in response to changing external expectations for higher education institutions and changing faculty needs. Although there are some models for understanding the development of the research and practices of educational development, we introduce the model developed by Sorcinelli and her colleagues (2006). They divide the earlier history of educational development into four ages: the Age of the Scholar, the Age of the Teacher, the Age of Developer, and the Age of the Learner. As we enter the current age, which we call the age of the network. (This categorization is mainly developed based upon the experiences of higher education institutions from the USA). After a short description of each age we sketch the role of centres in the evolution of faculty development programs and professionalization of educational development. In *the Age of the Scholar* (mid 1950s during the early 1960s) American higher education grew rapidly in size and affluence. During this time faculty development efforts were directed almost entirely toward improving and advancing scholarly competence. By the late 1960s and throughout the 1970s institutions of higher education suddenly found themselves serving a much larger and broader range of students. Students demanded the right to exercise some control over the quality of their undergraduate learning experience, by such means as evaluating their teachers' performance in the classroom. This period, called *the Age of the Teacher* has its interest research and practice related to the development of teaching skills and competencies, as well as the design of teaching development and evaluation programs. The 1980s began *the Age of the Developer*; with a progression in faculty development programs, researchers focused on exploring the question of who was participating in faculty development and what services were offered, while others began to study the usefulness and measurable outcomes of development activities. Although this period was characterized by tight budgets and decline in conditions of academic life number of universities and colleges began new programs or rejuvenated existing ones. The 1990s were *the Age of the Learner* which consisted in paradigm shift: the focus from teaching and instructional development (pedagogical expertise) moved to the focus on student learning that resulted in fast evaluation of faculty support services. With the new millennium educational development has entered in the *Age of the*

Network, with the meaning that faculty, developers and institution can only face the heightened expectations only with collaborative effort among all stakeholders in higher education.

Educational development and the European Higher Education

For European countries, the Bologna process represents a cultural revolution in the field of higher education requiring changes in the structure, the approach, the responsibilities and the contents of academic courses. *The learner has a central position* in the learning process, and expected learning outcomes concern knowledge as well as skills and competences, both subject-specific and generic. In this context, teaching activity plays an important role which can significantly affect the achievements of a university; therefore, the issue of *teachers' support* is an important aspect in which the most prestigious universities in the world are investing and creating new opportunities (Felisatti – Serbatti 2014).

Although Europe has established the European Higher Education Area (EHEA) with the purpose of creating comparable, compatible and coherent systems of higher education, and increasing the employability, European policies have rarely affected the quality of teaching at the classroom level, declare Pleschová and her colleagues (Pleschová, Simon, Quinlan, Murphky, Roxa and Szabó 2012). Establishing professional standards for higher education teaching across Europe, the introduction of student-centred teaching, and the preparation of academics to fulfil the requirements are important steps to achieve these aims, claims the Science Position Paper prepared by the Standing Committee for the Social Sciences. Some European policy initiatives have already recognised the need to enhance the quality of teaching and create support for development (Pleschová at all 2012). Countries that are most advanced in terms of provision of educational development are those with a longer tradition of student-oriented policies. The level of attention to academic/educational development has been unbalanced as a result of the widely diverse academic cultures within Europe. Descriptions of efforts to improve teaching and learning in higher education diverge across countries, reflecting also regional understandings of development work. (Lewis 2010)

Some issues related to the preparedness of teachers in higher education (Pleschová et al 2012):

- Student-centred teaching: creating learner-centred instruction creates new requirements from academics: they have to use teaching approaches which are new for them, practices what they didn't experienced before. It is not feasible to expect to carry out these quite new teaching roles without appropriate support in the form of training and development programmes
- Knowledge economy and knowledge societies: Paradoxically, researchers are expected to introduce the most complex research findings to students who have much less disciplinary knowledge, but in many settings teachers are not offered adequate support to develop such pedagogic competence.
- Changing conception of education: learning in higher education also includes skills development, helping students to make sense and meaning of the real world, and interpreting and re-interpreting what we know and how we know it. Achieving these aims necessitates changes to curriculum design and teaching methods, so if academics are to become leaders of this change, they need serious support.
- Increasingly diverse student body: One consequence of the new European higher education policies is that the student body will be increasingly diversified, new groups of students bring their different life experiences, goals, motivations and expectations. Teaching methods that worked for traditional students may not be effective at engaging non-traditional students, In frustration, teachers can easily fall into the trap of "blaming the student". Instead, teachers will need to learn about student learning in order to take a more "student-centred" perspective. (Quinlan & Berndtson 2013)
- Diverse teaching staff: Universities need to train teachers with backgrounds from other educational systems so they can make the best use of their competences in the particular local system. Teaching in a foreign language presents another challenge.
- The changing platform of education: A lot of research evidence confirm that proper use of technology can enhance quality learning,

particularly in part-time students and large enrolment courses. Using these technologies in teaching would also ensure that students are familiarised with technological innovations that they will need in the rest of their lives. therefore it is essential that teachers understand how to facilitate learning in a digital environment.

- Shrinking funding: Investment in preparing academics for their teaching duties is one way to make universities more efficient.
- Tuition fees. In institutions and states where students are paying higher tuition fees, they are demanding a better educational experience in return. At the level of individual courses, teachers need to be aware of the new types of learning outcomes and learning activities to satisfy student demands.

In spite of the extended theoretical and practical knowledge of the professional development in higher education we have to state that this topic is under-discussed and poorly known in Hungary. At the moment, there is no formalised training for teachers to increase their pedagogical skills and thinking, but many informal activities exist such as mentoring new teachers through seminars and specific subject-based workshops (i.e. teaching in English, the use of an e-learning platform, the use of specific tools).

Knight and his colleagues developed a model for understanding the professional learning of teachers in higher education, based on their research at UK Open University. Without formalized professional support this model could give some idea of interpreting academics professional learning connected teaching in Hungarian higher education. “How do professionals learn?” The top three responses from the teachers about general professional formation were:

1. Mainly on-the-job learning—by doing the job. (These engagements make the strongest contribution to professional formation)
2. Their own experiences as students had influenced them strongly.
3. There is also a strong element of learning through conversation with others, complemented by workshops and conferences (Knight, Tait & Yorke, 2006).

Based on research findings they define four modes of learning from the linkage of intentionality and types of learning (see Table nr. 1.)

Table. 1. Intentional and non-intentional, formal and non-formal learning

	Type of learning	
Intentionality	Formal	Non-formal
Intentional	Processes: learning that follows a curriculum. May involve instruction and certification. Outcomes: greater or lesser mastery of curriculum objectives.	Processes: reflection, self-directed reading groups, mentoring. No pre-set curriculum. Outcomes: formation of explicit understandings of achievement, often associated with an intention to build upon them.
Non-intentional	Processes: learning from the 'hidden curriculum'—learning about the logic-in-use (as opposed to the espoused logic of the prescribed curriculum). Outcomes: unpredictable.	Processes: learning by being and doing in an activity system. Outcomes: unpredictable. In some cases, settings become so familiar that learning stops and unlearning may take place.

(Source: Knight et al 2006)

Without formalized programmes of academic development there should be considered other forms of learning too, aiming to elaborate different supporting forms of professional development also in non-formal and non-intentional dimensions. Learning communities in which academics interact, learn from each other could have powerful impacts on academics who are involved, therefore they can be considered as an affective facilitation or professional and instructional development (Kovács—Tókos 2013).

What other steps should be taken at policy level? (Pleschová et al 2012)

- define professional standards for higher education teachers
- measure teaching effectiveness and provide constructive feedback for academics
- establish the institutional support base for educational development locally
- recognise teaching excellence in hiring and promotion decisions
- promote the idea of the 'teacher researcher'
- recognise research on teaching as research activity
- allocate meaningful funding for educational development

- establish a European forum within a currently existing institution that pools and shares resources and existing expertise on educational development across borders.

REFERENCES:

- Felisatti, F. — Serbati, A. (2014): The professional development of teachers: from teachers' practices and beliefs to new strategies at the university of Padua. Conference paper, ICED.
- Fraser, K. — Gosling, D. — Sorcinelli, M. D. (2010): Conceptualizing Evolving Models of Educational Development. In: New directions of teaching and Learning.122, 49-59. p.
- Quinlan, K.M. — Berndtson, E. (2013): The Emerging European Higher Education Area Implications for Instructional Development. In: Simon, E. and Pleschová, G. (ed.): Teacher Development in Higher Education. Existing Programs, Program Impact, and Future Trends. Routhledge, Taylor and Francis.
- Kay J. G., Douglas L. R. (2010): A guide to faculty development. John Wiley and Sons.
- Kovács, Zsuzsa – Tókos, Katalin (2013): Oktatói együttműködés a tanulás támogatásáért. Felsőoktatási Műhely 2013/II. szám 93-108. p.
- Lewis, K. G. (2010): Pathways Toward Improving Teaching and Learning in Higher Education: International Context and Background. In: New directions of teaching and Learning (122), 13-24. p.
- Knight, P. — Tait, J. — Yorke, M. (2006): The professional learning of teachers in higher education. In: Studies in Higher Education. Vol. 31, No. 3, June, 319-339. p.
- Pleschová, G. — Simon, E. — Quinlan, K.M. — Murphy, J. — Roxa, T. — Szabó, M. (2012): The professionalization of Academics as teachers in Higher Education. Science Position Paper. Standing Committee for the Social Sciences.
- Sorcinelli, M.D. — Austin, A.E. — Eddy, P.L. — Beach, A.L. (2006): Creating the future of faculty Development. Learning from the past, understanding the present. Bolton, Anker Publishing Company.

II. ERNEUERENDE ERWACHSENENBILDUNG

Mihály Sári

***DIE VERANTWORTUNG DER SCHRIFTGELEHRTEN IN EUROPA:
REGIONALISIERUNG, INTERNATIONALISIERUNG, GLOBALISIERUNG DES
WISSENS IM HISTORISCHEM ASPEKT***

Abstract: The scribes' responsibility in Europe: regionalization of knowledge, and it's nation alley and globalizing from historical aspect titled study, Dr. Mihály Sári uses frases in a biblical sense. Indicates that knowledge is spatial and his historical spread, the process of examination passing and receipt from a Christian-European viewpoint. The „man idea” of Goethe and Thomas Mann confronts it with the man picture of globalization, and it is looking for an explanation for it, what the historical road of the globalization was like in Europe, Central Europe. It examines the routes of spread of knowledge because of prehistoric age in consecutive or social formats beside each other. Interesting approach of it, that in European history, what kind of manner appeared on big realm dream of Europe unit, which turned into hotbed of globalization as repeated process. The Christ dissemination of Christianity happening on orders is suitable for the row by way of the pupils, likewise Hellenism, or Carl the Geat and Ottó the Great contemporary realm organizer activity, same as XVI. Lajos and Napoleon Európa dream's or Hitler's nightmare. University models laid foundations for the future globalization, and the scientific-technical discoveries all makes it's achievement easier for different dots of the Earth as perfect conquest of globe. Strange powers exterior will did not cut the globalization to fit Europe, but that European civilisation what producing outgrew of creating.

Der göttliche und der alltägliche Mensch

Der europäische Mensch wiegt sich emotionell in der Melodie des Gedichtes Goethes „Das Göttliche”. Die ersten und letzten je zwei Reihen lauten so: „Edel sei der Mensch, // Hülfrei und gut!...// Sei uns ein Vorbild//Jener geahneten Wesen”. Wie Mann, wie Mensch- versteht die

Stimme des Gewissens/des Gottes. Er ist zu Hause in Europa, zu Hause in seiner Heimat. In seiner Trivialität hat er um 16 Uhr an dem ELCOTEC die Arbeit beendet. Dann setzt sich in seinen Ford, tankt an der Agip Tankstelle, kauft in dem TESCO kalifornischen Wein, blickt auf die Seiko, er hat noch Zeit, um in der Arkade tschechische Kronen bei dem arabischen Geldwechsler zu kaufen, der schweizerischer Frank steht zu hoch, glücklich hat er in Dollar an der Bank K&H seine Rate. Er läuft zu Hause, wirft sich in den KiKa-Fauteuil hinein, das Sony geht im Handumdrehen, trinkt Pepsi Cola. Es folgt ein amerikanischer Aktionsfilm, in dem der Österreicher, der Gouverneur eines Mitgliedstaates von USA, Arnold Schwarzenegger alle kommunistischen Soldaten, alle arabischen Terroristen vernichtet hat. Sein kleiner Sohn fragt „Vati, was würde dann geschehen, wenn Schwarzenegger, Rambo und Steve Segal gegen den bösen Feind gemeinsam kämpfen würden?“ Wochenschau: Der Zoo in Nyíregyháza bekam zwei Tatu aus Brasilien, die Luftwaffe von Egypt bombadierte die Frontlinie des Islamischen Staates. Er geht mit ruhiger Seele zu schlafen, alles ist in Ordnung in der Welt.

Man lebt in zwei Dimensionen derselben Welt. Die Grundschule, das Gymnasium, die Universität, die kristliche Kirche, oft auch die Familie übermitteln ihm systematisch die traditionellen Werte des Christentums, Europas, der Nation, der Region, der Familie, und so wurde er Europäer, was mehr ist als der Begriff „der Weiße“.

Andererseits lebt er im Kreis der globalisierenden Welt und er ist der bewusste und unbewusste Benutzer des Mittels der Globalisierung auf Schritt und Tritt. Der deutsche Kulturökonom, Peter Bendixen hat in seinem Buch „Ökonomie der Entgrenzung“ (Bendixen 2007/9) das Problem so exponiert: „Das kulturelle Klima in den westlichen Gesellschaften hat über viele Jahrhunderte hinweg eine kommerzielle Grundorientierung in allen ihren Sektionen geschaffen, und erst dadurch hat das, was wir heute als kommerziellen Komplex bezeichnen, seine prägende und treibende Stärke entwickeln können. Vom Alltagsmenschen kaum bemerkt wird der Spielraum der kulturellen Selbstbestimmung enger, während der Wahlraum für Angebote des kommerziellen Komplexes immer weiter und unübersichtlicher wird. Wir merken nicht, dass wir abhängig sind von dem, was der kommerzielle Komplex zu bieten hat.“ Die kommerziellen

Bedürfnisse der Menschen werden durch die transnationalen oder multinationalen Industrie-Handels – und Bankgesellschaften erlöst, denen Interesse die grenzlose Zunahme der Verbrauchsgüter und Konsumsteigerung sind. Kein Wunder, daß die Finanzoligarchie der Welt (z.B. Rockefeller, Ford, Du Pont, Rotschild, Agnelli Familien und andere) heute nicht mehr als Millionär, sondern Billionär genannt sind. Dieser „Sperberkapital“ hat ein „degeneriertes Finanzsystem“, den „kapitalistischen Kannibalismus“, die Neukolonialisierung der Länder, eine totale Unsicherheit hervorgebracht hat. (C. Korten 1996:225)

Im Bericht des Clubs von Rom „Die Grenzen des Wachstums“ (1972) erschien noch früher der Begriff „Zustand des globalen Gleichgewichts“, das mir heute umstürzen scheint. „Der Anfang oder das Ende einer Messbarkeit der Paradiese?“ – stellt Heinrich Badura die Frage im Jahre 2011 auf, und kennzeichnet unsere Realität mit den untenstehenden Tatsachen: „Unseren Alltag prägen eine globale Instabilität herkömmlicher Wirtschaft- Finanz- und Sozialsysteme sowie gesellschaftlicher und politischer Ordnungen, Auswirkungen der Migration und Immigration, demografische Realitäten und ein umfassender Wertewandel, begleitet vom entsprechenden Wandel der Kulturträger- und zwar national, international, global.“ (Badura 2011:6)

Die Globalisierung, besonders die wirtschaftlich- finanzielle Globalisierung im Hintergrund mit den transnationalen und multinationalen Gesellschaften hat die Autonomie, die Selbstbestimmung der Staaten und der einzelnen Menschen entnommen, um eine kurzfristige Interesse, finanziellen Gewinn zu erreichen. Diese niedrige Elite besitzt nicht nur die politische und wirtschaftliche Macht, sondern auch beherrscht sie die Medien, wodurch die desinformierten Menschen in Unsicherheit geraten sind, und die „Masse“ glaubt es, der Konsumerismus die Spitze der menschlichen Glücklichkeit sei. Sie suggeriert den Menschen, der Staat, der in der Region/Gegend denkende Provinzialismus gerade das Hindernisse der Entwicklung seien, die Globalisierung ist ein unvermeidlicher historischer Prozeß, das vom Anfang der Menschheit bis heute permanent existiert.

Nach dem Kulturtheoretiker Iván Vitányi soll man den jetzigen Weltzustand wie ein Wendepunkt interpretieren (Vitányi 2006:36), und David C.Korten

hat mit Maß und Ziel Vaclav Havel, den ehemaligen Präsidenten der Tschechischen Republik zitierte: „Ich denke so, wir haben triftige Gründe es aussagen, daß die Epoche der Moderne zu Ende ist. Heutzutage sehen wir zahlreiche Merkmale dessen, daß man in einer Übergangsperiode lebt, als es uns scheint, etwas zu verschwinden, etwas in der schmerzhaften Geburt zu sein.“ Es ist zu schwer zu definieren, wie man nach der Industriegesellschaft/ Postindustriegesellschaft diese neue Gesellschaft namhaft machen soll, aber die Charakterzüge des neuen Systems kommen lang-sam zum Vorschein.

„Globalisierung“ als Begriff

Die „Globalisierung“ ist ein neuer Begriff des 20. Jahrhunderts, um damit die Phänomene des Weltdorfes, der Weltgesellschaft verstehen zu können. Man lebt mit diesen Phänomenen zusammen, aber er kann sie nicht behandeln, daß es gerade zu einem toten Punkt führt. Unter den Theorien der Globalisierung kann man vier grundsätzliche Richtungen bestimmen.

Nach einigen Theorien wird die Globalisierung einseitig und gegensätzlich verurteilt, demnach die Globalisierung der Gegner der Menschheit sei, die traditionellen Werte werden dadurch zugrunde gerichtet, also man muß es vernichten. Dagegen steht die Behauptung, die Globalisierung ist keine gute oder schlechte Erscheinung zu sein, es ist ein historisch gebildetes Produktum der menschlichen Entwicklung, das hat Chancen aber auch Ge-fähre.

Einer anderer Auffassung nach ist die Globalisierung keine neue Phänomene, während der Geschichte der Menschheit folgten einander Globalisierungsprozesse. Wieder eine andere Theorie betont es, zwischen den früheren und den jetzigen Globalisierungsprozessen eine Differenz zu sein, die Erscheinungen der „dritten Moderne“ zeigen in der Dynamik, in der Totalität der Lebensfaktoren, in der Beziehung zur Zeit und Raum qualitätischen, quantitä-tischen Unterschied.

Urzeit- Verbindungen mit anderen Lokalitäten

Der Mensch und seine Gemeinschaft haben in den verschiedenen Epochen der Menschen-geschichte spezifische Raum-Gesellschaft-Beziehung zustande gebracht. Die Anzahl der Mitglieder der Horde war gering, nicht mehr als etliche Hunderte der Menschen. Wenn die Anzahl der Gemeinschaft zu groß aufgewachsen war, die Gemeinschaft ist auf zwei Teilen zerissen, nämlich ihr Lebensraum war nicht mehr als 1-2 Tagesfahrt, und dieses Territorium gab nur für wenige die Möglichkeit zum Lebensunterhalt. (Scott, Wallace 2003:32-55) Mit den einfachen Produktionsinstrumente aus Stein und Knoch konnte sich der zeitgenossische Mensch in die Prozesse der Natur nicht einmischen, sogar hat er eigene Wohnung, die Höhle fertig gefunden, und er benutzte das ohne Umformung.

Wo liegt aber das Wissen? Es gibt ein Standpunkt, demnach die Horde funktionell eine ungeteilte Struktur hätte. Nach den Geschlechter erfüllen die Frauen und Männer je andere Rolle. Jagd, Fischfang ist eine Männerarbeit, Sammel ist Frauenarbeit. Zweitens sondern sich die Leiter und Mitglieder der Horde ab, drittens können wir in der Führung drei Kompetenz unterscheiden. Der Hordenführer hat mit seinem rohen Kraft die Macht gehabt, aber der Jäger-Leiter führte den Jagd, es ist eine Fachkompetenz, und der Zeuberer der Gemein-schaft vertrat den Wisseninhalt der komplexen Wissenschaften und Kunst (Magisches Wissen, Magie). Wenn eine Horde sich getrennt hat, höchstwahrscheinlich hatte das schon früher eine verdoppelte Führung, unter denen Mitglieder auch die Rivalisierung erschien.

Das Mädchen nahm die Kenntnisse der Sammel-Produktion von den Frauen (Nachmachungs-lernen) und „Frau“-Rolle durch eine „Reifprüfung“ über. An den Naturvölkern war es nötig, den Jungen in die Gesellschaft in einem bestimmten Lebensalter einzuweihen, nachdem der alte Jäger hat den Knaben in alle Kniffe seines Fachwissens eingeführt. Das Rollenspiel, die Nachmachung -wie informelles Lernen- dieTeilnahme in den Jagdaktionen (Beobachtung) bildeten den jungen Jäger aus. Die Höhlenzeichnungen dienten nicht bloß zu den kultischen Zielen, sie bereiteten den Junge visuell auf die Situation vor (Methodik),

beziehungsweise trainiert ihn die Jagdtänze auf die Zusammenarbeit, Zusammenbewegung, auf die kollektive Tätigkeit, auf die physische Leistung (Training). Die Kenntnisse und Fähigkeiten und Kompetenzen wurden von Generation zu Generation übergeben/übernommen, weiterentwickelt, um die Gemeinschaft weiterleben zu können. Solche Menschengruppen, die von anderen Gemeinschaften welche Kompetenz, Werkzeuge, Methoden, Technik, übernommen haben, hatten mehr Chance in dem ungleichen Kampf gegen die Natur. Manche Völkergruppen – wie der Neandertalmensch – liegen im Kampf unter. Die künstlerische Milieu- wie gewohntes Raum der Natur existierten wie geschlossene kleinen Welte, sie haben kaum das Mittel, wodurch der Wissenstransfer verwirklicht hätte, die Räume bildeten kein zusammenhängendes System. Nennen wir diesen Prozeß lieber als urzeitliche Modernisation, aber keinesfalls ist das ein Globalisierungsprozeß.

Altertum-Verbindungen der Regionen, der Staaten

Zur Zeit der Spätneolitikum erschienen die befestigten Siedlungen: Dörfer mit Umzäunung, Städte mit Mauern. Die älteste Stadt der Welt ist wahrscheinlich Jericho mit Doppelmauern, die im IX. Jahrtausend vor J. Chr. entstanden sind. Türme, innere Quellen, Staubecken, zentrale Gebäude, Stadtmitte, Straßennetz beweisen, daß das architektonische Raum eine komplizierte Gesellschaft widerspiegelt. (Schneider 1973:23-25) Wenn man auf die rekonstruierte Karte von Babilon und Olympia blickt, entdeckt er auf Grund der architektonischen Räume auch die Funktionen der Stadtgesellschaft.

Politische Macht- und Führungsfunktion
Kirchliche Struktur
Verteidigung-militärische Führungsfunktion
Bildungsfunktion
Wirtschaftliche Sammelfunktion
Wissenschaftliche Tätigkeit
Handelsfunktion
Räumliche Öffentlichkeit
Verwaltungsfunktion
Künstlerische Tätigkeit
Sport Unterhaltung

Epochemachende Entdeckungen des Altertums (Benedek 1994:21-25) der ständige Wohnort (Dorf, Stadt, Gehöfte der Stadt, Stadtstaat), die Agrikultur-Staubewässerung im VI. Jahrtausend, das Schreiben und das

Rechnen in dem V. Jahrtausend, die Benutzung des Metalls, Entdeckung des Rades und des Segel. Die großen Reiche sind in den „Großstromtalen“ entstanden, das Römische Reich ist auch um den Tal des Mittelmeeres gebildet.

Wenn man die Spuren der Globalisierung sucht, findet man welche Zeichen, welche Bestrebungen, die in die Richtung der Homogenisierung zeigen.

1. Alexander der Große dachte in einem Weltreich (die damals die anerkannte Welt war). Das Römerreich war lieber „römisch“ als Eroberer Europas der Welt.
2. Obwohl in allen Stromtälern die Sprache, das Schreiben und das Rechnen spezifisch waren, in der Region sind sie alle nach die Einheit entwickelt. Es ist aber keine Globalisierung, sondern Regionalisierung.
3. Die Feldzüge, der Transithandel zwischen den Regionen und das Völkerwanderungen initiierten interkulturelle Auswirkungen zwischen den Völkern und Kulturen.
4. Der Hellenismus hat den Bereich der Kultur (Kunst und Wissenschaften) in Gang gebracht, und teilweise homogenisierte die Kultur um Mittelmeer. Nennen wir diesen Prozeß als regionale, interregionale, subregionale Vorgänge.
5. Die römische Kultur hat auf den Bereichen der militärischen Wissenschaften, des Verwaltungsrechts, des Gemeinrechts, der Philosophie, der Verkehr- und der Hydrotechnikinfrastruktur, Stadtbau u.s.w. nicht nur interregionale, sondern auch transregionale Vermittlerrolle gespielt.

Zahlreiche Medien nahmen in dem Wissenvermittlungsprozeß teil, man je an unserer Zeit sich annähert, desto vermehren sich die Medien (Sári 2007:27). Erstens soll man das Schreiben und Zahlen erwähnen- wodurch das Wissen unabhängig von den einzelnen Menschen gewesen ist- und die Objektivationen der Bibeln/ Bücher, Tafeln und Papierspulen.

Im IV. Jahrtausend befinden sich die ertsten Schulformen in Mesopotamien mit dem Ziel Schreiber/ Kanzelistbildung, Geistlichenbildung, es wird später mit Sänger-, Musikant-, Arztausbildung ergänzt. In der Indien gibt die

Brahmanschule und Kloster, in der chine-sischen Schule (III. Jahrtausend vor J.Chr.) lernen die zukünftigen Beamten, höhere Dignitäre, die Führer der Staatsverwaltung, in Egypt (II Jahrtausend v.J.Chr.) leben die Geistlichen-, Schreiber-, Beamter- und Arztbildung.

Um VIII.Jahrhunder v.J.Chr. wirken schon in Sparta die Lager-Schule, vom VI. Jh. in Athen Grammatistes-Haus, Kytharistes-Haus, Palaistra, Gymnasion, Ephebia, während dem Helle-nismus die Didaskaleion, Grammatikos, Gymnasion, höhere philisophische Schule. In dem Römischen Reich blühten die Grundschulform „Ludus“, litterarius grammatische Schule, sogar auch die Schulen der Fachbildungen für die Juristen, für die Ärzten, für die Bauingeniu-ren, die Kathekéta Schule an mittleren und oberen Stufen.

Ein besonderer Bildungsstatt war im Tal der Euftrat/Tiger der” Zikkurat“, der gleichzeitig die Rolle der Kirche, der Hochschule, der Bibliothek, des Forschungsortes erfüllt hatte. Die Schulungsfunktion hing oft mit der Kirche zusammen (Egypt, jüdische Reiche), aber die Unterhaltenen sind – ebenso oft wie in der zweiten Moderne – auch die Staaten, die Privatun-ternehmen.

Die auserschulische Bildungsform für Erwachsenen kan man auch entdecken, wie die Biblio-thek, das Theater, das Sportarena, die Badeanstalt, das Forum, die philosophischen Bildungs-kreise sind. Zur Zeit von Jesus Kristus war es oft geschehen – wie es György Spiró in seinem Roman „Gefangenschaft“ (Spiró 2005) geschrieben hat – je ein Philisohp, je ein Redner, je ein Künstler, je ein Wissenschaftler das Arena gemietet haben, um ihre Thesen, die Lehren wissenschaftliche Entdeckungen, künstlerische Werke zu popularisieren, zu veröffentlichen. Die zeitgenössischen Menschen haben damals die Stadion angefüllt, und sie haben für die Produktion auch gezahlt.

Mittelalter- die ersten Spuren der Globalisierung?

Welche Wissenschaftler der Themenforschung meinen es, der Anfang der Globalisierung im Jahre1492 nach J.Chr., mit der Entdeckung Amerikas sei. Es ist wahr, eine Bedingung der Globalisierung mit der Entdeckung der

neuen Kontinen in Erfüllung gegangen ist, aber zahlreiche Faktoren der Entwicklung führten zu der Schifffreise von Christopher Columbus.

1. Der Globalisierungsprozeß hat aus Europa" entsandt", dessen kulturelles und wirtschaftliches Zentrum noch immer das Becken des Mittelmeeres war. Nach den geographischen Entdeckungen hat sich das Europazentrum nach Westen verschoben.
2. Die Bewohnerschaft Europas ist riesig aufgewachsen, daraus kam das zweite „Stadt-bumm“.
3. Die Menge und die komplizierte Strukturierung der Menschheit und der Tätigkeit benutzten neue Kompetenzen, Produktionswissen, es hat- neue Prozesse geschafft- in die „Handwerksrevolution“ eingeleitet.
4. Die bisherigen wissenvermittleren Medien werden mit neuen Institutionsnetzen er-gänzt.
5. Die kristliche Kirche bekam von Jesus Christus eine universale Mission.(Erdó 2007:11-12) In dem Evangelium des Markus (16. Kapitel 15. Vers): Jesus und seine Lehrlinge saßen am Tisch, und er sprach zu ihnen: „Gehet hin in alle Welt und predi-get das Evangelium aller Kreatur“.

In der ersten Hälfte der mittelalterlichen Geschichte Europas erscheinen lieber Europaisi-erungsprozesse. Die egyptischen, mezopotamischen, jüdischen, griechischen, römischen Kulturen begegneten sich die fränkischen, sächsischen, germanischen, slavischen Kultur, und das Christentum, wie ein Katalisator legierte die entsprechenden Werten der Kulturen zu einer auch späzifische Züge zeigenden europäischen Kultur. Sie haben „res publica christiana“ geschaffen. Die Verbreitung des Christentums gab in Europa keinen Globali-sierungsprozeß, sondern Christianisierung Europas, aber nach den großen geographischen Entdeckungen hat sich die Christianisierung auf die anderen Kontinente erstreckt, es war die erste Phänomene der Globalisation.

An diesem Kohäsionsprozeß nahm auch die arabische Kultur als Vermittler und Überrei-cher der eigenen Werten teil. Für Europa vermittelte die arabische Kultur die gesammelten und auf arabisch übersetzten griechischen, römischen, persischen, indischen

chinesischen wissenschaftlichen und künstlerischen Werke, beziehungsweise das Modell des „Studium Generale“, der Bibliothek. (Kiss A. – Kiss Gy. – Novák 1986:78-79).

Es gab eine frühere EuropaTräume Karl dem Großen. Sein Reich dehnte bis zum Territorium der nordslawischen Stämmen, bis zur Donau, in Italien bis Neapel bis zum Emirat Kordoba. Otto der erste (Otto der Große) hatte lieber eine europäische Union geträumt. Er hat 23-24 März 973 n. J. Chr. in seinem Hof in Quedlinburg einen „Hoftag“ einberufen. Unter den „Auswertigen“ Europas findet man auch den polnischen Herzog, Boleslaw den Tapferen, den tschechischen Herzog, Boleslaw den zweiten und zwölf Nobilitäten aus Ungarn. Diesmal haben sich zehn Reiche über den Handelsstraßen entschieden, über den Frieden vereinbart, und es wurde hier bestimmt, die Sprache der Briefe unter den Königen und Fürsten die lateinische Sprache zu sein. (Gulya 2002:6) Der Franzose -Ludvig der XIV hatte auch geheime Pläne, um Europa zu erobern (Rózsahegyi 1943:10).

Wenn wir die Mechanismen der Wissenübergabe forschen, können wir es feststellen, sich die instituierte Forme der Kulturvermittlung vermehrt zu haben. Auf der ersten Stelle soll man die Universitäten, die Akademien erwähnen: Bologna, Cambridge, Oxford, Sorbonne, später Prag (1348), Krakow (1364), Wien (1365), Pécs (1367). Die untere Stufen der Schulischen Bildung sind in Netz organisiert (Plebaniaschule, Städtische Plebaniaschule, Städtische Schule, Klosterschule, stiftische Schule, Gymnasium, u.s.w.).

Diese Schulforme dienten aber teilweise zu den lokalen und regionalen Zielen, aber die Universitäten greifen über die Regionen hinüber, und bildeten in dem Europa-Raum eine transregionale und transnationale Wirkung. Die staatlich-kirchlich-wirtschaftlichen Strukturen der Reiche benutzten die gut gebildeten Beamten, und die Studenten kamen von verschiedensten Ländern, um sich in der Universität auf eine gute Position zurechtmachen zu können. Kein Wunder ist es, wenn man diese universitäre Gemein-schaften als multikulturelle Organisationen kennzeichnen kann. Die Studenten holten nach Hause eine neue entwickelte Welt und Verbindungen der Freunden von Wittenberg, Utrecht, Padua usw. Obwohl Mitte des Mittelalters Bologna, Paris, Oxford

die drei Typen des Hochschulwesens gegeben hatten, hat Ungarn in Mittelalter anfangs das norditaliäni-sche Modell (studium Geneale Fünfkirchen), später das Muster der Wiener Universität (in Nagyszombat 1635) angewandt.

Als in Ungarn die schulische Bildung verdoppelt war (katolische und reformierte Schulsysteme), hat sie früher in der Systemformung das System von Goldberger-Coetus, die Bildungsstruktur des Sturm-Gymnasium, und das methodisch-didaktische Ordnung der wittenbergen Universität übernommen (Bajkó 1976:248).

In der europabreiten Wissenübergabe hat sich die Fachbildung der Zünfte abgehoben. Die verschiedenartige Zünfte nach den Fächern bauten von dem XI. Jahrhundert internati-onale, interregionale, transregionale Systeme aus. Der in der Zunft ausgebildete Lehrjunge wurde erstens „Bursch“, danach sollte er nach Ausland reisen, um bei einem berühmten Meister als „Wanderbursch“ weiterzustudieren, und heimgekehrt konnte er seinen Meisterwerk erschaffen, demnach er den Titel „Meister“ erhalten hatte. In der zweiten Hälfte des XIX. Jahrhunderts sind die Fachbildungsinstitute schlagartig an Grund-, Mittel- und oberen Stufen begründet und in System organisiert.

Es kam zur Sprache auf dem Bereich der Erwachsenenbildung (Sári 2009:130-135), daß die kristliche Kirche vom Anfang an- auch die Lehrmethoden der jüdischen Kirche übernehmend- das innere Raum der Kiche und die Liturgie der Menschenformung auch zur pädagogisch-andragogischen Faktoren gemacht hatte. Es ist die Tugend der Römisch-Katholischen Kirche und der proteschtantischen Kirche, eine komplexe Erzie-hungsauswirkung in die Kirche hineinzuholen, und sie haben auch die Absicht, die Bildung und Erziehung in die Prozesse der Selbstbildung, Selbsterziehung hineinzuführen.

Die „Neue Zeit“

Wenn wir die Frage beantworten wollen, wann die „neue Zeit“ beginnt, wir hätten die Zeitgrenze zwischen dem Mittelalter und der neuen Zeit im Jahre 1649, Anfang der englischen Bürgerrevolution anziehen. Es ist die Epoche von W. Harvey, Chr. Huygens, Leibnitz, Spinoza, Comenius, T.

Hobbes, J. J. Becher, Milton, La Fontaine, Moliere, Spinoza, Newton, H.Purcell, A. Scarlatti.

Den Anfang der zweiten Moderne dürfen wir auch von der Begründung der NATO (1949), des Warschauer Paktes (1955), der UNESCO (1945), der UNO und der ersten Europa-Gemeinschaften in Rom (1957) bestimmen. Während den drei Jahrhunderten haben sich die Änderungen vermehrt, genähert dem Ende des Zeitalters hat man in den inneren Perioden der Epoche eine permanente Verdichtung der Geschehnisse.

1. Die wirtschaftlichen Prozesse weben langsam die Wirtschaft der einzelnen Staaten, der Kontinenten durch, formen sich auch formell die transnationalen, kontinentalen, weltum-fassenden wirtschaftlichen und finanziellen Organisationen, wie Z. B. die Weltbank, die nach dem Weltkrieg in Bretton Woods, New Hampshire begründet wurde, um den Wiederaufbau in Europa zu helfen. (Weltbank 1997) Heute hat sie einen „Governance-Konzept“ geschaffen um schwer greifbare politische Prozesse und Interessen sowie wünschenswerte Ziele und Wertpräferenzen subsumiert werden zu können. (Interessenföderationen. Weltbank: Weltentwicklungsbericht 1997. Der Staat in einer sich ändernden Welt. Washington (DC) 1997.)

2. Die Politisch-Gesellschaftsformen wechseln sich dynamisch: anfangs entstehen die bürgerlichen Demokratien, Industriegesellschaften, Nationalstaaten; später in Mitteleuropa und in Asien, u.s.w. sozialistisch/kommunistischen Demokratien. Großbritannien, Frankreich, Spanien, Portugal und andere Staaten formten ihre Kolonialstaaten aus. Die einzelnen Staaten bildeten Bundesstaaten (Deutschland, Großbritannien); und die ersten kontinentalen Allianzen erschienen (Europa Union, USA).

3. Während der 300 Jahren haben sich die Wissenschaft, die Technologie riesig entwickelt: von den Dampfmaschinen durch die Benzinmotoren, die Dieselmotoren, bis zur Atomenergie und durch den Flug- und Raumfahrt zieht sich der Prozeß der Entwicklung. Nach der Faktologiephase der Wissenschaften hat sich die Struktur der akademischen Wissenschaften ausgestaltet, aber kurz daran strukturierte sich die Wissenschaft weiter, erschienen Interdisziplinäre, Multidisziplinäre, innere Fachwissenschaftsbereiche.

4. Der Verkehr wurde durch die Dampflokomotive und Dampfschiffe, später durch das Auto, durch die – mit Öl oder mit Atomenergie angetriebenen – Schiffe und Flugzeug, den Hubschrauber in unglaublicher Maße modernisiert.

5. Die Kommunikationsmittel der Periode haben einen riesigen Weg getan. Der Buchdruck hatte billigen Preis der Bücher, der Zeitungen ermöglicht, das die große Masse der Menschen erreicht hat. Die Vernschreibmaschine, das Telefon, das Radio, das Fernsehenbild, endlich ein weltweites Netzwerk, das Internet revolutionisierten die Informationsübergabe.

Wir haben hier die grundsätzlichen Entwicklungsphasen erwähnt, und suchen wir jetzt die Folgen der Entwicklung auf dem Wirkungsbereich der Wissenübergabe.

Die Institutionsnetze haben sich immer mehr vervollkommen, die Netze wurden verstärkt und reguliert. Die wichtigsten Institute der Wissenübergabe, das Schulsystem war im Mittelalter- besonders die universitäre Bildung- lokal, regional reguliert. (In Ungarn der Erzbischof Miklós Oláh im Jahre 1560 und der reformierte Lex Antiqua und Methodus.) (Sári 1997:106) aber zur Zeit der Aufklärung trifft man in Europa eine totale Regelung durch die Gesetze der einzelnen Länder/ Monarchen. Diese Gesetzgebung behandelte komplex die Schule, es wurde inhaltlich, den Schulformen nach, methodisch, den favorisierten Werten nach, wirtschaftlich/finanziell, nach den Anforderungen gegenüber der Bildnerpersonen. (Ration Educationis 1777; Ordo Studiorum 1782)

In diesem Vorgang ist auch die Auswirkung eines anderen Landes erkennbar, aber sie sind entweder interregionale, transregionale, oder internationale Auswirkungen. (Österreich- Ungarn, Frankreich-Österreich.)

Die aktuellen Aufforderungen der nacheinander folgenden Epochen verändern natürlich die Bildungsinhalte, die Geschichte der Bildung ist zugleich die Geschichte der permanenten Schulreforme. Philipp H. Coombs faßte dieses Problem so zusammen: „Das Wesen dieser Krise läßt sich mit den Begriffen >Veränderung<, >Anpassung< und >Disparität< andeuten. Seit 1945 sind alle Ländern phantastisch schnell verlaufenden Veränderungen und Lebensbedingungen unterworfen. Die Ursache dafür liegt in einigen gleichzeitigen weltweiten >Revolutionen< in Wissenschaft und Technologie, Wirtschaft und Politik sowie in den demographischen und

gesellschaftlichen Strukturen. Auch die Bildungssysteme haben sich schneller als je zuvor entwickelt und verändert... Die... vielfältige Disparität zwischen den Bildungssystemen und ihrer Umwelt ist der Kern der weltweiten Krise im Bildungswesen." (Coombs 1969:18)

Das Bildungswesen beantwortete die wirtschaftlich-gesellschaftlichen Aufforderungen mit inhaltlichen Änderungen (Reform: Umstrukturierung und Verminderung des Lehrmaterials) und mit Übernahme neuer Schulformen, Methoden. (Modernisation: Freinet-Bewegung, Humanistisch-kooperatives Lernen, Jungianer Lebensbaumschule, Dalton-Plan, Decroy – System, Projektmethode von John Dewey, Jena-Plan, New school, Tatschule, Arbeitsschule, Lebensschule, École active, Scuola serena giocosa, Glücklickeitszentrische Pädagogik, u.s.w.)

Das Radio und Fernsehen haben sich in die schulische Bildung eingeschaltet.

Andererseits hatte sich die Ausbildungsstruktur verdoppelt, der normale Ausbildungsdauer wird durch einen Ausbildungsabschnitt für Erwachsenen, durch Weiterbildung, Umbildung ergänzt.

In den Formen der Abend- und Fernbildung bekommen die Erwachsenen die „zweite Chance“. In sechziger bietet sich dem Begriff „permanente Bildung“ ein weites Feld, und vor und nach der UNESCO Konferenz in Hamburg (1997) hat die Idee des „Life long learning“ gewonnen, damit hat die Erwachsenenbildung auf dem Bereich der Menschenbildung Dominanz gegenüber der Pädagogik erworben.

Die Marktwirtschaft hat sich aufdringlich auf den Bereich der Bildung hineingearbeitet, und die massenkommunikations- und informationstechnologische Revolution haben eine neue Situation in der Anschaffung des Wissens und der Information geschaffen. Breite Verbraucherschichten „kaufen“ Informationen, Forschungsergebnisse, Wissen, und die informations-tragenden Mittel des Internets, das hat die Zeit- und Raumgrenzen abgeschaffen, e-Learning und eine virtuelle Institution der Bildung hat neue Dimensionen der Wissenübergabe ins Leben gerufen.

Es würde sich lohnen, über den Bologna-Prozess ausführlich zu disputieren, aber man kann hier nur leise bemerken, es ist im neuen Jahrtausend in das Hochschulwesen eingeführt, und der Bologna-Prozess mit amerikanischen Zügen, als Modernisationsvorgang ist sehenswert durchgefallen. Sie hatte doch einen positiven Ertrag, sie gab Schwung der Gastlehraus-

tausch und der Studentenaustausch, damit formte er das „Europäische Raum für Hochschulwesen“ das „Europäische Raum für Forschungen“, also die Wissenübergabe, die Intensivität der Internationalisierung, der Europaisierung, der Globalisierung.

Während 300 Jahren wurden auch die mit Gesetzten geregelten Systeme des Museums, der Bibliothek, die Strukturen der Erwachsenenbildung geprägt. Die Bibliothek- obwohl sie ihre traditionelle Funktion bewahrt hat- wird umändert. Den Änderungen nach hat sie eine neue Terminologie bekommen: anstatt und neben dem Begriff „Bibliothek“ benutzt man die Wörter „Informationszentrum“, „Wissenslager“, und anstatt und neben dem Wort „Leser“ sagt man „Benützer“.

Die Änderung erreichte auch das Museum, seine traditionelle Funktionen waren die Kollectionssammlung, Bewahrung und Präsentation. Ihre Funktionen bereichern sich mit Methoden (Museumpädagogik, Museumandragogik, Museumanimation) wie Innovation/Modernisation teilweise aus Europa, teilweise aus Nordamerika.

Die Erwachsenenbildung, als die zweite Sektor der Ausbildung und Weiterbildung, Umbildung und wahre Fläche der Selbsttätigkeit (mit zusammenfassenden Begriff: Nonformale Bildung) erschien in der Mitte des XVI. Jahrhunderts, aber bekam ihren würdigen Rang in den bürgerlichen Gesellschaften. Wie wir es erfahrt haben, sind sie nach den verschiedenen Erhaltern finanziert. Es gibt staatliche Institute, Institute der Minderheitsbewegungen, Arbeiterorganisationen, von Parteien unterstützte Systeme und kirchliche Erwachsenenbildung. Die Form der Erwachsenenbildung ändern sich nach den Staaten, aber man findet auch den Hauptnenner, wie die Volkshochschule ist. Die Volkshochschule wurde erstens entweder von N. F. S. Grundtvig und Christian Flor in Dänemark am 07.November 1844 in Roedding gegründet (Roerdam 1977:7), oder in Deutschland in Rendsburg hat auf die Initiation des Klostersyndikus Klenze von Uetersen im Jahre 1842 angewurzelt. In Österreich am 22. Januar 1887 in Ottakring (Filla 1991:31), in Polen im Jahre 1900 in Pszcelin (Sári 1994:103), in Ungarn in Baja Dr. Bellosits Bálint, Generaldirektor der Hochschule, Sonntag der sechsten Woche 1914. In Böhmen entstanden Arbeiterakademie auf die Anregung von Masaryk. Die Volkshochschulen blühen heute auf fünf Kontinenten.

Die wissenschaftlichen Verbindungen zwischen Universitäten geben auch die Hoffnung, die Kenntnisse intensiv zu verbreiten. Nach meiner Forschung (Sári 2008: 85-98) warz. B. die Wirkung der deutschsprachigen Fachliteratur der Erwachsenenbildung auf die ungarische andragogische Theorie zwischen 1945-2008 bestimmend. Die Konferenzen, Symposien, wissenschaftliche Tagungen, der Konferenztourismus, wissenschaftlicher Briefwechsel, Austausch der Zeitschriften, der Bücher, das Veröffentlichen der Studien der ausländischen Kollegen, alle dienen der Internationalisierung, der Wissensglobalisierung.

Die gesellschaftlichen Faktoren der Gegenwart sind horizontal und vertikal tief gegliedert. Die einzelnen Gewichtpunkte der Wissenübergabe kann man immer in konkreten Situationen erklären (Juhász 2010:34-35). Es kommt oft vor, der Schwerpunkt in den Grenzregionen eine bestimmende Auswirkung, Zusammenarbeit auf dem Bereich der nonformalen Erwachsenenbildung zu liegen, und das begrenzte „Weltendorf“ und gleichzeitig die Verengung und Erweiterung der Zeit, die schnelle Verkehrsmittel ermöglichen nach einem europäischen Modell die Entfaltung des Tourismus, die schulische Bildung bekommt eine globale Dimension.

LITERATUR:

- Badura, Heinrich (2011): Alternative Zugänge: Der Anfang oder das Ende einer Messbarkeit der Paradiese? In: Der Preis des Wachstums. Wien, Roland Berger Strategy Consultants GmbH.
- Bajkó, Mátyás (1976): Összehasonlító pedagógia. I. Iskolarendszer. Budapest.
- Bendixen, Peter (2007): Ökonomie der Entgrenzung. Berlin, Pro Business GmbH.
- Benedek, István (1994): A tudás útja. (Der Weg des Wissens). Budapest, Magyar Könyvklub.
- Coombs, H. Philip (1969): Die Weltbildungskrise. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- Erdő, Péter (2007): Globalizáció és egyház. In: A világ útja az „egység” felé. Esztergom, 11-22. p.

- Filla, Wilhelm (1991): Volkshochschularbeit in Österreich-Zweite Republik-Spurensuche. Leykam-Verlag, Graz.
- Gulya, János (2002): Der Hoftag in Quedlinburg. VII. Congreso Cultura Europa, Pamplona.
- Interessenföderationen. Weltbank (1997): Weltentwicklungsbericht. Der Staat in einer sich ändernden Welt. Washington.
- Juhász, Erika (2010): Felnőttképzés és regionalizmus-egy kutatás margójára. In: Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus. Center for Higher Education Research and Development Hungary, Debrecen.
- Kiss, Albert – Kiss, Gyula – Novák, József (1986): Művelődéstörténet I. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Korten, David C. (1996): Tőkés társaságok világalma.(When Corporations Rule the World). Budapest, Magyar Kapu Alapítvány.
- Roerdam, Thomas (1977): Die dänische Volkshochschule. Der Danske Selskab.
- Sári, Mihály (2009): A középkori egyházi felnőttnevelés. In: Nonformális-informális-autonóm tanulás. Debrecen, Debreceni Egyetem, 130-135. p.
- Sári, Mihály (2007): A kultúra intézményrendszereinek történeti-funkcionális változásai. Pécs, PTE, FEEK.
- Sári, Mihály (1994): Die schwebende Volkshochschule zwischen den Kultureinrichtungen und den Vereinen. Debrecen, Acta Andragogiae et Culturae 16., 99-112. p.
- Sári, Mihály (1997): Város és művelődés. Debrecen, Kossuth Egyetemi Könyvkiadó.
- Sári, Mihály (2008): Die Wirkung der deutschsprachigen Fachliteratur der Erwachsenenbildung auf die ungarische andragogische Theorie zwischen 1945-2008. In: Regionalisierung-Internationalisierung. Pécs, PTE FEEK, 85-98. p.
- Schneider, Wolf (1973): Városok Urtól Utópiáig. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Scott, Wallace (2003): Amazónia mélyén. National Geographic, I. Jg. Nr.2003/6. 32-55. p.
- Spiró, Gyögy (2005): Fogság. Budapest, Magvető Kiadó.
- Stuttgarter Jubiläumsbibel mit erklärenden Anmerkungen (1912): Privileg. Württ. Stuttgart, Bibelanstalt.

***TRAINING OF UNIVERSITY LECTURERS AS A COMPONENT OF IMPROVING THE
QUALITY OF UNIVERSITY***

Abstract: In dem Beitrag beschäftigen wir uns mit dem Thema der Qualität an den Hochschulen, mit der Implementierung des internen Qualitätsmanagementsystems an den Hochschulen, mit den Fortschritten und den Elementen im Bereich der Qualitätssicherung. Wir beschäftigen uns mit der Schaffung des Qualitätsmanagementsystems methodisch laut Norm ISO 9001:2008. Wir präsentieren die Ergebnisse, die wir mit der Implementierung des internen Qualitätsmanagementsystems erreicht haben, wie z. B. die Schaffung des Qualitätshandbuchs, die Dokumentation der Prozesse, die an der Hochschule laufen (der Bildungsprozess, die Forschungstätigkeit, die Edition- und Publikationstätigkeit, die Lehrerqualität, die Dokumentations- und Aufzeichnungenregelung usw.) u. ä. Besonders konzentrieren wir uns auf die Hochschullehrerbildung, die wir für ein wichtiges Element der Verbesserung der Hochschulqualität halten und wir beschreiben die Aktivitäten, die wir in diesem Gebiet realisieren.

Introduction

At present, the quality has an important place in all areas of life. The assessing of quality of a product or service is a very subjective matter. More than ever by assessing the quality of education. Objectively verifiable quality of an educational institution is important from the society and also from an individual point of view, but especially in terms of individual decision making in the selection of field of study and thus the school. Everyone has the ability to choose the field of study, thereby creating a competitive environment in the education market comes through (Hrmo – Krištofiaková 2012).

Quality is the measure of perfection, value, usefulness of education, meeting of requirements and expectations of customers of schools: pupils, students, parents, employers, citizens of the state. Quality of education can

constantly be increased regardless of its current level (National Programme of Education in the Slovak Republic).

The topic of a quality education is also very timely in university environment. As stated in the law No. 131/2002 about universities, according to § 87a, the university have to have a fully developed, implemented, used and operational internal system of quality, which is elaborated on conditions of individual components of university in internal quality systems components.

Internal System of Higher Education Quality

The main objective of the internal quality system is the development of the quality importance and its assurance by activities of a university and faculty. Internal quality system, which is adapted by internal regulations of university includes the policy of university in the field of quality assurance of university education and procedures of the university in the field of quality assurance.

We tend to the opinion that procedures in the field of quality assurance should be developed and applied in following areas:

- creation, approval, monitoring and periodic evaluation of study programs
- criteria and rules of students assessment
- ensuring the quality of university lecturers
- providing of material, technical and information resources to support education of students responding to the needs of study programs
- regular publication of actual, objective, quantitative and qualitative information about study programs and its graduates (The law No. 131/2002 about universities).

A organization's decision to build and implement a quality management system according to the ISO 9000 is motivated by several reasons, including:

- improving the overall management of the organization and resulting increasing efficiency and productivity,
- greater focus on own goals,
- achieving and maintaining the required level of quality of delivered product, that fulfills spoken and unspoken needs of the customer and requirements of regulations,
- building of company culture,
- reducing the cost of (non)quality,
- evidence of seriousness of companies for customers and potential customers,
- new opportunities at market and maintaining the marked share,
- to meet the conditions of contracting entities in competition – the requirement to submit the evidence of quality assurance,
- obtaining a certificate as a guarantee that the product offered meets their expectations (Makýš – Šlúch).

Many organizations consider the obtaining of certificate as a main reason for building the quality management system. Certification is not purposeless. During the certification audit, the independent third party verifies if the system meets the requirements of the standard, according to which is the organization certified. The certificate is then the official confirmation for the customer, that the system of the organization is developed, functional and efficient (Makýš – Šlúch).

The topic of importance of quality development and its assurance is also very current also on our university. Dubnica Institute of Technology in Dubnica nad Váhom has established and fully functional system of quality management according to ISO 9001:2008 in the field of: Education in all levels of university studies and related scientific, research and publication activities.

The certification audit has proved that management system fulfills requirements above mentioned standard and to Dubnica Institute Technology in Dubnica nad Váhom was given a certificate by the company

QSCert, that confirms the implementation and use of quality management system according to ISO 9000:2008 in mentioned field.

Dubnica Institute of Technology in Dubnica nad Váhom in accordance with the standards internal quality assurance of university education according to the § 87a of Act no. 131/2002 Collection of laws about universities as amended, in accordance with Standards and guidelines for quality assurance in European university education area and requirements of standard ISO 9000:2008 defines the Integrated internal quality assurance system and Quality managements system, its policy, objectives of quality an procedures through the Quality Manual and related organizational standards.

By the policy of quality, the management of Dubnica Institute of Technology in Dubnica nad Váhom specifies the fundamentals and principles leading to the fulfillment and achieving of the objectives in following fields of quality assurance: continuous improvement and effectiveness of Internal quality management system, orientation on student and practice, science an research, quality and involvement of personnel, development of infrastructure of education.

The management of Dubnica Institute of Technology in Dubnica nad Váhom by this action demonstrates the readiness and commitment to ensure and permanently improve all processes affecting the quality of education and related services and thus meet the requirements of students and other involved parties and legislative requirements and continually improve the satisfaction with provided education, results of own scientific, research and publication activity.

One of the areas where procedures of quality assurance are being applied is the quality assurance of university lecturers. One of the attributes of the quality assurance of university lecturers considered is the pedagogical training of university lecturers, which our contribution is dealing with.

Pedagogical Training of University Lecturers

The activity of university lecturer requires besides the expertise in its fields of action also the acquisition of additional knowledge and skills developing his teaching skills.

Experts in their fields in many cases did not received any training in the field of engineering pedagogy, psychology, didactics of vocational technical subjects, they are not familiar with the developing of methodological material, didactically effective presentations, with planning and realization of educational process, with the design, realization and assessment of vocational subjects education at technical universities, including the design of comprehensible study texts and other didactic materials, the application of transactional analysis in social intercourse, with the identifying and characterizing of socio-psychological specifics of relationship between university lecturer and student, influencing the individual development, specifying of university management options, including the tasks of university management (Hrmo – Křištofiaková 2013).

Pedagogical training of engineers who taught at secondary schools has been already included more years in supplementary pedagogical study. However the curriculum of this study included only limited selection of educational, psychological and related sciences. Only later it was extended to the didactics of technical studies and teaching practice. It was missing the teaching subject, which should transform the knowledge of social sciences into the content of technical sciences. It turned out that such a subject will become Engineering Education (Driensky 2007).

Engineering Education is interdisciplinary discipline, that transforms the knowledge of educational and psychological theory in the field of technical sciences in order to increase the effectiveness of didactic education of engineers.

Subject of Engineering Education is knowledge that is essential to the rational training of teachers of technical subjects, that educate future engineers. Education is yet understood in a broad sense, because it deals not only with didactic questions, but at the same time to the education.

- Content of Engineering Education is focused mainly on the following topics: Historical development of Engineering Education,
- Introduction to the methodology of technical sciences,
- Engineer and his function in society,
- Characteristics of master and engineering studies,
- Engineering Education and Technics,
- Status and role of didactics in technical study (Driensky 2007).

To these issues we addressed and discussed in our research, activities, projects such as research task VEGA Dominant determinants of Engineering Education and its role after Slovakia joined the European Union (solved in 2005 – 2007), research tasks KEGA, APVV, ESF etc.

One of our realized activities is the pedagogical training for university lecturers, that means, higher education, which is and accepted with IGIP standards (Internationale Gesellschaft für Ingenieulpädagogik - International Society of Engineering Pedagogy). By pedagogical study lecturers acquire teaching skills to teach vocational subjects at universities (Hrmo–Krištofiaková 2013).

International Society of Engineering Pedagogy IGIP was founded in 1972 in Klagenfurt, Austria. IGIP supports scientific research in the field of engineering pedagogy - defines the education and training involving activities in engineering and technology, from skilled staff to certified engineers, coordinates and supports the international efforts of engineering education in the future. The aim is to optimize the teaching methods of vocational subjects, the creating of curricula of technical programs in accordance with the requirements of practice while respecting the rights and needs of students, the use of modern media in education of engineers, integration of humanities in the education of future engineers, the support of management training of engineers, the development of responsibility of engineers to the environment and the development of engineering education in developing countries.

This contribution is based on initial materials to the pedagogical preparation of university lecturers. In practice, the original materials are updating on current conditions. Pedagogical training of university lecturers consisted out of 13 modules (Tab. 1), which must have been successfully

passed to ensure the achievement of the requirements of the International Society of Engineering Pedagogy IGIP and to allow the graduate to apply for the title ING-PAED IGIP. The teaching practice of university lecturers do not require the completion of all modules, therefore the candidate can choose which modules will be completed. After their successful completion candidates acquire the certificates of completed modules.

The aim is to provide the novice university lecturers with basic theoretical and practical pedagogical and psychological preparation for undergraduate education, to highlight the possibilities of creative application of modern teaching strategies and lay the fundamentals of university lecturer teaching competence in a broader context.

Table 1: Pedagogical training of university lecturers (original version)

Module	Range	Lectures/Seminars
Engineering Pedagogy	36	22/14
Practicum in Engineering Pedagogy	36	5/31
Teaching Technology	12	8/4
Didactics of Laboratory subjects	12	7/5
The Creation of Comprehensible Text	16	12/4
Rhetoric	12	7/5
Communication and Communication Training	12	4/8
Pedagogical Communication	20	9/11
Selected Topics in Psychology	16	12/4
Selected Topics in Sociology	8	5/3
Biological Basics of Growth	8	6/2
Laws in Technical Education	8	8/0
Management of Universities	8	8/0

Graduates from our previous course proved their capability to effectively with use of the knowledge gained in individual modules of the study to realize the teaching of vocational subjects at universities of technical orientation including the development of understandable study materials and other didactic material means. The proceeding of this study was evaluated positively by graduates. After completion of the course through

an anonymous questionnaire, we were detecting the views of graduates at the pedagogical training (Hrmo – Krpálková – Krelová 2007).

Main results are included in following tables 2, 3 and 4.

Table 2: What is your opinion on teacher training of university teachers?

The opinion of course graduates at teacher training of university teachers	
a) strongly agree with the organization of teacher training of university teachers	25 %
b) agree with the organization of teacher training of university teachers	54,16 %
c) cant express myself to this question	-
d) disagree with the organization of teacher training of university teachers	16,6 %
e) strongly disagree with the organization of teacher training of university teachers	4,16 %

Tab. 3: The opinion of course graduates on the phrase „University teacher should have a pedagogical training”

With the phrase that teachers should have a pedagogical training	
a) strongly agree	6,5 %
b) agree	64,5 %
c) cant express myself to this phrase	9,7 %
d) disagree	16,1 %
e) strongly disagree	3,2 %

Tab. 4: Recommendation of course graduates to teacher training of university teachers

In case of your agreements with the organization of teacher training of university teachers, do you recommend it for all university teachers to be	
a) compulsory	29,16 %
b) voluntary	70,83 %
c) cant express myself to this	-

Survey results indicate that graduates of education training recommend to organize this kind of study. More than 70 % of participants consider this education as needed and only 4,16 % as not needed. 79 % of respondents agreed with the organization of this kind of pedagogical training and 70,8 % recommends, that it should be voluntary, not compulsory (Hrmo – Krpálková – Krelová, 2007).

Many experts attribute the teaching profession the term mission. Note of this mission lies in the question of life orientation, elemental beliefs that grows out of understanding the human society and culture (Manniová, 2008). Not everyone can be a teacher. With a load and stress in this profession is a very difficult to balance. Factors that affect the quality of the teacher are signed not only on his professional site, but also on his personality (Petnuchová, 2013).

To some extent, the teaching profession will find activities, elements like manager work. The manager must manage in his work many difficult situation, he meets with psychological stress, stress in common, which may affect the quality of his life, health, its operation, performance etc. (Frankovský – Lajčín 2012).

The research focused on the area of creating and maintaining the teachers authority, which we implemented, we showed that the properties that characterize an authoritative teacher, according to respondents particular expertise, responsibilities, maintaining discipline, professional knowledge and respect, of the characteristics that are important in creating and maintaining the teachers authority, were top rated professional knowledge and skills, intelligence and justice of the teacher (Podařil – Hrmo 2013).

In terms of current pedagogical psychological and sociological approaches reflects in the concept of authority his professional mastery, experience and wisdom, and his personality. Teachers personality is reflected in three vital areas. Firstly, it is his wide and deep educational and professional basis, versatile wide knowledge which we call the wisdom of man, whether natural intelligence or intellectual capacity. Second profiling constitutes value orientation teacher, developed personality traits and abilities to explore, improve ourselves, to work with itself. The third area of the teachers personality complete the practical skills to behavior and conduct (Vališová a kol 2012).

It seems that their authority has disappeared from our schools, but it is perceived in a different context and takes on a new shape and form. The role of the teacher is at the time of extending information and communication technology demanding and should become authority actively controlling the media in the learning process and thus determine its scope, content and interaction, thus becoming a personality capable of reflection and selection of effective, educationally oriented information (Podařil – Hrmo 2013).

Conclusion

The teacher is an important factor in the process of education that interprets and regulates the relation in new context. The topic of the university teachers pedagogical training need is facing different opinions. We consider it as important that university teachers acquire theoretical and practical pedagogical and psychological preparation for university education. By that is fulfilled also one element of quality assurance of university within the internal quality system.

REFERENCES:

- Driensky, Dušan (2007): Inžinierska pedagogika. Bratislava, STU, 185. p.
- Frankovský, Miroslav – Lajčín, Daniel (2012): Zvládanie náročných situácií v manažérskej práci. 1. vyd. – Praha, Radix, spol. s r. o., 107. p.
- Hrmo, Roman – Krištofiaková, Lucia (2013): Vzdelávacie a vedecko-výskumné projekty v oblasti inžinierskej pedagogiky na Slovensku. In: Interdisciplinárni vzťahy medzi technickými, humanitnými a spoločenskými viedami. Praha, České vysoké učení technické v Praze
- Hrmo, Roman - Krištofiaková, Lucia (2012): Uplatnenie systému manažérstva kvality v školstve. In: Almanach příspěvků konference Moc moudrosti a moudrost moci, konané 15. 11. 2012 v Českých

Budějovicích. České, Budějovice, Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích, 106-111. p.

- Hrmo, Roman – Krpálková Krelová, Katarína (2007): Pedagogické vzdelávanie vysokoškolských učiteľov podľa štandardov Medzinárodnej spoločnosti pre inžiniersku pedagogiku (IGIP) na Materiálovotechnologickej fakulte Slovenskej technickej univerzity so sídlom v Trnave (MTF STU). In: Vzdelávanie dospelých. Roč. 12, č. 3 79-86. p.
- Kentoš, Michal - Sláviková, Gabriela (2013): Zvládanie stresu manažérmi. - vyd. – Praha, Radix, spol. s r. o. 72 p.
- Makýš, Peter – Šlúch, Marcel (2011): ISO 9001:2008 a jeho interné audity podľa normy ISO 19011:2011. Žilina: M KREO s.r.o. 76 p.
- Manniová, Jolana (2008): Učiteľ v procese výchovy a vzťahov. Bratislava, Axima.
- Petnuchová, Jana (2013): Faktory ovplyvňujúce kvalitu profesijného života učiteľov SOŠ: dizertačná práca. Nitra, UKF, 125 p.
- Podařil, Martin – Hrmo, Roman (2013): Vplyv informačno-komunikačných technológií na autoritu učiteľa. In: Trendy ve vzdělávání. Informační technologie a technické vzdělávání. 680-687. p.
- Porubčanová, Dáša - Vojteková, Miriama (2014): Pojmové mapy v didaktickej interakcii s informačnými technológiami a vzdelávaním na odborných školách. In: Várkoly, L., – Bogr, J. – Mareček, L. (eds.): Dnešní Trendy Inovací 4. Brno: B&M InterNets, s.r.o, 100-109. p.
- Vališová, Alena a kol. (2012): Autorita v edukační a sociální práci. Pardubice, Univerzita Pardubice.
- Zákon č. 131/2002 Z.z. o vysokých školách.

Abstract: The literature to theme centred interaction (TCI) is available in German language. The creator of this method is Ruth Chon, who developed the learning through learning for group leaders. This approach, which considers cooperation as an outstanding development project, shows new opportunities in the Hungarian adult education: leadership training, psychology, volunteer work, spiritual care. Points of contact have been found with education. Our goal is to research how this abroad widespread programme can be fitted to the circumstances of the Hungarian adult education, based on experience and empirical measuring. What kind of yield does this have, if team leaders, leaders, teachers incorporate this into their methods? In my opinion this is useful in Hungary in the process of productive learning and life-long learning.

1. Motivationsorten

Welches Ergebnis hat, wenn die Lehrer diese Methode einfügen? Ich halte diese Methode nutzbar in Unterrichtsmethodologie, Lehrerausbildung und Weiterbildung. Es gibt solche Motivationen, die nur für Menschen charakteristisch sind. Man unterscheidet zwei Typen der menschlichen Motivation:

Extrinsische (von instrumentaler Charakter) Motivation: das Erreichen irgendwelches Zieles oder ein äußerlicher Faktor spielt die Rolle in der Motivation des Verhaltens.

Intrinsische (selbstbelohnende) Motivation: es geht um diese Motivation dann, wenn das Vergnügen liegend in der Handlung ist selbst die Motivation für die Handlung. Die extrinsische Motivation besteht aus verschiedenen Stufen aufgrund dessen, in welchem Maße die motivierte Handlung durch die Umgebung gesteuert wird. Die vier Stufen sind die folgende:

1. Im Fall von der äußerlichen Steuerung der Motivation hängt das Verhalten von der Belohnung oder der Bestrafung ab. Die Motivation wird durch die Umgebung gesteuert.

2. Im Fall von der introjkierten Steuerung werden die Belohnungen und Bestrafungen intern und die Motivation entsteht anhand dessen. In diesem Fall wird die Handlung durch Stolz, die Erhöhung der Selbsteinschätzung oder gerade durch die Scham, die Vermeidung der Angst motiviert.

3. Steuerung durch Identifizierung: die Person empfindet in diesem Fall die Wichtigkeit der gegebenen Handlung und findet das auch persönlich wichtig.

4. Die integrierte Steuerung: das ist die selbstständigste, autonomste Steuerungsmethode der extrinsischen Motivation.

Vallerand (1997) unterscheidet drei Typen der intrinsischen Motivation.

a) Die intrinsische Motivation richtend auf Wissen: die Handlung, das Lernen und das Verständnis selbst motivieren.

b) Die Freude des Verhaltens gesteuert durch die auf Entwicklung und Schaffung richtende intrinsische Motivation besteht in dem Übertreffen des Selbst und in der kreativen Tätigkeit.

c) Im Fall der Motivation bezüglich der Stimulierung und des Erlebniserleben, suchen wir angenehme Erlebnisse, Gefühle, die normalerweise sinnesorganliche oder ästhetische Erlebnisse sind.

Während der Analyse der Beziehung zwischen der extrinsischen und der intrinsischen Motivation wurde es festgestellt, wenn eine Handlung extrinsisch motiviert wird, zum Beispiel belohnt, dann sinkt die intrinsische Motivation. Die Beziehung zwischen den Schülern und dem Lehrer ist unmittelbar in dem Lernen basierend auf Kooperation. Die TZI entwickelt die intrinsische Motivation.

1.1 Das Lernen und die Motivation

Die Erwachsenen mit intrinsischer Motivation nehmen eine Tätigkeit auf sich in ihrem wirtschaftlichen Interesse oder für das Vergnügen des Lernens. Dagegen jemand, der extrinsisch motiviert wird, strebt danach, um irgendwelche Belohnung zu verschaffen, oder eine solche Strafe zu vermeiden, was nichts mit der Tätigkeit zu tun hat, zum Beispiel Noten oder die Anerkennung des Lehrers.

Die, die über eine intrinsische Motivation verfügen, verwenden solche Strategien, die mehr Anstrengung erfordern und welche sie fähig machen, die Informationen tiefer zu bearbeiten. Bei der Ausbildung und Entwicklung dessen kann der Trainer mit der Anwendung der entsprechenden Methoden helfen.

Die, die extrinsisch motiviert werden, neigen dazu, nur die minimalen Anstrengungen zu machen, um irgendwelche Belohnung zu verschaffen.

Die alte behavioristische Ansicht hat im Zusammenhang mit Motivation angenommen, dass die Lehrer die Beschäftigung der Studenten mit der Schularbeit durch die Einführung der Kontrolle und den Belohnungen manipulieren können. Aber die Menschen, die damit rechnen, dass sie Belohnung für die Absolvierung einer Aufgabe - oder wenn sie etwas erfolgreich schaffen – bekommen, leisten nicht so gut, wie die, die mit nichts rechnen. (OECD 2000).

1.2. Die Erlernungsmotivation

Die meisten Forscher Hunt (1961,1963) Hidi (2000) betrachten die intrinsische Motivation als die Erlernungsmotivation. Józsa (2002) sieht den Unterschied darin, dass die Kompetenz durch die Erlernungsmotivation entwickelt wird.

Józsa (2007) gibt die Definition des Begriffs so an, dass die Erlernungsmotivation unter bestimmten Bedingungen zu der vollen, optimalen Erlernung einer Fertigkeit, zur Einübung (mastery motivation) führen kann.

White (1959) hat zuerst den Begriff der Kompetenz angegeben als eine Fähigkeit der effektiven Interaktion mit der Umgebung. Laut McCall (1995)

ist die Motivation was wir wissen, während Nagy (2000) sie als Fachkompetenz, Sachkenntnis definiert, ferner formuliert er so über Kompetenz: „ Was müssen die Menschen darüber wissen, damit sie sich so benehmen und tun, wie sie das in Wirklichkeit machen.“ Nagy (o.c.)

White glaubt, dass der Mensch einen angeborenen Anspruch hat, seine Kompetenz zu erhöhen. Es beschäftigt ihnen, immer mehr darüber zu lernen, wie sie sich zu ihrer Umgebung stellen, wie mit ihr zu kämpfen sollen. Diese grundlegende kompetenzerhöhende Neigung spielt eine fundamentale Rolle in der Entwicklung und Adaptivität der Einzelperson. (White o.c.)

Motivation hat zwei Quellen (Harter 1981). Die erste ist das Verlangen des Individuums nach Erfolg. Das ist ein angeborenes Verlangen von allen Menschen. Die andere ist der gelernte Kompetenzbedarf. Wo lernt es das Kind? Sozialisation hat eine betonte Rolle darin.

Das Individuum arbeitet lieber in Paaren oder in Gruppen von 5-6 als allein auf Grund seiner Verhaltensevolution. Die Gruppe kann der Schauplatz des gemeinsamen Denkens sein, während das Jahr die oberste Grenze der wirklichen Gemeinschaft gibt.

Die entsprechende Lernmotivation realisiert sich in einer wohl organisierten, emotionsreichen Umgebung, wo die kulturell dominante Person anwesend ist und erfüllt die Rolle der Eltern.

Wenn der Erwachsene mit dem Lösen einer Aufgabe, mit dem Erlernen einer Fertigkeit nicht für die Belohnung arbeitet, sondern für das Gefühl des Erfolges, dann bekommt es eine Selbstbelohnende Funktion.

Die pädagogischen Methoden können in der Erwachsenenbildung erfolgreich sein, die die Erlernungsmotive betreiben, die in der Erlernungsmotivation die Maßstäbe der Interessebewertung und Interesseentscheidung sind. (Nagy 2000)

Die Aufgabe der Pädagogie ist, die Methoden zu finden, mit denen die Erlernungsmotivation betrieben und entwickelt werden kann.

2. Das produktive Lernen

Im Prozess des produktiven Lernens Kooperation hat eine betonte Rolle. Unter den lernorganisierenden Arbeitsformen ist die Gruppenarbeit, die die Kooperation sichert, die richtigste dafür, dass alle die gemeinsame Verantwortung der Aufgabelösung teilen. Wegen des Erfolges nehmen das Arbeitstempo und die Leistung zu, erfordert der Mensch immer eine schwerere Aufgabe und ein einsprechender sozialer Kontakt bildet sich im Laufe der Tätigkeit heraus, während die Wirkung des Misserfolges entgegengesetzt ist (Juknat o.c.). Nach Bruner (1971) hängt der Erfolg von dem Aufstöbern der erfolgreichen Lernalternativen ab. Die Aspekte deren sind: Aktivität, was die Neugier entspricht, die Erhaltung, nach deren es vorteilhaft sein soll, und die Kontrolle, also sie sollen das Ziel der Aufgabe verstehen.

Motivationssituationen müssen und können im Lernprozess zustande gebracht werden. (Lazar 1980). Solche sind die Wettbewerb-Spiel-Kontrollsituation, die die Leistung erhöhen. Diese aktivieren die inneren Motivationsfaktoren so, dass sie Leistungsbedürfnis generieren, z.B.: das Verlangen für Auszeichnen, den Bedarf der Zufriedenheit, das Verlangen des Erfolges, mit denen sie die Wirksamkeit der Lerntätigkeit entwickeln. (Lazar o.c.)

Das Wissen der erkennenden (kognitiven) und der emotionalen Motivationssysteme gehört auch zu der Vollständigkeit des menschlichen Lernens. Demnach kann das Lernen nicht nur auf kognitive Fähigkeiten reduziert werden, nimmt ein viel weiter Lernbegriff im Raum und Alter an. Die Sorge, die Verpflichtung, die Stütze, die Ermutigung sind wichtig in dem konstruktiven, geselligen Verhältnis, damit die gesunden, produktiven Kinder später gesunde, produktive Erwachsene werden (Johnson). Die Menschen lernen die Verhältnisse während die Tätigkeiten.

3. Themazentrierte Interaktion

Ruth Cohn⁵ hat den Begriff Themenzentrierte Interaktion /TZI/ ausgearbeitet. Während der Verwendung dieser Arbeitsmethode der Leiter /der Lehrer/ beschäftigt sich mit den inhaltlichen Fragen so, dass er die innere Motivation beobachtet. Er gibt die Aufgaben so, dass er inzwischen die Bedürfnisse der Gruppe wahrzunehmen lernt und berücksichtigt diese. Der Lehrer nimmt die Bedürfnisse seiner Schüler wahr, kennt ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten und die Weiterentwicklung von diesen vollzieht sich in einer gegenseitig positiven Abhängigkeit in der TZI. Er motiviert nicht äußerlich, sondern er lässt sie tun und das Verständnis und die Freude des Schaffens ergibt das Gefühl des Erfolges. Der Leiter steuert die Bedürfnisse der einzelnen Teilnehmer, führt die Beziehung der Teilnehmer zu einander, die Entwicklung der Gruppe als ein Ganzes und die Umgebung, die auf die Gruppe Wirkung hat.

Die vier Faktoren: das ICH, das WIR und das THEMA hängen zusammen. Ihre Darstellung ist ein gleichschenkliges Dreieck, das sich in einer durchsichtigen mehrschichtigen Kugel befindetet. Die Grundlage der TZI Teamarbeit und der Leitung ist, dass diese Faktoren im dynamischen Gleichgewicht gehalten und entwickelt werden. Das ICH bedeutet die Einzelperson, die INTERAKTION bedeutet das Verhältnis zwischen den Mitgliedern der Gruppe, das THEMA bedeutet den Inhalt, den Gegenstand, das GLOBE ist die Erdkugel und die Umwelt. Alle vier Faktoren beeinflussen die Tätigkeit der Gruppe.

In der gruppendynamischen TZI Methode ergeben sich die zwei bestimmenden Postulate aus Axiomen.

a) Sei dein/e eigener/eigene Fürsprecher/In! Triff verantwortliche Entscheidungen nachdem du deine eigene innere und äußere Realität bewusst gemacht hast! Du musst dir dessen immer bewusst sein, dass du die Entscheidungen triffst. Sei dein eigener Boss! Beachte äußere Berater, beobachte „die innere Stimme“ aber du fällst die Entscheidung immer.

⁵ www.ruth-cohn-institute.org

b) Die störenden Faktoren haben immer Priorität. Diese sind auch Teile des Gruppenverlaufs. Sie können nicht außer Betracht gelassen werden, weil sie die Kommunikation in der Gruppe stören. Es muss immer beachtet werden, was die gemeinsame Arbeit auf dem Wege der Einzelperson und der Gemeinschaft hindert. Diese müssen untersucht werden und die Hindernisse müssen abgewehrt werden. Nur so können sich die substanzielle Arbeit und die Entwicklung.

3.1 Kommunikation

Diese kommt nur dann in den Mittelpunkt, wenn die Betonung für die Gruppe auf die Vorbereitung liegt.

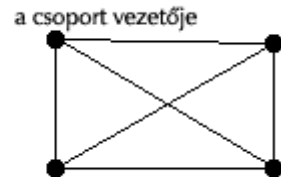
Kommunikation in der TZI Gruppe (basierend auf vorherige Vereinbarung)

Sprich immer in deinem Namen! Wir müssen unsere Gedanken immer konkret, eindeutig und persönlich formulieren nicht als „wir “ oder „man“. Authentische, selektive Kommunikation. Du sollst erst klarmachen, was du denkst, was du fühlst, dann entscheiden, was du sagst und tust. Beachte nicht die Erwartungen von den anderen Menschen, du hast ein Recht zu deiner eigenen Meinung. Wenn du sprichst, erzähle warum du fragst. Vermeide das Interview! Teil deine eigene Interpretation mit! Reagiere nicht darauf, was vor dir gesagt wurde, interpretiere nicht andere Menschen! Sprich darüber, wie etwas auf dich wirkt. Die störenden Faktoren sollen bewusst gemacht, zur Sprache gebracht und diskutiert werden. Beachte die Gefühle! Deine und die von anderen Menschen. Die Gefühle sind nicht immer gut aber sie existieren. Die Körpersprache ist wichtig. Die Methode stellt die Autonomie der Mitglieder als positive Energie in Dienst der Gruppenbildung. Der Leiter ist ein Teilnehmer der Prozesse in diesem System. Er ist immer zuverlässig, selektiv authentisch, das heißt, dass er sich der Situation entsprechend äußert. Er sagt immer die Wahrheit, aber erzählt nicht immer alles als der Leiter. Er manipuliert nicht, sondern motiviert, bietet ein weites Feld. Die Funktionen des Leiters in der Gruppe sind: die Wahl und die Einführung der Themen, Strukturen und Methoden. Er macht die kommunikativen Regeln gültig. Er stellt eine Diagnose auf und erhält das dynamische Gleichgewicht. Er bringt den Gruppenprozess und den Arbeitsprozess in Fluss.

Die einseitige Kommunikation wird in dieser Methode bewusst zum Minimum vermindert. Die frontale, verweisende Methode ist im Hintergrund. Die einbahnige Kommunikation in den Ausbildungen kann in der frontalen Methode beobachtet werden. Ihr Wirkungsmechanismus kann auf Grund mehrere pädagogischer Forschungen gering genannt werden. Zuzufolge der Methode vermeidet der TCI benutzende Lehrer diese Leitungsform.



1. Abbildung



2. Abbildung⁶

Die zweipolige dezentralisierte Kommunikation /Abbildung 1./ kann dann bei der Tat ertappt werden, wenn der Lehrer zum Beispiel auf das Benehmen in der Gruppe so reagiert:

- Seid in Stille!

Einerseits ist diese eine einbahnige Kommunikation, also vermeidbar in der Methode, andererseits zeigt die Erfahrung, dass niemand das auf sich bezieht, weil es generell ist. „Andere sollen still sein, nicht ich“- denkt der allgemeine Angeredete. Aber wenn unsere Kommunikation persönlich ist /Abbildung 2./, sie lautet eindeutig und zweibahnig, die Gruppendynamik funktioniert gleich.

3.2 Die Planung

Das Ich: es bedeutet das Verhältnis der Einzelperson zu dem Lehrstoff. Was sind ihre vorherigen Kenntnisse?

Das Wir: die Möglichkeiten des Themas für das kollektive Lernen. Der Lehrer hat Fachkompetenz in der Vorstellung dessen. Jede Methode ist gut, was aus den Lehrermethoden als geeignet für die Formung, Untersuchung

⁶ art.pte.hu/muveszetterapia/.../temacentralizalt-interakcio.d...

des Themas gehalten wird. Der Globus gibt das vorherige Wissen, die Rahmen, die Instrumente, was ringt die Interaktion um. In der Selbstreflexion geben die vier Faktoren Standpunkte für die Selbstreflexion den Gruppenmitgliedern und des Lehrers, kann in der Analyse des Prozesses helfen.

3.3 Die Auswertung

Komplexe Auswertung, nicht nur die Person, sondern die Gruppe, die Wirkung der Prozesse in der Gruppe erscheinen. Neben der Erlernung des Stoffes treten die Selbsterfahrung, die Selbstkritik, die Selbsteinschätzung und das gesellige Verhalten unter den Standpunkten in den Vordergrund.

3.4 Die Methode hat die folgenden Möglichkeiten durch das Benutzen der Schritte der konstruktiven Unterrichtsmethode

Das Erwecken der Interesse: mit einem aktuellen Thema, das alle angeht, das auch gegensätzliche Meinungen herausfordern kann. *Das Ausformen der Gruppen:* das Ausformen der Vielfarbigkeit in den Gruppen (hinsichtlich der Fähigkeiten, Geschlechter, ethnisches Umfeld). *Teambildung:* die Suche nach gemeinsamen Eigenschaften, Meinungen, die die Teamkohäsion verstärken. *Die Themenwahl:* Die Gruppen teilen den Stoff auf Themen auf und jede Gruppe wird verantwortlich für ein Thema. So wird die Arbeit von jeder Gruppe erforderlich zu dem Erreichen des Endergebnisses. *Teilthemenwahl:* das Team teilt das Thema in weiteren Subthemen auf, und jedes Mitglied des Teams übernimmt eines. Die Subthemen werden von den Teams bestimmt werden und sie teilen unter einander auf, so wird die Chance der gleichen Beteiligung und der eigenen Verantwortung gesichert. *Das Ausarbeitung der Subthemen:* die Schüler sammeln und bearbeiten den Stoff ihres eigenen Subthemas allein. Es ist möglich einander zu helfen, damit alle Erfolgserlebnis haben. Die Subthemen werden in dem Team diskutiert. *Die Vorbereitung der gemeinsamen Teamvortrags:* Die Gruppen bearbeiten die Subthemen, sie können diskutieren, argumentieren und einander helfen. *Der Vortrag, die Präsentation des Teams über das ausgearbeitete Thema:* die Mitglieder der Gruppen stellen das Ergebnis ihrer Arbeit für einander vor. Dann werten sie

die eigene Arbeit und die der Gruppe in einer *Selbstreflexion* aus. Die Gruppen werten die Vorträge über die Subthemen aus. Der Vortrag, die Präsentation über das Thema wird ausgewertet. *Die Untersuchung der Wirksamkeit der Beschäftigung*: inwiefern haben die einzelnen Mitglieder zu dem Ganzen des Lernprozesses der Gruppe beigetragen.

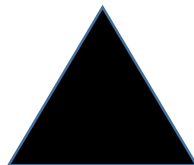
3.4.1 Die gemeinsamen Entscheidungen

Mit dem Bekanntmachen des Entscheidungsprozesses erscheinen das demokratische Denken, die gleiche Chance als Möglichkeiten für das Reden. Wir lenken die Aufmerksamkeit auf die folgenden: Nachdem du deine eigene innere und äußere Realität bewusst gemacht hast, triff verantwortliche Entscheidungen! Du musst immer dessen bewusst sein, dass du die Entscheidungen triffst. Sei dein eigener Boss! Beachte die äußeren Berater, berücksichtige die „innere Stimme“, aber du fällst die Entscheidungen.

Der Mechanismus der gemeinsamen Entscheidung ist z.B. was das Thema sein soll. Der Leiter wirft in Kenntnis der Gruppe auf, welchen möglichen Themen er anbietet. Wir machen vorher klar, was die Entscheidung beeinflussen wird:

- a) Was möchte ICH?
- b) Was möchten WIR, die anderen, die Anwesenden?
- c) Welche Möglichkeiten bietet die UMGEBUNG an?

Ich akzeptiere.



Ich trete aus.

Ich verändere.

Ich trage die Folge meiner Entscheidung auch dann, wenn es positiv ist und wenn es negativ ist. Wir sollen unseren Schülern beibringen, diesen Prozess bewusst durchzudenken. So werden sie ihre Entscheidungen kontrollieren, sie sind ihre eigenen Bosse. Wenn wir dieses Grundprinzip in das TZI

System hineinfügen, dann sehen wir, wie das Benehmen in das ganze System eingebaut wird.

Wir gehen davon aus, was gegeben ist, was existiert und es wird so wichtig, wie ich es sehe. Man soll die Interviewform vermeiden, es ist nicht gut zu fragen. Man soll die Meinungen äußern, was dem Schüler, der Person gehört. Die Person /ICH/ und die Gesellschaft /WIR/ sind gleichwertig wichtig, wie das THEMA. Inzwischen muss man auf die Umgebung /GLOBUS/ achten. Die Meinung der Einzelperson ist wichtig aber nicht wichtiger als die von anderen. In diesem Prozess wird die leitende Rolle des Lehrers in den Hintergrund gedrängt. Das Thema wird nicht vom Lehrer bestimmt. Seine Rolle liegt in dem Darbieten der möglichen Themen, also wie er den zu diskutierenden Stoff in die THEMEN übersetzt.

Ich habe das vor, mit empirischen Untersuchungen zu unterstützen, dass die Methode oben erwähnt, hilft bei der Entwicklung der soziologischen Kompetenz, der Erlernungsmotivation, der Fähigkeit der Interessebewertung und Interesseentscheidung, der Kommunikation und der Fähigkeit der bewussten Kooperation der Pädagogen und Schüler, die sie benutzen.

Ich finde diese Methode nutzbar in Ungarn im Prozess des produktiven Lernens und auf dem Gebiet der Unterrichtsmethodologie, der Lehrerausbildung und der Lehrerweiterbildung.

LITERATUR:

- Bruner, J. S. (1971): Új utak az oktatás elméletéhez. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Chon, R. C. (1975): Von der Psychoanalyse zur tehenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer pedagogik für alle. Stuttgart, Klett-Cotta.
- Harter, S. (1981) Model of mastery motivation in children. In: Collins, W. A. (szerk.): Minnesota Symposia on Child Psychology. Vol. 14. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 215–255. p.

- Hidi, S. és Harackiewicz, J. M. (2000): Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21th century. Review of Educational Research, 70. 2. sz. 151–179. p.
- Hunt, J. McV. (1961) Intelligence and experience. New York, Ronald Press.
- Johnson, D. W. – Johnson, R. T.(é.n.): Why cooperative learning is important?In(Circles of learning.Ed:The Johnson Holubec Patricia Roy).
- Józsa Krisztián (2007): Az elsajátítási motiváció. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Jucknat, M. (1937): Leistung, Anspruchsniveau und Selbstbewusstsein In: Psychologische Forschung, Nr. 22. 89179. p.
- Lazar, A. (1980) Motivációs helyzetek-tanulási eredmények. Budapest,Tankönyvkiadó.
- McCall, R. B. (1995): On definition and measures of mastery motivation. In: MacTurk, R. H. és Morgan, G. A. (szerk.): Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications. Vol. 12. Advances in applieddevelopmental psychology. New Jersey, Ablex Publishing Corporation, Norwood, 273-292. p.
- Morgan, Mac Turk – Hrnícir, 1995 Murray (1938): Explorations in Personaly. New Jork, Oxford University Press.
- OECD (2000): Motivating Students for Lifelong Learning. Paris, 198 p.
- Nagy József (2000): A XXI. század és nevelés. Budapest, Osiris Kiadó.
- Vallerand, R.J. (1997): Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation.

***RAISING PARTICIPATION - AN ISSUE AND CHALLENGE FOR POLITICAL
LEGITIMATION IN POST-WAR EUROPE (1945 TO 1990)
A COMPARATIVE APPROACH***

Abstrakt: Diese Arbeit analysiert die Auswirkungen der, in der Legitimierung der politischen Macht und Ideologie eine wichtige Rolle spielende Teilnahme in Bezug zum Nachkriegseuropa. Außerdem zeigt die Analyse auch darauf hin, dass die normalerweise langsame aber systematische Entwicklung der humanistischen Orientierung in der Erwachsenenbildung seit dem Ende der 1960er und während der 1970er Jahre ein relativ besseres politisches Klima für eine demokratischere Erwachsenenbildung in Ostmitteleuropa schaffte.

Early Attempts in Raising Participation in Adult Education: In the Search for Welfare and Popular Education (1840 - 1940)

Raising participation became a significant element in the establishment and the development of modern adult education in Europe at different times within the indicated era. Particularly famous minds initiated the making of new schools, or school-like formations in spreading adult education to become a movement in the education of adult members of the communities, more significantly for people from lower classes, as the peasantry, the growing labour groups and, also, from lower bourgeoisie. (Pöggeler 1996, Steele 2006, Fieldhouse 2000)

One may call it popular education or the education of the undereducated masses which brought about severe changes in traditional approaches to educational policies in the age of industrial and urban developments. This period accelerated modern views upon community development on the one hand and the claim for an educated and employable citizen on the other.

Rising social, cultural and political movements and growth of schools/quasi-schools for adults were the elements of the quest for a

welfare state and community which would serve and support the collection and sharing of enlightened knowledge be strengthened with sciences, arts and principles of liberalised communities. Major changes either came from or dominantly took place in cities and their nearby regions by enabling the raise of participation of underrepresented groups of adults (etc. peasants, workers, women, elder adults, etc.) in special evening schools, parochial schools, folk highschoools, university extension, or Urania houses, etc. but also through opening the gates of libraries, museums and other 'palaces of knowledge and mind' to lower social strata (Hake 2000, Nussl 1999). Therefore, raising participation became a legitimate element of educational policies in the second half of the nineteenth century and was supported, moreover, by community-based groups, as churches, unions, societies, and other formations which incorporated the education of adults into their mainstream activities across Europe.

Right after the end of World War I., the famous *1919 Report* was one positive example of a democratic government wanting to raise participation of adult learners on the belief that adult education was a permanent national necessity and an inseparable aspect of citizenship. (1919 Report) At the same time, growing fascism, communism and later, nazism openly refused to open education to all adult citizens in growing number of countries on the continent.

This political doctrine was already identified and was fought back by Rosenstock and Picht in 1926 by identifying andragogy as a potential tool of adult education against demagogy of the few opposing the raise of participation in adult education (Picht and Rosenstock 1926). At the same year, Eduard Lindeman in the USA called for the development of modern adult education to promote effective learning for real social change and in the building of democracy (Lindeman 1926).

The spread of anti-democratic political orientations and activities through fascist and nazi groups gave way to intolerant and xenophobic views in education with a strong belief that education should not be made available to every person in the community. The defeat and fiasco of regimes of fascist and nazi rule in an after 1945 raised hope and opportunity to turn back to the liberal and democratic routes of modern politics to (Pöggeler 1996).

Post-war Roles of the State and Welfare: Raising Participation in Adult Education – a Goal to Legitimize Power in the Bipolar World (1945 - 1990)

In the history of adult education a particular rise and fall of institutions, organisations and movements can be observed. (Pöggeler 2000) It is very interesting that the post-war democratization of societies and their political structures opened up new choices and opportunities for adult education. This approach was realised in the continuation or reconfiguration of classical forms of adult schools, evening schools, the folk-highschools and several other formations in order to raise participation. The democratically developed states understood the necessity to combine public-oriented welfare means opposite to fascist and nazi methods, namely, they favoured inclusive educational policies instead of exclusive, racist views.

In Central-Eastern Europe, the growing state control did not necessarily change after World War II where emerging communist rule kept strict control over adult education, even though it did support the schooling, education of masses of adults under direct regulations without significant alternative ways, methods of teaching and available teaching materials. (Pethő 2000, Opelt 2005 below comparative table provided by the author - sic)

It has to be indicated that democratic states, after 1945, limited their actions in adult education to sponsoring initiatives of independent bodies in establishing institutions of adult education, establishing a legal basis for adult education, encouraging cooperation amongst different organisations and institutions of adult education, and connecting the system of adult education with other sectors of the educational system (Pöggeler 1996).

In the very short period from 1945 to 1950, Europe could not avoid the split of the continent and the fall of the Iron Curtain. However, the international community moved towards democratisation, therefore, more and more countries incorporated formal adult education into their educational structures to join the newly established UNESCO in the spread of access to education both during and beyond school-age.

While pioneers of adult education in industrialised countries of late nineteenth and early twentieth centuries believed that a reform of the state could be realised through the reform of adult education. Similar attempts and experiences in political reforms through adult education were made during the “re-education” of Germans and the “socialist education” of many peoples in Central-Eastern Europe from 1945 to 1960/65. The influence of education on politics was limited by traditional habits and economic circumstances. It turned out that it was easier to reform education by the state than the state by education.

Consequently, the political power of adult education became more efficient in democracies than in totalitarian states which generally fear of enlightened and responsible citizens, therefore, would not support liberal education of adults as citizens turn to be more critical and aware of political manipulation by such education. The history of the former Soviet Union and other communist countries, for example, showed that adult education was not a favoured part of the educational system, compared with the education of children and young people. That is why adult education was more or less controlled as a system of professional and ideological qualifications (Siebert 1970, Samolovcev 1990). Special laws upon adult education came into existence in 1945 and onwards after a long period of experimentation with attention on financing, administration and personnel.

While there were several welfare reforms and policy actions implemented in Western European countries, real democratization and reasonable welfare reforms were introduced in Central-Eastern Europe, during the 1960s, which was followed by a variety of adult education initiatives both in formal and in non-formal sectors.

Western European Characteristics of AE	CE European Characteristics of AE
Bottom-up approach (needs/demand driven)	Top-down approaches (provision/supply oriented)
Critical thinking and individual approach	Dominating community approach
Pluralism and diversity of provision	Homogeneity of provision
Multiple interest	State interests to dominate
Open Market-orientation	State-run
Learner centred	Provider-centred
Quality orientred	Quantity oriented
Collaborative/Autonomy-focused	Hegemonic/authoritarian
Full range of AEsectors available	Some policy-specific AEA Sectors develop only

The Roles of Participatory Policy Orientations

Raising participation became a significant element of legitimizing adult education of post-war states both in the West and in the East of Europe. The so-called democratisation included massification of education to continue the traditional view of the late nineteenth century Germany (*Volksbildung ist Volkbildung*), yet strong state-control over education and culture reflected a limited, or in other words, centralised democracy in the East (Németh 2013).

Other researchers indicated that reforms of adult education, after 1945, were dominantly focusing on raising participation through second chance schooling and showed less attention to non-vocational and liberal adult education other than some specific cultural education for adults in most countries of Central-East Europe (Maróti 2000, Felkai 2000, Erdei 2012).

A significant element of the participatory orientation in post-war Europe was the matter of growth, consumption in the welfare state, all influencing the maintenance of the welfare model or any of its contemporary alternatives.

One may also indicate the role and impact of international organisations as the UNESCO, the European Economic Community, starting with policy orientations on education and training form mid- 1970s, and of the OECD. From the 1960s and onwards, the UNESCO signalled the impact of education upon the success of democratisation of societies, especially in under-developed regions, through international development and aid-work

combined with adult and lifelong education. UNESCO called attention to the constraints of participation in the light of the status of special groups of adult learners and that of the right to learn in adulthood. On the other hand, OECD paid a specific attention to the development of vocational education and training through the concept of recurrent education and lifelong learning in order to reflect the impact of industrialisation, innovations, and change in response to emerging crisis situations and challenges to the traditional welfare models.

One specific sign of changes in the approach of UNESCO was first indicated in the famous Faure-Report to indicate the difference in between policy and strategy. The Report reflected the intervention of a welfare-state which had not been totally endangered by neoliberal determinism and globalisation of reductionist economic approaches. The Report also took a clear position on and called attention to potential threats imposed by mass media and communication and to the promotion of democratic citizenship, environmental protection and international solidarity. (Faure Report – UNESCO 1972)

It is not surprising that not only the Faure-Report, but also, emerging critical thinking on education from radical thinkers, like Illich, Freire, humanistic orientations of Rogers and Knowles, and the report of the Club of Rome on learning supported more attention to raising participation in education of people regardless of age (Illich 1973, Freire 1976, Knowles 1977, the Club of Rome – Botkin, Elmandjra and Malitza 1979).

It has to be demonstrated in this short paper that the European integration has fairly helped educational orientations be channelled into mainstream politics through various programmes in the second half of the 1980s to set a good frame for democratisation, mobility and development during the process of political unification of Europe right after 1989/1990 in a new set of policy structure and framework articulated in the Maastrich Treaty in 1992 (European Council 1992). This process was mainly helped by the European Commission and its president for the 1985-95 period, Jacques Delors having been engaged in the development of a new educational policy as part of social policy area in the European legal framework of treaties, to indicate quality, access and partnership as key issues for the field. Access clearly underlined matters blocking an effective raise in

participation in education. This focus was also demonstrated in the White Paper of the Commission on education (EC 1995).

Delors, twenty-five years after the Faure Report, made a summary report for UNESCO on challenging points upon education and learning in the World through his and team's thoughts around learning (Delors 1996).

It is rather interesting that the re-emerging policy frame and concept of lifelong learning provided a special orientation in the 1990s, through the impact of the OECD, to use benchmarks and other specific indicators to measure the some comparable aspects. One overall benchmark of lifelong learning later became the participation of adults beyond 25 in learning at the Millennium and throughout the so-called Lisbon-decade. This was also considered as a the lifelong learning indicator (for the age cohort of 26-64) Another significant issue around which constant measures indicated some serious trends was learning performance, which was also signalled by OECD and its comparative surveys like IALS, ALL, and the latest PIAAC (OECD 2013).

Hake underlined that "even historical development of the availability of education and training of adults can be best understood as the social organisation, by others for adults or by adults for themselves, of structures of opportunities for them to gain knowledge, skills, attitudes and values...." He also indicated that opposite to public education, the historical expansion of learning of adults and new learning spaces used by them cemented an alternative channel of social mobility through non-formal routes (Hake 2006).

While UNESCO still concentrate on the necessity and importance of raising participation in adult learning and education, it is still difficult to demonstrate this matter for decision-makers (UNESCO GRALE2 2013). This document still send a key message to governments that member states should, on the one hand, design and implement effective monitoring frameworks to track the depth and breadth of participation and, on the other, to initiate comparative studies upon factors that block participation. Unfortunately, the recent termination of the European Grundtvig programme at the end of 2013 was not either a sign of holistic approach in educational policy-making or that of recognising the importance of raising participation and performance in adult learning and education throughout EU-member states.

REFERENCES:

- The Ministry of Reconstruction – Adult Education Committee (1919): Final Report. Nottingham, The University of Nottingham - Barnes and Humber/ Reprinted in 1980.
- Lindeman, Eduard C. (1926): The Meaning of Adult Education. New York, New Republic Inc.
- Picht, Werner – Rosenstock, Eugen (1926): Im Kampf um die Erwachsenenbildung. Leipzig, Verlag Quelle & Meyer.
- Pöggeler, Franz (1996): History of Adult Education. In: Tuijnmann, A. C. International Encyclopaedia of Adult Education and Training. Pergamon, Oxford. 135-139. p.
- Knowles, M. S. (1970): The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus pedagogy. Englewood Cliffs, Prentice Hall Cambridge.
- Freire, P. (1972): Pedagogy of the Oppressed. Harmondsworth, Penguin.
- Illich, Ivan (1973a): Deschooling Society. Harmondsworth, Penguin.
- The Club of Rome/BOTKIN, James W., ELMANDJRA, Mahdi and MALITZA, Mircea (1979): No Limits to Learning, Bridging the Human Gap. Elmsford - New York, Pergamon Press.
- Fieldhouse, Roger (2000): A History of Modern British Adult Education. Leicester: NIACE.
- Hake, Barry (2000): Social Movements and Adult Education in a Cross Cultural Perspective. In: COOKE, Anthony – MacSWEEN, Ann: The Rise and Fall of Adult Education Institutions and Social Movements. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main. 17-33. p.
- Felkai, László (2000): Adult Education in Hungary from 1945 until Today. In: Filla, Wilhelm – Gruber, Elke – Hinzen, Heribert – Jug, Jurij (eds.): History of Adult Education in Central-Europe from World War II. to the Millenium. Budapest, IIZ-DVV. 187-197. p.
- Hake, Barry J. (2006): Late Modernity and the Learning Society: Problematic Articulations between Social Arenas, Organisations and Individuals. In: de Castro, Rui Vieira – Sancho, Amélia Vitória – Guimaraes, Paula (eds.): Adult Education. New Routes in a New Landscape. Braga, University of Minho. 31—57. p.

- Oplet, Karin (2005): DDR Erwachsenenbildung. Münster, Waxmann.
- Pethő, László (2000): The Challenge of Modernisation: Education and Adult Education Policy in Hungary, 1950 to the Present. In: Cooke, Anthony – MacSween (eds.): The Rise and Fall of Adult Education Institutions and Social Movements. Frankfurt am Main, Peter Lang 61-75. p.
- Steele, Tom (2007): Knowledge is power. The rise and fall of European popular educational movements. 1848-1939. Peter Lang, Bern.
- Nuissl, Ekkehard (1998): Adult Education in Germany, Budapest, IIZ-DVV. 7-24. p.
- Maróti, Andor (1988): Change of Paradigm in the History of Hungarian Popular and Adult Education./Paradigmaváltás a Magyar népművelés és felnőttoktatás történetében. In: Maróti, Andor – Rubovszky, Kálmán – Sári, Mihály (eds.): The History of the Hungarian Adult Education/A magyar felnőttoktatás története. Budapest, IIZ-DVV. 52-63. p.
- Erdei, Gábor (2012): Roundtable Discussion with Andor Maróti, László Harangi and Gyula Csoma on Peculiar Stages of the History of Hungarian Adult Education. In: Juhász, Erika – Chrappán, Magdolna (eds.): Learning and Education/Tanulás és művelődés. Debrecen, Debreceni Egyetem, 480-486. p.
- Faure, Edgar (ed.) (1972): Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2013): Global Report on Adult Learning and Education2. Hamburg, <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002224/222407E.pdf>
- Delors, Jacques (ed.) (1996): Learning: A treasure within. Paris, UNESCO.
- Siebert, Horst (1970): Der Zusammenhang von Technik, Ökonomie und Politik. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Vol. 3, 175–184. p.
- Németh, Balázs (2013): The Limits and Divisions of Adult and Continuing Education in 20th Century Modern Europe. Historical and Political Dimensions and Patterns. In: Kápplinger, Bernd – Lichte, Nina – Haberzeth, Erik – Kulmus, Claudia (eds.): Changing Configurations of Adult Education in Transitional Times –

Conference Proceedings. Berlin, Humboldt Universität zu Berlin.
<http://edoc.hu-berlin.de/oa/books/rejEAjEFWlyvs/PDF/21ITOJmgrcsMM.pdf>

- Samolovcev, Borivoj (1990): A Comparative Review of the Development of Relation between State and Adult Education in Some European Socialist Countries from 1945 Onwards. In. PÖGGELER, Franz (ed.): The State and Adult Education. Frankfurt am Main, Peter LANG 429-445. p.
- Council of the European Communities (1992): The Maastrich Treaty. Brussels, ECSC – Brussels, Luxembourg.
- http://europa.eu/eu-law/decision-making/treaties/pdf/treaty_on_european_union/treaty_on_european_union_en.pdf
- European Commission (1995): White Paper on Education – Teaching and Learning. Towards the Learning Society. Brussels, EC.
- OECD (2013) First Cycle of PIAAC Report. Paris, OECD

***EFFORTS POLITIQUES RÉITÉRÉS DE L'UNION EUROPÉENNE POUR
PROMOUVOIR L'IMPLEMENTATION DE LA VALIDATION: SUCCÈS ET DÉCEPTIONS***

Abstract: The creation of national validation systems and the spread of good practices are on the European agenda for adult education policy since 2000. The political intention to create a transparent lifelong learning area, where the prior learning knowledge of the European citizens can be assessed and recognized, has become evidence, and this decision is supported in various ways in the past. The European Commission tries to influence the member states of the EU with more direct measures (for examples with Council recommendations) and also with indirect tools (for example gathering periodically the existing good practices in the frames of the European Inventory of Validation). Policy intends to make more attractive the development of national adult education systems with the integration of this new method. In some countries the political and scientific support helps to reach the goals, while in others, the development is less efficient.

Les systèmes nationaux de la validation de l'expérience des acquis se développent à plusieurs vitesses dans les États membres de l'Union Européenne, malgré une politique communautaire bien définie, et de divers moyens utilisés pour inciter l'implémentation unanime de cette méthode innovative de l'éducation des adultes sur le continent entier.

Les origines du développement de la validation en Europe et de sa recherche

La question de la reconnaissance de l'expérience des acquis remonte aux années 80: les exigences théoriques du rapprochement de l'apprentissage informel et des études formelles étaient déclaré déjà lors de la IV^{ème} Conférence Internationale l'Éducation des adultes de l'Unesco en 1985 à Paris. Le rapport final de la conférence a recommandé aux États de „prendre, dans le cadre de leurs plans et systèmes d'éducation, des mesures propres à renforcer les liens et la continuité de l'éducation non formelle et de l'éducation formelle”. Le rapport a également souligné l'importance „d'envisager en particulier de promulguer la législation nécessaire pour favoriser une coordination plus poussée entre les deux secteurs, pour établir des passerelles entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle de sorte que les individus puissent y passer, sans obstacles inutiles”. (Unesco 1985:54.)

Tout de même, cette recommandation restait longtemps inouïe par la plupart des États-membres de l'organisation UNESCO. Effectivement, dans cette période, peu de pays étaient intéressés par ce phénomène. (Les législations en France (1985) et en Espagne (1986) sont plutôt de l'ordre de l'exception à la fin des années 80.) Le bouleversement politique général de la fin des années 80 en Europe fournisse un climat peu favorable pour le développement des moyens innovatifs de l'éducation des adultes, et ce domaine reçoit une attention moins aïgue dans les années suivantes.

Une décennie plus tard, un véritable intérêt politique s'éveille pour ce terrain de recherche. Pour ce renouveau, il faut attendre le V^{ème} Conférence Internationale sur l'Éducation des adultes de l'Unesco qui avait lieu en 1997 à Hambourg. La déclaration de *l'Agenda pour le futur* est bien définie en ce qui concerne la question de la validation: Il faudrait faciliter l'éducation des adultes „en élaborant des mécanismes cohérents pour reconnaître les acquis des apprentissages effectués dans différents contextes et faire en sorte que leur validation soit transférable à l'intérieur des établissements, des secteurs et des Etats.” (Unesco 1997: 16.)

Suite à la conférence de Hambourg, une première recherche internationale sur la plan européen a été conçue et réalisé par l'organisation Cedefop, dont les premiers résultats ont été publiés en 2000 dans le livre „Making

learning visible” (‘Rendre visible les acquis’). Cette publication de Jens Bjornavold a lancé l’investigation intensive du domaine sur le vieux continent, et a fourni la première classification des pays européens du point de vue du niveau de développement de leur système national de validation, qui a suscité un intérêt politique dans certains pays.

Par la suite, les recherches et les investigations se sont multipliées en Europe dans ce domaine, et les grandes organisations internationales (Oecd, Unesco) mènent elles-mêmes également leurs propres études pour mesurer l’état de développement des systèmes de validation, en soulignant les bons exemples, et par ce fait, en aidant indirectement la promotion de cet nouveau outil éducatif. L’Oecd a préparé sa recherche entre 2006 et 2010 sur la reconnaissance des acquis des apprentissages non formels et informels (Werquin 2010), l’Unesco a mené son investigation entre 2008 et 2012, en reliant dans son analyse les cadres de référence de la formation et les systèmes de validation (Singh 2013). Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop) a préparé une étude longitudinale en plusieurs étapes, et a collecté les données en publiant des résultats périodiquement (2005, 2007, 2010). Le fruit de ce travail est une collection d’études systématisée qui se regroupe dans le cadre de *l’Inventaire de la validation des apprentissages formels et non-formels*. Des exemples à suivre, des études sectorielles, des écarts signalés entre les différents niveaux dans les systèmes nationaux de validation des pays, une collection de faits qui sont censés à promouvoir le développement des systèmes de la validation des acquis, et de par cela, celui de l’éducation des adultes.

On peut considérer que du point de vue de la politique de l’éducation des adultes, ces recherches sont des moyens indirects pour inciter les acteurs locaux à repenser l’état de leur propres systèmes nationaux de validation. Il faut quand même ajouter que leur impact sur les politiques nationales de l’éducation sont moins importantes que ceux des recherches éducatives qui produisent des résultats quantifiables et rendent possible la comparaison de façon plus exacte les écarts entre les pays. (Le contre-exemple est l’enquête PISA qui produit souvent des discussions politiques: <http://www.oecd.org/pisa/>). Dans le domaine de la recherche de la validation, les résultats ne pouvant pas être quantifiables se bornent à la classification du niveau des pays selon des critères préétablis, et à la promotion des pratiques réussies.

Les outils successifs de l'Union Européenne pour inciter les réformes nationales

La parution en 2000, la même année que le livre de Bjornavold, du *Memorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* met la question de la validation sur l'agenda politique européen. « Il est absolument essentiel d'élaborer des systèmes de "validation des acquis de l'expérience (VAE) de qualité et de promouvoir leur application dans divers contextes. (...) . Les systèmes de VAE évaluent et reconnaissent les compétences, l'expérience et le savoir acquis au fil du temps et dans différents environnements, y compris dans un cadre non formel ou informel.» (Memorandum 2000:18). La question de la validation devient donc un enjeu politique européen intégré dans la stratégie de développement à long terme.

La promotion politique communautaire ne s'arrête pas ici: en 2004, sous l'égide de la présidence irlandaise, les pays membres se mettent d'accord sur les „*Principes européens communs pour l'identification et la validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles*” au sein du Conseil de l'Europe (2004). Ces principes de base fournissent un bref cadre théorique et de référence pour le développement systématique des pays-membres.

La continuation de ce processus de travail commun au niveau politique est la publication des „*Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels*” qui est un manuel à la fois théorie et pratique. Ce guide est le fruit des échanges internationaux avec la collaboration de représentants de plus de 20 pays européens, et forme un manuel dont le but est de „favoriser le développement de la validation des acquis non formels et informels au niveau européen, national et local”. La nouveauté de ce guide est en partie l'analyse des contributions possibles de différents acteurs dans le cadre du développement du système national de validation.

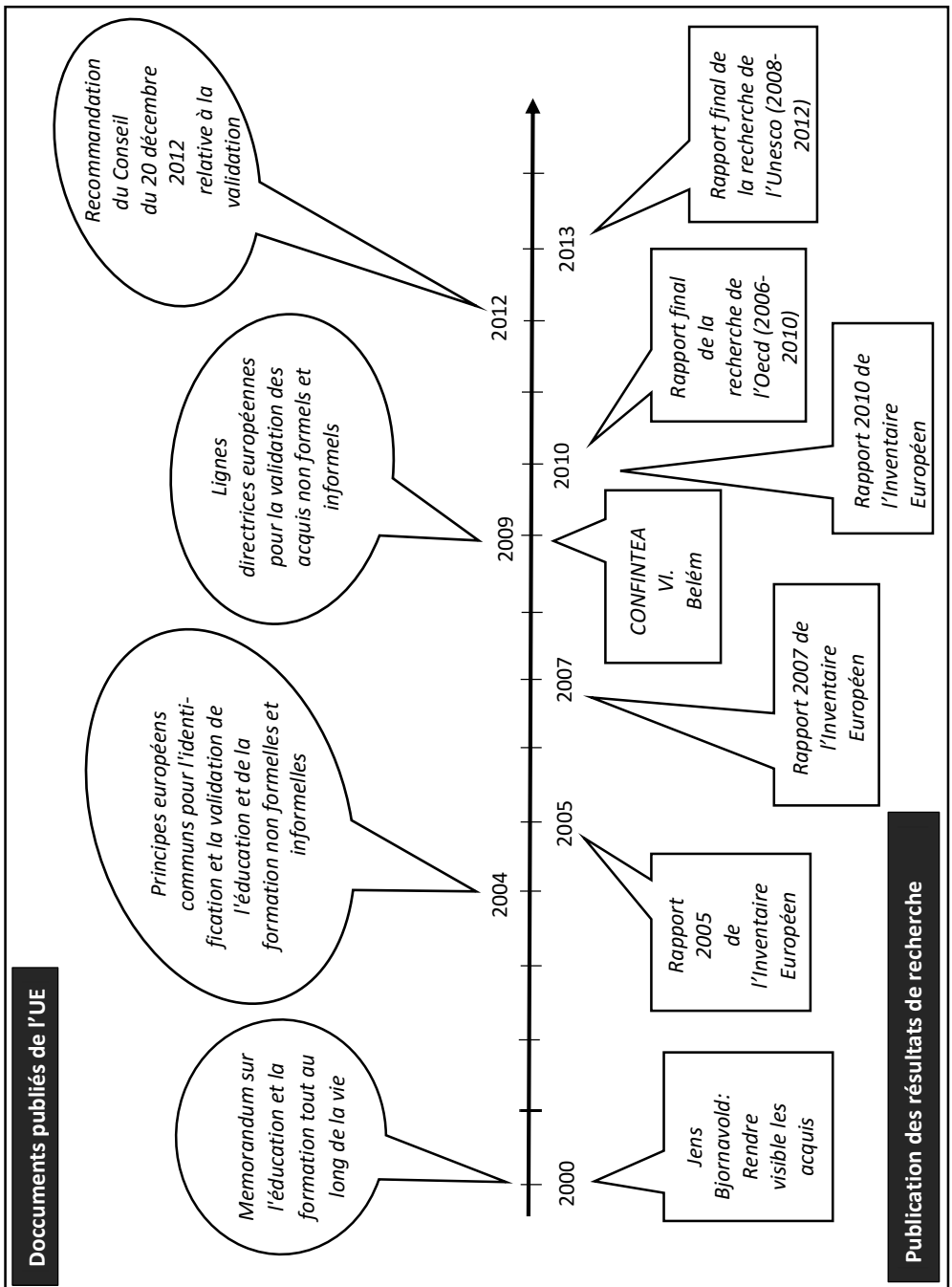
Malgré les intentions claires de la communauté, les pays s'évaluent à plusieurs vitesses dans ce domaine compliqué. Une regroupement possible distingue trois principales classes: Dans le groupe A appartiennent la pays où on peut constater un niveau élevé de développement – la validation est

une réalité pratique pour les individus (comme la France, la Belgique ou le Portugal). Dans le groupe B on peut constater un niveau moyen de développement, ce sont les pays où la validation est émergente (comme l'Islande, l'Allemagne ou l'Italie). Dans le groupe C il y a un niveau faible de développement, dans ces pays la validation en est à ses balbutiements (comme la Grèce ou la Bulgarie). (Cedefop 2010.)

Pour exhauster ceux qui sont en retard dans ce domaine, le Conseil de l'Europe publie officiellement le 20 décembre 2012 la recommandation relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel. Pour inciter les développements nationaux, il fixe également une date cible (2018) avant laquelle les systèmes nationaux de validation doivent être mis en marche.

La Figure 1 montre les déclarations politiques européens et la publication des résultats de grandes enquêtes internationales du terrain. En les mettant en parallèle, on peut constater l'intensité de l'intérêt pour cette question et de sa promotion durant la dernière période. Le retour à ce domaine, où le développement est très complexe et de certaines manières également très difficile, est quasi continue durant la dernière décennie en Europe. En harmonisant le système de l'éducation des adultes, la volonté d'introduire un système national qui permettrait la validation des acquis des adultes est évidente.

Figure 1. Dimension temporelle de l'évolution du domaine sur le niveau politique européen et de son investigation internationale



(Source: composition de l'auteur)

Développement inégal: les facteurs du succès et déceptions

Aujourd'hui, après cette période de recherche intensive, l'appréciation des résultats obtenus sur le plan international est ambiguë. On peut constater que le développement était plutôt réussi dans les pays où un motif réel a été identifié comme le montre le tableau 1.

Au Portugal par exemple, le gouvernement a ciblé de former les habitants du pays qui ne possédaient pas de formation secondaire. Le nombre des personnes dont les connaissances ont été validées dépasse le demi-million. En France, la validation est devenue un moyen de fournir une voie de formation alternative aux travailleurs, qui ont moins de possibilité de participer aux études formelles. Le nombre des participants a dépassé 100 milles personnes entre 2002 et 2010.

Tableau 1. Enjeux sociaux identifiés qui peuvent être confrontés à l'aide de la validation

Pays	Situations et enjeux
Portugal	<ul style="list-style-type: none">• Plus de la moitié de la population active sans éducation secondaire complète• Une économie intensive et travail faiblement qualifié
France	<ul style="list-style-type: none">• Une part importante de la population au travail reste peu qualifiée• La formation continue ne débouche pas toujours sur une certification
Roumanie	<ul style="list-style-type: none">• Un besoin urgent d'améliorer la position des travailleurs sur un marché du travail difficile• Un système institutionnel de promotion des compétences en recherche d'équilibre et de stabilité

(Source: Fleury 2012: 14.)

En Allemagne où les traditions et les valeurs fortes du système scolaire formel ont constitué pendant longtemps un obstacle majeur au développement, l'arrivée massive des immigrés, et la volonté politique de reconnaître leur acquis a mené à l'adoption d'une loi sur la validation en 2012 (Annerkennungsgesetz). Dans le processus de validation inaugurée par

cette loi, 32. 674 personnes ont été conseillées durant la période de l'août 2012 jusqu'au septembre 2014.

Les motifs sociaux et politiques ont donné dans les pays mentionnés un élan réel qui a aidé à surmonter les obstacles du développement.

Dans d'autres pays, on peut constater plutôt une sorte de déception, par le fait que les divers projets autonomes, financés en partie par des subventions européennes, n'aboutissaient pas à la création d'un système national homogène de validation.

Les résultats des développements sont souvent fragmentés entre les différents secteurs de l'éducation, et éparpillés dans le temps, puisque les différentes phases de développement ne sont pas reliées entre elles. Les recherches empiriques et analytiques sur le développement VAE dans le secteur de la formation des adultes (Benkei-Kovács 2012, Márkus 2013, Farkas, 2014) soulignent que c'est également le cas de la Hongrie. Il y avait des projets isolés l'un de l'autre qui ont ciblé soit le système de la formation des adultes, soit le système de l'éducation supérieure (Derényi – Tót 2011). Malgré les efforts divers de l'Union et les projets réalisés, on n'a pas réussi en Hongrie à introduire un système cohérent de validation des acquis, faute d'une part de réelle volonté politique locale, et d'autre part par faute de motif social primordial qui pourrait former l'unanimité entre les acteurs de l'innovation.

Conclusions

Il faudrait avant tout donc analyser et identifier - pour chaque pays en voie de développement de son système national - un enjeu politique national pour pouvoir soutenir le bien-fondé de la réforme de son système éducatif à cet égard. C'est le premier pas du développement du système de la validation qui permettrait l'adhésion aux principes européennes et suivre les pays innovateurs du terrain. Sans débats et consensus politiques, les développements nationaux ne pourraient être entrepris, et la croissance de l'inégalité entre les différents pays continuera, avec une tendance vers une „Europe désunie à plusieurs vitesses”. Il faudrait donc essayer de profiter le plus possible du milieu politique européen propice pour la validation, et renforcer les dialogues sociaux à ce sujet.

RÉFÉRENCES:

- Benkei-Kovacs, Balazs (2012): Az előzetes tudás elismerési rendszereinek komparatív andragógiai vizsgálata (Analyse andragogique comparative des systèmes VAE), Budapest, ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány.
- Bjornavold, Jens (2000) (éd): Making learning visible – Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. Cedefop, Thessaloniki.
- Cedefop (2010/ 2007/ 2005): European Inventory on validation of non-formal and informal learning (Inventaire de la validation des apprentisages formels et non-formels), Thessaloniki. www.cedefop.europa.eu (2014.09.10.)
- Cedefop (2009): Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels, Luxembourg.
- Conseil de l'Europe (2004): Principes européens communs pour l'identification et la validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles, Bruxelles, le 18 mai 2004. Numéro de référence: 9600/04 EDUC 118 / SOC 253.
- Conseil de l'Union Européenne (2012): Recommandation du conseil du 20 décembre 2012 relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel, Numéro de référence: 2012/C 398/01.
- Derényi, András – Tót, Éva (2011): Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban. Budapest, OFI.
- Farkas, Éva (2014): A rejtett tudás: A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése. Szeged, SZTE JGYPK FI.
- Fleury, Nicolas- Fayolles, Jacky (2012): Acteurs, pratiques et défis de la NFIL et de sa validation en Europe. Rapport pour la Confédération Européenne des Syndicats. Groupe Alpha, Paris. http://www.etuc.org/sites/www.etuc.org/files/FR_-NFIL_Rapport_de_Synthese_FINAL.pdf (2014.09.10.)
- Márkus, Edina (2013): A felnőttképzési szolgáltatások hazai gyakorlatát vizsgáló kutatások eredményei. In Felnőttképzési Szemle (Revue de l'Éducation des Adultes). 2013/ I. 17-20. p.
- Memorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie (2000), édité par la Commission Européenne. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/lifelong-oth-frn-t02.pdf (2014.09.10.)

- Singh, Mandu (2013) (éd.): Linking recognition practice and National Qualification Frameworks. Hamburg, Unesco Institute for Lifelong Learning
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224694e.pdf>
 (2014.09.10.)
- Unesco (1985): Rapport final. Quatrième Conférence Internationale sur l'éducation des adultes. Paris.
http://www.unesco.org/education/uie/confintea/paris_f.pdf
 (2014.09.10.)
- Unesco (1997): La Déclaration d'Hambourg, L'agenda pour l'avenir. Hambourg.
<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5fra.pdf>
 (2014.09.10.)
- Werquin, Patrick (2010): Reconnaissance des acquis d'apprentissages non formels et informels: Les pratiques des pays. Oecd.
<http://www.oecd.org/dataoecd/22/11/44600417.pdf>
 (2014.09.10.)

Abstrakt: Der Beitrag befasst sich mit Fragen der Werte in der Erwachsenenbildung. Die Notwendigkeit der Integration der europäischen Werte in der Erwachsenenbildung als die Voraussetzung der Arbeitskräfte an den Arbeitsmärkten in Europa wird berücksichtigt. Neben des physischen und sozialen Kapital verkörpert ein jedes Individuum ein Kulturkapital das durch Bildung and Lernen gestalt wird. Die Prozesse der Globalisierung jedoch beeinflussen deutlich und unwiderruflich die Lebens- und Arbeitsweisen und stellen neue Anforderung anlässlich der Erwachsenenbildung in Europa auf. Die Frage der Werte in der Erwachsenenbildung wird daher zu einem zeitgemäß wichtigen Thema geworden.

Introduction

The recent economic and social development in Europe is under the affect of globalization processes that have interconnected the world and promoted the fundamentals of global civilization. The migration waves of people migriting from different cultures into economically developed regions and megapolises leave impacts on cultural patterns, cultural identities and values in target countries as well as in the countries of migrants' origin. The mobility of labour force and the free movement of persons in European countries seem to affect culture and values as well.

The policy and practice of adult education will face to cope with a new situation arising from the influx of immigrants and their images of culture and values in Europe. Therefore it seems to be important to explore values as society ideals in adult education. From this aspect, the questions „which values“ and „how the values are incorporated“ are the most principal. The focus lies in European values and the issue if European values (as freedom, democracy, human rights, rule of law, rights of minorities, political pluralism, etc.) are reflected in adult education and educational activities.

Why values in adult education?

Policy documents related to values in Europe refer mainly to such values as freedom, democracy, human rights, rule of law, rights of minorities, political pluralism. Can we classify them as political values? If yes, can they stand alone not respecting an individual?

Civil society representatives generally and frequently refer to values as freedom associated with responsibility, human dignity and solidarity, active citizenship on local, regional and national levels. Perhaps this is how civic values are recognized.

Values of an individual are characterised as

- *qualities, characteristics, or ideas* about which we feel strongly;
- *factors* affecting our decisions, goals and behavior;
- *beliefs or feelings* that someone or something is worthwhile;
- *concepts* defining what is worthy, what is beneficial, and what is harmful
- *standards* guiding our actions, judgments, and attitudes.

The personality aspect of values is always present, as properly expressed by B. G. Ananiev (Matúšová 2013:8): „Life path of an individual is the history of formation and development of the personality in a given society as a part of a specific period and a member of a specific generation.“ In addition, the aspects of society development phase and prevailing culture should also be mentioned.

Cultural values are rather omitted and frequently taken for granted. This standpoint proved to be false.

Educational values are identified in the context of educational policy and practice. As assumed, educational values are set by educationalists and educators and derived from educational ideal in a given society, by social environs and norms and also by economic standards in the country. European values in education are mostly connected with declarations embedded in EU treaties, strategy papers and action plans, from which the substance of European values is derived. Is it true?

Heterogenous concepts of values

Several concepts of values were developed and promoted. In psychology they refer to personality motivational complex factors which direct and regulate behaviour. These concepts emphasize that

- values are defined as *deeply rooted, abstract, motivation factors*, which have a leading role in the formation and explanation of standpoints, norms, ideas and people's actions;
- values are *persuasive, cognitive structures*, which relate to emotions, especially when they are in the phase of activation;
- values are synonymous to *desired aims*;
- values serve as *standards*, or criteria, the selection and evaluation of people, events *they direct* and activities;
- values *regulate* the behaviour of the individual.

Here we can detect and confirm the heterogeneity of the concept of values, as

- political values are formulated as *political statements and declarations*;
- individual values are defined as *motivating factors and regulators* of the behaviour of the individual;
- personality values are equal to *desired goals and aims*, structured in a *hierarchical way* (considering what is the best, the desirable and the valued that prevails and dominates).

Values are sometimes the substitutes for attitudes. It may happen as values and attitudes are inseparable. Attitudes can be briefly explained as emotional experience of man. Attitudes consist of a cognitive part and an experiential part in an individual. They can be structured into several categories, as

- opinions (represent verbalised standpoints),
- sentiments (represent emotionally accented attitudes),
- judgements (represent expressions in which the opinion part stems from ideas),
- views (represent rationally based attitudes),
- prejudices (represent often negatively accented attitudes).

Values and attitudes differ because *attitudes are on the onset of value creation* (both positive and negative ones). Individuals can take a number of attitudes in the social value system, for example

- engagement (an active expression of positive relationships to particular value system),
- conformity (accommodation and consent with a given social value system),
- indifference (expression of indifference and disinterest in a given social value system),
- denial (rejection of certain social value system),
- resistance (fight against generally accepted and respected social value system).

In citizens, values often stand for *virtues*. Certain values can be forgotten, changed or replaced, but virtues are the principles that outlast. *The beauties vanish, the virtues endure. (Schönheit vergeht, Tugend besteht.)* In Christian tradition, the divine or theological virtues are represented by *hope, faith and love*. We distinguish *natural virtues*, such as wisdom, justice and moderation, believed to be the cardinal virtues of man and above them there are the three divine, Christian virtues, faith, hope and love, which always stem from the Grace of God, therefore they are classified as *theological virtues*.

Virtues are slightly different from values and attitudes. We can believe the virtues represent certain enforced inclinations of an individual to a justifiable (moral) behaviour, or habitually conditioned behaviour, which grows through strengthening into the characteristic of the subject. Virtues, at the same time, represent values of the society, which the individual has adopted as a part of the identity. The beginnings of virtues formation should be searched as back as in the Antiquity, or even before.

Virtues in the European history have been present from ancient times. However, in the 19th century capitalism epoch the so called virtues of the bourgeoisie were re-discovered and entitled the "*practical ethics of capitalism*". The mostly valued were the virtues as

- *industriousness (hard work)*,
- *thriftiness (i. e. being economical)*,
- *respect for education*,

- *punctuality,*
- *preciseness,*
- *efficiency,*
- *cleanliness, or hygiene,*
- *orderliness (sense of order around oneself and in the society).*

All virtues contributed to plan and to implement one's career, life and well-being. They were considered pre-requisites of justified, successful and notable life of middle classes. The above virtues are true in certain social circles even now.

In the 20th century positive psychology the so called core virtues were identified. *The strengths of the character and virtues* (Peterson, Seligman 2004) listed 24 virtues of the personality, which authors divided into *six groups of virtues*, which proved to have "a surprising degree of similarity across the cultures and significantly indicate historical and intercultural convergence". The authors attempted to express this fact by adding important personalities from different parts (culture) of the world to particular virtues.

The six groups form the so called *core virtues*:

1. *wisdom and knowledge* represent strong ability for acquisition and use:

- creativity (Albert Einstein),
- curiosity (John C. Lilly),
- open-mindedness (William James),
- love of learning (Benjamin Franklin),
- prospective and wisdom: coordination of knowledge and experience and their intricate application in order to improve the state of the personality (Ann Landers).

2. *courage* contains the strong sides, which will enable the individual to attain the results despite the opposition:

- bravery (Ernest Shackleton),
- persistence (John D. Rockefeller),
- integrity (Sojourner Truth),
- vitality (Dalai lama).

3. *humanity* represents strong characteristics, which relate to care and friendly help:

- love (Romeo and Juliet)
- kindness (Cecily Saunders)
- social intelligence (Robert Kennedy).

4. *justice* embodies strong characteristics, which form strong community:

- active citizenship/social responsibility, loyalty/team work (Sam Nzima),
- fairness (Mohandas Gandhi)
- leadership.

5. *temperance* represents strong characteristics, which protect from excesses:

- forgiveness and mercy (Pope John Paul II),
- humility and modesty (Bill W., founder of Anonymous Alcoholics),
- prudence (Fred Soper),
- self-regulation and self-control (Jerry Rice).

6. *transcendence* - represents strong characteristics, which form connection with the outside world and also form meanings:

- appreciation of beauty and of excellence (Walt Whitman),
- gratitude (G. K. Chesterton),
- hope (Martin Luther King, Jr.),
- humour and playfulness (Mark Twain),
- spirituality (Albert Schweitzer).

The overview proves that the authors preferably included people of high reputation, generally well known globally, but mainly of Anglo-Saxon origin (and last but not least, the majority of them speaking English). The open question remains which personalities would be included into the above list when viewed from the European perspective. It could become a question which should be answered by teachers themselves and/or with the support of their teacher trainers. The answers could bring a numerous other historical or living examples of virtues and strong characters, which originated from regions and countries in Europe and elsewhere. Some of them may represent what we call and designate as „European culture“.

Bases for European values in adult education

It has been universally believed that European values should be recognized as a substantial part of European culture which stands on three pillars - Greek philosophy, Roman law, Christian moral system. Greek philosophy gave rise to principles of European culture, as

- *individualism* (perception of man as an individual),
- *activism* (understanding of human history),
- *epistemological standpoint* (people try to grasp the fundamentals of the world – nature and society and pursue free and objective research),
- *rationalism* (belief that nature and the world are governed by principles of rational nature),
- *humanism* (a human being is believed to be of the highest value).

The Roman civilisation developed the approach that *the law is the highest principle of the human organisation* (with the highest degree of perfection, moral and organisational power). The law regulates individuals (free citizens) and rulers. The Roman saying survived: Wellbeing of the fatherland – the highest law. (*Salus patriae – suprema lex.*)

Christianity contributed to the European value system by three inputs:

- a monotheistic belief system - a belief in one transcendent being, to which the world and humans are subjects (derived from the perception of the world as a hierarchically organised unit),
- *Christian moral system*, i.e. the Decalogue in the Old Testament and other principles in the New Testament, which have become fundamentals of European legal systems,
- *Christian iconography* (a symbolic expression of the world and the content of conscience).

In the 1950's Europe began its *political and economic* integration processes. From the economic point of view, they are a part of the globalisation process, which is irreversible. The pragmatic and uniting reasons are the economic *prosperity and security*. The contemporary European integration project also leads to a political integration, though

the EU member states demonstrate their own *sovereignty* on each occasion.

A weak link of the integration processes proved to be *ideology and culture*. To this day, there are not clear definitions of the European cultural identity, although it is generally claimed that the cultural identity of Europe is formed by cultural and ethnical diversity, richness of traditions and the ability to be mutually inspired, as it has been the case throughout European history. It would be wrong to suppress this diversity for some virtual unity. From the political point of view, Europe has never been one entity, although there were attempts to conquer its major parts. Geographical conditions and historical development had led to the formation of numerous and independent European nations that had become superpowers of large territories inside and outside of Europe from time to time.

The tradition of nation-states is strong even these days, and disables the creation of a united European state. The contemporary stage of European integration is characterised by the principle of transfer of some parts of powers of EU member states to the supranational community (the European Union), in accordance with adopted treaties and achieved level of full economic (and partly monetary) integration. The contemporary European integration project also leads to a political integration, the fact that the member states demonstrate their own sovereignty on each occasion. The process of European integration greatly influences the system of globalisation.

Globalisation, from the cultural point of view, can be defined as a change in the acceptance of common values, which the people and the community accept. The expansion of values is a precondition, the change in value orientation only takes place when new values are accepted and applied in the life of an individual, or a group of people.

Cultural globalisation becomes extraterritorial, when a selected part of European culture is partly exported into other countries or globally onto several continents. (An example of extraterritorial transfer of a part of European culture is the European opera, its prominence or rebirth in some continents, where it is accepted by new communities).

Globalisation can also be directed towards Europe, when the European culture is accepted and strengthened en masse, but at the regional and communal level it is differentiated for the sake of individualisation and regionalisation. Or expressed differently, the contemporary Europe strengthens the European identity and also the identity of regions, groups and individuals. The multicultural character of Europe is becoming more prominent, the common pillars are the basis of European culture, but the particular manifestations of European culture tend to be rather differentiated and modified.

The recent approaches to adult education reflect that the education is a key process conveying the cultural capital. The cultural capital is one of the three dimensions of capital – the economic, the social and the cultural one (Bourdieu 1985). The concept of the cultural capital originates in the assumption that an individual besides the material capital possess and inherits other, equally significant items. The economic capital represents the patrimonium, a set of material issues and incomes which enable the standard of living and the structure of patrimonium. The social capital represents a network of human relations which can be mobilized in an emergency case. The social capital is partly inherited (family ties) and relates to each individual. Some relations are more effective, some are not. The cultural capital represents a set of cultural repository which an individual disposes of (e.g. language skills, artistic mastery) and which are mostly appreciated by means of diplomas and certificates on acquired education. The division of capitals indicates, that the social status does not depend on economic situation. The individual is positioned in the social space in dependance on the aggregation of the three dimension of the capital. The lack of economic capital can be substituted by the strong social capital. The strong cultural capital combined with the high level of education can compensate the insufficiencies in economic and social capitals. The individual with the strong cultural capital is able to valorize a diploma or a certificate when entering the labour market in order to create the economic capital (Dudová 2013:27-28).

What values in Adult education?

Adult education is deeply interlinked with the concept of culture and values. The topics of culture and values are becoming a grand theme of the present times, namely in the context of immigration waves and the influx of immigrants from different parts of the globe into economically developed regions and megapolises and the mobility of workforce.

The human capital, demonstrating the fusion of the cultural capital with the social capital, represents the decisive component of the society potential development. In conditios of the post-industrial society, the adult education is implemented in the environ where economics, politics and culture are developing in different manners. They are developing little by little or fitfully, they are undergoing modifications and finally are being transformed into a new socio-economic environ. The formation of adults in education should also be viewed and assessed in the framework of cultural and social processes. The adult education therefore ought to take into consideration the complex of relations and connections, especially those as general environ (including historic and cultural context), economic environ, social environ, technology impact, legislative and political framework, competition aspect, regulatory bodies (governance and government), organisation and management, clients and customers.

The adult education should consider a series of issues which had not been in the focus before. They include, inter alia, the acquisition and the taking-over of cultural values, socialisation, adaptation, formation of learners via and within culture, satiation and cultivation of cultural needs and personal self-fulfillment, transfer and transmission of cultural values, education by means of culture, making cultural values accessible, acceptable and cultivated.

The reality of adult education, however, starts to take take directions differentiating from educational ideals. In each phase of the society development, the education fulfills different functions (Keller – Tvrđý 2008). In the pre-industrial society, the erudition was considered *a temple* where the chosen individuals were brought closer to God. In the industrial society, the erudition is pragmatized as *a lift*, enabling the holders of erudition an upgrade on the social ladder. In the present post-industrial,

globalized society the education is taking over a function of *an assurance company*, becoming a pre-requisite and a guarantee of social and economic flexibility of an individual in society structures.

In discussions concerning the education and the erudition, unfortunately, the accentuation of transmittance of cultural values between generations is fading out and the emphasis is given to utilitarian values as the acquisition of competences applicable on labour markets.

Nevertheless, the adult education in present Europe, with regard to internal risks in Europe and external threats, should support fundamental political, social and individual values, especially the interest in European diversity and its up-keep, the maintenance of particular cultures within the European culture, the respect of European law, the acceptance of compromise for enabling coexistence, the protection of ecological balance, the support of freedom, democracy, human rights, justice and security.

Values can be identified in four components of adult education:

1. *Values and attitudes in adult education* mean to adopt and to develop skills of

- understanding and respecting of *cultural values and heritage* (European and national),
- appraisal of *European political values*, especially of democracy, tolerance and equality,
- development of empathy and an awareness of life in *cultures of Europe*,
- stimulation of better understanding and an active cooperation,
- understanding of responsibility of European citizens,
- formation of constructive standpoints to urging matters of *peace and human rights* (as universal values).

2. *Skills* mean the adoption and the development of abilities to

- improvement of *interpersonal and intercultural communication*,
- acquisition of social and cultural skills supporting *functional communication*,
- learn to speak at least one *European language*, so that one can converse functionally,

- provision of opportunities to adults to *practice active citizenship and aid to people.*

3. *Knowledge* mean the adoption and the development of skill to

- *understand Europe and the fundamental differences and similarities of the environment, culture and lifestyles, European heritage,*
- understand the differences in human settlement and the forms of production,
- explore and their possible impacts on the European society, *political and economic trends*
- understand *interaction among people, nature and the environment,*
- understand *continuity and changes* of Europe in time,
- acquire information on *European plurality* and the effort of organisations supporting cooperation and conflict solving,
- understand the structures, institutions and their functions, as well as the ways of problem solving in the contemporary *European society,*
- understand international *trends and patterns of behaviour,* which are influencing the changes in Europe and will influence the future of children and the youths in their adulthood

4. *Information* components includes

- the provision of information focused on educational programmes of the EU aimed at projects supporting national and European heritage
- as well as promoting intercultural dialogue in Europe (Matúšová–Kolibová 2013:217-218).

Extensive tolerance and openness (postmodernism) can also lead to spiritual and value emptiness, for it would seem that everything is possible. However, human beings need solid values and value hierarchy, and they are beginning to look for them now.”

Ideological framework applicable in adult education

The analysis of pedagogical and curricular documents related to adult education from the field of European values and culture has to respect the ideological framework of educational reality, since the social reality along with the educational reality have also an ideological framework. Ideology can be defined as an interpretation of the world, in which a social group is trying to interpret it and support its own interests (Hartl – Hartlová 2000). Educational ideology can be understood as a set of ideas and opinions on education, shared by a group of people. The 20th century history demonstrates that philosophical, religious and pedagogical thinkers have contributed to the perception of education. They include such approaches as religion (Catholicism, other Christian denominations, Judaism, Islam), conservatism, liberalism, agrarianism, nationalism, socialism, totalitarianism.

The comparison of above approaches makes it possible to state that the contemporary education can be perceived and interpreted from the point of view of three key aspects –the conservatism, the liberalism and the critical democratism. These ideological aspects have their own dominant features, the understanding of which contributes to the proper perception of tendencies enshrined in the contemporary concepts of the adult education.

The conservatism as a contemporary educational approach (theory) is characterised by the principles of *cultural transmission*, organic society, traditions, respect for the past, mistrust towards novelties, ethnocentrism, patriotism, strict formation of children and pro-religious attitudes.

The cultural transmission in conservatism generally means that the education is an institution of cultural transmission, an instrument of passing on values, which should ensure permanence, stability and smooth functioning of the society. The state controls citizens through the traditional educational system. Conservatism emphasises the need to ensure a high level of formative and educational unity, curricula concentrated around common cultural standard. It sharply criticises a free selection of educational programmes. The common programme core should enable to learn an identical set of knowledge, i.e. carefully selected

terms, ideas, facts and information. This represents an inevitable precondition for the renewal of the cultural level of the national community.

The concept of an organic society declares that there cannot be a symmetric relationship between the educator and the learner. It is primarily because conservatism believes that the formation should be an intergenerational message, with a clearly defined responsibility and the role of the teachers in the formation of adults.

The fundamental function of the educational programme, according to conservatism, is passing on culture to all members of the society, as well as ensuring of appropriate education for the particular social strata. Education should include learning of basic skills, imprinting belonging to a community (which is often identical with the nation state) and loyalty.

Appropriately defined cultural values are the fundamentals of behavioural formation, which should be organized in accordance with traditional norms. If possible, conservatism recommends that the process of formation or the development of character takes place in a religiously embedded context.

Liberalism can be defined by such principles as freedom (a fundamental value), market principle in education, educational pluralism, equal opportunities, individualism, free selection of educational offers, symmetric relations of partnerships, decentralisation of educational system.

After 1989, the liberalism found its way to the educational policy and practice. At the same time liberalism encounters limitations and problems. A whole range of questions is initiated by e.g. the principles of introduction of market mechanism in education, educational pluralism, the freedom of choice of one's own educational path.

The concept of freedom in liberalism stems from a natural right of individuals, who have to protect their freedom from arbitrary forces. So, the freedom of press, and the freedom to assembly, according to liberalism, means the minimisation of powers, which are exercised by government and churches. The concept of freedom relates to adult education as an academic freedom of scientific work and the right to enjoy its results in adult education.

The education policy of liberalism leans upon the two requirements – that the power is clustered and the subject to mechanism ensuring the upkeep of political balance, and that the balance is kept.

Critical democratism can be characterised by the principles of dehumanisation, estrangement, reproduction of the power structures by school education, emancipation, education as a process of indoctrination, education legitimising social inequality, education as the factor of changes, etc.

Critical democratism is different from conservatism and liberalism in its diagnosis of the society. It claims, that the societies of high developed countries, and the Western culture, including the education system, are undergoing a major system crisis. The critical democrats state the terms as hegemony, social control, hidden education programme, de-schooling, emancipation, liberation, etc. The theoreticians of reproduction (B. Bernstein, P. Bourdieu) believe that education is doomed to conduct transmission of what is good and bad in the society, and can introduce good modifications and corrections. The theoreticians of transformation (P. Freire, H. Giroux, N. Chomsky) do believe that education can become an active factor of social changes.

The critics believe that education represents a tool of a cultural policy and contributes to the escalation of social conflicts by controlling schools, using the dominant social strata. Therefore, education and schools are not neutral academic institutions, but tools of political fight, for they shift some groups closer to the position of power and some further from powers or block them altogether. Knowledge passed in education serve the privileged classes to keep their position. Learners originating in the non-privileged classes are led to the belief that they live in a society where institutions function “without objections”.

The representatives of critical democratism strive to identify the strategies and the tools, through which the developers of educational policy deprive the teachers of their independence. It is evident in standardised tests, evaluation of teachers’ competences, centralised system of school management, in which the control of planning and implementing the educational process is not done by a teaching staff, but by others (school administrators, officials or law makers). Teachers are put in the position to fulfil numerous tasks, inter alia,

- to discuss and to analyse with the learners critical analyses of social problems,
- to open contacts and cooperate within local communities,
- to initiate cooperation with other teachers in order to improve the quality of teaching,
- to promote an authentic reform, in which the teachers conduct control over education,
- to limit the role of administrators in educational policy development.

Critical theories that multicultural aspects in adult education and learning the origins of civilisations are of extreme significance.

Values and culture in the context of adult education functions

European values and culture are linked to the functions of adult education, especially to educational aims, educational curriculum, and the competences developed in education. The adult education participates in the cultivation of the personality of learners, in the formation of their *values, standpoints and behaviour*, within specifically organised and equipped environment. It supports personal and professional development.

The inclusion of values and culture in adult education can be explored from the aspect of aims and functions of adult education, especially the aspect of cultivation and profiling of the personality (Table 1).

Table 1: Aims and functions of formation

Aims	Functions	Means of realisation
Development of human personality	Personally developmental	Caring for health, cultivation and exercise of individual abilities, physical, mental and sensual development
Brokering of historically originated culture, enabling of continuity in time, development of national identity and protection of cultural heritage	Cultural transmission	Knowledge in science, technology, arts, work-related skills, spiritual and moral <i>values</i>
Protection of the environment and the upkeep of sustainable development of the society	Ecological	Knowledge about the environment, formation of relationship to nature and ability to form a healthy environment
Strengthening of the cooperation within the society	Socially integrating	Enabling of just access to education for everyone, removal of disparities, human rights education.
Education toward partnership, cooperation and the globalising society	Intercultural and globally integrating	Formation towards tolerance, cultivation of relations to differences and otherness, learning the European and global context
Improvement of competitiveness of the economy and prosperity of the society	Economic	Development of human resources, support of flexibility at work, utilisation of new technologies, development of managerial capabilities
Improvement of employability	Qualifying	Development of creativity, independence and responsibility, strengthening of the share of general education, a broad range of professional education, development of key competences (skills), working with ICT, critical thinking

Contemporary society designs a set of new functions of adult education, such as ethical, methodological, socialising and personalising, qualifying, integrating, selective, diagnostic, cultivating, economic and political functions. Integrating function emphasises the need to keep cooperation in society, form standpoints and skills enabling social interaction and communication in varied and multicultural society. It cultivates a tolerant relationship with differences, respecting differences and individual peculiarities in educational institutions and in the broader environment. Educational institutions form skills and capabilities necessary for the integration of an individual into society and handling unexpected, socially tough situations.

The function of cultural transmission points out that for the preservation of national identity, culture and national education level, it is important to be acquainted with national culture, the protection and the upkeep of cultural heritage. Function of cultural transmission in educational institutions strengthens intercultural and international dimensions, especially the orientation towards Europe and the preparation for life and work in European environment.

Educational values are identified in the context of educational settings, in the climate of trust, close and intense relationships, which supports the establishment of a common system of norms (Bacskai 2012:11). Educational values are set by policy documents of adult education, by teachers and by broader social environ. Many educational values can be detected but the most important impact is exercised by teachers and how they identify with them (Bacskai 2012:17 - 18).

The structural elements of adult education curricula should cover the following fundamental questions (Prusáková 2013:92):

Why? The answer should focus on visions, expectations, strategy, needs, values, perspectives of and individual and a social group. Components: functions and objectives.

Who? The answer should focus on social, age, generational, ethnic, gender and occupational specifications. Components: characteristics of learners.

What? The answer should focus on knowledge and practical experiences. Components? Educational content.

When? The answer should follow the aspects of age, sequence, timeframe, time units. Components: time and educational forms.

How? The identification of educational strategy, methods of interaction, methodology of education should come into the fore. Components: educational methods.

Under what conditions? Here the answer should follow legislative framework, management, funding, educational environment, support activities and structure. Components: organization and management.

What effectiveness? The functions and criteria of evaluation, methods and tools of evaluation, explanation of evaluation results should be clarified. Components: monitoring and evaluation.

The curriculum development of adult education represents a challenge for andragogical theory and research. The distinction between openness, flexibility and spontaneity, between manipulation and guidance, between personality development and economic interests should be considered (Prusáková 2013:93).

Conclusions

International economic integration and globalization processes stemlessly influence economic, social and societal development on the planet. The processes of globalization have interconnected the world and built the fundamentals of global civilization. They instigate intensive developments of trade, communication technologies and networks. They refer to competitiveness, international co-operation and intercultural communication.

The discourse on values and culture has gained a pragmatic character in the context of mass migration of members of different cultures into economically developed regions in the world, as well as from the aspect of the sustainable development.

The migration waves leave impact on cultural patterns, cultural identities and values in migrating (target) countries as well as in migrants's origin countries. Subsequently, the free movement of persons (workforce) influences culture and values throughout the European Union. The globalisation promotes the change of culture and values by facilitating the changes in common (European) value patterns. The changes occur when

new values are intertwined into standard patterns, implemented a adopted as new standards.

Adult education is permanently interconnected or even immersed in culture and values.

The connection cohesion of the cultural capital and the social capital results in the human capital – the most important component of the societal development.

In the post-industrial society the adult education takes place in conditions where culture, economics and politics develop in differentiated manners. The conditions develop little by little or change abruptly. They are modified and transformed and result into the qualitatively new socio-economic environment with newly formulated requirements. The adults are educated, trained and professionally and culturally formed in changing conditions of cultural and social environs.

The adult education therefore ought to respect a whole complex of connections, namely:

- overall environment, including cultural and historical context (here and now),
- economic environment,
- social environment,
- technology environment,
- legal and political environment,
- competitive pressures and competition,
- regulators (governance and governments),
- organisational environment,
- clients and customers.

The adult education should also notice a series of issues that were not in the focus before, as for example:

- the adoption and the acquisition of *cultural values*,
- the socialisation, adaptation, *formation of an individual via culture*,
- the satiation of cultural needs and self-realisation by means of culture,
- the transfer and the *difusion of cultural values*,
- the education by culture,

- the provision of access of cultural values and *the cultivation of the consumption of values, cultural needs, etc.*

The educational reality has started to deviate from the ideals of education. In discourses on education and qualifications little by little the accent of the generational transfer of cultural values is withering away, in favour of utilitarian values, as the acquisition of key competences applicable on the labour market.

REFERENCES:

- Bacskai, Katinka (2012): Educational values of reformed secondary schools in Hungary. In: Juhász, Erika (ed.). Education in Transition. Dubnica nad Váhom, Dubnický technologický inštitút. 11-22. p.
- Belajová, Anna – Gecíková, Ivana – Papcunová, Viera (2014): Kvalita samosprávneho manažmentu na miestnej úrovni. Bratislava, Wolters Kluwer, 216 p.
- Dudová Iveta (2013): Ekonomía vzdelávania. Bratislava, Iura Edition. 312 p.
- Dudová, Iveta (2013): Human and social capital in conditions of intelligent and inclusive growth. In: Ekonomičnij časopis - XXI: naukovij žurnal, 30-33. p.
- Jablonský, Tomáš – Kolibová, Daniela – Matúšová, Silvia (2012): European Values and Cultural Heritage – a New Challenge for Primary and Secondary School Education. Debrecen, Center for Higher Education Research and Development, 221 p.
- Matúšová, Silvia (2012): Znalostná spoločnosť a ľudské zdroje. Ružomberok, Verbum, 86 p.
- Matúšová, Silvia (2013): Psychológia a znalostná spoločnosť. Ružomberok, Verbum, 145 p.
- Matúšová, Silvia (2014): Hodnoty a kultúra v paradigme 21. storočia. In: Pauhofová, Iveta – Želinský, Tomáš (eds.). Paradigmy budúcich zmien v 21. storočí. Globálny svet – spolupráca alebo konfrontácia? Bratislava, Ekonomický ústav SAV. 80-89. p.

- Matúšová, Silvia – Kolibová, Daniela (2013): Európske hodnoty a ich vplyv na tvorbu kurikula programov kontinuálneho vzdelávania učiteľov. In: Krystoň, Miroslav (ed.): Kurikulum vo vzdelávaní dospelých. Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, 210-222. p.
- Prusáková, Viera (2013): Key processes in adult education quality. In: Tamášová, Viola et al.: Quality in the Context of Adult Education and Lifelong Education. Dubnica nad Váhom, Dubnica Institute of Technology, 87-95. p.
- Tamášová, Viola – Sári, Mihály et al. (2012): Quality Management System of Universities and the Quality of Education. Baja, Eötvös József College, 228 p.
- Tamášová, Viola et al. (2013): Quality in the Context of Adult Education and Lifelong Education. Dubnica nad Váhom, Dubnica Institute of Technology, 233 p.
- Stanek, Vojtech (2014): Sociálna realita v globalizovanom svete. In: Medzinárodná vedecká konferencia Ekonomický a sociálny rozvoj Slovenska. Bratislava. Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave, 264-273. p.

LEBENSLANGES LERNEN IM DIENST DER NACHHALTIGEN ENTWICKLUNG

Das lebenslange Lernen hat in den letzten Jahrzehnten steigende Aufmerksamkeit erhalten. Der Großteil des Lernens findet nicht nur unter den Wänden der Schule statt, sondern das nicht-formale bzw. informale Lernen bekommt eine immer größere Rolle in der Wirtschaft und in der Arbeitswelt. Das Thema unserer Forschung ist der Sektor des Tourismus, denn der Tourismussektor ist einer der am schnellsten wachsenden ökonomischen Sektoren der letzten Jahrzehnte. Nachhaltige Entwicklung gilt auch besonders für die Erscheinung des Tourismus. Der Begriff des sanften/nachhaltigen Tourismus tauchte erstmals 1980 in einem Artikel Robert Jungk auf, der in dieser Art des Tourismus eine Alternative zum Massentourismus sah. Unter sanftem Tourismus versteht man jene Art des Reisens, welche für das Urlaubsland möglichst geringe ökologische und soziale Belastungen mit sich bringt (Baumgartner 2008). In unserer Forschung haben wir Mitarbeiter der Hotellerie und Reisebüros befragt, was über die Nachhaltigkeit gemeint wird, und wir möchten auch einige Bildungsgelegenheiten im nicht-formalen/informalen Bereich in dem Tourismussektor darstellen.

Lebenslanges Lernen

Harangi erklärt das lebenslange Lernen wie einen solchen von der frühen Kindheit bis das späten Alter dauernden kognitiven Vorgang, der den formalen, d.h. den schulischen Unterricht ebenso, wie das nicht-formale und das informale Lernen umfasst" (Harangi 2003:225). Óhidy Andrea (2009) untersucht in ihrer Arbeit die Kontaktpunkte des lebenslangen Lernens und der Erwachsenenbildung. Ihre Feststellung ist, dass das lebenslange Lernen zum Grundpfeiler der Entwicklung des menschlichen Kapitals wurde, einerseits zur Entwicklung und Vervollständigung der Persönlichkeit, andererseits dient zum Mittel der Verwirklichung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Ziele. „*Unter den Umständen der*

Marktwirtschaft wird die Humanressource entsprechender Qualität zur Schaffung der vollen gesellschaftlichen Beschäftigung benötigt. (...) Die Qualität der Arbeitskraft muss immer wieder beurteilt werden und den Erfordernissen der Wirtschaft gemäß entwickeln” (Zahár 2005:1-2).

Wir sind auf dem Weg zu den lernenden Wissensgesellschaften. Es ist nicht einfach, eine einheitliche Definition zu LLL zu finden, deshalb benutzen wir in unserer Schrift den Begriff des Memorandum über das Lebenslange Lernen (2000):*„...alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt.“*

Die Theorien von „Lifelong learning – das lebenslange Lernen“ greifen sich bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts zurück, als erziehungswissenschaftliche Spezialisten in den USA (wie zum Beispiel Dewey, Smith etc.) erklärten den Inhalt der Erwachsenenbildung, Erwachsenenbildung, und zwar so, dass er auch auf die Zeit der Grundbildung erweitert, damit organisch verbunden wurde (Németh 2001:41). Wir können feststellen, dass man sich ein modernes und konkurrenzfähiges Wissen und verschiedene Schlüsselkompetenzen nicht nur durch formales Lernen, sondern auch durch nicht-formales, bzw. informales Lernen aneignen kann. Laut der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates (2006) sind die Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die an das jeweilige Umfeld angepasst sind. Besonders benötigt werden diese Kompetenzen für die persönliche Entfaltung und Entwicklung und die Beschäftigung. Der Referenzrahmen umfasst acht Schlüsselkompetenzen und definiert das Wissen, die Fähigkeiten und Einstellungen, die für die einzelnen Kompetenzen benötigt werden. Die acht Schlüsselkompetenzen: Muttersprachliche Kompetenz; Fremdsprachliche Kompetenz; Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz; Computerkompetenz; Lernkompetenz; Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz; Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz; Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.

Wir benutzen in unserer Forschung die Begriffsbestimmung der Europäischen Kommission, um die Definitionen voneinander trennen zu können. „*Formales Lernen* findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen. *Nicht-formales Lernen* findet außerhalb der Hauptssysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses, und kann auch am Arbeitsplatz stattfinden. *Informelles Lernen* ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Es handelt sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird.“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000:9).

Tourismus

In unseren Tagen befindet sich einer der größten Arbeitsmärkte der Weltwirtschaft im Tourismussektor. Die Statistik zeigt das, dass ungefähr jeder 12. Mensch direkt oder indirekt im Tourismussektor arbeitet, das rund 232 Millionen registrierte Arbeitsplätze bedeutet (Jandala 2009). Die Tourismuswirtschaft zählt aufgrund ihrer positiven Einkommens-, Arbeitsplatz- und Deviseneffekte in vielen Regionen und Ländern zu den wichtigsten Wirtschaftszweigen (Frietzsche 2012).

Der Tourismus oder Fremdenverkehr ist nach der Definition von Kaspar (1991:18): „*die Gesamtheit der Beziehungen und Erscheinungen, die sich aus der Reise und dem Aufenthalt von Personen ergeben, für die der Aufenthaltsort weder hauptsächlich und dauernder Wohn- noch Arbeitsort ist*“. Michalkó (2004) beschreibt die Erscheinung des Tourismus als eine Suche nach Erlebnisse. In diesem Zusammenhang wird auf Schulzes Werk „*Erlebnisgesellschaft*“ hingewiesen, wo die Erlebnisse eine wichtige Rolle in dem Leben der Gesellschaft spielen, also unsere Gesellschaft erlebnisorientiert ist. Mit den Worten von Schulze: „*Innenorientierung ist Erlebnisorientierung. Das Projekt des schönen Lebens ist das Projekt, etwas zu erleben.*“ (Schulze 1992:38) „*Erlebnisse entstehen in einem singulären inneren Universum. Was auch immer im Hier und Jetzt geschieht (...) das*

Ereignis wird erst durch seine Integration in einem schon vorhandenen subjektiven Kontext zum Erlebnis.“ (Schulze 1992:44).

Auf der Suche nach konkreten Alternativen zum Massentourismus kam 1980 der Begriff „Sanfter Tourismus“ auf, als Robert Jungk in der Zeitschrift GEO das „Sanfte Reisen“ als Gegenpol zum „Harten Reisen“ des Massentourismus vorstellte (Baumgartner 2008).

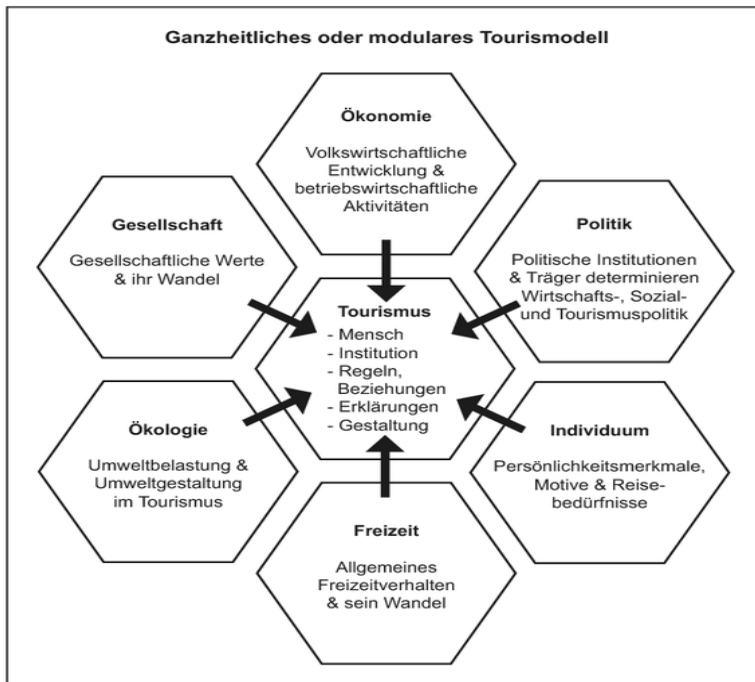
1. Abbildung Harter-sanfter/ nachhaltiger Tourismus

Harter Tourismus	Sanfter/nachhaltiger Tourismus
Massentourismus	Einzel-, Familien und Freundesreisen
Festes Programm	Spontane Entscheidungen
Außengelenkt	Innengelenkt
Importierter Lebensstil	Landesüblicher Lebensstil
Sehenswürdigkeiten	Erlebnisse
Bequem und passiv	Anstrengend und aktiv
Wenig oder gar keine geistige Vorbereitung aus das besuchte Land	Vorhergehende Beschäftigung mit dem besuchten Land
Keine Fremdsprache Sprachen lernen	Überlegenheitsgefühl Lernfreude
Laut	Leise

(Jungk 1980:156, verkürzt)

Am Ende der 1980er Jahre und im Laufe der 1990er wurde das Konzept des Sanften Tourismus zunehmend durch die Diskussion um einen „Nachhaltigen Tourismus“ ersetzt. „Nachhaltiger Tourismus muss soziale, kulturelle, ökologische und wirtschaftliche Verträglichkeitskriterien erfüllen. Nachhaltiger Tourismus ist langfristig, in Bezug auf heutige wie zukünftige Generationen, ethisch und sozial gerecht und kulturell angepasst, ökologisch tragfähig sowie wirtschaftlich sinnvoll und ergiebig.“ (Definition des Deutschen Forum „Umwelt & Entwicklung“; Baumgartner 2008).

2. Abbildung Tourismusmodell



Quelle: In Anlehnung an Freyer, W., Tourismus: Einführung in die Fremdenverkehrsökonomie, 9. Auflage, 2009, S. 47

(Freyer 2009:47)

Man kann feststellen, dass die Erscheinung des Tourismus mit seiner Umgebung in engem Kontakt steht, die aufeinander hin und zurück wirken, z. B.: Saubere Umwelt und Natur – Reduzierung der Verschmutzung von Luft, Wasser und Boden sowie von Lärmemissionen und Abfallerzeugung durch touristische Unternehmen und Gäste, Förderung von Energieeffizienz., Beteiligung der einheimischen Bevölkerung an Planungs- und Entscheidungsprozessen zur touristischen Gestaltung und Entwicklung usw. (Deutschertourismusverband 2014)

Der Tourismus bietet vorwiegend Dienstleistungen, deshalb benötigt der Sektor viele Arbeitskräfte. Auch das zeigt uns, dass es gar nicht egal ist, wie die touristische Arbeitskraft gebildet ist, wie tagfertig, aktuell ihr Wissen ist. Es gibt mehrere Möglichkeiten für die Bildung, zum Beispiel die online erreichbaren Informationen sind auch in Deutschland sehr beliebt: *„Wer in der Reisebranche arbeitet, muss sich ständig weiterbilden. Gerade*

Produktinformationen und Länderwissen müssen immer auf dem neuesten Stand sein. Das neue Weiterbildungsportal bündelt nicht nur die E-Learnings der FVW Mediengruppe, sondern gibt auch einen Überblick über andere aktuelle Online-Schulungen im Markt und informiert über Neuigkeiten und Veranstaltungen in der touristischen Weiterbildung.“ (Webseite: [www.fvw Akademie.de](http://www.fvw-Akademie.de)) In Ungarn kann man zum Beispiel die Webseiten www.itthon.hu, tudastar.turizmus.com erwähnen.

Im internationalen Ausblick können wir als nicht-formales Lernen die Arbeit „des Deutschen Seminar für Tourismus (DSFT) Berlin e. V.“ ausheben. DSFT ist die zentrale Weiterbildungseinrichtung der deutschen Tourismuswirtschaft und bietet seit 50 Jahren Seminare für Fach- und Führungskräfte aus nahezu allen Bereichen der Branche an. Aktuelle Seminarthemen werden in kleinen Seminargruppen mit intensivem Erfahrungsaustausch verarbeitet. Das DSFT bietet jährlich etwa 200 Seminare, systematische Weiterbildungsangebote zu verschiedensten Themen an. Zum Beispiel das Seminar „Klimaschutz im Tourismus Das Gastgewerbe klimafreundlich gestalten“ hat das Ziel: Durch Engagement für Klimaschutz und Energieeinsparung können touristische Akteure nicht nur CO₂-Emissionen reduzieren, sondern auch Betriebskosten senken und positive Imageeffekte für sich nutzen. Das Seminar stellt konkrete Maßnahmen anhand praktischer Beispiele vor und zeigt Förder- und Beratungsmöglichkeiten für die Realisierung klimafreundlicher Tourismusangebote auf.“ Die verarbeitenden Themen: Bedeutung des Klimawandels für den Tourismus, Quick-Check: Wie klimafreundlich ist das Unternehmen?, Klimafreundliche Betriebsführung, Angebots- und Produktentwicklung. Auch die Methoden sind abwechslungsreich: Vortrag, Diskussion, Gruppenarbeit usw. (Quelle: <http://www.dsft-berlin.de>)

Forschung

Wir haben eine Forschung im Kreis touristischer Mitarbeiter in der nordungarischen Region gemacht, vorwiegend mit Hilfe von on-line erreichbaren Fragebögen (376 Befragte). „Der Verein für den Tourismus Eger“ hat unsere Arbeit bei der Forschung geholfen. Wir haben unsere Forschung vorwiegend im Kreis der Mitarbeiter der Hotellerie und

Reisebüros 2012 gemacht. Die Mehrheit der Befragten arbeitet seit 10-15 Jahre im Bereich des Tourismus.

Wir waren einerseits darauf neugierig, wie die Befragten das Lernen und das LLL in dem Berufskreis erleben. Die Antworten haben das Alter, der Schulabschluss und die Position beeinflusst. Im Allgemeinen kann man feststellen: Je älter, gebildeter der Befragte war, desto mehr hat das permanente Lernen erfahren. Unsere Forschung unterstützt auch die Tendenz, die die Aufwertung des nicht-formalen und informalen Lernen betrifft. Die Mehrheit der Befragten weitet seine Kenntnisse zu Hause aus, mit Hilfe von Fachzeitschriften, Internet usw. Die organisierten (formalen und non-formalen) Bildungen sind weniger gesucht, und die Bildungen auf dem Arbeitsort sind weniger typisch.

Zum Schluss möchten wir einige Ergebnisse unserer Forschung des LLL im Bezug der Nachhaltigkeit teilen, was im Kreis der Mitarbeiter des Tourismussektor über die Nachhaltigkeit gemeint und gelernt wurde:

Die Befragten haben die Folgenden ausgehoben:

- Selektive Mülltrennung, Kompostieren organischer Abfälle
- Stromverbrauch mit LED-Beleuchtungselementen
- Installation von Wasserspareinrichtungen in den Sanitärbereichen
- Einkaufen vorwiegend bei lokalen und regionalen Erzeugern
- Anbieten den Gästen Fahrräder und Empfehlung Spaziergänge durch unsere Stadt

Andererseits um zu einem anspruchsvollen Touristen zu werden, ist die helfende Arbeit der verschiedenen Sozialisationsphären notwendig, weil die in der Kindheit und in der Jugend gewonnene touristischen Erlebnisse „die Ansprüche des harten oder sanften Touristen der Zukunft“ begründen. Und darin hat das familiäre Beispiel, bzw. Bildung eine grundlegende Rolle.

LITERATUR:

- Baumgartner, Christian (Hrsg.) (2008): Nachhaltigkeit im Tourismus. Von 10 Jahren Umsetzungsversuchen zu einem Bewertungssystem. Wien, Studienverlag.
- Deuschertourismusverband (2014): Tourismus und nachhaltige Entwicklung in Deutschland.
http://www.deuschertourismusverband.de/fileadmin/Mediendatenbank/PDFs/Positionspapier_Nachhaltiger_Tourismus_Aktuelle_Fassung.pdf (2014.11.02.)
- Forray R., Katalin – Juhász, Erika (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. Új Pedagógiai Szemle, 58. évf. 3. sz. 62-68. p.
- Frieztzsche, Ursula (2012): Tourismus.
- <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/54205/tourismusv8.html> (12.05.2012.)
- Harangi, László (2003): A lifelong learning paradigma és hatása. In Mayer József – Singer Péter (szerk.): A tanulás kora. Felnőttoktatási Akadémia, Gyula, 2002. október 16–19. Budapest, Országos Közoktatási Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ.
- Heinz, Walter R. (2001): Lebenslanges Lernen: Lerninteresse und Kompetenzentwicklung im Lebenslauf. www.blk-III.de/III/LIT/Lerninteresse_Heinz_kreuth.rtf (06.06.2012.)
- Jandala, Csilla (2009): Képzési helyzetkép, a felsőfokú képzés aktuális helyzete és a jelenlegi adottságok felhasználási lehetőségei a vállalkozások mindennapjaiban.
www.tpk.org.hu/resource.aspx?ResourceID=apb_doku_turizmus (07.05.2012.)
- Kaspar, Claude (1991): Tourismuslehre im Grundriß. Bern-Stuttgart, Paul Haupt Verlag.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen.
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_de.pdf
- Michalkó, Gábor (2004): A turizmuselmélet alapjai. Székesfehérvár, KJF.

- Müller, Wolfgang (2002): Eventmarketing. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Konzepte, Zielgruppe, Zukunft. Saarbrücken, Vdm Verlag Dr. Müller.
- Németh, Balázs (2001): A lifelong learning koncepció történeti gyökerei. Tudásmenedzsment. 1. sz. 41-45. p.
- Óhidy, Andrea (2009): Lebenslanges Lernen und die europäische Bildungspolitik. Adaptation des Lifelong Learning-Konzepts der Europäischen Union in Deutschland und Ungarn. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schulze, Gerhard (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart.
- Campus Fachbuch.
- Zachár, László (2005): Az egész életen át tartó tanulás kulcspontjai az emberi erőforrás fejlesztésében.
<http://www.ofakt.hu/muh/p/nyomtt/p217.html> (10.02.2012.)

III. INNOVATION UND BILDUNG

EMOTIONALE INTELLIGENZ IN DER ERWACHSENENBILDUNG

Abstract: The present study explores how the proper application of findings based on emotional intelligence (EI) can enhance the work of adult educators. Owing to his own biography (growing up in traditional Black-African societies) the author presents his studies of initiation in Papua New Guinea and the Micronesian Federation. It is shown that much of the training young men receive in these courses is what young men in Western societies are lacking. EI is offered as a viable alternative to alleviate social tension and increase personal well-being both for the trained and the adult educators themselves. An investigation into the effects of significant success, single and continued failure on hormonal as well as neural processes in the human body and on psychological motives presents a viable technique for adult educators to ease depression and alleviate aggression in effected clients.

Viel liest man in letzter Zeit über sogenannte Schlüsselqualifikationen (z. B. Sandfuchs, Melzer & Rausch (2012)). Laut Wikipedia sind diese *„erwerbbar allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Wissens Elemente, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind, so dass eine Handlungsfähigkeit entsteht, die es ermöglicht, sowohl individuellen als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden“*. In traditionellen Gesellschaften erwirbt man diese Qualifikationen im Laufe der etwa einjährigen Initiation. Aber wie ist es bei uns im sogenannten zivilisierten Westen? Bly (2006) geht davon aus, dass das Verkümmern der Initiation – speziell bei Männern – zu einer bleibenden Unreife führt. Westliche Männer mögen zwar körperlich erwachsen sein, doch sind sie seelisch-gesellschaftlich keineswegs in der Lage, Verantwortung für sich selbst, geschweige denn für ihre Frauen und Familien zu übernehmen. Vielleicht würden Frauen die Führung „richtigen“, d.h. reifen, verantwortungsbewussten Männern gerne Überlassen. Von seelischen

Kindern im Körper eines Mannes lassen sie sich jedenfalls nichts vorschreiben. Nach Bly resultiere daraus, dass Frauen in allen Lebensbereichen – von der Paarbeziehung über die Wissenschaft bis hin zur Politik – ihren Mann stehen wollten. Um statt Spannungen, lieber Lösungen finden zu helfen ist es eine Exploration wert, der Frage nachzugehen, ob die in letzter Zeit so modische *emotionale Intelligenz* in der Förderarbeit der Erwachsenenbildung Anwendung finden kann und soll.

Der Mann, der Blindkind blieb - Initiation in traditionellen Gesellschaften und wie sich ihr Fehlen in der modernen Massengesellschaft auswirkt

Bei der Wahl dieses Themas hatte der Verfasser eine persönliche Motivation. Dank der Tätigkeit seines Vaters in der Entwicklungshilfe, wuchs der Verfasser in unterschiedlichen schwarz-afrikanischen Stammesgesellschaften auf. Als Grundschüler war er im Kreise seiner Aschanti Klassenkameraden in Ghana wohlgelitten. Zum Ende seiner Gymnasialzeit musste er jedoch erleben, dass seine Hausa Mitschüler in Nigeria ihn wie ein Kind behandelten.

1. Abbildung: Kind unter Kindern oder Initiierten.
Der Verfasser als Grundschüler und Gymnasiast in Afrika



(eigene Fotos)

Erst später erfuhr er, dass letztere in ihrem eigenen Stamm bereits die harten Proben der Initiation erfolgreich überstanden. Ein Nicht-Eingeweihter war in ihren Augen ein Kind, und wen wundert es, wenn sie ihn entsprechend behandelten? Diese Erfahrung erweckte jedoch sein Interesse an der Initiation. Mit dem Rüstzeug des habilitierten Sozialpsychologen untersuchte er diese Maßnahmen der „Erwachsenen-Bildung“ in traditionellen Gesellschaften wie Papua Neuguinea und der Mikronesischen Föderation. Natürlich muss ein jeder, der die Gastfreundschaft einer traditionellen Stammesgesellschaft genießt, die dort üblichen Tabus akzeptieren. Obwohl bekannt ist, dass auch Frauen ihre eigene Initiation durchlaufen, ist das Betreten des Frauenhauses für Männer Tabu. Also muss sich der Verfasser darauf beschränken, was er in Männerhäusern erlebte.

2. Abbildung: Das Männerhaus in Bechyal, Yap, Mikronesische Föderation



(eigene Fotos)

Zwar ist das Alter, in dem die „Erwachsenen-Bildung“ von Jungs ansteht, unterschiedlich, aber der etwa einjährige Lehrgang findet um die Pubertät herum statt. In Bechyal trifft es etwa 15jährige. Die Burschen werden von ihren Familien getrennt. Die mütterliche Pflege und Verwöhnung hört auf. Ein ganzes Jahr lang sehen sie gar keine Frauen. Ihre „Ausbilder“ sind alte, erfahrene Männer. Die „Schlüsselkompetenzen“, die sie erwerben müssen, betreffen drei Bereiche. Bei der ersten geht es um praktische Aufgaben des täglichen Lebens, wie Haus bauen, Boot bauen, erfolgreich navigieren (ohne GPS heimfinden, auch wenn keine Leuchtkörper am Himmel zu sehen sind), fischen, mit Tieren umgehen, mutig gegen feindliche Stämme

kämpfen. Der zweite Bereich ist eine Sammlung sozialer Kompetenzen, wie Verhandlungen führen, sich als potentiell kreativen und begabten Schwiegersohn „verkaufen“ (also Aussicht auf eine Familie erwerben), Verantwortung in der Stammeshierarchie übernehmen. Der dritte ist der transzendente Bereich, d.h. ihren Platz kennen: der Familie, dem Stamm („Gemeinde“), dem Stammesverband („Nation“), den Ahnen und dem allwissenden gütigen Geist („Gott“) gegenüber. Zwar sind die Proben, die die Kandidaten individuell gestellt bekommen, hart. Doch sind sie keineswegs Ausdruck eines etwaigen „Sadismus“ der alten „Erwachsenenbildner“. In der Sprache der alchimischen Einweihung muss ein jeder Adept durch die Stufe der *Kalzination*, in der alles aus dem Suchenden ausgebrannt wird, die nicht wirklich zu ihm gehört. Jeglicher Angst muss er so lange begegnen, bis er damit nicht länger manipulierbar, ja erpressbar ist. Zum Beispiel kann ein Junge nie zum vollwertigen Mann werden, solange er sich nachts in der Wildnis fürchtet. Also wird es Teil seines persönlichen „Kompetenzprogramms“ werden, dass er – natürlich nach entsprechendem Training sowohl seiner Verteidigungsfertigkeiten als auch seines seelischen Rüstzeugs – ganz alleine und nackt drei Nächte in der Wildnis verbringen muss. Fortan braucht er sich nie wieder zu fürchten. Schmerz ist ein aversiver Reiz, den – mit Ausnahme einiger weniger besonders veranlagten Masochisten – alle Menschen am liebsten vermeiden. Deshalb lernen die Auszubildenden Atem- und Meditationstechniken, um mit dem Schmerz besser umzugehen. Zum Beweis ihrer Schmerzbherrschaft – und als äußerliches Zeichen, dass ihr Wille durch einen angedrohten Schmerz keinesfalls manipulierbar ist – beinhalten alle Verfahren der Männerinitiation körperliche Markierungen. In Westafrika sind dies oft eingeritzte Stammesmarkierungen im Gesicht. In Mikronesien ist es Ganzkörpertätowierung, die natürlich ohne Schmerzbetäubung in einer Sitzung angebracht wird.

Es ist interessant zu beobachten, dass auch westliche Jungs sich diese äußerlichen Zeichen – Tätowierungen, Piercings, usw. - gerne aneignen, ohne jedoch den tieferen Sinn zu kennen, und erst recht ohne die körperlich-seelisch-spirituellen Lerninhalte der „Erwachsenenbildung“ traditioneller Gesellschaften sich angeeignet zu haben. In ihren Liebes- und Familienbeziehungen bleiben sie oft unreif, und ihre Abhängigkeit erstreckt sich nicht nur auf Alkohol, Nikotin und Drogen, sondern auch virtuelle

Verbindungen, Notebooks, Smartphones, Facebook u. ä. Aber wenn die körperlichen Äußerlichkeiten sich als im Wesentlichen sinnlos erweisen, kann die westliche Erwachsenenbildung zumindest von der neu wiederentdeckten *emotionalen Intelligenz* profitieren?

3. Abbildung: Initiierte in traditionellen Gesellschaften beweisen Reife und Verantwortung durch körperliche Anzeichen. Gilt das auch für westliche Jugendliche?



(eigene Fotos)

Bildung und Herzensbildung- Eine Einführung in die emotionale Intelligenz

Das fröhliche Wörterbuch für Lehrer (Pelshenke 1989:41) definiert Intelligenz gleich zweifach, als

„1. die Fähigkeit, Gleichungen mit mehreren Unbekannten lösen zu können und dadurch gute Noten zu bekommen.

2. die Fähigkeit, Gleichungen mit mehreren Unbekannten *nicht* lösen zu können, dennoch gute Noten zu bekommen.“

Freilich geht diese Zweigestaltigkeit der Intelligenz schon auf die alten Griechen zurück, die – als Nichtlateiner – statt von *intelligentia*, von *Exhyponos*, d.h. aus dem Schlaf gerissen sein, Aufgewecktheit sprachen. Diese Aufgewecktheit teilten sie in *Noesis* und *Poiesis* auf. Erstere bezog sich auf die rational-kognitiven Fähigkeit, gewöhnlich der linken Hirn-Hemisphäre zugeschrieben. Zweitere auf die kreativ-schöpferischen,

poetischen Tätigkeiten, die mit der rechten Hirnhälfte in Verbindung gebracht werden.

Da aber die rasante technische Entwicklung, die uns mit den neuen „Segnungen“, wie Smartphones beglückte, - die nebenbei unseren Aufenthaltsort stets anzeigen und selbst die deutsche Bundeskanzlerin abhören lassen (FAZ 2013) -, ging man bis ins letzte Jahrzehnt des 20sten Jahrhunderts davon aus, dass sich Intelligenz auf die rational-kognitive Hälfte reduzieren lässt. Erst ob der gewaltigen Sozialspannungen, Rassenunruhen, immerwährenden Kriege mit grausamen Folterungen musste man einsehen, dass die rechtshemisphärischen Anteile der nun so genannten emotionalen Intelligenz (Goleman 1997) ein Überleben der Menschheit auf unserer Welt ermöglichen könnte.

Betrachten wir nun die fünf Tragsäulen dieser wiederentdeckten emotionalen Intelligenz:

1. *Selbstwahrnehmung*: Ich kann meine Emotionen erkennen und beim Namen nennen – Wichtige Entscheidungen treffe ich mit ihrer Hilfe.
2. *Selbststeuerung*: Ich kann meine Gefühle steuern, ohne, dass sie mich überwältigen. Ich lasse nicht zu, dass mich die Sorge lähmt, noch dass mich die Wut zum Rasen bringt. Heftige Impulse kann ich bremsen.
3. *Selbstmotivation*: Im Falle eines Fehlschlags gebe ich nicht auf. Belohnungen kann ich aufschieben.
4. *Empathie*: Ich kann mit anderen mitfühlen.
5. *Gruppengefühl*: Emotionen kann ich in meinen Beziehungen geschickt und harmonisch handhaben, die unausgesprochenen Bedürfnisse einer Gruppe kann ich ansprechen.

Diese Verhältnismäßig abstrakten Begriffe lassen sich an einem die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Erwachsenenbildungskonferenz in Debrecen persönlich betreffenden Beispiel nachfühlen, und damit veranschaulichen.

Selbstwahrnehmung: Wie fühlen Sie sich, wenn Sie nach anstrengender Vorbereitung endlich Ihren Konferenz-Beitrag zur Publikation einreichen?

Selbststeuerung: Wie reagieren Sie, wenn die Herausgeber Ihnen mitteilen, dass Ihr Beitrag in der vorliegenden Form leider nicht veröffentlicht werden kann?

Selbstmotivation: Was löst es in Ihnen aus, wenn Sie sich vornehmen, auf jeden Fall diesen Herausgeber zufriedenzustellen, Ihren Beitrag enorm verbessern und erweitern, dennoch mitgeteilt bekommen, das Eingereichte erreicht den Debrecziner Standard leider nicht?

Empathie: Jetzt stecken Sie sich in die Haut der Herausgeber. Sie erkennen, wie enttäuscht Ihr Autor ist. Was tun Sie?

Gruppengefühl: Nun sind Sie ein junger dynamischer Junior-Mitherausgeber. Sie erkennen, wie unterschiedlich der Herausgeber und der Autor die Lage beurteilen. Was tun Sie?

Das Beherrschen dieser fünf Säulen der EI ist nicht nur in der Erwachsenenbildung (Hejj 2000, 2001a) oder gar für erfolgreiche Führungskräfte unerlässlich (Hejj 2001b). Aus ihnen lassen sich wirksame therapeutische Vorgehensweisen zur Vorbeugung einer kriminellen Karriere eines zur Gewalt neigenden Jugendlichen ableiten.

Bevor der Schurke 12 schlägt - Die Förderung prosozialen Verhaltens

Der Begriff *Delinquent* leitet sich vom lateinischen *delinquere* ab: vom (geraden) Weg abweichend. In den 50er 60er Jahren wurde dieser Begriff auf Schüler verwendet, die das geliehene Buch mit einigen Tagen Verspätung in die Schulbibliothek zurückbrachten. Mittlerweile bezeichnet man gewalttätige Schüler so, die ihre Mitschüler grob schlagen. Oft ist die Folge Jugendhaft oder Gefängnis. Die Karriere eines Kriminellen wird angebahnt. Deshalb ist es so wichtig, die angehenden Delinquenten gleich am Anfang eine Möglichkeit an die Hand zu geben, sich wieder in den Griff zu bekommen. Denn, die Situationen, in denen sie sich von ihren Mitschülern provoziert fühlen, mögen nicht immer tatsächliche Angriffe sein. Und selbst wenn, gibt es gesellschaftlich akzeptablere Lösungen, als gewaltig zuzuschlagen. Die Duke University führte dazu ein Trainingsprogramm durch (Lochman 1992). Die aggressiven Schlägertypen

unter den Schülern wurden dem Zufall nach entweder der experimentellen, oder der Kontrollgruppe zugeordnet. Erstere bekam 6-12 Wochen lang wöchentlich zwei Schulunterrichtsstunden je 40 Minuten zur Behandlung. Im ersten Schritt sollte die fast zwanghafte Assoziation zwischen tatsächlicher (oder vermeintlicher) Provokation und kräftigem Zuschlagen unterbrochen werden. Stattdessen sollten die Schüler lernen, wie ihnen ihr Körper signalisiert, wenn sie geärgert werden. Die Schläger wurden vor die Klasse gestellt. Es wurde ihnen erklärt, dass ihre Mitschüler auf Bitten des Lehrers sie gleich beschimpfen werden. Aufgabe des vorne Stehenden ist es, darauf zu achten, was sich in seinem Körper ändert, und darüber möglichst genau zu berichten. Entsprechend wurde die Klasse gebeten, nun für das höhere Gut der Heilung ihres Mitschülers diesen zu hänseln, ja richtig zu provozieren. Man kann sich vorstellen, wie gerne die bisher vom Grobian verängstigten Mitschüler dieser Bitte des Lehrers nachkamen. Der aber musste nach jeder Beschimpfung genau beobachten, welche Stelle seines Körpers ihm anzeigt, wenn er verbal provoziert wird. Etwa: „Jetzt ballt sich meine Faust“, „Jetzt fängt meine Leber an zu zittern“ oder ähnlich.

Nachdem er zuverlässig gelernt hatte, wie sich das Provoziertwerden bei ihm anfühlt, ging man in der Behandlung einen Schritt weiter. Sobald er merkt, dass er verbal angegriffen wird, muss er – im Sinne einer Verkehrsampel – auf ROT schalten und anhalten. GELB bedeutet für ihn, dass er eine angemessene Reaktion überlegen soll, allerdings muss er die Konsequenzen seiner geplanten Handlung mit bedenken. Etwa: *„Nun könnte ich diesem miesen Typ die Fresse polieren, damit er bis Ostern nur noch flüssige Nahrung zu sich nehmen kann. Dann werde ich aber von den Ordnungshütern abgeholt und in den Knast gesteckt. In unserer schönen multikulturellen Heimat Amerika sind die Chancen gut, dass ich meine Zelle mit einem gutgewachsenen Afroamerikaner teilen darf, der mich dann womöglich zu Doktorspielen verleiten wird, was ich mir nicht so lecker vorstelle. Also, sehen wir einmal, was ich noch für Möglichkeiten habe.“*

Natürlich ist es nicht die Absicht der Behandlung, den ehemaligen Schläger nun zum lammfrommen Fußabstreifer umzupolen. Er soll sich durchaus wehren, aber eben mit Mitteln, die sozial angemessen sind, und wo kein Blut fließt und kein Knochen bricht. Die Behandlung geht deshalb über 6-12

Wochen, damit er unterschiedliche Vorgehensweisen der Grenzsetzung auf Provokation erproben kann. Damit soll sein Verhaltensrepertoire – ganz im Sinne des Selbstsicherheitstrainings (Sutphen 1983) – erweitert werden. Hat er also eine verbal schlagfertige Antwort auf die erfahrene Provokation gefunden, deren Konsequenzen er mit gutem Gewissen auf sich nehmen kann, schaltet die Ampel auf GRÜN: Das geht, das kannst du sagen / tun. Die Nachuntersuchung, die drei Jahre nach der Behandlung stattfand, zeigte, dass diejenigen, die an diesem Training teilnahmen, im Vergleich zur Kontrollgruppe erheblich seltener mit Polizei und Gericht in Konflikt gerieten, weniger trunksüchtig und drogenabhängig waren, und viel positivere Selbstwertgefühle hatten, als diejenigen aggressiven Mitschüler, die es in der Kontrollgruppe nicht gelernt hatten, durch praktische Übungen in emotionaler Intelligenz ihre Wut zu erkennen und zu beherrschen.

Berausende Erfüllung in der Erwachsenenbildung - Sozio-psycho-physiologische Grundlagen des Erfolgs

Ein wesentliches Merkmal des Andragogen ist es, dass er sein ganzes Leben lang fürsorglich andere fördert. Angesichts der Tatsache, dass zahlreiche *adult educators* das Phänomen des Burnout erleben, erscheint es sinnvoll zu untersuchen, wie die besten Voraussetzungen eines möglichst erfolgreichen Berufslebens gestaltet werden sollten. Die sog. psychosomatische Sichtweise ist zwar verbreitet, doch scheuen sich viele Vertreter unseres Berufes konsequent zu Ende zu denken, was das in Bezug auf unseren Berufsstand bedeutet. Ein amerikanischer Spruch lautet: *You have to be some body to be somebody*. Also nehmen wir die körperlich-psychischen Auswirkungen von Erfolg und Misserfolg in Augenschein.

Die Abbildungen 4-7. veranschaulichen, was im Organismus eines Erwachsenen vor sich geht, und welche Motive im Dienste der Selbsterhaltung bzw. der Fortpflanzung einer Stimulierung bzw. einer Hemmung unterworfen werden, wenn das Individuum einen bedeutsamen Erfolg (Abb. 4), einen einmaligen Misserfolg (Abb. 5), fortgesetzten Misserfolg (Abb. 6) erfährt, und schließlich wenn es zur Lebensführung auf Pflege von außen angewiesen ist (Abb. 7). Auf diese vier Lebenssituationen

reagieren hauptsächlich zwei biologische Steuerzentren: das vegetative Nervensystem und die Hypophyse. Diese stimulieren, bzw. hemmen die unterschiedlichen Motive der Selbsterhaltung und der Fortpflanzung, bzw. die dafür zuständigen Verhaltens-Steuerungen auf neuronalem, bzw. hormonellem Wege. Stimulierung wird in den folgenden vier Abbildungen mit *weißen* Pfeilen und Feldern, Hemmung mit *schwarzen* dargestellt. Grau stellt neutrales Wirken dar.

Ogleich der Begriff „Testosteron“ in den vier Abbildungen die Vermutung nahelegt, es ginge hier ausschließlich um Männer, muss betont werden, dass dieses oft im Zusammenhang mit Männern besprochene Hormon – wenn auch in etwas geringerer Konzentration – auch in Frauen anwesend ist, und die gleiche Wirkung ausübt.

Abb. 4 zeigt ein gesundes Individuum, das gerade einen großen Erfolg erlebt hat. Was als bedeutsamer Erfolg gilt, hängt vom Individuum und seiner Lebenssituation ab. Es kann eine vornehme Platzierung bei einem Sportwettbewerb genauso sein, wie eine wohlverdiente berufliche Beförderung. In solchen Fällen wird die biologische Steuerung von der Hypophyse übernommen. Sie entlässt Gonadotropin und Prolaktin in die Blutbahn.

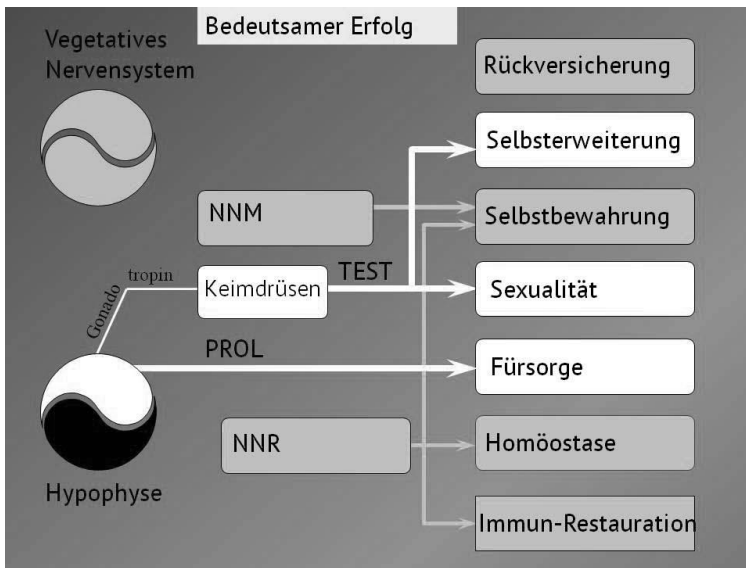
Ersteres stimuliert die Gonaden, das Testosteron-Niveau im Blut zu erhöhen. Dies steigert das sexuelle Interesse und die Selbsterweiterung, d.h. der Betroffene beansprucht einen höheren Status, ob in seiner beruflichen oder anderweitigen Gruppenhierarchie.

Prolaktin löst aktives Fürsorgeverhalten aus. Dies kann sich genauso auf die großzügige Unterstützung von Kollegen mit weniger Erfahrung, wie die Förderarbeit des *adult educators* beziehen. Keine der übrigen lebenswichtigen Motive gerät unter Hemmung.

Hier sehen wir den *Aner* [von genau diesem Stamm leitet sich die Bezeichnung unseres Berufes *Andragogik* ab], den verantwortungsbewussten Erwachsenen, der nicht nur kreativ, produktiv und (zumindest potentiell) reproduktiv ist, sondern, der es sich leisten kann, statt des mörderischen Vorbilds von Kain und Abel, das den Nächsten als zu verfolgenden Konkurrenten wahrnimmt, sich ein Beispiel an Hunor und Magor zu nehmen, und für den anderen selbstlos einzustehen. Diese

Eigenschaften machen für verantwortliche Führungspositionen besonders geeignet.

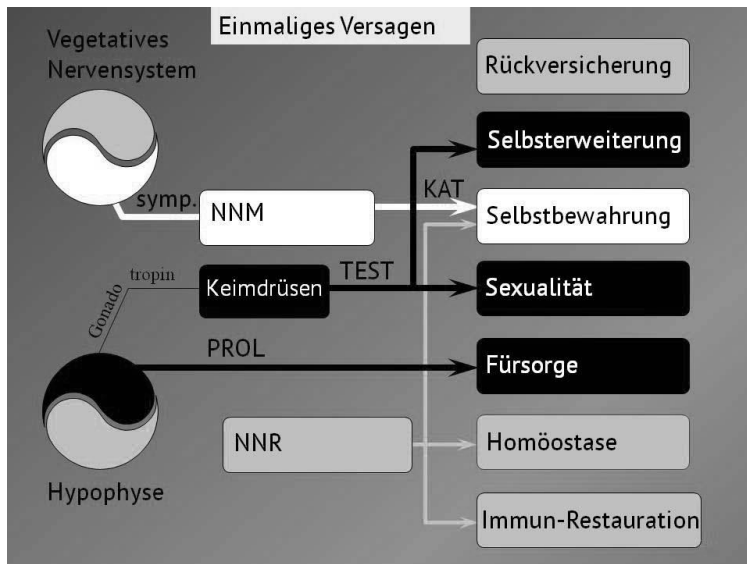
4. Abbildung: Körperliche Auswirkungen eines bedeutsamen Erfolgs auf die Motive



(Quelle: basierend auf Hejj 2013)

Abb. 5. zeigt ein Individuum, das einer ihm wichtigen Herausforderung nicht genügen konnte. Obgleich das Versagen an der Balance dieses Individuums rüttelt und dessen Initiative bremst, längerfristig ist ein guter Ausgang dennoch nicht auszuschließen. Das vegetative Nervensystem stimuliert das Nebennierenmark sympathikoton. Jenes produziert Katecholamine und aktiviert dadurch das Motiv der Selbstbewahrung. „Selbst wenn ich jetzt nach keinem höheren Status streben darf, lasst mir bitte zumindest meine jetzige Stelle / Einstufung / Rangposition“. Die Hypophyse hemmt die Emission von Gonadotropin. Daraus folgt, dass die Gonaden die Produktion von Testosteron einstellen. Das wiederum hemmt sowohl jegliche sexuelle Aktivität als auch die Selbsterweiterung. Parallel gerät auch die Prolaktin-Ausströmung aus der Hypophyse unter Hemmung: Dem, der ein Versagen erlitten hat, fehlt die Kraft, andere fürsorglich zu betücheln.

5. Abbildung: Körperliche Auswirkungen eines bedeutsamen Misserfolgs auf die Motive

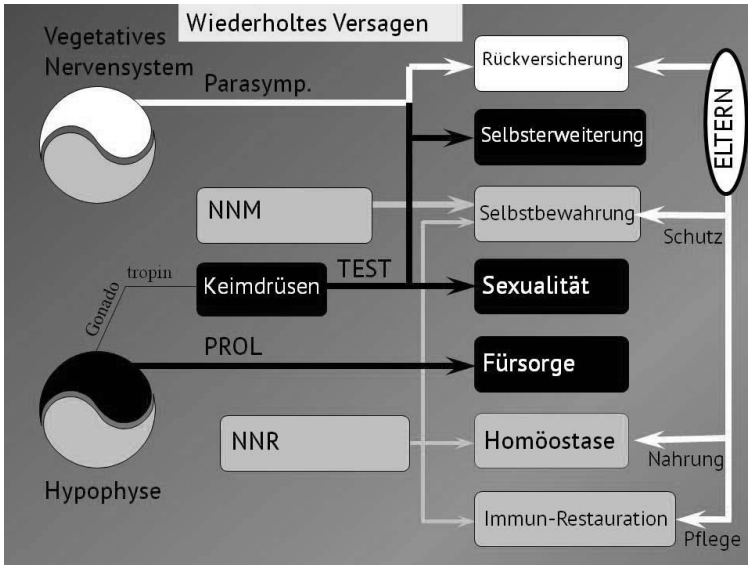


(Quelle: basierend auf Hejj 2013)

In Abb. 6 verschlechtert sich die Lage weiter, das Individuum erfährt eine ganze Kette von Niederlagen. Da seine Kraft nicht ausreicht, um seine Herausforderungen zu bewältigen, schaltet sich das Motivsystem der Rückversicherung ein. Anstatt der bereits in Abb. 5 kennen gelernten sympathikoton Aktivierung des vegetativen Nervensystems, das das Motiv Selbstbewahrung auslöst, aktiviert sich nun der parasympathische Zweig. Einerseits sichert dies eine weitere Hemmung der bereits in Abbildung 5 gehemmten Selbsterweiterung, andererseits stimuliert es die Rückversicherung („Schrei nach Hilfe“). Diese Lösung ist in der Kindheit sinnvoll, wo der Betroffene gerade deshalb weint, damit seine Eltern ihm zu Hilfe eilen. Diese übernehmen nun die Aufgabe der Selbstbewahrung (sie bieten Schutz), kümmern sich um die Homöostase ihres Sprösslings (Nahrung) und unterstützen dessen Immunabwehr von außen (Pflege). Der Preis dieses „Schutz-Pakets“ ist, dass der Schützling seine Statusbegründende Verhaltensweisen, seine Sexualität und seine Fürsorge anderen gegenüber unterdrückt. All dies ist völlig ungefährlich, wenn tatsächlich ein kleines Kind sich auf diese Weise den Schutz und die Hilfe seiner Eltern oder älterer Geschwister holt. Abb. 7 wird aber zeigen, wie

sehr gefährlich derselbe im Kindesalter noch völlig angemessene Hilferuf-Mechanismus werden kann: wenn ein Erwachsener alles – einschließlich seiner eigenen Gesundheit – auf ein Blatt setzt, damit er das Mitgefühl der „Welt“ erheischt. Dieser Mechanismus verbirgt sich hinter der Dynamik der Depression und der schweren psychosomatischen Erkrankungen.

6. Abbildung: Körperliche Auswirkungen eines des fortgesetzten Misserfolgs auf die Motive

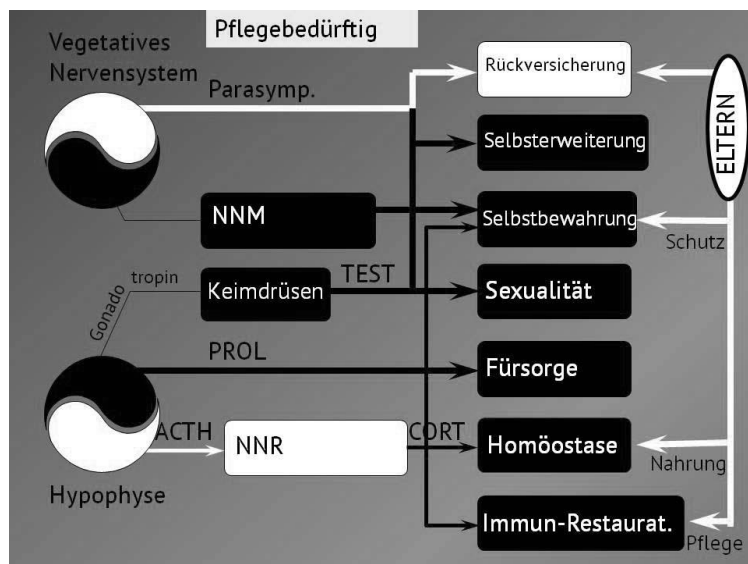


(Quelle: basierend auf Hejj 2013)

Die Lage spitzt sich noch weiter zu, wenn sich die Niederlagen mehren, auf Dauer bestehen bleiben, und das Individuum bedarf der Pflege von außen. Wie in der Abb. 7 sichtbar, gesellt sich eine weitere Hemmung zu dem bereits bestehenden vollständigen Hemmung der Selbsterweiterung, der Sexualität und der (an andere gerichtete) Fürsorge. Diese neue Hemmung bedroht unmittelbar die Gesundheit. Durch Freisetzung von ACTH (Adrenocortico-trophormon) stimuliert die Hypophyse die Nebennierenrinde, damit diese Kortisol produziert, das als Gegenspieler (Antagonist) der Katecholamine die Selbstbewahrung noch weiter untergräbt. Diese Selbstaufgabe führt zu einer selbsterniedrigenden, selbstzerstörerischen Verhaltensweise. Der Betroffene signalisiert: „Ich bin in keinster Weise Konkurrent, ich habe keinerlei Ansprüche, ich bin ein Hans

Würstchen". Seine einzige Hoffnung besteht darin, dass sich angesichts so viel Leidens irgendjemand sich seiner erbarmen wird, und ihn anstatt seiner Mutter bemuttert und die Verantwortung für seine lebenswichtigen Funktionen übernimmt: ihn schützt, pflegt und nährt. Aber ein solches Individuum ist sogar doppelt bedroht. Wegen der hormonellen Unterdrückung der lebenswichtigen Immun-Abwehr und der Homöostase, verschlechtert sich der Gesundheitszustand des Betreffenden mehr und mehr, da er ja nichts mehr hat, um ihn vor chronischer Krankheit oder vor opportunistischen Ansteckungen zu schützen. Erschwert wird dies durch Hemmung der Selbstbewahrung durch das vegetative Nervensystem, wodurch sich der Betreffende vernachlässigt, sich Unfällen und anderen Gefahren aussetzt. All dies zusammen genommen führt selbst dann nicht zu guten Aussichten, wenn ein großzügiger und entschlossener Eltern-Ersatz oder eine entsprechende Institution sich des Betreffenden annimmt. Es muss wohl kaum ausgeführt werden, wie schlecht die Aussichten sind, wenn sich kein Versorger finden lässt.

7. Abbildung: Endstadium Pflegebedürftigkeit



(Quelle: basierend auf Hejj 2013)

Angesichts des weiter oben ausgeführten lohnt es, die Empfehlung v. Cubes (1988) zu überdenken: „*Fordern statt Verwöhnen!*“ Wenn wir Verwöhnen so verstehen, dass wir ein Individuum schützen, füttern und pflegen, das dazu selbst in der Lage wäre, könnte dies leicht zu einer negativen Rückkopplung führen. Die lebenswichtigen Motive geraten unter hormonelle, später auch neuronale Hemmung, der Betreffende wird immer hilfloser, und wird immer mehr der Pflege bedürfen. Wir haben bereits ausgeführt, wie gefährlich dieser Vorgang in Bezug auf die Gesundheit des Betreffenden ist. Deshalb darf der Verfasser nicht versäumen, auf die potentiell tödliche Gefahr der Verwöhnung zu verweisen.

Das Modell erleuchtet, wie eng der Zusammenhang zwischen Selbsterweiterung, d.h. der erfolgreichen Arbeitsleistung und der Gesundheit ist. Der Andragoge tut gut daran, einen etwaigen fortdauernden Rückfall der Arbeitsleistung seines Klienten genau zu beobachten. Besonders gilt dies, wenn der Klient selbst das Motiv der Selbstbewahrung unterdrückt, was sich durch Sichvernachlässigung, oder solch selbstzerstörerischen Handlungen deutlich wird, wie Drogen nehmen, Anorexie oder Selbstverstümmelung.

Zugleich lässt es sich aus den obigen vier Schaubildern ablesen, wie man dieser fatal erscheinenden Entwicklung zuvor kommen kann.

Ganz offensichtlich NICHT dadurch, - es sei denn, es handele sich um kleine Kinder – dass wir auf den „Hilferuf“ hin, den Rufenden jeglicher Verantwortung, sogar sich selbst gegenüber, prompt entbinden. Dies würde ja nur dazu führen, dass er dazu angehalten würde, immer schwerwiegendere Krankheiten zu entwickeln, damit sein „Retter“ gar nicht erst auf die Idee kommt, mit seiner Pflege aufzuhören. Natürlich ist es auch nicht zu empfehlen, den Leidenden auf sich gestellt zu lassen, da dies, wie Abb. 6 zeigt, ebenso zur Aggravation seiner Krankheit führt, in der Hoffnung, dass sich dann wenigstens jemand seiner annimmt, wenn sie sehen, dass der Betreffende am Ende ist.

Den Ausweg zeigt Abb. 4 auf: Wir müssen dem unter der Last der Misserfolge geknickten, in seinem Glauben an sich selbst gebrochenen – in ernstesten Fällen sogar depressiven – Individuum einen *Erfolg* verschaffen. Das erreichen wir dadurch, dass wir den Betreffenden überzeugen, eine Aufgabe lösen zu wollen, deren Schwierigkeitsgrad gerade jenseits der

Grenze liegt, die er sich zutrauen würde. Somit ist es entscheidend, zu welcher Aufgabe wir ihn anregen. Ist sie zu leicht, erlebt er sie als Kränkung, und einen weiteren Beleg, dass auch seine Umgebung ihn als abgebauten Looser ansieht und ihm nichts mehr zutraut. Also, wenn wir einen Mathematiker, der, sagen wir aufgrund einer Liebesenttäuschung das Niveau von Abb. 6 erreicht hat, bitten, das Theorem von Pythagoras abzuleiten, das kann er zwar aus dem Ärmel schütteln, aber mit dieser Routineaufgabe können wir ihm kein Erfolgserlebnis verschaffen. Anders wäre es, wenn unser Klient aufs Abendgymnasium geht. Selbstverständlich müssen wir uns auch davor in Acht nehmen, dass die Aufgabe für den Adressaten unlösbar schwer wird. Hier müssen wir besondere Rücksicht auf die dunklen Felder der Abb. 7 nehmen, also darauf, dass der Betreffende seine bestehende Begabung hemmen könnte. Jemand, der zwar Wortspiele und Anagrammen gerne mag, aber sich in diesem Zustand befindet, wird nicht unbedingt die Berufsbezeichnung im folgenden Buchstabensalat erkennen: a-a-d-g-g-i-k-n-o-r.

Seligmans (1975) Experiment zeigt an einem extremen Beispiel, wie geeignet diese Vorgehensweise ist, einem von Schicksalsschlägen Gequälten den Glauben an sich selbst zurückzugeben, und welche gewaltige Motivationskraft in diesem Verfahren steckt. Martin Seligman, langjähriger Präsident des Amerikanischen Psychologenverbandes (APA) bot seinen namhaften Kollegen eine Wette an, dass er stationär behandelte schwer depressive Patienten ohne Medikamentengabe in einigen Minuten so weit bringen kann, dass sie eine freie Rede halten. Wer je solche Patienten besucht hat, weiß, dass sie selbst mit ihren guten Bekannten extrem wortkarg sind, geschweige denn vor Fremden Reden zu halten. Aber Seligman hat es geschafft, die Nützlichkeit der Heilkraft der Zusammenhänge der Abb. 4-7 zu beweisen.

Er hat 24 klinisch depressive Patienten einzeln in ihren Krankenhauszimmern aufgesucht. Nachdem er sich vorgestellt hat, bat er die Patienten, einen kurzen Absatz aus der lokalen Zeitung vorzulesen. Dem Leser dieses Aufsatzes mag diese Aufgabe völlig trivial erscheinen. Man soll jedoch jedoch bedenken, dass schwer depressive Patienten kein Interesse für die Belange der Welt zeigen, sie lesen keine Zeitung, erst recht nicht laut. Aufgrund der Ermutigung der „Autoritätsperson“ konnten

alle Patienten diese erste Aufgabe bewältigen, von der sie es nicht gedacht hätten, dass sie dazu noch in der Lage waren. Entsprechend Abb. 4 stimulierte der erfahrene Erfolg das Selbsterweiterungs-Motiv; ihre Selbstachtung, ihr Anspruchsniveau sich selbst gegenüber steigerte sich ein wenig. Da konnte die zweite Aufgabe in Angriff genommen werden: Sie sollten einen weiteren Absatz mit Betonung vorlesen. Die für ihre monotone Sprechweise bekannten Depressiven wären an dieser Aufgabe sicherlich gescheitert, hätten sie sie als erste erhalten. Aber Dank dem unmittelbar davor erfahrenem Erfolg, konnten sie auch dieser Aufgabe siegreich Herr werden. Natürlich blieb eine weitere hormonelle Stimulierung ihrer Selbsterweiterung nicht aus, und so bezwangen sie auch die dritte Aufgabe: einen weiteren Absatz vorlesen und mit eigenen Worten interpretieren. Mit der Stimulierung aufgrund des erneuten Erfolges, auch die vierte Aufgabe ist vom Erfolg gekrönt gewesen: sie haben einen kurzen Artikel vorgelesen und bezogen Stellung zum Gelesenen aus der Sichtweise des Verfassers aber mit ihren eigenen Worten. Nachdem sie ihre eigenen Stellungnahmen gehört haben, erhielten sie die fünfte Aufgabe, die darin bestand, von drei Themen eines auszuwählen, und aus dem Stegreif dazu eine zweiminütige Rede zu halten. Es versteht sich von selbst, dass die Patienten von sich aus noch nicht einmal im Traum daran gedacht hatten, auch nur einen einzigen Gedanken an diese für sie gigantisch erscheinende Aufgabe zu verlieren. Aber Dank den fortgesetzten Erfolgen und der schrittweisen Erhöhung ihrer Selbsterweiterung, waren alle 24 Patienten beim Rede halten erfolgreich. Es soll auch nicht unerwähnt bleiben, dass bei der Nachuntersuchung ein Jahr später 19 noch immer bleibende Stimmungsaufhellungen zeigten. (Seligman 1975: 98)

Es mag ungewohnt erscheinen, aber der Verfasser möchte einmal die Aufmerksamkeit gezielt auf die Bedürfnisstruktur des Andragogen richten. Eine der wichtigsten Aufgaben des Andragogen ist es, seine Klienten wohlwollend fürsorglich zu unterstützen. Ein Vergleich der letzten vier Schaubilder beweist, dass das Fürsorge-Motiv nur bei einem erfolgreichen, ausgeglichenen Individuum stimuliert wird (Abb. 4). In allen anderen Fällen steht es unter Hemmung (Abb. 5-7). Fürsorge – wie weiter oben ausgeführt – hängt eng mit Selbsterweiterung und mit einer ausgeglichen erlebten

Sexualität zusammen. Das bedeutet, dass ein Andragoge, der sich im Sinne der Selbsterweiterung nicht auf den unterschiedlichsten Lebensbereichen weiterentwickelt, oder sein Liebesleben unterdrückt, verschafft sich wohl kaum geeignete Bedingungen, um seinen Beruf langfristig erfolgreich auszuüben. Es mag Generationen von Andragogen und deren Klienten zu gute kommen, wenn deren Dienstvorgesetzte in Kenntnis der obigen Zusammenhänge eine möglichst unabhängige, selbstgesteuerte Arbeitsweise ihrer Mitarbeiter unterstützen, und möglichst wenig auf das sture Einhalten von Vorschriften bestehen.

Abschließen möchte der Verfasser mit einem wichtigen Credo der Erwachsenenbildung. Grundbedingung eines jeden bedeutsamen Erfolgs ist die untrennbare gleichberechtigte Zusammengehörigkeit der beiden Hirn-Hemisphären, entsprechend unserer dualen Zugehörigkeit zu den beiden Welten des Geistes und der Materie. Mit den Worten des berühmten Dichters, Attila József (1937):

„Der Mensch ist noch nicht groß, mitnichten,

er glaubt es bloß, drum ist er dreist.

Ihn zu betreun sind Elternpflichten

von zweien: der Liebe und dem Geist!“

LITERATUR:

- Bly, Robert (2006): Eisenhans – Ein Buch über Männer. Hamburg, Rowohlt.
- Cube, Felix von (1988): Fordern statt verwöhnen. Die Erkenntnisse der Verhaltensbiologie in Erziehung und Führung. München, Piper.
- FAZ (2013): Kanzlerin abgehört. <http://www.faz.net/aktuell/politik/kanzlerin-abgehoeert-es-war-merkels-partiehandy-12631977.html> (08.11.2014.)
- Goleman, Daniel (1997): EQ. Emotionale Intelligenz. München, Deutscher Taschenbuch Verlag.

- Hejj, Andreas (2000): Erziehungsziel Erwachsensein - Teil 1: Entwicklungspsychologische Grundlagen. Voitsberger Manuskripte. Betrachtungen über Menschen, 16, 58-66. p.
- Hejj, Andreas (2001a): Erziehungsziel Erwachsensein - Teil 2: Von der Reife zur Toleranz. Voitsberger Manuskripte. Betrachtungen über Menschen, 17, 4-9. p.
- Hejj, Andreas (2001b): Emotionale Intelligenz - Ein Muss für erfolgreiche Führungskräfte. In: M. Kentner & R. von Kiparski (Hrsg.) Moderne Methoden im betrieblichen Gesundheitsmanagement. Karlsruhe, Institut für Arbeits- und Sozialhygiene Stiftung, 12-23 p.
- Hejj, Andreas (2013): Mikor figyel a diák? Egy kibernetikai modell és a valóság. [Wann passt der Schüler auf? Ein kybernetisches Modell und die Realität] In: Andl, Helga & Molnár-Kovács, Zsófia (Hrsg.), Iskola a társadalmi térben és időben. Band I. Pécs, Universität Pécs, 11-30 p.
- József, Attila (1937) Ars poetica.
- Lochman, John E. (1992). Cognitive-behavioral intervention with aggressive boys: Three-year follow-up and preventive effects. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60, 426-432. p.
- Sandfuchs, Uwe, Melzer, Wolfgang, & Rausch, Adly (2012): Handbuch der Erziehung. Bad Heilbrunn, Klinkhardt UTB. (674)
- Seligman, Martin E. P. (1975): Helplessness: On Depression, Development, and Death. San Francisco, W. H. Freeman.
- Sutphen, Dick (1983): Assertiveness training and how to instantly read people. San Quentin, Valley of the Sun Publisher.
- Pelshenke, Paul (1989): Lehrer - Ein fröhliches Wörterbuch nicht nur für Lehrer, sondern auch für alle, die mal mit Lehrern zu tun haben oder hatten. München, Tomus Verlag.
- Wikipedia[<http://de.wikipedia.org/wiki/Schl%C3%BCsselqualifikation>, download am 29.10.14]

**INDIKATOREN FÜR DIE KULTURELLES LERNEN IN DER UNGARISCHEN
REGIONEN**

Abstract: Our research fits into the project research called “Learning Regions in Hungary: From Theory to Reality” (Number: K-101867), or briefly LeaRn which is supported by Hungarian Scientific Research Fund. The aim of the research is to explore and analyse the economic, political and cultural features of given regional and social units (Dunántúl, Tiszántúl, Partium) which made a contribution to the birth of learning regions (LR). Within this framework, the research group with the leadership of Tamás Kozma, besides the comprehensive theoretical and cartographic work groups studied the formation, shaping and development of the learner regions along four dimensions, such as: the platforms of formal education, systems of vocational training, learning by cultural activities and learning by social activities. In this paper I study non-formal and informal learning by cultural activities of adults.

Die Vorstellung der Forschung ⁷

Deutscher Lernatlas – DLA forscht in Verbindung mit 4 Lerndimensionen (schulisches Lernen, berufliches Lernen, persönliches Lernen, soziales Lernen) die Lernregionen und die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wirkungen des Lernens (vgl. *Schoof et al.* 2011). Die von uns geforschte Dimension kulturelles Lernen wurde aufgrund der sogenannten Dimension „Persönliches Lernen“ des DLA ausgebildet. Es wurde aufgrund der Hauptmuster des in dem deutschen Modell verwendeten Modells als eine spezielle Dimension des informellen und non-formalen Lernens bestimmt, das sich von den formalen (z. B. schulisches Lernen und Hochschulbildung) Lernsystemen und den Bereichen des beruflichen Lernens und der

⁷ Die Studie / die Vorlesung wurde im Rahmen der Forschung von „Die Lernregionen in Ungarn: Von der Theorie zur Realität“ gemacht, die von OTKA (K-101867) unterstützt wurde. (Forschungleiter: Tamás Kozma)

Erwachsenenbildung, bzw. von dem Lernen, das durch Aktivitäten von Sozialgruppen geschieht, trennt.

In der Dimension des „Persönlichen Lernens“ untersuchen die deutschen Forscher (DLA) vier Hauptgebiete: die allgemeinen (Weiter)bildungen, die Teilnahme an dem Kulturleben, die Sportaktivitäten, bzw. das persönliche Lernen mit den Mitteln von Medien. In Ungarn sind die allgemeinen Erwachsenenbildungen von den anderen Gebieten der Erwachsenenbildung: von Berufsausbildungen, Sprachbildungen schwer zu trennen, weil sie unter Geltung eines einheitlichen Gesetzes (2013. LXXVII. Erwachsenenbildungsgesetz). So wird das Gebiet der allgemeinen Bildungen in der Forschung im Rahmen des non-formalen Lernens untersucht, und die anderen drei Gebiete (Kultur, Sport und Medien) werden einheitlich in weiterem Sinne als kulturelles Lernen verstanden. In dieser Studie werden so zuerst die mit dem kulturellen Lernen verbundenen theoretischen Grundlagen und Grundbegriffe, Dimensionen und Indikatoren vorgestellt. Dann werden die wichtigsten Ergebnisse unserer Umfrage zum Thema kulturelles Lernen präsentiert.

Die Subdimensionen und Indikatoren des kulturelles Lernens

Kulturelles Lernen durch kulturelle Institution

In unserer Forschung mögen wir uns mit den mehr hundert verschiedenen Definitionen der Kultur und deren Erklärungen nicht beschäftigen, dies wurde schon von anderen Forschern getan. (siehe z. B. *Maróti* 2005, *Koncz – Németh – Szabó* 2008, *Kroeber – Kuckhohn* 1952). Nur die Annäherung von einigen untersuchten Forschungsquellen werden von der Seite der Indikatoren studiert.

Der Deutsche Lernatlas (DLA) vereinfacht die Untersuchung des Kulturlebens auf zwei Elemente, diese sind der Kreis von Museumbesuchen und die Theater- und Konzertbesuche. In unserer Forschung halten wir diese durchaus für wenig, und wir haben nach weiteren Erklärungen gesucht.

Der kulturelle Weltbericht der UNESCO (*World Culture Report* 1998) bemühte sich beim Konstruieren von kulturellen Indikatoren den Begriff

Kultur zu definieren, (Terry McKinley, Amartya Sen, Prasanta Pattanaik), der eine ziemlich weite Erklärung ist: „die Art, wie die Leute aufeinander wirkend und miteinander zusammenwirkend zusammen leben, – in Verbindung damit, wie solche Wechselwirkungen durch irgendein System von Glauben, Werten und Normen bewiesen werden.“ (*Bellavics* 2000:307) Die Kultur hat hier eine beschreibende und keine normative Bedeutung, bezeichnet die Entwicklung des Menschen. Das Ziel der Indikatoren der Bedeutung ist, die menschliche Entwicklung aus kultureller Perspektive zu untersuchen.

Forscher aus Kanada entwickelten ein Indikatoren- und Messsystem, das sogenannte Composite Learning Index (CLI), das sich auf vier Dimensionen beruht, und scheint zum Messen von Lehraktivitäten auf Landes-, regionaler, kistérségi und Siedlungsebene geeignet zu sein. Für unsere Forschungsgruppe bezieht sich unter den vier Dimensionen die sogenannte Dimension persönliches Lernen (learning to be) auf die verschiedenen Aspekte des Kulturlebens. Darunter werden die Fähigkeiten und Tätigkeiten verstanden, die zu der persönlichen Entwicklung (zum körperlichen, seelischen, geistlichen Wachstum) hinzukommen. Dem Kulturleben / der Kultur wurden zwei Messzahlen zugeordnet:

- Lernen durch Kultur (learning through culture). Dieser Indikator zeigt, wie viel Geld kanadische Haushalte für kulturelle Tätigkeiten, wie Museumbesuche, Musikfestivals oder Künste ausgeben.

- Zugang zu kulturellen Quellen (access to cultural resources). Dieser Indikator bedeutet, wie viel Zeit man braucht, die Museen und Kunstgalerien zu erreichen.

Die Kulturstatistik der Europäischen Union beinhaltet Statistiken je nach Land, unter anderem auch über Ungarn, von diesen sind auch die neuesten (2011) zu erreichen, ihre Daten beziehen sich vor allem auf den Kulturkonsum. Auch das statistische Institut der UNESCO stellt Statistiken im Bezug auf Kultur (*UNESCO Institute for Statistics* 2009). Im Jahre 2006 schickte UIS an die sich entwickelnden Länder einen Bericht zum Testen des EU Modells (Eurobarometer) in Verbindung mit kulturellen Tätigkeiten aus. In dem Bericht werden die Anwendungen der Kultur folgendermaßen definiert:

- „zu Hause verwendet“ (Home-based) (z.B. Fernsehen, Lesen, Internetnutzung)
- „mit Besuch verbunden“ (Going-out) (z.B. Kino-, Theater-, Museumbesuch)
- „Bewusstseinsgestaltung“ (Identity building) (z.B. Amateurrkulturtätigkeiten, Vereinmitgliedschaft).

In Verbindung mit der in der kulturellen Weltbericht der UNESCO (*World Culture Report* 1998) verfassten Definition der Kultur werden die folgenden Indikatoren mit den kulturellen Tätigkeiten verbunden:

- Vortragskünste: Zulauf, Auslandstournee, Institutionen, Vorträge
- Archivs, Museen: archivierte Materialien in Meter, Besuche, ihr auf das Personal projizierter Zulauf, Museumszulauf, ihr auf das Personal projizierter Zulauf.

In Ungarn fordert das Ministerium für Humanressourcen von kulturellen Instituten obligatorische Abgabe von statistischen Daten, das ist die sogenannte Kulturelle Statistik (*EMMI* 2012). Darin geht es um Institute und Kulturkonsum als erreichbare Hauptindikatoren.

In der von dem Institut für Minderheitsforschung der Ungarischen Akademie der Wissenschaften geplanten und koordinierten (von dem ehemaligen Ministerium für Nationale Kulturerben veranlassten) Forschung, die über die ungarischen Kulturinstitutionen jenseits der Grenze ein umfassendes Bild macht, geht es grundsätzlich um Forschung von Instituten (*Blénesi – Mandel – Szarka* 2005). Unter fachlichen Fragen der Umfrage wurden neben die Kunstgattungseingrenzung von einzelnen Kunstgruppen, populärwissenschaftlichen Kreisen auch Fragen im Bezug auf ihr Repertoire, ihren Charakter, den Zulauf ihrer Vorträge betont. Bei öffentlichen Sammlungen (Museen, Archivs, sonstige Sammlungen) bildeten die Zusammensetzung, Zulauf, Öffnungszeit des Bestandes, die Menge von dem verarbeiteten Inventar die wichtigsten Fragen. Fragen bezüglich komplexer Kulturinstitute/-organisationen richteten sich in erster Linie auf den Charakter, Tätigkeiten, Veranstaltungen des bestimmten Instituts/Organisation, bzw. auf die Zahl der Teilnehmer an den Veranstaltungen.

Kulturelles Lernen durch Massensport

Der Sport kann im Gebiet der informeller und allgemeiner non-formaler Erziehung interpretiert werden. Andere Elemente der erziehenden Wirkung des Sports werden in verschiedenen Fachliteraturen hervorgehoben, aber in dem Punkt wurde Einigung erzielt, dass irgendeine Art von Sport mit irgendeinem Ziel eine erziehende Wirkung hat, nicht nur seine Wirkung auf Körperentwicklung und Gesundheitsbewahrung kommt zur Geltung. Unter Erziehungsprozessen des Sports müssen die körperliche, ethische, intellektuelle, ästhetische und gemeinschaftliche Erziehung hervorgehoben werden.

Sporterfolge fordern die konsequente Entwicklung der Persönlichkeit, egal ob es um Spizensport, oder im Massensport erreichte Einzelziele geht.

„Der Sport ist nicht nur Körpererziehung, sondern auch das kräftigste und edelste Erziehungsmittel der Seele... eine Sportmannschaft ist das verkleinerte Bild der Gesellschaft, das Wettspiel ist das Symbol des edlen Kampfes fürs Leben. Hier werden die wichtigsten Bürgertugenden während des Spieles innerhalb einer kurzen Zeit dem Menschen beigebracht: die Zusammengehörigkeit, die Selbstopferung, die volle Unterordnung der eigenen Interessen, den Ausdauer, die Handlungsbereitschaft, die schnelle Entscheidung, die selbständige Verurteilung, die absolute Ehre und vor allem die Regeln von „fair play“, des edlen Kampfes.“ (Szent-Györgyi 2006 [1930] 40.)

Laut Snyder und Spreitzen (1981) sind zwei Richtungen für die Beziehung des Sport und der Sozialisation charakteristisch: die eine ist die Sozialisation in die Welt des Sports, die andere die Sozialisation durch Sport. Bei der ersten ist es wichtig, dass die effektive Sporttätigkeit ein Lern- und Sozialisationsprozess ist, so wird dabei untersucht, welche physischen und geistigen Faktoren die Teilnahme an einer Sporttätigkeit beeinflussen. Auf der anderen Seite ist aber wichtig, dass das Sporttreiben im Allgemeinen eine soziale Tätigkeit (sogar hinter in einem Einzelsport erreichten Leistungen steht mindestens ein Trainer oder Sportlehrer) ist, so hat es zahlreiche Rollen in der Sozialisation. Sozialisationsprozesse im Sport bedeuten Erlernung von Werten, wie Enthaltbarkeit,

Zielbewusstsein, Sportlichkeit, Wettkampf, Wertschätzung der harten Arbeit (Frey – Eitzen 1991).

Bei Forschungen bedeutet es einen Unterschied, welcher Typ des Sports geforscht wird, es ist nämlich nicht typisch, Spitzensport und Massensport gleichzeitig, gemeinsam zu untersuchen. Spitzensport unterscheidet sich dadurch von Massensport, dass es normalerweise eine größere absolute Zahl von Regeln und formellen Vorschriften für Spitzensport charakteristisch ist. In Spitzensport sind es weiterhin mehr und strengere Sanktionen zu beobachten (Loy 1974. 41). Zu diesen Regeln gehören – außer den Spielregeln der bestimmten Sportart – zum Beispiel die qualitativen und quantitativen Kriterien der Teilnahme an Trainings: wie oft man zum Training gehen muss, welche Ausrüstungen sind benötigt, das Üben von Enthaltsamkeit, Disziplin und Ausdauer an Trainings, all diese kommen zur Entwicklung von seelischen und geistigen Eigenschaften von Personen hinzu. Jugendliche, die mit dem Sporttreiben anfangen, finden sich in einer neuen Umgebung, lernen neue Tätigkeiten, all dies ist damit verbunden, dass sie von einem neuen Wert- und Normensystem umgeben sind.

Im Deutschen Lernatlas (DLA) werden die Dimensionen der Untersuchung auch so erläutert, dass der Sport nicht nur wegen der Wichtigkeit der körperlichen Kondition sondern auch wegen seinen Funktionen wie soziale Erziehung und Kompetenzentwicklung (Selbstorganisation, Selbstvertrauen, Verantwortungsbewusstsein, Teamfähigkeit) primär ist. Regionale Gesellschaften sollen durch Sport zusammengehalten werden, der Sport hat integrierende Wirkung, und erhöht auch die Anziehungskraft einer Siedlung. Auch hier ist es aber gültig, dass es auf einem engen Gebiet untersucht wird: es wird geforscht, welche Wirkungen die Sportvereine auf das Kulturleben, soziales Kapital, Wirtschaftsentwicklung einer Region haben.

In der Forschung Composite Learning Index (CLI) wird das Gebiet Sport unter den vier Dimensionen in dem „Persönlichen Lernen“ definiert. Innerhalb dieser Dimension erscheint das Lernen durch Sport, womit die kanadischen Forscher seine Sport- und Rekreationstätigkeit messen. Weiterhin kann der Sport in der Dimension „soziales Leben“ auch erscheinen, weil Sport in vielen Fällen eine gemeinschaftliche Tätigkeit ist, so sind das Lernen von zum Zusammenleben gebrauchten Normen, die

Erlernung von Werten, Besuche von Sportanlagen, Beitritt Sportvereinen und Sportklubs auch seine wichtigen Elemente.

Weitere gefundenen internationalen Forschungen und ihre Hauptindikatoren untersuchen hauptsächlich die sozialen Aspekte (*Washington – Karen 2001.*), die Methoden (*Johanssohn – Turowetz – Gruneau 1981*), die sozialen Wirkungen des Sports (*Mansfield 2007*) usw., die nur Grenzgebiete unserer Forschung sind. Das Buch „*Fehér könyv a sportolásról*“ (2007) beschäftigt sich getrennt mit der Rolle des Sports in der Bildung. Nach dem Buch werde Europas Humankapital durch die in der formalen und non-formalen Bildung eingefüllte Rolle des Sports verstärkt. Die durch Sport vermittelten Werte kommen zu der Entwicklung der Kenntnisse, Motivation, Fähigkeiten, bzw. der Steigerung der Bereitschaft zu persönlichem Engagement hinzu. Die in der Schule und an der Universität verbrachte Zeit bringt Vorteile in der Gesundheit und der Bildung mit sich, die zu steigern sind. Aufgrund der im Jahre 2004 durch „*Das Jahr der Erziehung durch Sport in Europa*“ erworbenen Erfahrungen ermutigt die Kommission durch verschiedene politische Anregungen auf dem Gebiet der Bildung zur Forderung des Sports und körperlicher Aktivitäten, dazu gehört auch die Entwicklung von sozialen und bürgerlichen Kompetenzen, in Übereinstimmung mit der Empfehlung über die zum lebenslangen Lernen benötigten Schlüsselkompetenzen im Jahr 2006.

Kulturelles Lernen durch Medien

Das Dasein des Lernens durch Medien muss heute nicht mehr betont werden. Es ist die Erwartung von immer mehr Menschen, ihre durch informales und non-formales Lernen erworbenen Kenntnisse, egal woher sie erworben worden sind, auf irgendeiner Weise messbar zu machen. Die Einrechnung der über non-formalen und informellen Weg erworbenen Kenntnisse in die formalen schulischen Bildungen beschäftigt Fachleute in der ganzen Welt.

Salamon zeigt in seiner Analyse darauf, dass sich die Übernahme von Informationen über Fernsehen oft durch einen sogenannten „tropfenden Effekt“ (*drip-effect*) ergibt: der Zuschauer erwirbt auch Informationen und Kenntnisse, wenn er nur aus Unterhaltung fernsieht. Sogar wiederholte

Aussagen aus weniger anspruchsvollen Programmen bauen sich ins bewussten Schema des Empfängers ein, und beeinflussen sein Denken und seine Meinung (*Salomon 1981*).

Comstock und Scharrer (1999) bildeten die drei Gruppen der Motivation des Fernsehens, diese sind in der Reihenfolge nach Wichtigkeit die folgenden: Flucht aus der Wirklichkeit, Verstärkung der Selbsteinschätzung durch Vergleiche und Suche nach Informationen.

Nach dem Modell von Brown, Steele und Walsh-Childers (2002), was aus Medien gelernt wird, hängt von der Motivation und den eigenen Gefühlen des Zuschauers, der Empfangssituation, der Identität und den erlebten Erfahrungen ab. Die Faktoren der erlebten Erfahrungen: die Entwicklungsniveau, das Geschlecht, die Rassenzugehörigkeit, die gesellschaftlich-wirtschaftliche Niveau, und alles Andere, was den einen Mensch von dem anderen trennt.

In Hinsicht auf Forschungsdimensionen teilt die Studie Deutscher Lernatlas (DLA) die Rolle von Massenkommunikationsmitteln, Bibliotheken und des Internets in diese Subdimension.

Die Verhältnisse in Ungarn beachtend⁸ wurde der Themenkreis Bibliothek in die Subdimension kulturelle Institute eingeteilt, so ist in der Subdimension Medien die Untersuchung des Lernens durch die vier Grundmittel von Medien wichtig: die Presse, der Rundfunk, das Fernsehen und das Internet.

In der Studie Composite Learning Index (CLI) wird das Gebiet Medien unter den untersuchten vier Dimensionen (schulisches Lernen, Berufliches Lernen, soziales Lernen, Persönliches Lernen) in dem letzten erwähnt. Innerhalb der Dimension erscheint der Indikator Lernen durch Medien (*exposure to media*), der zeigt, wie versorgt kanadische Haushalte mit traditionellen (Bücher, Zeitschriften) und modernen Medien (Internet) sind, bzw. es werden Informationen über die Häufigkeit ihrer Nutzung mitgeteilt. Der andere in diesem Thema untersuchte Indikator (Breitband-

⁸ In der ungarischen Rechtsprechung ordnet das Gesetz 1997. CXL. von den Museen, von öffentlichen Bibliotheksversorgung und der Kultur die Museen, Bibliotheken und Kulturinstituten ebenso den kulturellen Instituten zu.

Internetzugang, broadband internet access) drückt den Anteil des Breitband – Internetzugangs mit schneller Geschwindigkeit aus.

Unter internationalen Forschungen passte die Analyse von Van Evra (2004) zu unserem Thema am besten. In dieser Analyse wird die Erneuerung durch das Fernsehen untersucht. Man könne auf zwei verschiedene Art und Weise fernsehen: einerseits nimmt der Zuschauer das ernst, und macht Anstrengungen, um Informationen und Kenntnisse zu erwerben.

Der andere Typ des Fernsehens, wenn man nur aus Erholung, Unterhaltung fernsieht und weil man sich die Aufmerksamkeit ablenken will. Van Evra untersucht auch die Interaktion zwischen Zuschauern: der eine Zuschauer wird durch den Inhalt mehr, der andere weniger beeinflusst. Im Bezug auf den gesellschaft-wirtschaftlichen Status der Zuschauer stellt er fest, dass es unter Gruppen, die viel Zeit mit Fernsehen verbringen, ethnische Minderheiten, Benachteiligte, Jugendliche, Alte Leute und weniger Gebildete zu finden sind. Sie lassen sich auf die durch Fernsehen erworbenen Informationen, und haben weniger oder weniger abwechslungsreiche alternative Quellen. Die Vorliebe der Zuschauer untersucht wurde festgestellt, dass wer nach Informationen sucht, wählt ganz andere Inhalte, wie Zuschauer, die sich nur unterhalten wollen. Aufgrund derer sind auch die Leute, die das Fernsehen zum Lernen benutzen, unterschiedlich. Leute, die das Fernsehen bewusst als Lernmittel verwenden, wählen mehr unter Inhalten, und betrachten sie kritisch, und beim Empfang machen sie große Anstrengungen, um die Inhalte verarbeiten zu können. Während Menschen, die das Fernsehen unbewusst als Lernmittel benutzen und über weniger andere alternative Informationsquellen verfügen, wechseln unter den Programmen und Inhalten, finden die Information „zufällig“, und glauben und empfangen diese in höherem Maße.

Im Projekt „Enhanced Learning Unlimited (ELU)“ zwischen 1. Januar 2006 und 30. Juni 2008 arbeiteten auch Konsortialpartner aus Ungarn. Unter den Zielen des Projektes war, die Möglichkeit des Lernens durch digitales Fernsehen zu Hause, in Büros und in Schulen bekannt zu machen und zu verbreiten. (*ORT France* 2009)

Es gibt eine bedeutende Datenbasis über die in Ungarn durchgeführten Medienforschungen, unter denen sich die Datenbasis des zentralen Amtes

für Statistik, von AGB Nielsen und der Medienbehörde hervorheben. Sie beinhalten Informationen sowohl über Mediendienstleister als auch über Medienkonsum, es ist aber schwierig, die mit dem konkreten Lernen zusammenhängenden Beziehungen zu identifizieren.

Die Messzahlen des kulturellen Lernens

Die Messzahlen des kulturellen Lernens wurden in der Region Észak-Alföld durch Umfrage geforscht. Bei der Messung entschieden wir uns für Umfragen auf institutionellem Niveau. Die Umfrage beinhaltet einen allgemeinen Teil, einen Teil im Bezug auf das persönliche Lernen und spezielle Fragen auch zu den drei Teilgebieten (Kultur, Medien und Sport). So wurden tatsächlich drei Umfragen gemacht, 60% deren Fragen stimmten miteinander überein, und die speziellen Fragen betragen um 40%.

Der Aufbau der Umfrage:

I. Allgemeine Fragen von organisatorischer Art (stimmt in den drei Umfragen ungefähr überein): die Entstehung der Organisation, ihre Geschichte, ihre Tätigkeiten, ihre Humanressourcen, ihre Infrastruktur, ihre Finanzierung, ihr Partnerschaftssystem mit anderen Organisationen usw.

II. Fragen des persönlichen Lernens (stimmt in den drei Umfragen ungefähr überein): die Sicherung von non-formalen Lernmöglichkeiten in Instituten, die das non-formale Lernen in Anspruch Nehmenden, Die Bedeutung des informellen Lernens in der Organisation usw.

III. Institutsspezifische Fragen (sie sind in den drei Umfragen unterschiedlich, sie untersuchen die eigenen Funktionen und Inhaltszeiger der einzelnen Instituten):

Bei Kulturinstituten z.B. die Formen von kulturellen Programmen, die Zahl der Teilnehmenden, Eintrittskarte Kaufenden, kostenloses Programmangebot usw.

Bei Medien z.B. Programmtypen, Programmzeit, Online Erscheinungsformen, die Hinsichten der Zusammenstellung von Programmen, die Einschaltquote usw.

Bei Sportorganisationen z.B. die Zahl der Mitglieder, die die Programmangebote in Anspruch Nehmende, die Hinsichten der Zusammenstellung von Programmen, Anwerben von Unterstützer usw.

Die drei zu forschenden Organisationstypen existieren in Ungarn in einer großen Zahl, deshalb wird eine thematische Abgrenzung benötigt. Unsere Gebietsabgrenzung richtet sich auf die Region Észak-Alföld. Bei unserer thematischen Abgrenzung wählten wir in allen drei Gebieten einen Organisationstyp, der zum persönlichen Lernen charakteristisch zahlreiche Lernformen anbietet: Unter Kulturinstituten wurden Bildungsinstituten, unter Medien die Fernsehsender, unter Sportorganisationen die Wanderungsvereine gewählt.

Wir strebten nach dem Erreichen eines Untersuchungsmusters von 30% je aus jedem Organisationstyp, und es ist uns gelungen, es zu übersteigern und 34% der auf den drei Gebieten auffindbaren Instituten in der Region aufzusuchen. (Tabelle 1)

Tabelle 1: Population der Institutionen und Zahl der untersuchten Institute

Institutstyp	Elementenzahl der Region Észak-Alföld	Zahl der zu untersuchenden Institute (30%)	Zahl der untersuchten Institute
Kulturinstitute	272	82	82 (30%)
Fernsehsender	23	7	9 (39%)
Wanderungsvereine	32	10	21 (66%)
Insgesamt	327 (100%)	99 (30%)	112 (34%)

(Stück)

Quellen der regionellen Daten:

- Bei Kulturinstituten die Kulturelle Statistik (EMMI 2012, kultstat.emmi.gov.hu)

- Bei Fernsehsendern die Daten der staatlichen Behörde für Medien und Nachrichtenübermittlung (www.mediatanacs.hu)

- Bei Wanderungsvereinen gibt es leider keine staatlichen Daten, aber der staatliche Bund von Sportvereinen, Sportegyesületek Országos Szövetsége gibt uns ziemlich zuverlässige Daten über die funktionierenden Organisationen (<http://www.sosz.hu/kozvetlen-tagsag>).

Schauen wir zuerst die allgemeinen Hauptdaten der untersuchten Institute. 40% der untersuchten Institute funktionierte bereits vor der politischen Wende, was aus dem hohen Zahlverhältnis der kulturellen Institute folgt. Zwischen der Wende und dem neuen Jahrtausend kam 26% der Institute zustande. So gibt es in dem Muster sowohl Institute, die schon seit mehr Jahrzehnten funktionieren, als auch junge Institute. 35% der befragten Institute sind aus Debrecen, andere Siedlungen mit einer hervorragenden Zahl von Instituten vertreten sich im Muster nicht. Die Organisationen verteilen sich unter den drei Bezirken gemischt. Aufgrund der drei Sektoren ist 48% der untersuchten staatliche Organisationen, die Unternehmen betragen um 16%, die Civilorganisationen liegen an 36%.

Über die Größe der Institute und die Menge der Aufgaben, die zu leisten und zu unternehmen sind, kann die Untersuchung der Zahl und Zusammensetzung der Mitarbeiter zur effizienten Masszahl dienen. Alle beschäftigten Arbeiter und auch ihre Durchschnittszahl nach Instituten wurden in 112 Instituten untersucht. Insgesamt 1775 Mitarbeiter arbeitet in 112 Instituten (Tabelle 2), unter deren 967 Personen verfügt über ein Diplom (54,5%). Auch der Anteil von Leitern ist hoch: in den 112 Instituten sind 253 Personen (14% von den Mitarbeitern) in führender Postion.

Tabelle 2: gesamte Zahl von Mitarbeitern

Zahl von Mitarbeitern (insgesamt – Personen)				
	Fach-mitarbeiter	Administrative Mitarbeiter	Technische Mitarbeiter	Insgesamt
Vollzeit	958	221	222	1401
Teilzeit	276	23	75	374
Insgesamt	1234	244	297	1775

(Person)

Es lässt sich feststellen, dass die Organisationen mit Humanressource durchschnittlich belegt sind, aufgrund ihrer Größe gehören sie zu mittelgroßen Organisationen, weil sie im Durchschnitt mit einer Gesamtzahl von zwischen 10 und 50 Personen arbeiten. (Tabelle 3)

Tabelle 3: Anzahl der Mitarbeiter im Institutionellen Durchschnitt

Anzahl der Mitarbeiter (Institutioneller Durchschnitt)				
	Fachmitarbeiter	Administrative Mitarbeiter	Technische Mitarbeiter	Insgesamt
Vollzeit	10,8	3,6	3,6	18
Teilzeit	6,7	1,3	2,7	10,7
Insgesamt	17,5	4,9	6,3	28,7

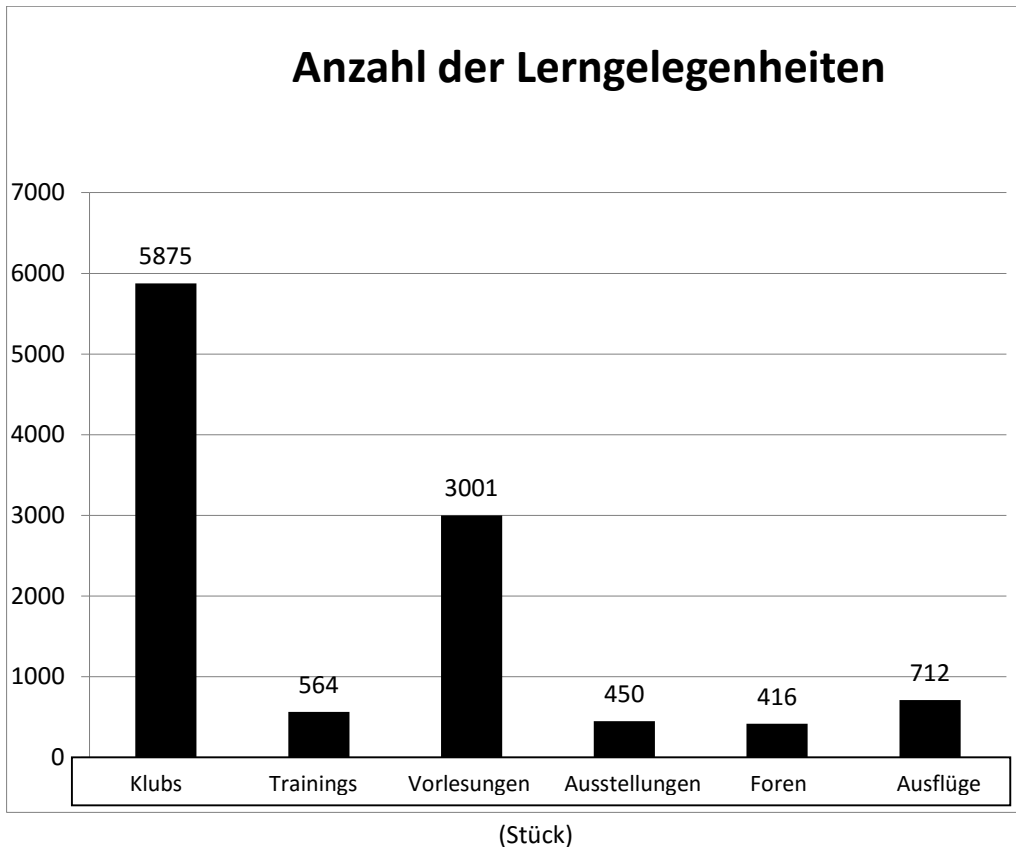
(Person)

In 54% der Organisationen arbeiten Freiwillige, dadurch wird verbessert, wie weit sie mit Humanressource versorgt sind. In dem Zeitraum der Untersuchung wurden 841 Personen, im Durchschnitt 15 Personen je nach Organisationen als Freiwillige beschäftigt.

Im zweiten Teil unserer Analyse werden einige typische das kulturelle Lernen unterstützende Ergebnisse von den untersuchten Instituten übersehen. Die untersuchten Lerngelegenheiten im Kreis der Institute: Clubs, Trainings, Vorlesungen, Ausstellungen, Foren, Ausflüge. Unter diesen kamen alle im Fall der untersuchten Organisationen in einer hohen Zahl vor, sogar aus den als am seltensten vorkommende Typ markierten Foren, realisierten sich 416 Gelegenheiten in den 112 Instituten. Die größte Zahl von Lerngelegenheiten wurde auf Gebiet Clubs (5875 Lerngelegenheiten) erreicht, was auch das zu danken ist, dass diese regelmäßige Tätigkeiten sind, also falls zum Beispiel ein Club jede Woche veranstaltet wurde, bedeutete es ca. 50 Lerngelegenheiten. Die Zahl der in engerem Sinne als Lerngelegenheit definierbaren Vorlesungen ist der zweithervorragendste Wert, und deren praktische Formen, die Trainings erscheinen auch in einer hohen Zahl (564 Gelegenheiten). Die Gesamtzahl von Lerngelegenheiten aller 112 Institute ist 11.027, die je nach Institut im Durchschnitt fast 100

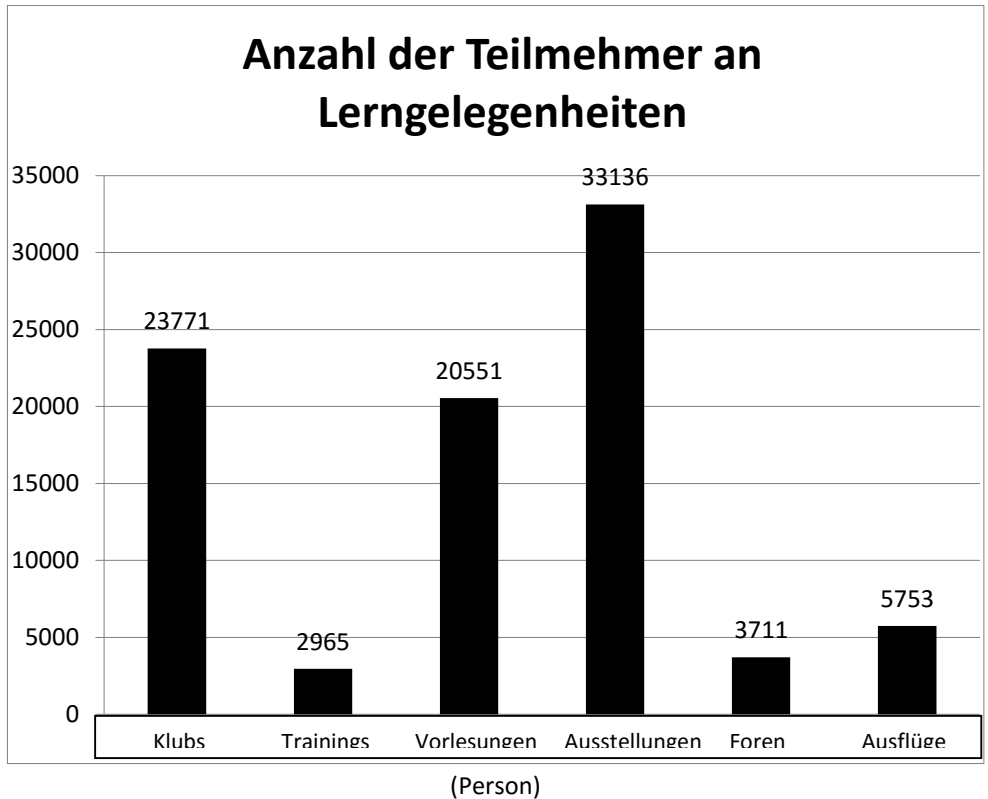
(98,5 Stück) Lerngelegenheiten bedeutet. (Schaubild 1) So lässt sich feststellen, dass die lernorganisierende Tätigkeit dieser Organisationen ziemlich hoch ist.

Schaubild 1: Anzahl von Lerngelegenheiten in Instituten



Die einzelnen Lerngelegenheiten ziehen eine hohe Zahl von Teilnehmern an. Leider stellt es sich aus den Daten nicht heraus, wie groß die Überdeckung in diesem Teilnehmerkreis sein kann, also ob es eine Gruppe von Teilnehmern gibt, die auch regelmäßige Besucher von mehreren Lerngelegenheiten sind, aber es kann in hohem Maße wahrscheinlich gemacht werden. Aber auch das beachtend bekamen wir hervorragende Zahlen. Fast 90.000 Leute nahmen während einem Jahr an den Lerngelegenheiten von den 112 untersuchten Organisationen teil. (Schaubild 2)

Schaubild 2: Anzahl der Teilnehmer an Lerngelegenheiten



Das typische Durchschnittsalter in Klubs beträgt um 37, in Trainings um 35, in Vorlesungen um 40, auf Ausstellungen um 40, in Foren um 35, Ausflügen um 30 Jahre. Aber es fehlt am häufigsten genau diese Altersklasse von den Lerngelegenheiten, weil die Hauptzielgruppe die Schüler, die Jugendlichen und die Rentner sind, und aus deren Durchschnittsalter kam das Alter der oft von den Kulturinstituten vermissten mittlererwachsene Schicht aus, so zeigt diese Durchschnittsrate in diesem Fall ein stark falsches Bild.

Anschließend wird untersucht, von welchen Themen die Lerngelegenheiten in den untersuchten Kulturinstituten, Wanderungsvereinen und bei den Fernsehsendern handeln. Die Kategorien der untersuchten Lernformen wurden aus einer früheren OTKA Forschung übernommen. (Forray – Juhász 2009). (Tabelle 4)

Tabelle 4: Häufigkeit von Lernformen je nach Themenkreisen (%)

<i>Häufigkeit von Lernformen je nach Themenkreisen (%)</i>							
	Clubs	Trainings	Vorlesungen	Ausstellung	Foren	Ausflüge	Insgesamt
Informatik	6,3	14,3	13,4	1,8	1,8	0,9	6,4
Fremd-sprache	7,1	4,5	6,3	1,8	0,9	3,6	4
Haushalt	6,3	0,9	7,1	0	0,9	1,8	2,8
Gesundheit	16,1	5,4	25,9	4,5	7,1	7,1	11
Arbeitswelt	2,7	15,2	11,6	1,8	8,9	0	6,7
Finanzen	3,6	5,4	8,0	0	4,5	0	3,6
Politik	4,5	1,8	16,1	6,3	9,8	4,5	7,2
Religion	8,9	0	16,1	4,5	2,7	1,8	5,7
Hobby	33,0	7,1	9,8	17,0	3,6	14,3	14,1
Naturwissenschaften	6,3	0,9	21,4	6,3	1,8	8,9	7,6
Kultur	27,7	5,4	41,1	43,8	11,6	18,8	24,7
Sport	21,4	6,3	10,7	1,8	4,5	17,9	10,4
Mode	4,5	0,9	8,0	2,7	2,7	2,7	3,6
Landwirtschaft	6,3	0,9	13,4	4,5	6,3	0	5,2

Wegen der hohen Zahl der Kulturinstituten dominierten sich die Lerngelegenheiten zum Thema Kultur, die von Themenkreisen Hobby und Gesundheit befolgt werden. Es lässt sich feststellen, dass die Nachteil kompensierende Rolle des kulturellen Lernens im Zusammenhang des Lernens kräftig erscheint. Die untersuchten Institute der Region Észak-Alföld nutzen das System mit einer hohen Zahl von Lernaktivitäten, breite Zielgruppen bewegend, zu das Lernen ergänzenden Funktionen, dadurch kommen sie zu der gesellschaft-wirtschaftlichen Entwicklung der Region hinzu.

Literaturverzeichnis

- 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről (2013. LXXVII. Gesetz über die Erwachsenenbildung)
- Bellavics, István (2000): Kulturális világjelentés: kultúra, kreativitás, piac 1998. (Kulturelle Weltbericht: Kultur, Kreativität, Markt 1998.) Osiris Kiadó, Budapest.
- Blénesi, Éva – Mandel, Kinga – Szarka, László (2005): A kultúra világa: a határon túli magyar kulturális intézményrendszer. (Die Welt der Kultur: Ungarische Kulturinstitution jenseits der Grenze) MTA Etnikai - Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- Brown, J. D. – Steele, J. R. – Walsh-Childers, K. (2002): Introduction and overview. In: Brown, J. D. – Steele, J. R. – Walsh-Childers, K.: Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality. Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahwah NJ, 1-24. p.
- Comstock, G. – Scharrer, E. (1999): Television: What's on, who's watching and what it means. CA: Academic, San Diego.
- Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI) (Ministerium für Humanressourcen) (2012): Kulturális statisztika 2011. (Kulturstatistik 2011) Elérhető: kultstat.emmi.gov.hu, (2014. 12. 15.)
- European Union (2011): Cultural Statistics. Eurostat Pocketbooks. Publications Office of the European Union, Luxemburg.
- European Commission (2007): Fehér könyv a sportról. (Das Weiße Buch über den Sport.) Elérhető: http://ec.europa.eu/sport/documents/white-paper/whitepaper-short_hu.pdf, (2012. 04. 30.)
- Forray R. Katalin – Juhász Erika (2009): A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés. (Autonomes Lernen im Erwachsenenalter und Engagement für Kenntniskorrektion) In: Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. (Non-formales – informelles – autonomes Lernen.) Debreceni Egyetem, Debrecen, 12-37. p.
- Frey, James H. – Eitzen, D. Stanley (1991): Sport and Society. Annual Review of Sociology. 17. sz. 503-522. p.

- Koncz, Gábor – Németh, János – Szabó, Irma (2008): Közművelődési fogalomtár. (Sammlung von Kulturbegriffen) OKM, Budapest.
- Kroeber, A. L. – Kuckhohn, C. (1952): Culture. A Critical Review of the Concepts and Definitions. Papers of Peabody Museum of Archeology and Ethnography, Cambridge.
- Johansohn, Kurt – Turowetz, Allan – Gruneau, Richard (1981): Research Methods in the Sociology of Sport: Strategies and Problems.
Elérhető:<http://ehis.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=7e9e1160-03a7-4474-a646-6ea2f0ba9ba9%40sessionmgr4&vid=4&hid=2>, (2012.05.02.)
- Mansfield, Louise (2007): Involved-Detachment: A Balance of Passion and Reason in Feminisms and Gender-related Research in Sport, Tourism and Sports Tourism. Elérhető: <http://ehis.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=7e9e1160-03a7-4474-a646-6ea2f0ba9ba9%40sessionmgr4&vid=5&hid=2> , (2012. 05. 02.)
- Loy, John W. Jr (1974): A sport természete: meghatározási kísérlet. (Die Natur des Sportes: Definitionsversuch) In: Schiller János: Sportpszichológia szöveggyűjtemény II. (Sportpsychologie Textsammlung II.) Budapest, Tankönyvkiadó, 38-56. p.
- Maróti, Andor (2005): Sok szemszögből a kultúráról: Irányzatok a kultúra elméletében és filozófiájában. (Über die Kultur aus vielen Ansichten: Richtungen in der Theorie und Philosophie der Kultur) Trefort, Budapest.
- Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (Staatliche Behörde für Medien- und Nachrichtenübermittlung) (2014): Bejelentés alapján működő televízió szolgáltatók. (Nach Anmeldung funktionierende Fernsehsender) Elérhető: www.mediatanacs.hu, (2014.12.15.)
- ORT France (2009): Az Enhanced Learning Unlimited (ELU) projekt. Elérhető: <http://elearning.sztaki.hu/elu>, (2014.12.04.)
- Salomon, G. (1981): Communication and education: Social and psychological interactions. CA: Sage, Beverly Hills.
- Schoof, Ulrich – Blinn, Miika – Schleiter, André – Ribbe, Elisa – Wiek, Johannes (2011): Deutscher Lernatlas (DLA). Gütersloh, Bertelsmann Stiftung, Germany.

- Snyder, E., Spreither, E. (1981): Sport, Education and Schools. In: Lüschen, G., Sage, G., Sfeir, L.: Handbook of Social Science of Sport. 119-146. p.
- Sportegyesületek Országos Szövetsége (Staatlicher Bund von Sportvereinen) (2014): Közvetlen tagság. (Direkte Mitgliedschaft) Elérhető: www.sosz.hu/kozvetlen-tagsag, (2014.12.15.)
- Szent-Györgyi, Albert (2006): Az iskolai ifjúság testnevelése. (Die Körpererziehung von Schülern) Mester és Tanítvány, 3. 10. sz. 39-43. Elérhető: <http://www.btk.ppke.hu/uploads/files/10.pdf>, (2014.12.12.)
- UNESCO (1998): World Culture Report. Unesco, Paris.
- UNESCO Institute for Statistics (2009): The 2009 UNESCO Framework For Cultural Statistics (FCS). Montreal. Elérhető: http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/FCS09_EN.pdf, (2014.12.15.)
- Van Evra, Judith (2004): Television and child development. Lawrence Erlbaum Associated Publishers, Mahwah, New Jersey, London.
- Washington, Robert E. – KAREN, David (2001): Sport and Society. 2001. Elérhető: <http://letsbreal.files.wordpress.com/2009/02/sports.pdf>, (2012.05.02.)

SOME SOCIOLOGICAL VIEWS FOR INTERGENERATIONAL EDUCATION

Résumé: L'impact de la mondialisation sur la société contemporaine post-moderne à la lumière d'une population vieillissante nécessite intensive, en dépit des méthodes et techniques de l'éducation pour les jeunes qui est rapidement perceptible, même (ou dans la première ligne) l'apprentissage intergénérationnel modernes. Le but de cet article est, avec l'aide de la recherche empirique, d'analyser la situation des générations dans la société d'aujourd'hui, en particulier les personnes âgées, qui sont tous, trop souvent, marginalisée dans le fond et pour montrer l'impact de la société de la connaissance, fondée sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, l'apprentissage intergénérationnel. L'auteur analyse dans l'article quelques-unes des conséquences des changements démographiques et souligne le rôle et l'importance de l'apprentissage intergénérationnel et de collaboration pour le développement durable, en particulier dans la société de vieillissement Slovène. Avec les données de la recherche empirique d'analyse elle essaie de déterminer l'étendue et la limite, en général et individuel, à laquelle la prise de conscience de l'importance de l'apprentissage intergénérationnel et les générations - la coopération entre les générations. Dans l'analyse des données empiriques de la recherche menée conclut-elle la façon dont l'efficacité de la société de la connaissance affecte à la fois les processus de mondialisation: intégration intergénérationnelle, ainsi que (dans) particulière, l'éducation pour la capitale culturelle des jeunes générations et, le dernier mais non des moindres la volonté de toutes les générations à participer et à la transmission et l'acquisition de connaissances.

Introduction

At the end of the 20th century and ageing demographic compounds with other economic and political factors making it that optimal knowledge is only possible through the development of greater integration of all generations and more solidarity among them. Above all, intergenerational learning strengthens the conditions supporting health, pension and social security systems. And through intergenerational learning we create conditions for to enhance the survival of health, pension and social systems while foster the adoption of national strategies that will allow the survival and development of the society with an increasingly high proportion of old people.

Demographic indicators show how the world population is aging stressing the increase importance of why modern society will be increasing dependant of higher levels of intergenerational cooperation. Optimal medical care has resulted in longer life, and thereby in the increased share of the third and (already) fourth generation. At the same time the birth rate has been declining as potential parents opt to delay or make more conscious and planned decisions for having children. This changing demographic is resulting in increased numbers of older people defining differences between the older and younger workforce. Above all, it is necessary to establish an environment in which the each generation will overcome their respective intergenerational differences to better cooperate with each other for mutual benefit. A problem with intergenerational learning, however, the disruptive context of an increasing number of families with only (overworked) parents, more and more single-parent families and less extended families reduce the natural process of knowledge transfer between generations. Also, there is an increasing gap of intolerance between younger and older people because today's fast pace of life inhibits the contact and interaction between generations.

The 21st century is a period that can be referred to as the rise of the inter-generational gap, which is mainly due to demographic changes and the authority of knowledge. Haregraves (2006, in Šverc and Rustja 2007:50) draws attention to the important dimensions of contemporary post-modern society which stresses the importance of:

- Width - access to education, inclusive politics, ability to work with others;
- Long-term - learning as a lifelong process;
- Depth - quality learning, conditions for the development of children, pupils' potential;
- Fairness-equality of opportunity, positive discrimination;
- Diversity - respect for and appreciation of diversity, opening up different options;
- Ability to mobilize various resources (human, material), and
- Keeping and upgrading the sound of what has emerged in practice as well.

In such situations, intergenerational learning is even more important as it helps to balance the discrepancies between the generations because it can overcome social segregation, contributing to a better understanding and respect between generations. This contributes to the competence of an individual and his development opportunities while enabling a more inclusive society.

Characteristics of Generation

A generation is commonly described as people who were born in a certain time period. In today's society, we commonly talk about three generations: the young, middle-aged and older. But a more detailed sociological analysis concludes that within such an important demographic definition generation time of birth in a given time period is common. Therefore, according to some authors (eg, Lynne and Stillman 2002, Rojc 2009:1) age groups are divided into:

- Veterans' generation (from 1900 to 1943). Here, morality, tradition, hard work, order and rules are important).
- Post-war generation (including the generation of child welfare or "Baby Boomers", born between 1944 and 1960, are the first to take care of education, then a career and a family.)
- Generation X (born between 1961 and 1980 in the period of economic uncertainty, economic recession, high unemployment and inflation). At that time the country was experiencing social and economic development, with almost unwavering opportunities for education,

employment and personal development. High workload dictates their private lives, which contain increasingly less free time and more work to build a career. This generation is characterized by some flexibility and willingness to face changes; as the generation grew up in the time of great technological development.

- Generation Y (born between 1981 and 1994, the younger generation in the labour market). Despite the best level of education and quality of consumer knowledge they are facing with unemployment. Despite a higher level of their education and occupational functional competence they are dealing with acute environmental problems. We have been witnessing information revolution and the growth of the Internet and other information technology.
- Generation Z (the generation of their children, 1994-2004). Also called the "e-generation", "silent generation", "iGeneration", "net generation", etc. It is very active in the educational process, and it manages all types of information technology. Despite all this, the quality of their verbal communication and direct contact is poor).

Different societies define in different ways which individuals belong to elderly population. In most cases, the transition is determined on the basis of changes in the status and roles. Hoyman and Asuman (198, 53) emphasize how society in general distinguishes between three types of elderly population, which:

- is no longer economically fully productive, but is physically and mentally capable of performing daily tasks,
- is completely dependent, needs care, is marked as a social burden, and
- further actively participate in social and economic system by engaging in farming, caring for grandchildren, doing household chores, while the parents are at work.

During the modernization period wisdom and experience lost their significance as they became an increasingly irrelevant factor in gaining access to and control over important social resources. Consequently, this led to a reduction in the authority and undermining the importance of the status of the elderly. As Leo Simmons points out, modernization results in the loss of both political and social power and influence which the older

generation once had. A side effect is the generational separation which is social, moral and intellectual. Also, it occurs as glorification of youth as the embodiment of progress and success (Hoyman and Asuman, 2009, 48). The result of these changes was that the elderly were relegated to the "status of dependent social category" as part of a functionally differentiated system allowing the underestimation of the working abilities of the elderly and their consequent exclusion. The society started to introduce pension insurance schemes which separated the older people from the economically active population (Hojnik, 1999, 48).

Source: SORS, Eurostat

Census/ Situation/ Year Projection										
Census Group							30.06			
(Years)	1948	1953	1961	1971	1981	1991	2002	2009	2020	2040
0-14	28.4	27.6	27.3	24.1	23.0	20.8	15.3	14.0	14.2	12.1
15-64	64.4	64.8	64.8	65.9	65.7	68.0	70.0	69.5	65.4	58.9
65+	7.3	7.6	7.8	9.8	11.1	11.2	14.7	16.5	20.4	29.1

(EUROPOP 2008 convergence scenario)

While we know learning and retention changes with aging we cannot assume single transition for all people. According to recent studies, healthy people at 90 years of age, when learning a meaningful material, are equivalent to younger people. If they are less successful this is often because they are not used to teaching styles typical of schooling largely due to a lack of practice. Learning methods must be tailored to the particular age group (Požarnik 1981:18-37).

The Role OF Inter-Generational Learning for the Eldery

The elderly population is increasing which makes it essential to see that attitudes towards this population are changed on a global level, a change which can be done through education. Kump and Jelenc-Krašovec (2009) indicate that both learning and aging are somewhat socially constructed,

and that this cultural definition of age can play an important role in promoting or limiting human aspirations.

Inter-generational learning as a lifelong understanding and as a generic term means the entire process of cultivation of human learning. It encompasses all forms of skills development and the views of all generations to lifelong basis. In short, we might as well mark this as "Learning for sustainability!" It can be experienced as such by (otherwise different) generations in institutionalised circumstances or as natural learning in life together. In this way, the older generation does not only experience learning "from birth to death" ("life-long") but also as all-encompassing ("life-wide") since education and learning are not limited to the selection of content, but encompass all desired learning content.

Learning and education are the same across generations through related activities, but between them there are differences. Learning is a broad term, while education includes activities, which are included in a dedicated, pre-planned, directed, usually linear educational structure. If learning is mainly organised by an individual himself, it is called (organized) self-directed learning, and if it takes place with organized assistance from others, it is referred to as (organized) self-directed learning with the help of others (Jelenc 2007:6). A contemporary post-modern society requires a recognition that people of all ages should benefit from education, so it is necessary to consider the non-formal and informal forms of education regardless of age group or generation. For this reason, more attention is paid to *lifelong learning*, even in old age.

In the implementation of many of the programs and researches that embody a stronger structuralisation of education and learning of older people, education is increasingly seen as a need of the elderly. The focus is on opportunities for "successful" and "active" aging in formal, non-formal and informal contexts (English 2005, in: Kump and Jelenc-Krašovec 2009:12). The concept of learning is a consistent principle associated with the ad hoc context in which the acquisition of knowledge and skills is derived from everyday life. An individual acquires this kind of knowledge in occasional, independent and sometimes unconscious learning. Informal inter-generational education provides a framework for the implementation of systematic and organised activities which take place out of the formal

educational system. In a general sense, formal education represents a very structured, chronologically hierarchical education, and perhaps also assessment of different levels of knowledge.

The elderly gain the most from the recognition of non-formal system of knowledge and learning. In many organisations recognition of qualifications has been replaced by recognition of work experience. This has led to the underestimation of the praxis learning typical of the labour market and consequently to large discrepancies between actual and required formal education of employees. There is also evidence of the lack of trust in the recognition of non-formal learning (Ivančič et al. 2007:15-18). Employees in institutions for the elderly should be incorporated into a wider range of additional qualifications and training to upgrade their current skills. This is the so-called narrow qualification which defines the content of vocational qualifications. In this way, they become included in the system of verification and certification of informal skills. Additional training improves their knowledge and develops skills for life and work, and occupational mobility as well.

Intergenerational Education: Taboos and Stigma

The control that assigns uniform roles to individuals regardless of their age, fails to recognise the individuality of each person. All individuals who reach a certain age are attributed the same characteristics. In this way, some stereotypes are increased among young people regarding the elderly population.

Role, identity and self-esteem have a significant impact on the individual. Rosow (Hazel 1999:39) points out how the irrevocable loss of status upon retirement leads to the erosion of social identity and positive self-image. Some of the following problems are faced by the elderly population:

- Loss of deposits excludes older people from significant social participation and devalues their contribution.
- Aging is the first stage of life with a systematic loss of status for the entire group.
- Individuals in our society are socialized to cope with aging.
- No specific roles for older people and their lives become unstructured.

Categorizing and allocating roles contribute to the creation and consolidation of the belief that all members of a particular age group are the same. Uniform understanding of all age groups and representatives contribute to the maintenance and reinforcement of stereotypes and myths. If the society does not provide alternative roles for the lost roles, the situation for the elderly worsens. A lack of understanding of aging and age can be the basis for the creation of negative attitudes towards aging - gerontofobia - because we have a negative / stereotype image of the elderly population (Pečjak 2007:81). However, Ward (1978:104) highlights the importance of activity in the form of continuing social activities. Some optimally aging individuals stay active and resist shrinking of their social world. Since self-esteem is associated with the elderly's multiple roles, dealing with the loss is also important. Further deposits are less traumatic as to prevent complete degradation of applications and replacing them with similar roles. In this way individuals retain their positive self-image which was under threat due to loss of roles, and because they are the centre of intergenerational education.

The collectivization of the age taboo has made it difficult for the older generation to recognise and accept aging as a natural phase of life. They deprive themselves of the special possibilities of life in old age. The younger generation pushes them to the margins of society. It is an anthropological root of marginalization of older people in industrial-consumer society where the elderly are more vulnerable to social isolation and marginalization. All three generations contribute to the maintenance of social pathology with fairly rigid patterns of life. By enforcing consumer values, the older generation caused tabuisation of age while the younger and middle generation have in this way enforced tabuisation of the old age and, by doing this, made it impossible for people to prepare for their own old age.

Social learning in intergenerational programs for quality aging allows the demolishing of taboos through exercise. An experiential learning can be effective in small groups dominated by personal communication. For quality aging and intergenerational relations it is necessary to establish

such an intergenerational transmission of knowledge that covers both intellectually and emotionally.

The age taboo also influences communication between generations. Social learning in intergenerational programs for quality ageing enables detabuisation through an exercise where individuals reflect on their personal experience with an older person towards whom they have a positive attitude. This is *experiential learning* which can be effective in small groups where personal communication prevails. To achieve quality aging and intergenerational coexistence (harmony) we must establish such an intergenerational transfer of knowledge which would encompass both intellectual and emotional learning – joined in a holistic experiential learning of all.

Interactions between generations in the family are mostly set up spontaneously on the basis of living together. Whereas a new acquaintance helps the personality and attitudes of the individual's "desire" to get acquainted with new people. Group activities, such as self-help groups certainly help towards better interaction.

Young principles are grown quite ambivalent as relationship to intergenerational learning. It critically evaluates the ability of their (elderly) family member in the transfer of knowledge to younger people. It is therefore important that the participants' intergenerational transfer of knowledge and skills takes place in constant communication and conversation to share their views and also come up with solutions. However, for each generation it can be difficult to establish such relationships to suit everyone. The problem occurs (or is evident) mostly in the middle generation, due to workload demands which forcethem to streamline their private life. The sistance between generations can also be established due to intergenerational differences. It is more than obvious that such knowledge transfer without adequate approach leads to a cold, rational attitude.

In the process of intergenerational education the elderly are exposed to prejudice and stigma which is, in part, due to the vulnerability of their social position. The age taboo still exists and does not allow for the possibility of exceeding the determination of social status of the elderly. Therefore, the elderly, as individuals, must take care for their inner balance

while helping those young who love and appreciate them and to whom they wish to transfer their knowledge and skills. Their quality of life largely depends on this, since the "new" emotional support which they experience in such interactions has a significant impact on the personal space of elderly people, as well as on his physical condition. Individual diversity increases the breadth and quality of the contacts made in the process of creating intergenerational learning from each other. This effectively reduces the identification of an individual to the environment in which they live.

The Role of Intergenerational Education

Through learning, individuals develop their social involvement in the community. Schuller (2004:24-26) notes how the impact of learning can be seen at the individual level and collective or community level. Intergenerational learning activities which are related to the maintenance of social activity can take place in many areas. They can act as maintaining clean environment, cultural life, the preservation of the community's mental health, values and understanding of the other, communication between citizens, etc. The autobiographies (?) of people of different generations are formed through their learning experiences. This type of learning has significant importance for humans, as it is directly linked with their life experience. However, intergenerational education must include a dialogic process. All players are equal; it is a sharing experience. Learning in this way represents a dynamic collaborative relationship. It is active, collaborative and reflective (Jarvis 1994:6-20). Jarvis (ibid.) distinguishes three types of learning of elderly:

- *Wise men*, making the need to learn, they take advantage of any opportunity to engage in both education, mostly in the process of transferring their knowledge to the younger.
- *Active men*, that focuses on developing their skills in various fields (e.g. art creation, gardening, sports, travel, etc.).
- *Men seeking harmony*, seeking to live according to the circumstances in a safe and peaceful environment to achieve inner peace. Therefore he avoids new opportunities for learning, which is not in accordance with

their self-esteem. These are mostly older adults who seek Erikson "integrity" in his life and harmony with the world in which they live. This integrity includes the integrity "of settling accounts with other" the adaptation to victories and disappointments of life (Erikson 1976:117).

Performance strategies for empowering older people in educational activities are dependent on multiple factors. Still, there is a dominant view of learning as a precondition for acceptance and social inclusion which includes good material and spiritual background that the elderly do not always have. The findings of numerous studies have confirmed the positive impact education has on health, social activity of the elderly and its chances of gaining and maintaining power and influence (Cusack and Thompson 1998:307-317, Cusack 1999:21-37).

More educated elderly are more empowered (or have greater self efficiency) in communicating with health services. They are more emotionally resilient and are therefore more successful in enhancing their mental and physical health. They also are able to reduce their levels of morbidity of depression, better self-esteem, independence, self-confidence as they are less prone to the vicious cycle of helplessness. The elderly have unique needs which any treatment process needs to hold as a focus. The elderly are a wealth of life experience and acquired knowledge and can have a significant impact on the younger generation, especially as mentors. . The importance of the elderly seem obvious in the following context of intergenerational education:

- "*Vertical integration*", which is to continue some learning throughout life and in all stages of development. Learning in this segment is as important for older adults as for other age groups.
- "*Horizontal integration*", which involves the recognition of equal status, learning, no matter whether from formal, non-formal or informal contexts (life-wide).
- The third component called "*the democratization of the education system*" in terms of equal opportunities to engage in education, regardless of gender, age, ethnic or religious affiliation (Kump – Jelenc-Krašovec 2010:7).

Discriminatory treatment of older people is reflected in the behaviour and actual practice. According to the findings of psychology, learning ability does not deteriorate even as the distant memory. The decline of memory functions occurs mainly in individuals with dementia. Crystallized intelligence and wisdom can grow. Wisdom refers to emotional maturity, ability to empathize, relativistic and dialectical thinking. And these components have not provided any adequate social mechanisms for their realization. Key barriers are often "age, malaise, forgetfulness." These barriers are apparently internalized for elderly and give them the seal of reality. Above all, it should be noted how the concept of learning today is among most stressed intellectual importance. In fact, this is a gradual liberation from social learning frameworks and requirements, as individuals increase the importance of individualization. It's about learning; the development of individual personality is limited to the personal needs and interests (Illeris 2004:223, Kump– Jelenc-Krašovec 2009:21). For older people, knowledge and skills are the means of taking ownership and control over their lives and a support in their social roles (Walker 1996:27-28, Kump, – Jelenc-Krašovec 2009).

To overcome the age taboo specific actions are required on the level of the individual. Older people must personally and consciously accept their age in an appropriate manner, as a process of personal learning and a natural function of life. The learning process for accepting one's age contains intellectual and emotional components, which together form an integrated experiential learning. Demolishing taboos can also be reached at the societal level, with the possibility of people stepping on the path of social learning thereby improving the the quality of the aging process and the coexistence of generations (Ramovš 2003:53-60).

Hojnik Zupanc (1997:49) mentioned a few starting points needed for the transformation from the social marginalization of older people to greater social integration. If the educational level of the older population is constantly increasing, then individual responsibility for individual life requires greater familiarity with age-related changes. In particular, changes in relations between generations influence the different role of kinship and societal engagement.

Many experts note that elderly are unjustly relegated from social events. The loss of engagement is detrimental to the health of the elderly. Their rights in terms of participation are often overlooked. These are considered as a risk to the social security system, and as a factor that causes the growth of the cost of health and social services.

Improving social ties also improves the cognitive function of the elderly. Involvement in educational activities can be a source of well-being and a sense of inclusion. An important feature of social support in illness is also a reciprocity exchange. It is one of the fundamental forms of social bond. Elderly should also have the opportunity to take advantage of the offer of support mechanisms and social structures and social recognition of their informal and unpaid participation (Pahor– Domanjko–oth., 2009:221-229). Particularly important is the "latent support," which gives a feeling of security and belonging, for example support in health. Murphy (1982:135-142, Domajnko – Pahor 2007) notes that emotional support mitigates the destructive effects of stressful life events on risk of depression. The risk increases particularly in the elderly who are socially isolated. Emotional support is a necessary but not sufficient condition for the well-being of older people. Thoits (1985, Hlebec – Kogovšek 2006) says that an important aspect of the quality of relationships is the one in which support changes. Social roles provide a range of identities, give us a sense of security, and protect us from feelings of fear, uncertainty. A key feature of emotional support, in his opinion, is a sense of belonging. Interpersonal relationships are closely linked with the social expectations and in disregard of these can become a source of stress and conflict. Since man is essentially a social being, the interpersonal relationship is almost as essential as the basic physiological needs. It is important that the people do protect their intimacy in the material and personal lives, as well as in the field of human relations.

The third critical element represents communication, which is important in the implementation of programs of social networking sites such as self-help groups or professionally guided therapeutic groups. Communication in self-help groups takes place in the circle of confidentiality, where human personal knowledge is related to its main life values.

Creating new social networks for generations can contribute to higher quality aging resulting in both greater personal freedom and

autonomy for each individual with these respective generations. It is a conscious decision to engage in intergenerational friendship and cooperation. Intergenerational communication skills are based on the principles of social learning. New forms of coexistence of generations are formed. Younger seniors participate in courses of social learning, informal networks are set for satisfying non-material personal needs in their old age, such as: organizations, clubs, pensioners groups, University of the Third Age, help and care at home for people living care, and day centres for the elderly. Mutual exchange of life experiences is the connecting aspect of interpersonal relationships, cooperation and solidarity. With each person and each generation grows property treasure accumulated with historical and cultural experiences of humanity and culture. A human being constantly balances between fruitful personal intimacy in solitude and beneficial integration in the social network. Here, a close harmony in micro social groups represents a link between the two poles and combines the quality of both (Ramovš 2003:104-200).

Knowledge can be gained through formal or informal aspects of learning or education. Learning is much broader than education. Education takes place consciously and deliberately, but is not the same as learning that can take place randomly, at opportunities and lasts through the whole life (Kokot 2010). Kump and Jelenc (2010:13) have noted that learning is most often associated with ad-hoc contexts, it is about the acquisition of knowledge and skills derived from everyday life and which are acquired by random, independent, and sometimes unconscious learning.

The Findings of the Empirical Part

The purpose of this study was to determine the influence of contemporary post-modern "Knowledge society" in intergenerational cooperation as well as cooperation between the generations. Also, we wanted to highlight the importance of intergenerational cooperation in all stages of life.

Our Approach as method and methodology

The study was based on an analytical study of purposefully selected domestic and foreign scientific and professional literature in the field of education which relates to the problem of intergenerational coexistence

which has been recognised as a global aim and socially desirable phenomenon. We used the following research strategy:

- Qualitative research characteristics of intergenerational cooperation.
- Comparative research diversity, which is reflected by comparing some obtained results.
- Quantitative research - relationship between two or more variables.

The following methods were used for the research: descriptive method, classification method, the method of compilation, method of abstraction and concretization, and specialization method. For complete conceptualization of the research problem and preparation of hypothetical research platforms the methods of analysis and synthesis were used to evaluate all the relevant features of the subject of the research.

In order to obtain the desired empirical data, we used the survey method in form of a semi-structured questionnaire. The questionnaire, which contained 38 questions, which were divided into two parts, was sent to 250 respondents, randomly selected in Slovenia in electronic form, on a special website. All age groups (15 and 65+) were included in the survey 208 completed questionnaires were returned. The first part of the questionnaire contained general questions about the respondents and the second problem-related issues.

Research Hypotheses

For the purposes of empirical work we set out five basic research hypotheses, as we:

H1: assumed that intergenerational cooperation and lifelong learning contribute to reduced tensions between the generations;

H2: assumed that because of their negative views on the elderly, members of the younger generation are not willing to provide support to the elderly in their acquisition of information and communication technology, as this does not comply with the prevailing paradigm in the society that older people do not need this kind of knowledge;

H3: believed that in Slovenian post-modern society and the changed role of generations, the role of the individual is no longer clearly defined in each

life period, which results in a need for education for sustainable development;

H 4: assumed that the quality of life of older people to a large extent depends on the incentives for engaging in active aging, and the availability of lifelong learning; H 5: assumed that in Slovenia, there is not enough public awareness of intergenerational programs and of lifelong learning

Data Analysis

208 respondents took part in the survey of which 42 were men and 166 women. The average age of the respondents was 38.5 years. 20 respondents had completed vocational and 28 secondary schools, 42 tertiary education, 6 unfinished college education, 88 respondents higher education degree, 14 respondents completed master's degree and 10 respondents stated "other".

When asked whether they were familiar with the term “intergenerational cooperation”, 87.5% of the respondents stated that they were. For them, the term intergenerational learning means the transfer of knowledge between generations in families, businesses and educational cooperation between two different generations, where they assist each other.

There is a transfer of knowledge, cooperation among adults and adolescents. Based on these empirical data, we found that 50% of respondents estimated that young people positively experience the third and fourth generation, while for 49% of the respondents this experience is negative. 90.4% of the respondents estimated that they had received a lot of useful knowledge from the older generation and 92.3% of respondents answered that their knowledge was transferred to the younger generation through conversation.

47.1% of respondents stated that they are happy to pass their experience and that they are proud to be able to transfer their knowledge to the younger generation, depending on the situation.

83.7% of the respondents believed that the young are willing to receive instructions from the older generation earlier, but they must be attracted by both- the content and the method of instruction. 46% of respondents believed that lifelong learning is essential for survival in the contemporary

post-modern society. This only confirms our assumption how intergenerational learning is a need to enter into our lives.

51% of respondents also estimated that in the contemporary post-modern society, the roles of individuals are not as clearly defined than they used to be (education, employment, retirement) and, therefore, individuals in all stages of life and education are also active after they retirement.

According to 40.4% respondents the people in Slovenia are under-informed about the importance of intergenerational education while at the same time 31% of the respondents rejected this claim, which leads us to the conclusion that in the future, more emphasis will need to be put on intergenerational education. Especially because 69.2% of the respondents considered that today's society can be termed as the "knowledge society". It is not insignificant that 66.3% of the respondents stated that the elderly are now getting more included in the lives of their grandchildren which is undoubtedly a consequence of the way of living of both generations and the age of grandchildren; namely, 94.2% of the respondents believe that in the past, generations were more connected which was mainly due to a different lifestyle. 80.8% of respondents also believe that (now) third generation contributes most to the harmony and mutual understanding between generations, and that retired generation contribute more than the young.

30.8% of the respondents believe that quality of interpersonal relations contribute to good intergeneration dialogue; 26% think that harmony is the result of a good intergeneration relationship and 21.2% believe that the result of a good intergeneration relationship is, above all, easier and better life of all generations.

At the same time as 29.8% of respondents highlights that young people and elderly are not of the same opinion of what is best for the society; 41.3% of them point out that the media are too exposed to the risk of conflict between the generations, as they mainly advertise youthful appearance and the various products that would hold up the aging process, which in turn brings the fear of aging and age taboo. A surprising finding is that 39.4% of the respondents disagree that companies which employ mostly young people, do better business than companies which employ people of different ages. As well as that 51.9% of the respondents

believe that local community are entities, which should in various ways promote intergenerational learning. At the same time they are enabling good relationships between young and older people, as 56.7% of the respondents strongly agree that all life stages are equally important. It is therefore not surprising that 49% of the respondents estimated that we have little public awareness of intergenerational programs and of lifelong learning and therefore highlight the need for more investment in the intergenerational programs and lifelong learning programs, especially at the local level.

54% of the respondents stress the importance of mass media in representing the importance of elderly in the Slovene society. 45.2% of the respondents also believe that younger people have a too stereotypical view of the older people: they see them as weak, inactive and forgetful - not lastly, because the society puts stress on their weakness and applies standards of other age groups on them. For this reason 65.4 of the respondents suggest that more attention should be given to the preparation of workshops on the topic of intergenerational learning for all generations. This is also because 49% of the respondents believe that the time that a young person spends in company with elderly is to 1 hour in a week which is too little for intergenerational learning as well as that 53.8% of the respondents perceive that elderly spend together more than 3 hours in a week. Therefore, 46,2% of the respondents believe that children in pre-school education should be explained the importance of intergenerational learning, topics that they can learn from older people and how important this is for elderly that they can learn from from the young, especially as regards ICT.

48.1% of the respondents believe that in post-modern Slovenian Society, all generations should be stimulated towards lifelong learning in order to become competitive. And, not lastly, 42.3% of the respondents agree and 40.4% very much agree that the quality of our lives depends on whether we are prepared to learn on a continuing basis.

Conclusion

Therefore, if the environment is supportive and includes favourable motivational strategies to educate older people, it will affect their motivation and self-actualization. At the same time it will encourage them to participate in various programs, activities, workshops, etc. An important reason for the current low level of participation of the elderly in education and learning is situated in the cultural patterns of the dominant conception of age. Through education these patterns could gradually be changed.

In Slovene post-modern society, there still prevails a traditional concept of age which could be described as a deficitary discourse in which a “gray society” is defined as a dramatical state of loss in therefore understood, above all, if not exclusively a problem. The elderly need to be informed about the possibilities and combinations of activities that suit them best and in this way, their real needs should be listened to.

More needs to be done towards reconceptualization of aging and elderly. The knowledge about older people should be disseminated as an important source of learning and community wealth. Meanwhile, the elderly are still subject of social constructs and prejudices about aging as a disfunctional segment of social progress. It is also the responsibility of public policy makers to provide a framework to promote active aging of older citizens. It would be necessary to strengthen the role of older people as important vectors of culture to the younger generation. With their knowledge technologies, elderly contribute to the growth of social capital in the community. With their knowledge and experience, we could create a shift in social policy and aging and overcome the obstacles to achieve its potential. Fact is that education enhances the number of sources of social support, which is immanent in nature.

REFERENCES:

- Anderlič, J. (2009): Generacija x in y v organizacijah (diplomsko delo). Fakulteta za družbene vede, Ljubljana.
- Cusack, S. A. – Thompson, W. J. A. (1998): Mental fitness; developing a vital aging society: Mens sana in corpore sano. *International journal of lifelong educatio.* 5. 307–317. p.
- Cusack, S. A. (1999): Critical Educational Gerontology and the Imperative to Empower. *Education and Ageing*, 1: 21–37. p.
- Dohmen, G. (1996): Lifelong Learning. Guidelines for a Modern Education Policy. Bonn, Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology.
- Domajnko, B. – Pahor, M. (2007): Kdo me bo gledal? Socialna opora, zdravje in bolezen starejših ljudi. *Teorija in praksa*; letnik 44, št. 172 p.
- English, 2005, v: Kump in Jelenc-Krašovec, 2009, str. 12)
- Erikson, E. H. (1976): Omladina - kriza - identifikacija. Titograd: NIP Pobjeda. V Kump, S., Jelenc – Krašovec, S. (2009). Vseživljenjsko učenje, izobraževanje starejših odraslih (str. 15). Ljubljana, Pedagoški inštitut.
- Hojnik - Zupanc, I. (1999): Samostojnost starega človeka v družbeno - prostorskem kontekstu. Ljubljana, Fakulteta za družbene vede.
- Hojnik, Z. (1997): Dodajmo življenje letom: nekaj spoznanj in nasvetom, kako se smiselno in zdravo pripravljati na starosti in jo tako tudi živeti. Ljubljana, Gerontološko društvo Slovenije.
- Hooyman, N., Kiyak, H. (1988): *Social Gerontology*. Boston, Allyn & Bacon.
- Hoyman, N. R. – Asuman, K. (2009): *Social Gerontology*:
- Illeris, K. (2004): *The three dimensions of learning*. Pennsylvania State. Krieger Pub. Co.
- Ivančič, A. – Mohorčič Špolar, V. A. – Vrečer, N. – Svetina, M. – Pavlin, S., Svetlik, I – idr. (2007): PRIZNAVANJE neformalnega in priložnostnega učenja: aktivnost OECD 2006-2007: nacionalno poročilo za Slovenijo. Ljubljana, Center RS za poklicno izobraževanje.
- Jarvis, P. (1994): Learning, Ageing and Education in the Risk Society. *Education and Ageing*, 9:6-20). V Kump, S. (2010). Prestari za učenje?: vzorci izobraževanja in učenja starejših (str. 10). Ljubljana, Pedagoški inštitut.

- Jelenc, Z. (ur). (2007): Strategija vseživljenjskega učenja v Sloveniji. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.
- Jelenc, Z. (ur.). (1998): Vseživljenjsko izobraževanje in vseživljenjsko učenje: Zbirka študije in raziskave 7. Ljubljana, Andragoški center RS.
- Kogovšek, T. – Hlebec, V. (2006): Merjenje socialnih omrežij. Skripta/strokovna literatura. Ljubljana, Beletrina.
- Kokot, K. (2010): Vseživljenjsko učenje kot (didaktično melodični) koncept tretjega tisočletja (diplomsko delo). Ljubljana, Fakulteta za družbene vede.
- Kump, S., – Jelenc, S. (2009): Vseživljenjsko učenje – izobraževanje starejših odraslih. Ljubljana, Pedagoški inštitut.
- Kump, S., – Jelenc, S. (2010): Prestari za učenje? Vzorci izobraževanja in učenja starejših. Ljubljana, Filozofska fakulteta.
- Malačič J. (2003). Demografija – teorija, analiza, metode in modeli. Peta izdaja. Ljubljana. Ekonomska fakulteta.
- Pahor, M. – Domanjko, B. – Hlebec, V.(2009): Zaznave zdravja in dostopnosti zdravstvenega varstva: mesto Slovenije v evropskih razdeljenostih. V: Blaginja v starajoči se družbi. Ljubljana, Založba FDV.
- Pečjak, V. (2007): Psihologija staranja. Bled, Samozaložba.
- Požarnik, H. (1981): Umetnost staranja. Ljubljana, Cankarjeva založba.
- Ramovš J. (2010): Inštitut Antona Trstenjaka: Gerontologija. Pridobljeno s <http://www.inst-antonatrstenjaka.si/gerontologija/slovar/1014.html>,
- Ramovš, J. (2003): Kakovostna starost: socialna gerontologija in gerantogogika. Ljubljana, Inštitut Antona Trstenjaka, Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
- Ramovš, J. (2009): Za kakovostno staranje in lepše sožitje med generacijami. Ljubljana, Inštitut Antona Trstenjaka za gerontologijo in medgeneracijsko sožitje.
- Ramovš, J. (b. l.). Zmožnosti v starosti. Pridobljeno s <http://www.inst-antonatrstenjaka.si/gerontologija/slovar/1145.html>
- V. Kump, S. Jelenc – Krašovec, S. (2009): Vseživljenjsko učenje, izobraževanje starejših odraslih (str. 13). Ljubljana, Pedagoški inštitut.
- Schuller, T. – Preston, J. – Hammond, C. – Brassett-Grundy, A. – Bynner, J. (2004): The Benefits of Learning: The Impact of Education on Health, Family Life and Social Capital, Taylor& Francis, 24-26. p.

- Šantej, A. (b.l.). Starejši – neizkoriščen zaklad človeških virov: Starost je lahko nova priložnost v življenju. Pridobljeno <http://www.univerzazatretjeobd-drustvo.si/strokovniClanki/Santej-Starejsi%20neizkoriscen%20zaklad.pdf>
- Šverc, A. – Rustja, E. (2007): Medgeneracijska pedagogika v luči vseživljenjskega učenja. Ljubljana, Narodna in univerzitetna knjižnica.
- Ward, A. Russell (1978): The Aging Experience. New York, Lippincott.
- Walker, A. – Warren, L., (1996): Changing Services for Older People: The Neighbourhood Support Units Innovation. Buckingham, Open University Press.
- MDDSZ – Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve (RS). (2010): Pregled ukrepov za spodbujanje aktivnega staranja. Pridobljeno http://www.mddsz.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti_pdf/word/ukrepi_aktivno_staranje_www.doc
- Nacionalna strokovna komisija za pripravo bele knjige o vzgoji in izobraževanju RS. (2011). Področna strokovna skupina za načela v vzgoji in izobraževanju: Načela, splošni cilji, izzivi in strateške usmeritve, Pridobljeno. <http://www.belaknjiga2011.si/pdf/resitve%20pss%20za%20nacela.pdf>
- SORS, Eurostat (EUROPOP 2008, convergence scenario)
- SURS – Statistični urad Republike Slovenije. (2011): Prebivalstvo, Pridobljeno. <http://www.pxweb.stat.si/pxweb/igraph/Makegraph.asp?onpx=y&pxfile=056200692012225563750.px&pLanguage=2&menu0y&grtype=1>.

Abstract: The concept of “museum andragogy” emerged recently, as a result of thinking further the legacy of Mátyás Durkó. Over the past two years, we carried out research in the museums of Eastern Hungary. What we were primarily interested in was to what extent museum andragogy appears to satisfy the needs of the visitors. The first step of the methodology used was to collect the print and online information available on the given museums. Next, we visited to the museums and conducted in-depth interviews there. In our research, we also took into consideration the fact that museums have been rearranged also from an organisational point of view. The results show that the presentation of artefacts has changed, and experience-based, mostly informal learning is realized.

Our research indicates that there are several institutions and organisations that try to mediate culture in a way similar to museums. The methods used are not essentially different from each other, and therefore, we can posit the concept of museum andragogy as part of a more comprehensive concept, which we call cultural andragogy. This conceptual broadening also means that we can involve such new areas in our scope of research as zoos, botanical gardens, open-air/village museums, the meetings of cultural institutions, clubs, retirees’ associations. Our research was primarily aimed at finding a possible direction for conceptual arrangement on the basis of methodological similarities.

Das innere System der Andragogik

Die Andragogik als der sich mit Erwachsenenbildung beschäftigende Teilbereich der einheitlichen Menschenbildung ist zwar zur allgemeinen Kenntnis gelangt, aber die Bestimmung der Teilbereiche fängt erst jetzt an. Viele denken schon, dass ein Aufbau erarbeitet werden sollte, der die einzelnen Teilbereiche verknüpft, wobei er auf die Spezifika konzentrierend die Entfaltung des jeweiligen Bereiches fördert. Ten Have betont bereits im

Jahre 1966, dass die Erwachsenenbildung nur ein Teilbereich der Andragogik ist. Er führt zwar die Aufteilung der Andragogik durch, aber die Kulturvermittlung nennt er dabei nicht. (Have 1966)

Eine wesentliche Aufgabe des systemtheoretischen Ansatzes war die Klassifizierung der Funktionen der Erwachsenenbildung. Ein Vertreter dieser Theorie, Philipp Eggers schuf die folgenden Klassen: allgemeine Weiterbildungsfunktion, politische Bildungsfunktion, adäquate Entwicklungsfunktion der Gesellschaftskritik und des Handelns, Funktion zur Förderung der Anpassung an die sozialen Änderungen sowie Funktion zur Förderung des Lebens und der Lebensweise. (Eggers 1977) Philipp Eggers nimmt die Möglichkeit zum Lernen, das auf dem Erkennen der kulturellen Werte beruht, in seine Klassifikation auch nicht auf.

Nach der Meinung von László Gáspár sind Sozialisation, Erziehung und Bildung unterschiedliche, aber trotzdem zusammengehörige Begriffe. Diese können hierarchisch geordnet werden; keine ist den anderen unmittelbar unterstellt, aber sie sind gegenseitig miteinander verbunden. Er betrachtete diese drei Bereiche zusammen als den Prozess der Prägung des Menschen.

Er betrachtet diese drei Bereiche zusammen als den Prozess der Prägung des Menschen. Hier sehen wir zum ersten Mal den Ansatz, dass der Informationserwerb, die Informationserweiterung durch das Erkennen von kulturellen Werten ein organischer Teil der Andragogik ist. (Gáspár 1995)

Der namhafteste ungarische Vertreter dieses Systembetrachtungsansatzes ist Mátyás Durkó. In unserem gemeinsam geschriebenen Artikel weisen wir darauf hin, dass analog zur Systematisierung der Pädagogik das innere System der Andragogik und Gerontagogik geschaffen werden sollte, und in diesem System sollten auch die permanente Erziehung, das lebenslange Lernen sowie das Lernen durch Kultur dargestellt werden. Damals dachten wir noch, dass zwar nicht alle Teilbereiche mit Inhalt gefüllt werden können, aber früher oder Inhaltselemente erscheinen werden, die diese Aufteilung brauchbar machen. Heute sehe ich schon, dass sich dieser Ansatz nur teilweise bewährt hat. Die Lernmethoden und Lernmotivationen der Erwachsenen - wie darauf unter anderen Erika Juhász hingewiesen hat - weichen von denen der Kinder wesentlich ab. (Forray – Juhász 2009) Bei den Erwachsenen erscheint unter anderen das autonome Lernen als neuer Begriff, was eindeutig zum informalen Lernen

gehört. Das Lernen, der Erwerb von Kenntnissen im Erwachsenenalter ist ohne autonomes Lernen aus selbständigem, eigenem Entschluss unvorstellbar. (Durkó – Szabó 1999) Unsere Forschungen beweisen jedoch, dass das Schema der Pädagogik auf die Andragogik nur mit Vorbehalt angewandt werden kann.

Wir können auch sehen, dass auch neue Elemente in der Aufteilung der Andragogik erscheinen (z. B. das oben erwähnte autonome Lernen), die aus der Hinsicht der Museumsandragogik weniger bedeutend sind. Wir müssen auch beachten, dass das Schema in manchen Fällen der in der Pädagogik schon übliche Aufteilung folgt - z. B. Museumspädagogik (Museumsandragogik), Medienpädagogik (Medienandragogik) -, aber die inhaltlichen Elemente derart abweichen, dass diese Teile vollkommen abgesondert zu behandeln sind. Die Trennung der Aufteilung der Andragogik und Pädagogik kündigt auch Andor Nagy in seinem Buch "Medienandragogik" an. (Nagy 2005)

Gyula Csoma untersucht das institutionelle und funktionelle System der Erwachsenenbildung, wobei er auf nicht explizite Weise den Weg für die Trennung der Andragogie in Erwachsenenbildung und Kulturvermittlung vorbereitet. Das Institutions- und Funktionssystem der Erwachsenenbildung untersuchend betont er, dass die Erwachsenenbildung mit seinen Funktionen die gesamte Palette der Bildung anschneidet. Es gibt Institutionen, deren Hauptfunktion die Erwachsenenbildung ist, wobei andere bedeutende Zusatztätigkeiten haben, folglich kann es zwischen den einzelnen Funktionen Überlappungen geben. In seiner Aufzählung erörterte er die Bibliotheken, Museen, Gemäldegalerien bzw. Institutionen, die im Prozess des informalen Lernen dargestellt werden können. (Csoma 2006)

Dass bedeutet also auch, dass die Experten schon vom Anfang an wissen, dass Andragogik zwei, von einander gut abgrenzbare Bereiche hat: Die eine beschäftigt sich mit der Bildung von Erwachsenen, die andere stellt die Kulturvermittlung, die Organisation von Veranstaltungen und Gemeinschaftsereignissen, das informale Lernen und den Erwerb von Kenntnissen in den Mittelpunkt. Das ungarische Hochschulwesen hat das bereits ab Anfang der neunziger Jahre getan, denn die heutige

Studienrichtung Andragogik hat damals Erwachsenenbildung und Kulturmanagement geheißen.

In der Slowakei hat man einen etwas anderen Weg gewählt, als die Fachrichtung Andragogik am Lehrstuhl für Andragogik der Fakultät für Geisteswissenschaften der Comenius-Universität in Bratislava gegründet wurde. Innerhalb der Andragogik wurden drei große Bereiche abgegrenzt:

1. Berufsandragogik
2. Kulturandragogik
3. Sozialandragogik

Die Aufteilung stimmt mit den oben erwähnten Ansichten von László Gáspár. In der Slowakei wurde von 1990 an mit der Fundierung, Entwicklung der einzelnen, ausgewählten Grundbereiche, Untersysteme innerhalb der Andragogik begonnen. Es ist deutlich zu sehen, dass die Erwachsenenbildung und die Kulturvermittlung voneinander auch in diesem Fall abgegrenzt sind, und noch ein Grenzbereich, die soziale Tätigkeit hinzugefügt ist. Letztere könnte vielleicht zu diesem Kreis gerechnet werden, aber in Ungarn startete dieselbe Bildung in einer anderen Struktur, also werden wir diesen Bereich im Weiteren nicht untersuchen. Eine Besonderheit der slowakischen Systems ist es, dass der Begriff Kulturandragogik zum ersten Mal hier auftaucht, obwohl in einem etwas engeren Sinn als wir es später verwenden werden.

Das innere System der Andragogik untersuchend unterscheiden die Experten vier Hauptbereiche:

1. Hochschulwesen im schulischen System: Bildungsmanagement
2. Andragogik der Arbeit im Personalwesen (Entwicklungsaufgaben im Bereich Human Ressource).
3. Andragogik der sozialen Arbeit (Arbeitsbereich für die Entwicklung von marginalisierten Menschen. Teilbereich ist die Kriminalandragogik.)
4. Andragogik der Beratung: Lernberatung, Organisationen der allgemeinen und speziellen Beratungen, Organisationsentwicklungsberatungen, Andragogen der Telehäuser.

Aufgrund unserer durchgeführten Untersuchungen möchten wir diese Klassifikation durch ein fünftes Element, die Kulturandragogik ergänzen. Unsere Forschung hat im Bereich der Museumsandragogik angefangen. Aufgrund der Vorforschungen haben wir die Schlussfolgerung gezogen, dass es hinsichtlich der Informationsvermittlung und der Kontaktpflege mit dem Publikum keine wesentlichen Unterschiede zwischen den jeweiligen Institutionen gibt, während die grundsätzlichen Funktionen der Institution voneinander abweichen.

Unsere Untersuchung, die wir mit den Andragogik-Masterstudenden der Universität Debrecen durchführen, soll die theoretischen Elemente finden, die in den Museen als Andragogik oder andragogische Tätigkeit betrachtet werden können. Damit möchten wir unter anderen erreichen, dass die einzelnen Teilbereiche auch von den Fachleuten als Andragogik verstanden werden. Zurzeit werden nämlich an vielen Orten museumsandragogische Tätigkeiten ausgeführt, die jedoch als Museumspädagogik im Erwachsenenalter oder Museumsmediation bestimmt werden. Unser Ziel war es außerdem, durch die Analyse der methodologischen Elemente den einzelnen, einander nahe liegenden Bereichen der Kulturvermittlung und des informellen Lernens eine gemeinsame Definition zu finden, die Abbildung der Struktur der Andragogik zu fördern sowie die einzelnen andragogischen Elemente zu systematisieren.

Museumsandragogik

Mit den Masterstudenten der Andragogik der Universität Debrecen suchten wie die praktischen Lösungen, die als andragogische Tätigkeit betrachtet werden können, in erster Linie in Museen. Unser Ziel war es außerdem, durch die Analyse der methodologischen Elemente den einzelnen, einander nahe liegenden Bereichen der Kulturvermittlung und des informellen Lernens eine gemeinsame Definition zu finden und die Abbildung der Struktur der Andragogik zu fördern.

Bis Anfang des 21. Jahrhunderts erweiterte sich das herkömmliche, dreifache Aufgabensystem der Museen (Sammeln, Konservieren-Forschen, Ausstellung) um neue Funktionen. Heutzutage müssen die Museen beim Ausbau der lokalen Gesellschaft, dem Erhalt der lokalen Traditionen, dem

Verstärken der lokalen Identität beitragen. Zum Funktionieren einer gesunden Gesellschaft gehört auch, dass die Mitglieder die kulturellen Werte der Vergangenheit und der Gegenwart kennen lernen können. Außerdem kann beobachtet werden, dass ähnliche Ansprüche außer den Museen auch in anderen Institutionen, Kultur vermittelnden Systemen entstehen.

Zur Verwirklichung der institutionellen und kulturpolitischen Pläne zur andragogischen Tätigkeit der Museen, darunter die Vorstellungen in Bezug auf die erhöhte Miteinbeziehung der Zivilorganisationen und Gemeinschaften ist die Entwicklung der andragogischen Kenntnisse und Kompetenzen der Museumsfachleuten unentbehrlich. Darauf wiesen auf der I. nationalen Andragogik-Konferenz Mihály Kurta von der Seite der Museen und József Szabó von der Seite des Hochschulwesens hin. Ihrer Meinung nach ist die Erkenntnis des methodologischen Hintergrundes des Lernens im Erwachsenenalter besonders wichtig, aber sie wiesen auf darauf hin, dass auch auf anderen Wissenschaftsbereichen neue Kenntnisse notwendig sind.

Wenn wir die Aufgaben der Museen untersuchen möchten, dann ist es empfehlenswert, die Empfehlungen des ICOM Ethik-Kodexes der Museen in den Mittelpunkt zu stellen. Laut Ethik-Kodex "räumen die Museen die Möglichkeit für den Respekt, den Genuss, das Verständnis und die Verwaltung des Natur- und Kulturerbes ein. Eine wichtige Aufgabe der Museen ist es, ihre Rolle in der öffentlichen Bildung zu verstärken, breitere Kreise der gedienten Gesellschaft, Gemeinde oder Gruppe anzuziehen. Ein organischer Bestandteil der Rolle der Museen in der öffentlichen Bildung ist die Entwicklung der interaktiven Verbindung und des Erbes der Gemeinschaft." (ICOM 2004)

Das Gesetz Nr. CXL61997 über die Museen, die öffentlichen Bibliotheken und die öffentliche Bildung hält wie der Ethik-Kodex fest, dass "die Güter des Kulturerbes sind unersetzbare Quellen der Erkenntnis unserer Vergangenheit und Gegenwart, untrennbare Bestandteile des nationalen und allgemeinen Kulturerbes; ihre geistige Inbesitznahme ist ein grundlegendes Recht eines jeden Menschen. Der Schutz, der Erhalt, die Bewahrung und der Unterhalt sowie das breite und gleiche

Zugänglichmachen für die Öffentlichkeit der Werte, die zum diesem Begriffskreis gehören, ist eine Pflicht der jeweilige Gesellschaft.

Diesbezüglich betont Mihály Kurta die gesellschaftlichen Aufgaben der Kultur und der kulturellen Institutionssysteme, vor allem der Museen, die wie folgt sind:

- Erhöhung der jeweiligen Lebensqualität, Fachkräftebildung;
- Entwicklung der Gemeinschaftsbildungsfähigkeit des Individuums;
- Versorgungsentwicklungsrolle;
- Bedienung von nationalen und staatspolitischen Zielen. (Kurta 2010).

Die kulturellen Erben ergeben sich auf immer mehr Schauplätzen; die Mitglieder der Gesellschaft möchten über den Wert, über die neuen Werte der Natur ständig neue Kenntnisse erwerben. Dies wird auch dadurch bestätigt, dass der Wissenschaftliche Erlebnispark von Debrecen bald eröffnet wird, der Agora, der den Jugendlichen und den Erwachsenen mit eigenartigen andragogischen Methoden, interaktiven Spielen bei dem Erwerb und der Vertiefung von neuen Kenntnissen hilft.

Die empirische Untersuchungen

Mit unseren empirischen Untersuchungen hatten wir vor, die Museen sowie andere, Kenntnisse vermittelnde Institutionen mit dem Ziel zu untersuchen, welche Methoden für die Befriedigung der Ansprüche der Erwachsenen angewandt werden, über was für professionellen Hintergrund die Experten verfügen und inwieweit sie die Lösungen der Andragogik kennen. Aus unseren bereits im letzten Jahr durchgeführten Untersuchungen geht deutlich hervor, dass sich die Fachleuten, die sich mit der öffentlichen Bildung in den Museen beschäftigen, meisten darüber bewusst, dass ihre bestehenden Kenntnisse nicht ausreichen, als auch von ihrer Seite werden deutliche Ansprüche zur Erkenntnis und Anwendung von effizient anwendbaren andragogischen Methoden erhoben.

Mit unserer empirischen Forschung hatten wir vor, in den Museen sowie anderen, Kenntnissen vermittelnden Institutionen zu untersuchen, welche Methoden für die Befriedigung der Ansprüche der Erwachsenen

angewandt werden, über was für professionellen Hintergrund sie verfügen und inwieweit sie die Lösungen der Andragogik kennen.

Unsere Forschung fokussierte vor allem auf die Museen Ostungarns bzw. auf Organisationen, die aufgrund ihrer Tätigkeit eine ähnliche, Kultur vermittelnde Rolle spielen. Als erster Schritt übersahen wir die öffentlich zugänglichen Informationen, vor allem die Materialien auf dem Internet. Wir untersuchten die Webseite der Institutionen, überprüften den Inhalt und die Aktualität, den Aktualisierungszyklus der dort erteilten Informationen sowie die sonstigen Dienstleistungen der Webseite. Wir prüften auch, was für regelmäßige oder periodische Publikationen die jeweiligen Institutionen haben und welche Zielgruppe diese Publikationen haben. Danach suchten wir die Leiter und die Experten der jeweiligen Institutionen auf, die sich mit den Publikumsbeziehungen, mit den Formen der unmittelbaren und online-Informationsvermittlung beschäftigen. Den Fragenkatalog des Basisinterview stellten wir gemeinsam zusammen, um die Ergebnisse vergleichen zu können. In den Interviews erkundigten wir uns konkret nach der andragogischen Tätigkeit bzw. wenn die Mitarbeiter nicht auf diese Weise formulierten, dann halfen wir beim Erkennen davon, dass die von ihnen geleistete Arbeit letzten Endes eine andragogische Tätigkeit ist.

Unsere Forschung hat bewiesen, dass immer mehr Museen und kulturelle Institutionen ihren Besucherkreis erweitern. Die meisten organisieren Familienveranstaltungen und versuchen auf diese Weise auch die Eltern in den interaktiven Besuch einzubeziehen. An den museumspädagogischen Aktivitäten von Modern können auch die Eltern teilnehmen. Das Museum der Ungarischen Sprache entwickelte ausgezeichnete Familienprogramme, die interaktiven Elemente beinhalten, mit denen die Aufmerksamkeit von sowohl der Kinder als auch der Eltern gefesselt werden kann. Die Tier- und Pflanzengärten bieten Familieneintrittskarten und für Familien zusammengestellte Programme.

An vielen Orten fanden wir Programme, die ausgesprochen Erwachsenen, oder sogar Rentnern angeboten wurden. Das war für die Sammlungs- bzw. Ausstellungsorte von kleineren Gemeinden charakteristisch, vor allem infolge des wirtschaftlichen Zwangs. Die Pál-Móricz-Stadtbibliothek und Lokalhistorische Sammlung in Hajdúnánás hält unter Einbeziehung der lokalen Bevölkerung regelmäßig Beschäftigungen, Freundeskreise und in

Kooperation mit der Bibliothek nutzt sie die Synergien der Infrastruktur und der Humanen Ressourcen aus. Das Hajdúsági-Museum in Hajdúböszörmény wendet eine einzigartige Lösung an, indem es die Jugendlichen in die archäologische Arbeit einbezieht und die neuen Informationen auf Veranstaltungen für Alt und Jung teilt. Ihre Webseite enthält für alle zugängliche digitalisierte Publikationen.

Das Ottó-Hermann-Museum in Miskolc beschäftigt sich im Rahmen einer in seiner Art einmaligen Initiative schon seit Jahren bewusst mit der Einbeziehung von Erwachsenen, wobei regelmäßig Veranstaltungen organisiert werden, die ausgesprochen für Erwachsene bestimmt sind. Das MODEM in Debrecen organisierte für Erwachsene äußerst erfolgreiche Ausstellungsführungen, auf denen man die Werke von grundsätzlich zeitgenössischen Künstlern unter der Führung von hervorragenden Persönlichkeiten des kulturellen Lebens kennen lernen konnte. Unsere Forschungen zeigen, dass der Begriff der Andragogik an den meisten Stellen nicht vorkommt, und die Beschäftigung mit den Erwachsenen von der Seite der Pädagogik angenähert wird, oder die Institutionen verwenden keine einheitliche Kategorie für die Definition der Veranstaltungen, Ereignisse und Zusammenkünfte.

Aus der Forschung geht auch hervor, dass sich in den letzten Jahren außer der herkömmlichen Methoden, die in der Erwachsenenbildung für die Vermittlung der Museumskultur benutzt werden (Ausstellungen, Ausstellungsführungen, Diskussionen, Gespräche, Vorträge usw.), die interaktiven Lösungen sowie die auf das Internet, die mobile Infokommunikationsgeräte basierende Methoden in größtem Maße entwickelt haben. Wir können auch feststellen, dass in den letzten Jahren in der Gesellschaft wichtige Änderungen erfolgten. Betroffen werden dadurch auch die Museen, und auf der anderen Seite das Besucherpublikum. Die Finanzierung in der Kulturvermittlung hat sich verändert, und auch die gesellschaftlichen Erwartungen sind auf mehreren Stufen aufgetaucht. Einerseits sind diese Institutionen und Dienstleister, also können auch Museen als Bestandteil öffentlicher Güter, gesellschaftlicher Güter betrachtet werden, weshalb der Zugang zum versammelten und ausgestellten Materialien jeder Person zu gewähren ist. Das kann aber nicht automatisch Kostenlosigkeit bedeuten, weil sich die Kostenlosigkeit und der Werturteil verknüpfen, wodurch der wirkliche

Wert des in Museen angehäuften Wissens und Kenntnisse nicht richtig sichtbar wird. Die Unterfinanzierung der kulturellen Institutionen ist auch dieser Anschauung zu verdanken. Was man sich heute bewusst machen und als eine der Aufgaben der Andragogik bestimmen sollte, ist es, dass die kulturvermittelnden Systeme, also auch der Unterhalt der Museen für die Gesellschaft und die Bürger, die die Gesellschaft bilden, eine langfristige Investition. Das gesellschaftliche Nutzen der Museen ist der Dienst der Gesellschaft, der engeren Umgebung, Gemeinschaft mit Methoden, die auf spezielle und individuelle Kenntnisse und deren Verwertung bauen.

Als Ergebnis unserer Forschung versuchten wir das sich auf die Erwachsenen beziehende Systemelement der Kulturvermittlung als Kulturandragogik zu formulieren. Wir denken, dass sämtliche Kultur vermittelnde Tätigkeiten zur Andragogik gerechnet werden können, die sich nicht auf direkte Weise mit Unterricht oder Lernen verwirklichen, sondern durch informelles Lernen, in den meisten Fällen nicht mit ausdrücklicher Absicht zum Lernen, sondern vielmehr auf spontane Weise. Ziel ist es, dass die Besucher Informationen erwerben, die ihre natürliche Neugier befriedigen, und die sie in ihre vorhandenen Kenntnisse einbauen. Die einzelnen Teilbereiche der Andragogik waren auch bis heute gebräuchlich, aber es liegt auf der Hand, aufgrund der Modelle der Informationserwerbs eine gemeinsame Gruppe zu bilden. Die wichtigsten Merkmale davon sind:

- Der Erwerb der neuen Kenntnisse erfolgt grundsätzlich durch Lernen
- Die Kenntnisse knüpfen sich größtenteils an kulturelle Werte
- Der Prozess, die Methoden des Erkennens sind ähnlich
- Das Erkennen erfolgt freiwillig, meistens auf spontane Weise

Unseres Erachtens nach können die Museumsandragogik, die Medienandragogik sowie die auf diese Weise noch nicht klassifizierten Veranstaltungen, Erwachsenentätigkeit, Vorträge, Ausstellungen in diesen Hauptbereich eingestuft werden. Die Einführung des Begriffs Kulturandragogik stellt unter anderen die eindeutige logische Verbindung mit dem heutigen System des Hochschulwesens sicher.

LITERATUR:

- Durkó, Mátyás – Szabó, József (1999): Az integráló andragógia. Magyar Pedagógia 1999/3. 307-321. p.
- Csoma, Gyula (2003): Új szempontok a felnőttoktatás tanítási – tanulási folyamatainak időszerkezeti hátteréhez. In: Mayer József (szerk.): Időfelhasználás és Felnőttoktatás. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- Eggers, Philipp – Steinbacher, Franz (1977): Soziologie der Erwachsenenbildung, (Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd.6), Stuttgart Berlin Köln Mainz.
- Forray, R. Katalin – Juhász, Erika (2009): A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés. In: Forray, R. Katalin – Juhász, Erika. (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Debrecen, Egyetemi Kiadó, 12-37. p.
- Gáspár, László (1990): Bevezetés az emberi erőforrások kutatásához. In: Gáspár, László – Chrappán, Magdolna (szerk.): Az emberi erőforrások fejlesztése. Pécs, JPTE.
- Have, T. T. ten (1966): Klein bestek van de agologie. Groningen, Wolters – Noordhoff.
- Icom Code of Ethics for Museums (2004). Budapest, Múzeumi Közlemények 2005/2.
- Koltai, Zsuzsa (2011): A múzeumi kultúraközvetítés változó világa. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Kurta, Mihály (2010): Múzeumandragógia és múzeummediáció. Innovációs törekvések a múzeumi kultúraközvetítésben. In: Káldy, Mária, Kriston Vizi, József, Kurta, Mihály és Szabó, József (szerk.): Múzeumandragógia 1. Az I. Országos Múzeumandragógiai Konferencia válogatott anyaga. A Magyar Nyelv Múzeuma, Széphalom, 2009. május 11–12., Miskolc – Szentendre, Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Múzeumi Igazgatóság és a Szabadtéri Néprajzi Múzeum. 23–54. p.
- Nagy, Andor (2005): Médiaandragógia. Budapest, Urbis Könyvkiadó.

*EIN KONSTRUKTIONSSPIEL IN DER ERWACHSENENBILDUNG UND DER
PSYCHOLOGISCHEN PRAXIS*

Abstract: In this document details of a research project (PIB - Project Inner Brick) are presented which attend to the psychotherapy potential of Lego bricks. The idea came from David Gauntlett who wrote about LSP which is a creativity and fantasy releasing tool. Then a training *like (because of the special application)* LSP was planned and was made modified. The special application is Eric Berne's theoretical framework, transactional analysis (TA). The article saw a pilot study at the semi professional level which was conducted at a self-understanding course with students at a college. The students showed a reasonably positive attitude. PIB is modern and friendly enough to evoke positive associations and feelings. Thanks to the theoretical framework it is efficient, versatile and easy to use. It can be applied by professionals as well as lay ordinary people.

In diesem Artikel wird eine Forschung vorgeführt, die von der Entwicklung einer speziellen Methode (PIB) handelt. Die Forschungsarbeit wurde im Jahre 2012 begonnen. Wir waren darauf gespannt, was passiert, wenn auf Legosteine gebaute Aufgaben im psychotherapeutischen Kontext verwendet werden.

Einführung

Als wir das Buch von David Gauntlett (2007) gelesen hatten, fiel uns die Forschungsidee in den Sinn. In seinem Buch, *Creative Explorations* (2007), kann man über eine soziologische Identitätsforschung lesen. Die von ihm verwendete Methode war: Lego Seriousplay (LSP), das das eigene Mittel von Lego Group ist. Die Entwicklung von LSP entstand bei einer staff meeting der Lego Group im Jahre 1996, wo die Teilnehmer über die Zukunft des Unternehmens eine Entscheidung treffen sollten. Es gelang ihnen nicht. Dann wurden Fachleute beauftragt, eine Lösung zu finden. Ihre

Idee war ganz einfach. Wenn Kinder ihre Träume, Wünsche ausspielen können, sind Erwachsene dazu auch fähig.? Das Team hat eine Methode für Erwachsene entwickelt, die die Kreativität und die Phantasie befreit. Die Methode operiert mit metaphorischen und symbolischen Repräsentationen. Ihr charakteristisches Kennzeichen ist, dass hier Modelle gebaut und Geschichten erzählt werden. Die Teilnehmer hören einander zu, arbeiten gemeinsam über die Aufgaben und die Probleme. Jeder hat die Möglichkeit, seine eigenen Gefühle und Ideen zu teilen. Die Entwicklung des Lego Seriousplays fand in der Schweiz zwischen 2001-2006 statt. Ihre Methodik unterscheidet sich von anderen beraterischen Instrumenten. Hier findet man keinen externen Fachmann, der das Problem identifiziert und Lösungsvorschläge gibt. Die Teilnehmer arbeiten hier über die Probleme so zusammen, dass sie Modelle bauen und Geschichte teilen, um auf diese Weise die Lösung zu finden. Die Verwendungsbereiche sind 1. die Entwicklung von Unternehmensstrategien, 2. Untersuchung der Identität, 3. Vertiefung des Wissens, 4. Entwicklung des tieferen Verständnisses (Gauntlett 2007). Ihre Arbeit gab uns die Idee, dass eine ähnliche Methode in unserem Fachgebiet auch sehr nützlich sein könnte. In der Psychotherapie wird mit Gefühlen, Gedanken, Erlebnissen gearbeitet, und es fällt den Klienten oft schwer, diese in Worte zu fassen. Uns kam der Gedanke, dass eine neue Methode die Methoden der Psychologie und der Pädagogik wirksamer unterstützen könnte.

Forschungsarbeit

Der erste Schritt der Forschungsarbeit war, mögliche Kreuzungspunkte zwischen den Vorteilen der Benutzung von Lego Steinen und unserem Beruf zu suchen.

Die Ergebnisse der Forschungen und Studien von LSP wurden mit der Berner (1973, 1984) Theorie und Methode verglichen. Unsere Wahl fiel auf die Transaktionsanalyse (TA), weil die TA nicht nur eine sehr anschauliche Persönlichkeitstheorie, sondern auch eine sehr wirksame therapeutische Methode ist (Járó 1999).

In LSP bestehen verschiedene Fähigkeiten und Möglichkeiten: 1. die Fähigkeit der Gestaltung eines gemeinsamen Rahmens, und der Facilitation

der Kommunikation, (Nielsen 2009) 2. die Übertragung der tieferen Einsicht der Abstrakta, (Jacobs - Heracleuos 2004) 3. Aufdeckung der Identität, (Gauntlett 2007) 4. Steigerung der Coping-Kapazität (Statler – Ross 2002, 2007). Diese können auf die Herausforderungen und Schwierigkeiten der psychologischen Praxis reflektieren, als: 1. Identifizierung des Problems, Festsetzung der beraterischen Richtung, (Juhász 1999) 2. Übertragung des theoretischen Rahmens, Gestaltung einer gemeinsamen Anschauung mit dem Klienten, (Járó 1999) 3. Anerkennung und Abbau des Irrglaubens und des programmierten Lebens, (Valkai – Járó 1999) 4. Vermeidung, Behandlung, Stilllegung der psychologischen Spiele (Berne 1984).

Diese Ergebnisse halfen, aus den Ideen konkrete Pläne und Forschungsfragen abzuleiten.

Methodik

Wenn es aus der Perspektive von Lego gesehen wird, ist unser Plan ein LSP ähnliches Training (Statler – Oliver 2007). Es ist nur ähnlich, weil wegen des speziellen Verwendungsbereichs zahlreiche Änderungen verrichtet worden sind. Die Testpersonen kriegen bei uns auch spielerische Aufgaben und Fragen, die sie mit Lego Bauwerken und dazu gehörenden Geschichten beantworten sollen. Die Änderungen sind aber, dass 1. die Aufgaben auf Konzeptionen der transaktionsanalytischen Persönlichkeitstheorie, und diagnostischen Kategorien gründen, 2. die Aufgaben eine bestimmte Reihenfolge/Thematik haben, 3. ein Fachmann das Problem mit den Aufgaben beurteilen, einen theoretischen Rahmen übergeben und während der Beschäftigungen die klassischen therapeutischen Elemente (mit der Hilfe von Legosteinen) verwenden kann.

Unser Instrument besteht ungefähr aus 2000 gut zusammengewählten Elementen, die nach Thematik gruppiert sind. Die Kästen sind leicht bewegbar, frei umstellbar und zerlegbar. Ein solcher Kasten reicht für 1-2 Personen, höchstens eine Familie. Sein charakteristisches Kennzeichen ist, dass dieses Instrument altersunabhängig verwendet werden kann.



Ergebnisse

Die Voruntersuchungen fanden in drei Felder statt, die die zukünftigen Anwendungsbereichen abdecken. Auf der professionellen Ebene, also im Rahmen der Therapie, wurde die Methode in zwei verschiedenen Forschungssituationen geprobt. Einerseits in eigener psychologischen Beratung mit Erwachsenen, andererseits in Erziehungsberatung mit Eltern und Kindern. Auf den semiprofessionellen Ebene wurde die Methode an einer Hochschule im Rahmen des Selbserfahrungskurses benutzt.

In beiden Situationen haben die Teilnehmer die Legosteine sehr gut empfangen. Eine positive Attitüde konnte beobachtet werden, und auch Teilnehmer, die noch nie mit Lego gespielt haben, erledigten die Aufgaben und gaben nutzbare Antworten.

Sehen wir zuerst die professionelle Ebene. Die Ergebnisse der psychologischen Einzelberatung sind die Folgenden: 1. die spielerischen Aufgaben messen die persönlichkeits-theoretische Konzeptionen, 2. die psychologischen Spiele können in verschiedenen Situationen, bei verschiedenen Problemen verwendet werden, 3. individuelle Aufgabenreihe helfen die Probleme beurteilen, Diagnosen aufstellen, die Beratungsrichtung festlegen; also einen therapeutischen Vertrag schließen, 4. die Methode hilft dem Klienten seine Erlebnisse zu organisieren, die besser verstehen, oder Einsicht erhalten, 5. der Fachmann kann die klassischen dynamischen Therapieelemente nicht nur verbal, sondern auch mit Hilfe der Legosteine anwenden. Die Methode wurde auch im Rahmen der Erziehungsberatung getestet, wozu speziell für Kinder geeignete Aufgaben vorbereitet worden waren. Die Ergebnisse zeigen uns, dass 1. das Interview mit den Eltern eine für das Kind geeignete Aufgabenreihe zusammenstellen, und die Gründe der Probleme des Kindes besser zu untersuchen hilft, 2. bei der Elternberatung spezifisch für die Eltern solche Aufgaben gegeben werden konnten, mit denen sie die Symptome ihres Kindes und deren Herkunft besser verstehen, ihre Rolle in der Entstehung der Situation realisieren, alte Lösungsmethoden verlassen, und Neue ausprobieren können.

Die semiprofessionelle Ebene wird durch Beispiele demonstriert. Wie es schon erwähnt wurde, fand diese Forschung an einer Hochschule statt. Die

Gruppe nahm an einer Selbsterfahrungskurs teil und in diesem Rahmen waren wir darauf gespannt, ob psychologisches Wissen, Selbsterfahrungswissen auch durch Konstruktionsspiel übergeben werden kann.

Die Forschung

Thema: die Gefühle nach der TA Theorie

Thematik: (zwischen den Teilen halten wir eine Pause)

1. authentische/echte Gefühle
2. Maschengefühle
3. Vertiefung

Anweisung gegeben durch den Kursleiter:

„Heute werden wir uns mit den Arten und den Funktionen der Gefühle näher vertraut machen. Ihr werdet aus Legosteinen Modelle bauen, die das gegebene Gefühl ausdrücken können. Es gibt kein gutes oder schlechtes Modell, jeder kann bauen, was er will und kann. Nach dem Bauen werdet ihr Geschichten über die angefertigten Modelle erzählen. Ihr sollt miteinander teilen, was das Modell für euch bedeutet. Wir werden mit verkörperten Methaphern - embodied methaphor - arbeiten, was heißt: alles kann alles darstellen.“

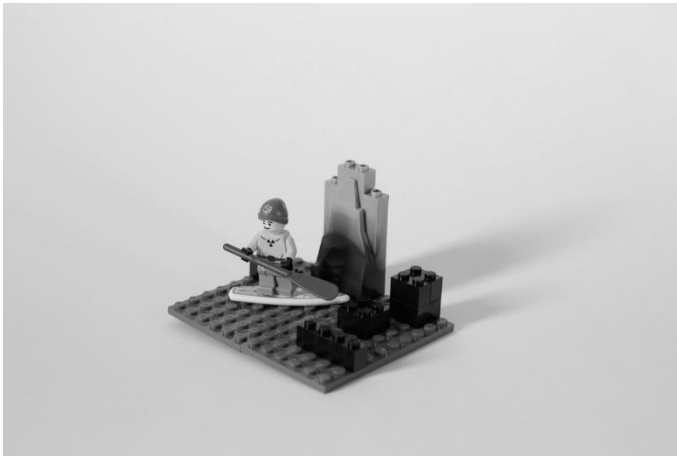
„Neben dem Bauen werden wir mit psychologischen Begriffen arbeiten, deren Inhalt ihr mit Bedeutung füllen werdet. Ich werde nicht erzählen, was die einzelnen Begriffe bedeuten. Nach jedem Teil werden wir besprechen, was für Gefühle ihr gebaut habt und wie diese Gefühle sind.

Dieses Vorgehen hat zwei Vorteile. Einerseits könnt ihr Dinge in der Sprache der Psychologie formulieren, andererseits erweitert sich euer Wissen, also ihr werdet solche Dinge bemerken, die früher nicht. Wie es aber genau aussieht, wird es sich in der Praxis zeigen. Wenn ihr keine weiteren Frage habt, beginnen wir mit der Arbeit.“

Teil 1. Authentische Gefühle: wir heben die Traurigkeit heraus

Kursleiter: „Was bedeutet die Traurigkeit? Denkt an eine Situation, die den Menschen traurig macht, und versucht, die mit den Steinen zu erschaffen. Ihr könnt entweder das Gefühl oder die Situation bauen. Wenn ihr fertig seid, könnt ihr durch euer Modell erzählen, was Traurigkeit bedeutet.“

Bild 1.: Auf dem ersten Bild sehen wir die Antwort von D., der ein Student ist.



Vp. D.: „Was mich traurig macht, ist, dass jedes Mal wenn ich mich entschliefße, daß ich dies oder jenes mache...stoße ich immer auf ein Hinderniss. Das wollen diese schwarzen Dinge ausdrücken, und der Fels auf dem Wasser...dass ich versuche, Fortschritte zu machen, aber ich kann nicht. Das macht mich traurig.“

Im ersten Teil der Beschäftigung baut jeder Teilnehmer sein eigenes Modell als Antwort auf die Aufgabe. Hier befinden sich vier Aufgaben, die durch die vier authentischen Gefühle führen. Wenn alle mit dem Bauen und den dazu gehörigen Geschichten fertig sind, werden wir in der Sprache der Psychologie (TA Theorie) erzählen, was wir bauten.

Kurze Zusammenfassung der Theorie: In der TA Theorie bilden die Gefühle den Kern der Persönlichkeit neben den Bedürfnissen. Sie befinden sich in den Ich Zuständen, der ein angeborener Teil unserer Persönlichkeit ist. Die authentischen Gefühle sind Traurigkeit, Wut, Angst und Freude. Sie

zeigen unsere Bedürfnisse korrekt, angemessen, und helfen wirksam ein Problem lösen. Es gibt aber andere Gefühle, die... (Járó – Juhász 1999)

Teil 2. Maschengefühle

Dieser Teil enthält zwei Aufgaben. Erstens müssen die Beteiligten eine Situation, zweitens ein dazu gehörendes Gefühl bauen.

- Aufgabe 1.

Kursleiter: „Stellt euch eine ungewisse Situation vor. Versucht, die zu erschaffen, und wenn ihr damit fertig werdet, werden wir über die Modelle sprechen.“

Bild 2.: Auf dem zweiten Bild sehen wir wieder die Antwort von D..



D.: „ Es ist die Prüfungssituation, die mir dieses ungewisse Gefühl gibt. Es kommt oft vor, dass ich nicht fähig bin, das gelernte Lehrstoff aufzusagen. Es macht mich unsicher, dass ich lerne, aber die Sachen gelingen mir dort nicht.“

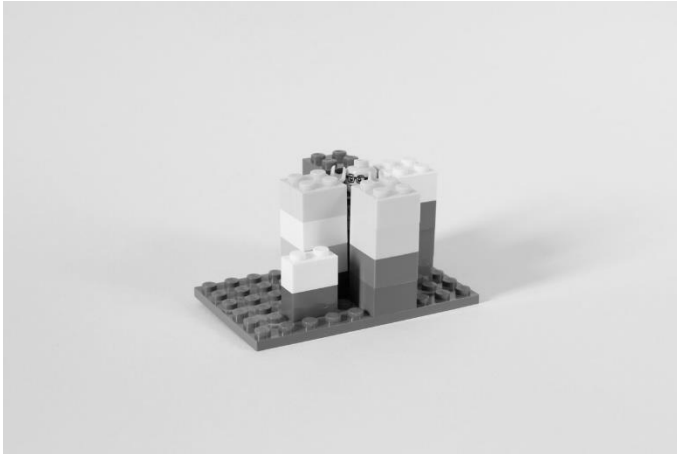
Sein Modell stellt dar, dass er sich auf den Kampf vorbereitet hat. Er hält eine Gitarre und eine Lanze.

- Aufgabe 2.

Kursleiter: „Eure Aufgabe ist jetzt, dass ihr versucht, das Gefühl zu bauen, das die gebaute Situation begleitet oder das ihr in dieser Situation erlebt.“

Falls ihr es nicht genau formulieren könnt, gibt es auch kein Problem. Baut nur etwas, was es irgendwie ausdrückt, und dann werden wir darüber sprechen.“

Bild 3.: Auf dem dritten Bild sehen wir wieder die Antwort von D..



D.: *„Ich fühle einen Sturz, als ob ich in etwas stürzen würde.“*

Kursleiter: *„ Hilft es dir in der gegebenen Situation? Oder gibt es dir irgendeine Anhaltspunkt, was du machen solltest?“*

D.: *„Es verdirbt nur die Situation...ich werde immer nervöser.“*

Kursleiter: *„Also es hilft nicht.“*

D.: *„Nein.“*

Im zweiten Teil baut wieder jeder Teilnehmer sein eigenes Modell als Antwort auf die Aufgabe. Hier befinden sich zwei Aufgaben, die von den Maschengefühlen handeln. Wenn alle mit dem Bau und seiner Geschichte fertig werden, werden wir wieder in der Sprache der Psychologie (TA Theorie) erzählen, was wir bauten.

Laut TA Theorie entwickeln sich die Maschengefühle aus den echten, authentischen Gefühlen langsam unter dem Einfluss der Eltern und der Umwelt. Diese Gefühle sind wiederkehrend, stereotyp, die man in Unsicherheit oder Stress-Situationen durchlebt. Ihr Maß und Intensität ist heftig, unverhältnismäßig und sie helfen nicht die Probleme zu lösen, oder die gegebene Situation richtig zu behandeln (Járó – Juhász 1999).

Teil 3. Vertiefung

Dieser Teil beschäftigt sich damit, dass die Teilnehmer das psychologische Wissen vertiefen, die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Gefühlen (authentische und Maschengefühle) bestätigen. Dieses Wissen hilft, klar zu sehen und gibt Selbsterfahrung.

Die Beteiligten sollen jetzt den theoretischen Rahmen anwenden, den sie erarbeitet haben.

Es wird besprochen, dass diese ungewissen, aber intensiven Gefühle im allgemeinen ein echtes Gefühl verdecken, deshalb sind sie übermäßig.

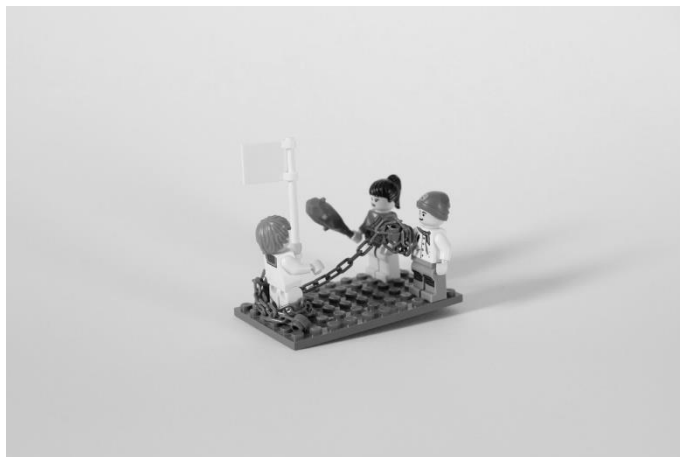
Jedes Modell von dem zweiten Teil (gebaute Situationen und Gefühle) wird angeschaut und gegen echtes Gefühl von dem ersten Teil umgetauscht.

- Aufgabe 3.

Kursleiter: „Sehen wir die erste Situation, wenn du dich unsicher gefühlt hast. Eure Aufgabe ist jetzt, dass ihr anstatt des Maschengefühls ein authentisches Gefühl wählen solltet. Versucht zu raten, was das gegebene Maschengefühl verdeckt. Ihr müsst jetzt nicht bauen, nur ein Modell wählen.“

Statt des Sturzes wählt er die Angst.

Bild 4.: Auf dem vierten Bild sehen wir wieder die Antwort von D.



D.: „Vielleicht ist es die Angst, die ich nicht erlebe...vielleicht der Sturz bedeckt sie.“

Danach haben wir darüber gesprochen, dass die Angst auch nicht angenehm ist.

Kursleiter: „Was könnten trotzdem ihre Vorteile gegen den Sturz sein?“

D. dachte ein bißchen nach und sagte: „Sie hat ein Objekt, die Note oder den Lehrer...“ (Dank des Modells der Angst fiel ihm etwas ein.) „Ich habe vielleicht Angst vor meinen Eltern, und vielleicht blockiere ich deswegen in der Prüfungssituation, weil sie einen starken Druck auf mich ausüben. Vielleicht geht es um Entsprechenwollen.“

D. kam darauf, dass die Gefühle in dieser Situation nicht zur Prüfung gehören.

Zusammenfassung

Mit diesen wenigen Beispielen wollten wir veranschaulichen, wie intim, persönlich unsere Methode (PIB) sein kann. Sie kann möglich machen, dass die Erlebnisse von den Menschen nicht nur sichtbar, sondern auch greifbar werden. Sie hilft auch das unfassbare Gefühl in Worte zu fassen, und ist den Fachleuten behilflich, dass ihre Klienten ein alternatives, anderes Verhalten und Methode ergreifen können. Mit unserer Methode können Fachleute anders kreativ sein, und sie lässt sie anders auf den Klienten/Teilnehmer reagieren und reflektieren.

Wie es in den Beispielen gezeigt wurde, konnten die Studenten die Konstruktionen mit Bedeutung füllen. Diese Konstruktionen helfen eine tiefere Einsicht erhalten und die Teilnehmer können sich eine Art von Wissen damit aneignen. Die Vorteile dieser Methodik ist, dass das Wissen am Ende in einen gemeinsamen Rahmen untergebracht wird, so kann dieses Wissen auch später angewandt werden. Es wird nicht nur das Wissen geeignet, sondern auch die Erlebnisse systematisiert. Das alles wird durch die TA Anschauung übergeben und das instinktive Wissen mit Theorie ergänzt.

Unsere Methode kann in verschiedenen Feldern verwendet werden. Bis jetzt haben wir diese Methode/dieses psychologische Spiel in der Therapie und im Unterrichtswesen benutzt. Obwohl die Basis gleich ist, sind klare

und eindeutliche Unterschiede bei den Aufgaben. Z.B. im Unterrichtswesen verwenden wir keine psychotherapeutischen Methoden. Das Subjekt kann sich frei entscheiden, ob es eigene Erlebnisse bringt oder nicht. Falls es eigene Erlebnisse bringt, geben wir trotzdem keine Erklärung. Im Gegensatz dazu arbeiten wir im therapeutischen Feld mit den eigenen Erlebnissen des Klienten und wir geben auch Erklärungen. Wir fassen sie nicht nur in Worte sondern mit Hilfe von den Legosteinen.

LITERATUR:

- Berne, Eric (1984): Games People Play. Budapest, Háttér Kiadó.
- Berne, Eric (1973): What Do You Say After You Say Hello? The Psychology of Human Destiny, Grove Press, Inc.
- Gauntlett, David (2007): Creative Explorations: New Approaches to Identities and Audiences, Routledge.
- Jacobs, Claus – Heracleous, Loizis Th. (2004): Constructing Shared Understanding: The Role of Embodied Metaphores in Organization Development. In: <http://www.imagilab.org/pdf/wp04/WP57.pdf> (2013.05.)
- Járó, Katalin – Juhász, Erzsébet (1999): Analysis and Change - A TA Guide. In: Járó Katalin: Without Games - Transactional Analysis in Practice, Helikon Kiadó.
- Járó, Katalin (1999): Route Marks on the Map of the TA: Roots, Sources, and the Dilemmas of its Scientific Reception. In: Járó, Katalin: Without Games - Transactional Analysis in Practice. Helikon Kiadó.
- Juhász, Erzsébet (1999): They Don't Know Where the Borders Are: the Psychotherapy of Borderline Disorders. In: Járó, Katalin: Játszmák nélkül. Helikon Kiadó.
- Nielsen, Louise Moller (2009): Personal - and Shared Experiential Concepts (PhD Dissertation). In: http://seriousplaypro.com/wp-content/uploads/2010/08/Nielsen_PhD_2009_Personal_and_Shared_Experiential_Concepts.pdf (2013.04.)

- Statler, Matt – Roos, Johan (2002): Preparing for the Unexpected. In: http://www.imagilab.org/pdf/np/np_vol1_no3_2002.pdf (2013.05.)
- Statler, Matt – Roos, Johan (2007): Everyday Strategic Preparedness: The Role of Practical Wisdom in Organizations: The Role of Practical Wisdom in Organisations, Palgrave Macmillan.
- Statler, Matt – Oliver, David (2007): Facilitating Serious Play. In: <http://www.nyu.edu/intercep/Facilitating%20Serious%20Play%20%2015%20Jan%2007%20-%20AOM%20acceptance.pdf> (2013.04.)
- Valkai, Zsuzsa – Járó, Katalin (1999): The Path to Psychic Health. In: Járó, Katalin: Without Games - Transactional Analysis in Practice. Helikon Kiadó.

***DAS CREATIVE – THEATER ALS EINE DER FORMEN DER ERLEBNISPÄDAGOGIK
DER FORTBILDUNG DER LEHRER***

Résumé: L'article présente la représentation créative comme méthode d'éducation événementielle utilisée dans la formation socio-éducative. Elle fait partie du projet KEGA 005DTI-4/2013, centré sur la formation des enseignants des écoles secondaires professionnelles. Nous indiquons le contenu, la structure, les résultats et les connaissances acquises au cours de la réalisation du bloc de drame structuré dans le contexte de la formation socio-éducative.

Die sozialpädagogische Ausbildung als eine der Formen der lebenslangen Fortbildung von Lehrern in berufsbildenden Schulen verlangte einen Sonderzutritt in seiner Konzeption und Struktur. Wir entschieden uns, dass wir die sozialpädagogische Ausbildung mit der Methode des experimentellen Lernens, des Lernens aus Erfahrung, aus Erlebnis führen, die wir mit theoretischen Informationen aus dem gegebenen Bereich ergänzen und so das praktische Lernen mit dem theoretischen verbinden. Wir gehen dabei von dem Kolbzyklus des Erfahrungslernens aus, der den Sinn des Lernens im Rahmen des geschlossenen Zyklus betont. Die zweitägige Ausbildung teilen wir in drei einzelne Blöcke. Den ersten Tag realisieren wir erste zwei Blöcke und den zweiten Tag den dritten Block.

Kennenlernen und Zusammenschließen der Gruppe + Entwicklung von sozialen und pädagogischen Kompetenzen

(1. und 2. Block der Ausbildung)

Die zweitägige Ausbildung fangen wir mit kürzeren, mehr oder weniger dynamischen Kennenlernen Aktivitäten an. Mit ihrer Hilfe können sich die Lehrer von der Realität des Alltags, von ihren bisherigen Gedanken „abschneiden“. Sie beginnen „für eine Weile“ der Teil einer neuen Realität, eines neuen Kollektivs zu sein. In diesem Moment ahnen sie noch nicht,

wie viel sie zusammen erleben. Viele glauben nicht, dass zwei Tage der Ausbildung so intensiv und voll interaktiv sein können. Die Phase des Kennenlernens ist in unserem Fall notwendig, denn in den Kurs melden sich Lehrer aus verschiedenen Schulen an, die sich oft zum ersten Mal treffen. Zugleich ist die methodische Hilfe den Lehrern und Klassenlehrern bei der Bildung neuentstehenden Klassenkollektiven wichtig.

Nach dem Kennenlernen folgen sgn. Initiative Spiele, zu denen icebreaks (Eisbrecher), dynamics und Aktivitäten zum Lösen eines Problems (problem solving activities) gehören. Die Inhalte der Aktivitäten sind sich einigermaßen ähnlich, alle kann man in den Anfangsphasen der Ausbildung verwenden, aber in unserer Konzeption der Ausbildung reihen wir sie im ersten Block schrittweise an. Icebreaks sind solche Aktivitäten wie z.B. der gordische Knoten, Alphabets Reihe usw. Zu dynamics zählen wir kleinere Gruppenaktivitäten, die der Entwicklung der Gruppendynamik dienen, wobei wichtige Rolle die Zusammenarbeit in der Gruppe spielt. Weiter reihen wir Aktivitäten ein, die der Kooperation in der Gruppe, der Entwicklung des Lösen eines Problems in der Gruppe dienen, die das Potential, die Kohäsion und die Zusammenarbeit in der Gruppe – im Team erhöhen und zugleich entwickeln sie die sozialkommunikativen Fähigkeiten, wie z. B. die Fähigkeit andere anzuhören, die Fähigkeit zu argumentieren, ohne die Persönlichkeit des Anderen anzugreifen, das Recht auf eigene Meinung in der Gruppe sagen, zu akzeptieren, die Fähigkeit die Individualitäten der Menschen und die Unvollkommenheit der Menschen im Team zu tolerieren, die Fähigkeit der gegenseitigen Hilfe usw. Im Rahmen weiterer Aktivitäten, die auf die Entwicklung der sozialen und pädagogischen Kompetenzen konzentriert sind, arbeiten wir mit Bildmaterial, das die Beziehung Lehrer – Schüler, Erzieher - Erzogener kreativ ändert. In der Gruppe reflektieren sie ihren Blick auf diese Beziehung, seine Grundattribute. In einer anderen Aktivität treffen sie sich mit der Lösung eines moralischen Dilemmas, in der Reflexion der Aktivität äußern sie sich zu den Spezifika anderer Kulturen, zu ihrer Akzeptanz, zu den Möglichkeiten der multikulturellen Beziehung usw.

Der Platz des Creative – Theaters und des strukturierten Dramas in der sozialpädagogischen Ausbildung (Der 3. Block der Ausbildung.)

Das Creative – Theater

Das Creative – Theater versucht solche Situationen zu nutzen, in denen man die Möglichkeit hat, sein eigenes Verhalten auszuprobieren. Die Teilnehmer der Spiele treten in die Rollen und in die erschaffenen Situationen ein und handeln dabei „wie“. Großer Vorteil dabei ist, dass sich jede Situation wiederholen kann und so den Spielern die Möglichkeit gibt, eine neue optimale Lösung zu suchen. Man kann auch solche Situationen erschaffen, in die die Spieler nur ausnahmsweise geraten können. Jeder Teilnehmer des Spiels ist dann bereit, in der Zukunft solchen Situationen widerstehen, sich besser und leichter mit den Konsequenzen ausgleichen. Gleichzeitig lernt man zusammenarbeiten, kommunizieren, diskutieren und die Meinungen von anderen respektieren. Das Creative – Theater ist eine Methode, in der das Verfahren genauso wichtig wie das Ergebnis ist. Das Creative – Theater stimuliert das Fragenstellen, fordert zur Aktivität und zwingt nachzudenken. Auch bietet es die Möglichkeit zur Selbsterkenntnis, zur Selbstverwirklichung, zum Verständnis eigenes Platzes und eigener Stellung im Leben. Und das alles geschieht in natürlicher, interessanter Form – durch eigene Erfahrungen.

Das Ziel und Inhalt des Creative – Theaters

Das Ziel des Creative – Theaters ist allgemein entwickelte Persönlichkeit zu erziehen, die Entwicklung der Empathie, der Kommunikation, der Selbsterkenntnis, des ästhetischen Fühlens und die Entwicklung der Fähigkeit des Individuums Konfliktsituationen zu lösen.

- einen Menschen, der innerlich frei ist, zu erziehen, der fähig ist, sein Leben voll leben,
- einen Menschen, der seine Möglichkeiten und Fähigkeiten erkennt und untersucht und hat keine Angst zu riskieren und zu experimentieren,
- der zur Selbsterkenntnis und Selbstverwirklichung führt, der zu seiner Umgebung und ihren Bedürfnissen empfindlich ist,

- einen Menschen, der offen zu allen Veränderungen ist, der sich selbst und auch den anderen das Recht auf Entwicklung und Veränderung eingesteht,
- einen Menschen mit einem kreativen Zutritt zu sich selbst und auch zu der Umgebung, der sich bewusst wird, dass mit allem, was er erreicht, was er macht, das Leben von allen Menschen jetzt und auch in der Zukunft beeinflussen kann (Macková 1995:35).

Der Inhalt des Creative – Theaters bildet das Sammelwerk von dramatischen Spielen und Improvisationen des Autors Machková (1993). Die Übungen darin sind in 9 Gruppen geteilt: 1. Erwärmen, Entspannung, Konzentration; 2. Entdeckung von sich selbst und von der umliegenden Welt; 3. Bewegung und Pantomime; 4. Kontakt, außersprachliche Kommunikation und Gruppenempfindlichkeit; 5. Kontinuität der Sprache und der sprachlichen Kommunikation; 6. Kreativität; 7. Beschreibung; 8. Improvisation mit Handlung; 9. Hilfsübungen (Machková 1993).

Die Methoden des Creative – Theaters

Das Spiel in einer Situation – jeder Spieler tritt in dem Spiel für sich selbst in der gegebenen Situation auf, man hat die Möglichkeit falsche Entscheidung zu korrigieren. Das Spiel modelliert Situationen ohne Konfliktbeziehungen oder Situationen, in denen Beziehungen des Konfliktcharakters realisiert werden.

Das Spiel in einer Rolle – bei diesem Spiel wird die komplexe Erfahrung des Individuums aktiviert, das Individuum übernimmt auf sich selbst eine konkrete soziale Rolle und versucht das am meisten typische Verhalten der bestimmten Gestalt, die es vorstellt, erstellen. Alles basiert auf der persönlichen Erfahrung und dem Wissen der Spieler. Das Lernen gelingt zu den Spielern durch das Sammeln von Erfahrungen.

Charakterisierung – ist ein Komplex von beiden Methoden. Es geht um die Empathie mit einer realen Person, die bestimmte Meinungen, Probleme hat, wichtig ist dabei das innere Verständnis. Diese Methode ist anspruchsvoller und deshalb für die älteren Kategorien der Spieler bestimmt.

Interpretation – kann in einer individuellen oder kollektiven Form existieren. Es geht dabei um Erklären oder Vorführen eines bestimmten

Werkes. Der Interpret versucht das Werk dem Zuschauer künstlerisch darzustellen.

Improvisation – teilen wir in zwei Arten. Die Improvisation ohne dramatische Handlung und die Improvisation mit dramatischer Handlung. Die Improvisation ohne dramatische Handlung löst keine Probleme, sie ist auf die Entwicklung der Fertigkeiten oder zu der Befriedigung von physischen und psychischen Bedürfnissen bestimmt. Sie kann ohne Kontakt verlaufen, wo jeder Spieler für sich selbst spielt, oder mit Kontakt verlaufen, wo es um Zusammenarbeit und gegenseitige Harmonie geht.

Die Improvisation mit dramatischer Handlung ruft dramatische Situation hervor, die gelöst werden soll. Sie regt die Spieler zum Handeln an, das ein bestimmtes Problem löst (Pavlovská 1998:6-7).

Das strukturierte Drama

Das strukturierte Drama ist eine Art der Arbeit im Bereich des Creative – Theaters, die aus den Theaterwurzeln, aus pädagogischen Wurzeln, aus psychologischen Wurzeln und aus soziologischen Wurzeln hervorgeht. Es darf aber nicht mit dem Begriff Psychodrama verwechselt werden, das therapeutisches Werkzeug und auch Heilmethode ist und deshalb in die Hände eines ausgebildeten Psychologen gehört (Valenta 1997/b).

In die Slowakei gelang diese Art des Lernens in der Mitte der 90. Jahre dank enger Zusammenarbeit mit den tschechischen Lektoren des Erziehungsdramas und zugleich dank der Zusammenarbeit mit dem Professor des Dramas der Universität in Exeter, dem ausgezeichneten John Somers.

Eva Machková (1993) hält das strukturierte Drama für ein Drama, das auf den Schritten gebaut ist. Im Creative – Theater halten sich die Schritte an den Bau der Geschichte und man rückt vor, entweder nach einzelnen Elementen, die sie bilden, oder sie nehmen anders an ihr teil oder nach einzelnen Szenen. Die Achse dieser Schritte ist das Thema. Einige Sequenzen der Geschichte kann man weglassen, der Lehrer kann sie zu Ende erzählen usw., andere dagegen werden mit dem Anwenden verschiedener Techniken wiederholt durchgenommen, damit man ihre Bedeutung und ihren Sinn durchforschen und in die Tiefe verstehen kann (in. Pavlovská – Benešová 2002). Es kommt dabei zum Soziallernen, zum

Ausgleichen mit sich selbst und mit den Problemen, die den Menschen am meisten quälen. Von dem Standpunkt der sozialen Entwicklung aus, lehrt das strukturierte Drama andere zu respektieren, dass man die Meinung von anderen annehmen kann, lehrt die Fähigkeit der Empathie und der Asertivität.

Der Aufbau des strukturierten Dramas besteht aus der bekannten Kurve von Aristoteles, die aus 5 Teilen zusammengesetzt ist: 1. Exposition; 2. Kollision; 3. Krise; 4. Peripetie; 5. Katastrophe.

Methoden des strukturierten Dramas

1. *Die spielvolle Methode*
2. *Pantomimisch – Bewegungsmethoden:* Berührungspantomime, Tonpantomime, Spiegelungen, lebendige unbewegliche Bilder und andere.
3. *Audio – verbale Methoden:* Gasse, Diskussion, unsichtbare Stimmen.
4. *Graphisch – schriftliche Methoden:* Briefe, Belletrie, Karten, Pläne usw.
5. *Materiell – sachliche Methoden:* die Arbeit mit dem Kostüm, Masken, Puppen, Papier, Raum usw. (Valenta 1997/b).

Techniken des strukturierten Dramas

Für uns am häufigsten verwendete Methoden betrachten wir:

Heißer Sessel – der Spieler im Sessel spielt eine Rolle und beantwortet die Fragen der Mitspieler.

Gasse – die Spieler stehen in zwei Reihen mit dem Gesicht zu sich. Durch die Gasse geht der Spieler, der spielt und die Mitspieler äußern ihre Haltung, Gefühle und ihre Meinung, die Reaktion auf seine Handlung sind.

Lebendiges Bild – ist ein Bild, bei dem die Spieler mit ihren Körpern, die wie eine Statue stehen bleiben, gegebene Situation äußern.

Schlagzeilen – die Spieler erstellen Schlagzeilen und Slogans dazu, was sie im Moment sehen.

Die Zeichnung der Umgebung – bildende Darstellung der Umgebung, in der sich die Geschichte abspielt.

Meinungsspektrum, die Linie der Entscheidung – die Spieler platzieren sich entlang einer imaginären Linie zwischen zwei gegensätzliche Meinungen. Sie teilen ihren Mitspielern ihre Entscheidung mit und bei der Verteidigung argumentieren sie sachlich.

Zeitaugenblick aus dem Leben der Figur – wir nähern einen bestimmten Teil aus dem Leben einzelnen Figuren des Dramas an und vervollständigen fehlende Informationen über sie.

Karten und Pläne – beleben und machen konkrete Umgebung übersichtlich.

Eine der Aktivitäten, die wir in diesem Block verwenden, heißt „Photographien“. Aus verschiedenen Photographien realer Menschen wählen die Frequentanten des Kurses eine Photographie und nennen die Gründe für ihre Wahl. Im nächsten Teil erfinden sie in der Partnerarbeit den Lebensweg der gewählten Person nach dem Photographieren, denn ihr Leben blieb nicht stehen und ging weiter. Danach sucht die ganze Gruppe aus allen Photographien eine positive und eine negative Figur aus aufgrund gegenseitiger gemeinsamer Vereinbarung. Sie müssen sich immer auf einer Figur einigen. Deshalb ist es wichtig, gut argumentieren und zuhören, was die anderen in der Gruppe sagen. Zum Schluss erzählt die Lektorin zu einer der Photographien zwei Lebensgeschichten. Die Aufgabe der Frequentanten des Kurses ist es, aufgrund der Technik der Linie der Entscheidung, sich in zwei Gruppen zu teilen und argumentieren, welche von den zwei Lebensgeschichten ist mehr wahrscheinlich.

Hier sind einige Beobachtungen zu dieser Aktivität von den Frequentanten unseres Kurses:

„Wir absolvierten auch eine Aktivität, bei der uns die Lektorin verschiedene Fotos auf den Boden verteilte und wir sollten uns zu den Fotos äußern. Ich fand heraus, dass ich mich nicht auf den ersten Eindruck verlassen kann und dass ich nicht beurteilen kann, wenn ich nicht die Lebensgeschichte eines Menschen und das was er durchmachte kenne.“

„In den Spielen des Creative – Theaters überzeugten wir uns, dass wir aufgrund einer Manipulation bereit sind, Menschen in eine Gruppe mit negativen Eigenschaften einzureihen, wenn wir berücksichtigen, dass man der Lektorin, der Autorität, nicht widerspricht. Diese Feststellungen sind alarmierend. Aber wesentlich ist, dass wir bei Problemen bereit sind zu

diskutieren, sich gegenseitig zuzuhören. Beim Spiel mit den Fotos stellten wir fest, wie leicht man den Menschen wehtun kann, dass man andere nicht beurteilen darf. In dieser Hinsicht muss auch der Lehrer erkennen, dass man die Schüler positiv bewerten soll obwohl da auch etwas Negatives anwesend sein kann. Auch das Bild vom Schüler soll offen bleiben. Beim Bewerten soll man zuerst das bewerten, was gut und positiv war und erst dann über die Mängel sprechen.“

„Das einzige, was mir unangenehmes Gefühl brachte, war die Beurteilung der Menschen anhand eines Fotos. Nicht deshalb, dass es nicht interessant und belehrend wäre, sondern deshalb, dass ich mich nicht auf meine Intuition verlassen hatte und nicht das, was ich gefühlt hatte, sagte: „Wie kann ich anhand eines Fotos von jemandem sagen, dass er ein schlechter Mensch ist / wird?“ Es ist falsch, die Menschen nach „dem ersten Blick“ zu beurteilen, oder sgn. „Halo Effekt“ unterliegen (ich spreche jemandem eine Eigenschaft zu und anhand dieser wickle ich weitere Eigenschaften ab). Man sollte vermeiden, den Menschen nach einer Information oder Situation, nach der Wahrscheinlichkeit oder allgemein geltenden Regeln, oder nach der Ähnlichkeit mit einem Menschen, zu dem ich irgendwelche Beziehung habe, beurteilen (ich spreche die gleichen Eigenschaften zu) – Sympathie / Antipathie. Das ist für mich persönlich der größte Beitrag aus dieser Schulung.“

„Aus vielen Aktivitäten, die wir machten, blieb mir die Aktivität mit Fotos im Gedächtnis stecken, mit derer Hilfe ich verstand, wie leicht man sich manipulieren lässt und wie leicht man aufgrund eigener Vorstellungen und Gefühle, Schlussfolgerungen ohne dass man die wirklichen Fakten kennt, bildet. Diese Aktivität nutze ich bestimmt in meiner Arbeit als Klassenlehrer zur Prävention der Schikane in der Klasse.“

Das hier ist nur ein flüchtiger Blick auf die Konzeption der sozialpädagogischen Ausbildung von Lehrern in berufsbildenden Schulen, die wir realisieren.

LITERATURA:

- Gavora, P. (2007): Učiteľ a žiaci v komunikácii. Bratislava, Univerzita Komenského.
- Geršicová, Z.–Tóthová,R. (2008): Možnosti koncepcie kurzu sociálno-pedagogického výcviku pre študentov učiteľstva a jeho využitie v rámci učiteľskej praxe a voľnočasových aktivít. In: Pedagogika voľného času. Teória a prax. Trnava, TU, 2008, s. 150-158. p.
- Hlásna, S. – Horváthová, K. – Mucha, M. – Tóthová, r. (2006): Úvod do pedagogiky. Nitra, ENIGMA.
- Kalhous, Z. – OBST, O. (2002): Školní didaktika. Praha, Portál.
- Kyriacou, CH. (2004): Klíčové dovednosti učitele. Praha, Portál.
- Machková, E. (1993): Metodika dramatické výchovy. Praha, IPOS ARTAMA.
- Macková, S. (1995): Dramatická výchova ve škole. Brno, DF JAMU.
- Milénium – Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov. [cit. 2006-27-03]. Dostupné na <http://www.minedu.sk/DaA/2004/ZVaVzdel/VaVSR/milenium.rtf>, s. 14 – 15.
- Pavlovská, M. – Benešová, M. (2002): Dramatická výchova a detské divadlo. Bratislava, Metodické centrum.
- Pavlovská, M.(1998): Dramatická výchova. Brno, Akademické nakladatelství.
- Valenta, J. (1997/a): Kapitoly z teorie výchovné dramatiky. Praha, ISV nakladatelství.
- Valenta, J. (1997/b): Metody a techniky dramatické výchovy. 1. vyd. Praha, Strom.

**Approved by Scientific Council of Dubnica Institute of
Technology in Dubnica nad Váhom, Slovakia,
May 12. 2015.**

