

Beiheft zum
REPORT

Peter Faulstich, Giesela Wiesner, Jürgen Wittpoth
(Herausgeber/innen)

**Internationalität
der Erwachsenenbildung**

Analysen, Erfahrungen und Perspektiven

Dokumentation der Jahrestagung 1999
der Sektion Erwachsenenbildung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Beiheft zum Report

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Internationalität der Erwachsenenbildung : Analysen, Erfahrungen und Perspektiven

/ Peter Faulstich . . . – Bielefeld : Bertelsmann, 2000

(Dokumentation der Jahrestagung . . . der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 1999)

ISBN 3-7639-1809-4

© 2000 by	Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V. (DIE)
Heftherausgeber	Jürgen Wittpoth
Redaktion	Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Vorstand): Peter Faulstich, Gisela Wiesner, Jürgen Wittpoth
Verlag und Vertrieb	W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld Fon 0521/91101-11 · Fax 0521/91101-19 e-mail bestellung@wbv.de
Best.-Nr.	39/0099

Inhalt

Begrüßung/Eröffnung

Jürgen Wittpoth

Internationalität der Erwachsenenbildung 5

Plenumsvortrag

Henning Salling Olesen

Opportunities for reflection and learning 7

Arbeitsgruppe 1

Internationale Diskussion und Kooperation

Moderation: Ekkehard Nuissl

Angela Franz-Balsen

Internationaler wissenschaftlicher Austausch: Barrieren – Probleme –
Perspektiven 21

Jean-Luc Malvache

Probleme und Perspektiven internationaler Forschungsk Kooperation 29

Jost Reischmann

Internationale und Vergleichende Erwachsenenbildung: Beginn einer
Konsolidierung 39

Hartmut M. Griese

Internationale Kooperation im Bereich der Erwachsenenbildung 51

Arbeitsgruppe 2

Lernen und Arbeiten in Europa

Moderation: Peter Faulstich

Uwe Grünewald

Berufliche Weiterbildung als Feld europäischer Förderpolitik 60

Sabina Schmidt-Lauff

Lernzeitanprüche in Europa 70

Dieter Gnahs

Weiterbildung und Transformation: Erfahrungen aus Mittel- und
Osteuropa 80

<i>Norbert Vogel</i> Entwicklungsfaktor Weiterbildung	88
--	----

Arbeitsgruppe 3

Internationalität als kontinuierlicher Bezugsrahmen von Erwachsenenbildung

Moderation: Wolfgang Seitter

Elisabeth Meilhammer

Englandbilder der Erwachsenenbildung im deutschen Kaiserreich 1871 – 1918	97
--	----

Wolfgang Seitter

Internationalität als Referenzhorizont	108
--	-----

Wolfgang Jütte

Modernisierung nationaler Erwachsenenbildungssysteme durch internationale Gestaltungsimpulse	122
---	-----

Martha Friedenthal-Haase

Interkulturalität als Idee und Form von Bildung	133
---	-----

Arbeitsgruppe 4

Entwicklung von Studium und Lehre in internationaler Perspektive

Moderation: Gisela Wiesner

Detlef Kuhlenkamp

Universitäten als Motor lebenslangen Lernens?	145
---	-----

Robert Kreitz/Arnold Otten

Die Öffnung der Hochschule für „Non-Traditional Students“	157
---	-----

Eva Kammler

Strukturbedingungen der Internationalisierung universitärer Ausbildung	171
---	-----

Autorinnen und Autoren	181
------------------------------	-----

Internationalität der Erwachsenenbildung

Die internationale Orientierung der deutschen Erwachsenenbildung als solche ist nichts Neues - eine Arbeitsgruppe hat sich gerade deren Kontinuität zum Thema gestellt. Es mag sogar sein, dass sie in der Erwachsenenbildung stärker war als in anderen Segmenten des Bildungssystems. Dies konnte der Fall sein, weil der quartäre Sektor wenig formalisiert war, und es bot sich an, weil Verweise etwa auf die UNESCO, die OECD und den Europarat geeignet schienen, die Position in nationalen Auseinandersetzungen zu stärken. Die Bezugnahme auf den internationalen Diskurs ließ sich dabei relativ beliebig gestalten: Man übernahm bestimmte Orientierungen oder auch nicht, griff sie früher auf oder später, setzte also Akzente je nach nationalem Bedarf. Umgekehrt war die Berücksichtigung nationaler Besonderheiten eher ‚lose‘, so dass der internationale Diskurs der Erwachsenenbildung stark programmatisch-internationalistische Züge hatte.

Nun gibt es einige Anzeichen für ‚Diskontinuität‘, und zwar in dem Sinne, dass die Bezüge zwischen der internationalen und der nationalen Ebene gewissermaßen ‚verbindlicher‘ werden:

- Zunächst erzeugt der europäische Integrationsprozess grenzüberschreitenden Regulierungsbedarf. Für die Erwachsenenbildung relevante Beispiele sind etwa das European-Credit-Transfer-System, die Qualitätsnorm ISO 9000, diverse Entwicklungsprojekte mit dem primären Ziel der Politikberatung, Vernetzungstendenzen auf der Ebene der Verbände und zentralen Institutionen.
- Parallel dazu beobachten wir eine Zentralisierung der Mittelverwaltung und -vergabe. Für die Praxiseinrichtungen wird etwa der Europäische Sozialfonds wichtiger, für die Hochschulen eine Vielzahl kaum noch überschaubarer Programme, in der Forschung bilden sich Netzwerke, die sich genau auf die neuen Finanzierungsmodalitäten hin organisieren.
- Kaum kalkulierbar, aber wahrscheinlich von nachhaltiger Wirkung auch über den europäischen Kontext hinaus sind die Entwicklungen im Bereich der sogenannten ‚neuen Medien‘. Auf der nationalen Ebene müssen Formen gefunden werden, mit der sich ausbreitenden Vielfalt des mehr oder weniger formalisierten und selbstorganisierten Lernens umzugehen. Auch wenn man gegenüber den Dramatisierungstendenzen mancher diesbezüglicher Szenarien skeptisch bleibt, ist es kaum vorstellbar, dass die Erwachsenenbildungslandschaft von der sich im Blick auf nationale Kontexte, Institutionen und Aneignungsformen vollziehenden Diffundierung des Wissenserwerbs unberührt bleibt.

Dass 1998 in Dresden für die diesjährige Sektionstagung das Thema ‚Internationalität‘ vorgeschlagen wurde, mag Ausdruck des Empfindens gewesen sein, un-

sere Arbeit angesichts veränderter Rahmenbedingungen stärker, vielleicht auch anders als bisher international orientieren zu müssen. Dass Tagungsbeiträge im Zuge der Vorbereitung eher zögerlich angeboten wurden, könnte man als eine weitere Bestätigung dieses Empfindens verstehen.

Ich möchte dem auf keinen Fall widersprechen. Es hat aber wenig Sinn, die Probleme, die sich in der praktischen Umsetzung ergeben, zu verschweigen. Denn sie dürften für die Zurückhaltung vieler Kolleginnen und Kollegen nicht ohne Bedeutung sein. Lediglich zwei möchte ich kurz andeuten:

- Einmal geht es um das Verhältnis von Aufwand und Ertrag. Jede Kooperation ist aufwendig, bei internationalen Projekten - ob sie nun institutionell gefördert werden oder auf privater Initiative beruhen - steigt der Aufwand noch einmal deutlich. Manche von uns haben die Erfahrung gemacht, dass die wissenschaftlichen Erträge demgegenüber oftmals zurückbleiben.
- Zum Zweiten geht es um das Verhältnis zwischen den politischen Perspektiven, die im Zuge der europäischen Integration relevant sind (sich daher in einer entsprechenden Projektförderung niederschlagen), und den Fragestellungen, die der wissenschaftliche Diskurs generiert. Das in unserer Zunft wachsende Interesse einerseits an Theoriebildung, andererseits an empirischer Erforschung der vielfältigen Formen des Lernens Erwachsener, seiner Voraussetzungen und Kontexte verträgt sich nicht ohne weiteres mit den Fragestellungen und Erwartungen, die seitens der EU-Politik formuliert werden.

Will man also das eine tun und das andere nicht lassen, dann wird die Kunst darin bestehen, Kooperationsanlässe zu schaffen und Formen zu finden, bei denen man sich nicht immer wieder neu entscheiden muss, ob man lieber (international) der EU-Politik zuarbeiten oder sich (national) an theorieorientierten Debatten beteiligen will.

Vielleicht kommen wir in den folgenden eineinhalb Tagen auch im Blick auf diese Probleme ein Stück weiter.

Henning Salling Olesen

Opportunities for reflection and learning

International research networking

This article is a concise English version of a lecture at the annual meeting in Bremen 1999 with the following headline: Internationale Zusammenarbeit als Anlass für Reflexionen und Lernprozesse - einige praktische Erfahrungen aus Forschungsnetzwerken (international co-operation as an opportunity for reflection and learning - a few practical experiences from research networks). I write in English, although spoke in German then, mainly as an invitation and an example in relation to the topic of my talk. English is not my mother tongue, and not yours - it is, however, (becoming) the 'lingua franca' for 'internationale Zusammenarbeit'. Having done most of my own academic work in a continental European tradition, referring mainly to writers in German language, I have experienced a tough process of entering into a multinational academic community, having not only to translate texts and key concepts of a theoretical and methodological nature, but also to translate the framework of general reflection. I will come back to this later.

Adult Education as an emerging academic field is definitely one of the 'not yet internationalized' domains of research. On the one side, the study of adult education has been and is closely connected with the social practices of adult education, and with the carriers of such educational activity (social and political movements, institutions (the church, foundations, state institutions) - entirely integrated in the social and political histories of every region, country or people, its location in geography of the modernization process in Europe and elsewhere and its relation to the emancipation processes in every country (e.g. Hake, 1998; Tuomisto, 1992). In most countries the ways and the role of study of adult education are linked to this history of social practice. On the other hand its academic roots have mainly been nourished from humanist sciences, which are still closely linked to local culture - of course detaching from the consequences of national romantic identifications with language, country and identity, but only gradually. In spite of societal differentiation there is common reference comprising politics, culture and academic thought, which is after all still quite 'regional'. The most 'fundamental' humanist thinking on adult education, linked with basic enlightenment ideas, turns out to be extremely different whether one is in Germany or in England. Recently social sciences have become an integral part of the research field of adult education, related to an increasing amount of state intervention (including supranational intervention) - which is at least by content less firmly rooted in any culture - but until now mainly in descriptive versions and instrumentally in service of any given policy. Also this type of scientific work is a very local, very strongly related to specific contexts.

To the extent that it is possible to define a body of professional researchers it is a composition of 'educated practitioners', 'socially engaged scholars' and specialists involved in development of intervention, evaluation etc. Many of us even belong to more than one of those categories, or maintain a somewhat ambivalent, hybrid professional identity. In one way this is the charm of an immature academic and professional field. I am not convinced that our endeavour should lead towards strict definitions of social roles and division of labour. But I am sure that we have to discuss seriously different dimensions of professionalizing the field of study - we shall 'professionalize academic research' or establish a scientific 'discipline'. The quotation marks may be upheld as reminders of the need for a discussion, and a reservation against traditional relations between practice fields and academic disciplines.

It is characteristic that the most frequent form of international exchange until a few years ago was an idealistic discussion between high level bureaucrats and a few distinguished professors - exemplary is the international discussion about lifelong learning. And beside that relatively contingent exchanges of ideas and models of practice, which were transferred and transformed into new societal contexts. However, recently a radical shift has taken place whereby adult education as well as research into it has been rapidly internationalized. I think you may count on at least three factors of importance: Firstly, the institutional support to the market integration in Europe - secondly, the information- and thirdly, the information and communication technology has very recently reached a level of sophistication where it may be integrated into ordinary social interaction, and not only into tightly controlled and formalized interactions - and the fact that a socially rising sector (adult and continuing education) had difficulties in finding relevant institutional ground and weight in national contexts. For the moment it must suffice to remind us of information and communication technologies. Let me make a few comments on the first and the third factor.

The European Community has initiated a number of international programmes and initiatives within adult and continuing education, within the rather narrow condition that they should underpin the integration of the European market, or economic and social development of developing regions, or install European 'perspectives' in the educational systems of the national states. In the perspective of the third factor, the boundaries of institutional development in many countries, it is understandable that these international collaborations have been taken up quite actively and quite early in adult and continuing education, exactly in the mixed field of basic knowledge production, exchange of practices and interventions, that is so characteristic of our field.

In the end the EU programmes have promoted a substantial number of international contacts within Europe, and maybe most important created a layer of people with a practical experience of international collaboration. However, the research aspect has often been subordinate or 'attached' to something else. Often the definition of the topics of collaboration has been perceived by the participants

as distorted - the goals of EU programmes being defined by other than sector internal criteria - and the financing has been lousy. People have been matched into partnerships without real mutual understanding, and the weaknesses of a market based project organization has come out clearly: Discontinuity, half-hearted products of problematic quality, ambivalence on the side of the participants, etc. I think many of us have an ambivalent experience, crediting the EU for the ignition to broaden international contacts, but also still waiting with great expectations for an initiative that could really improve the research and development activities. We still have to see how the Grundtvig programme will develop.

Organizing an international academic community from below

I think you could describe the ESREA as an attempt to create a truly scholarly forum within this context, a forum that should build on personal and academic interest of the participants, and should allow the academic interest to come to the foreground. The Society was literally founded in 1991 by people who had met through EU activities and decided to create an organization based on personal membership and thematic network activities. Today the ESREA consists of 12 thematic networks, who organize regular conferences, open to new participants, but maintained by network convenors and some core members who have participated regularly. Every second year or so a large conference is held - next time in 2001 - where in principle all members of the ESREA meet - in practical terms the conference participation has been about 150 people from all over Europe. Such an organization is weak by structure - it has almost no financial resources, it has no power in relation to funding or institutional interests - it is really dependent on the devotion of its members to invest time and energy in the working circles. From the beginning it has also been dependent on a relatively limited network of professional partnership and personal friendships, now it would be more true to talk about a distributed and interrelated web of such networks.

Why is it worthwhile to involve in this international collaboration? I would like to offer some of my own experience and background for international involvement.

I am working in a somewhat special department - in a new reform university, established in 1972, and in the 70's the pivot of intense political struggles about universities' societal engagement, the ideological aspects of academic paradigm fights, as well as the acceptability of a radical reform of study and scholarly structure (project studies, interdisciplinary research). Today the university has a consolidated position as the one reform university that has maintained its profile and specificity more than - I think - anyone else in Europe - while at the same time as of course a number of its distinguishing features have been developing in many other universities (Salling Olesen/Højgård Jensen (eds), 1999).

This university context has been productive for developing our 'Adult Education Research Group', now the core of an independent Department of Education. We have been encouraged to - and also obliged to - unite the two directions in

adult education research, which are often conflicting - on the one side to build links to the practice fields of adult education and learning, and on the other side to develop a professional academic institution, allowing for basic scholarly work and researcher training. In Denmark there is, like in Germany, a substantial social distance between universities and social movements and practices, and the British system of extension or continuing education departments drawing on university faculty, is marginal. We have developed our department based on the idea of 'a socially engaged university academic institution', with links to trade unions, social movements, progressive professionals as well as public authorities and enterprises. We have, however, also had clearly in mind that we need to build up theory and methodology of an emerging research field. In order to secure this we have been careful to develop 'a proper university degree' (master degree, or in German similar to 'Diplom-Studium') and not least to invest a strong effort in developing the training of young researchers. We have now approximately 50 doctoral students enrolled, and since 1999 the department is in a government programme for researcher training granted the status of 'Graduate School', something similar to 'Graduierten-Kolleg' in German terminology. I mention this context because it forms the direct background for our theme here - and at least for my devotion to it. The challenge of building up an academic research group which maintains its grounding in local society is crucial.

Our academic background has been, from the beginning, within German critical theory. By coincidence Bremen, Hannover and Frankfurt have been the links to specific colleagues and institutions, and to academic and political foci of German scientific culture. Two strands have been important - one dealing with Arbeiterbildung, where an important stream of thought in the intersection between left wing trade union and social movement educators and theoretical thought has been a rich resource and exchange partnership. The other strand consisted of theoretical and methodological inspiration. Within Erwachsenenbildung, which is after all more institutionally consolidated in the university domain in Germany than in most other European countries, we have had especially close links with Bremen. Within critical theory, with a rooting in philosophy, Marxian and psycho-analytic thought of culture, subjectivity, socialization and learning, we have picked up substantial inspiration from an interdisciplinary range of colleagues. Not to mention books.

A couple of examples

I shall give a couple of examples of collaboration, that I have been involved in, and that has contributed essentially to the development of our research group, which may give you an idea of what the contribution has been. I shall give two examples which are also quite different in terms of their rationales and location in the academic landscape.

One is a network of Biography and Life History research. Our path into this network was related to a search for methodological inspirations in empirical

research. In empirical research projects, related to interventions and developments in adult education we have emphasized the perspective of the learner, both in understanding participation and in the analysis of the learning enabled with an intervention. However, most pedagogical theory is closely related to the intentions of teaching and of the institution, and alternative political intervention and development projects likewise strongly direct evaluation into a monitoring of effects. Our approach was broadly based on a theory of social experience and learning inspired by Oskar Negt (applying *Erfahrung* in the Hegelian sense into a contemporary historical context - Salling Olesen, 1985). We looked out for research practices for empirical study. One of the inspirations we found was related to biographical aspects - either linked to biographical sociology, to phenomenological approaches, to psychological or subjectivity theory.

The ESREA network of Life History and Biographical Approach turned out to be a quite mixed meeting place for researchers, who related biography and life history to adult education in quite different ways: Some studied teaching with its point of departure in personal biographies in the perspective of a personal/existential educational process, some used it as a method to understand the learner, some saw narration as the basic expression of human subjectivity, some used it as a scientific method in order to study the cultural patterns of narration - i.e. how you recount your (own life)history as a cultural specificity. The network has been active for some years, directed by Pierre Dominice, Geneva, and Peter Alheit, Bremen, and has resulted in one major publication (see Alheit et al, 1995). New coordinators take up the task in March 2000.

To study learning in this perspective is to see adult education from outside, but it is also a way of studying modernization processes from below. On one side, an empirical operational version of an 'experience based' approach to adult learning, on the other side, a reflection on the role of adult education in contemporary society. Whereas the more narrow goal of 'importing some methodological inspiration' could have been reached more easily and more concisely, the very mix of approaches, each rooted in local traditions, contributed a wider inter-cultural understanding in theoretical and political sense. 'Narration' occurred to be both an empirical tool and a diagnosis of contemporary culture. Life history was for some a tool in a pedagogic strategy, for others a theoretical framework of interpreting subjective expressions. Richness rather than orderliness, may be, but also access to an understanding of different positions in their cultural context.

The other example I would like to mention, is the network on Adult Education and the Labour Market. This network is not gathered around a concept or methodological approach, but rather an attempt to work out the basic academic questions arising from the fact that adult and continuing education is more and more related to work life and labour market - either by its organizational attachment, by contents, or by the fact that learners subjectively connect the meaning of learning more or less to professional or work life perspectives. The scope of this network - the theoretical challenges as well as the practical context

of research - seemed very much in line with the basic scope of research in our research group at Roskilde.

For some this research field has been approached with some ambivalence, because work has been grasped as synonymous with 'societal coercion' - and hence alien to the interests of adult education. For others however, it has been a research area where action research and political involvement of research has had substantial and tangible impact. Many of the researchers in the field have been involved in collaboration with trade unions, professional organizations or institutions, etc. The uniting orientation has been the commitment of developing a new interdisciplinary research field and involvement in political and practical collaboration and discussion. This commitment tie together a plurality of themes, but it also renders possible a search for new approaches. Many papers are concerned with theoretical and methodological questions, challenging the existing research traditions of the field and developing new thematic orientations. Economics and labour market research, industrial sociology, and organization theory has largely studied work life as external conditions for and demands on learning. Adult education research has been focussing more directly on learning and on the subjective aspects of work - and hence also on the subjective aspects of the politics of work life. At the same time new domains of work life are added to the scope of interest, although the tradition referring to industrial work and classic working class when studying work and workers is still standing.

The network has been active for some years, and has published a small volume of papers from each conference (the latest one Salling Olesen/Forrester, 2000 - a full list can be seen in the ESREA web-site).

I have picked out these two networks because I have personal experience with them. They do not cover the range of ESREA networks - which include networks on topics like Active Democratic Citizenship, Gender issues in Adult Education, Learning in Later Life, Cross-cultural Historical Influences and many others. (A full list including name and address of conveners can be found in the ESREA web-site www.helsinki.fi/jarj/esrea).

Maybe the most efficient tool or facility of keeping such a grassroots organization together has been established in the form of an electronic communication system - not very sophisticated, but very user-friendly and robust - and open. Each member - or members of institutions with a collective membership - may subscribe on an e-mail service, which enables everyone to send out and receive collective messages, e.g. announcements of conferences - often consisting of a reference to an address or a web-site with further information. Beside this a web-site of the ESREA offers not only basic information, but is also updated with information about conferences etc - so that it acts as a bulletin board, which is open to every one. Check out the web-site at www.helsinki.fi/jarj/esrea as a first acquaintance with the ESREA. I think it is today's best communication channel for adult education research.

,Global' challenges and local responses

Global is an abused word. What I would like to emphasize with it is the perspective from our societies are in a rather uniform transition - the learning society, the knowledge economy, post-industrial world etc. What is not necessarily recognized within these buzz-words is the fact that it is not only new opportunities, but also a race against time: we have to learn to handle it before it becomes overwhelming.

Adult education and learning definitely represent elements of a solution. Nobody seems to disagree. Only some seem to assume that education might be the solution - the necessary remedy for adapting people to the new demands on their competencies, behaviour, and minds. A relatively abstract term like life long learning embraces it all, and also opens up a different perspective on the adult learner: Learning is an essential part of life, it is not identical with education. Life long learning signifies an educational effort which is well grounded - sometimes we say ,lifewide' to complement ,lifelong'.

This comes closer to reality. Reality is a lot of local responses to different versions of the challenges of a new era in its many and different forms. The responses grow out of the life worlds of people in different countries in different phases of modernization, sometimes embedded in social movements. They grow out of functional demands on learning in work life, of economic necessities, and of increasing leisure and cultural activities. Most adult learning and also intentional adult education is rooted in local culture, and addresses local circumstances. This reality forms an important backbone for adult education academic thinking - either in conservative versions of reproducing and preserving national and local cultures, or in critical thinking about resistance and the sources of democracy and humanity.

In a critical perspective, however, local responses have ambiguous qualities. They may carry with them narrow-mindedness and the ideological bands of their local circumstances, they are staggering up a development in technology that has always pre-set the conditions with instrumental definitions of knowledge. They are involved in power relations. At best they also carry the hopes, the willfulness and the creative potentials of many people in different settings.

Adult learning is today an emergent and convergent force, which has not yet become clearly recognized, except on a very abstract level - by democratic idealists as well as by strategic minds of the political and economical elite. The ,global' quality of the learning challenge does not necessarily appear in front of your blue eyes. My point is that what appears different and local may well be perceived as part of a ,global' move, and surprisingly uniform at closer examination. We need to come together and study this move. Up to a certain point in time it is the capitalist modernization with its demands on knowledge, division of labour, professionalization, and general competence in adapting to a complex social system. But already in the details of these headlines some questions arise: Is there only one modernization path that all societies have to walk? How about

the different modes of welfare regimes? And how about modernization without a welfare state, which we have seen in the Newly Industrialized Countries?

With or without a coordinated policy on the European level, we are facing challenges within our field of study, adult education and adult learning, which are more common than they appear. To accelerate the international communication of the level of research may contribute to recognition of the 'global' quality of the local circumstances. But it also provides a reflection of the significance of each local response, its specific quality, and its embedding in the national or regional history and culture, in our relation to this field of study and the practice field.

Language is not just a technicality, although translation and understanding is quite a hard practical question. Entering into a multinational academic community means to contextualize all issues and arguments in an entirely different philosophical, historical and political frame of reference. I have had this experience relatively recently, as an outcome of the accelerating international exchange. For people from small language communities it was clear for decades that we have to relate to foreign language communication. It is well known that Nordic people, the Dutch and other small countries have developed a relatively broad diffusion of acceptable language skills. The big language communities have avoided this pressure. In the main languages (English, German, French, Spanish and Russian) one finds a full range of cultural facilities and communications, a domestic cultural and scientific tradition, and even international exchange without transcending the home language domain.

As a matter of fact the first step in scientific internationalization has been a feudal structure of cultures - communication as well as discourses have been quite strongly organized as affiliations to the main cultures - with a quite deep separation at least between the Anglo-Saxon world and continental Europe, and with other, may be less deep, trenches between German and French. In economic and political discourse the trenches between north and south are always emphasized - with some right - but scholarly organization seems different in this respect: less integrated horizontally, more hierarchical in relations. Members of minor language communities must choose. In the Nordic countries you can find very clear affiliations of entire subjects to the thinking and tradition of either Anglo-Saxon or continental European - and rarely a real synthesis of different influences.

I have myself been integrated in several close networks and friendships within the German language community, including people from not only Germany but also Austria, Switzerland, the Netherlands and even Italy and Greece. Such work relations have had to be guarded deliberately to remain in the German language, not only for practical reasons, but also because a common frame of reference has been essential for our work. From this point of view it is easy to understand those of you who tend to say: Why should we enter into a wider international collaboration, where we will meet a lot of practical obstacles and costs, have a more primitive and less precise communication, not least meaning that we will ourselves be less eloquent than normal, our points will not be understood rightly?

So you tend to rely on yourselves, and to avoid or at least not to involve yourself very actively in international collaboration.

In our research field this situation seems to apply at least to the German and French language communities, whereas the British language community, without really having to recognize the problem of cultural translation, can run with the hare and hunt with the hounds: being involved far more actively in multilateral European collaboration, and also uphold the English speaking cultural community based on relations to the Commonwealth countries as well as North America, with its enormous potential.

Experience - rooted in history and places - and intercultural communication

But let us face the question that many German colleagues would raise: What are the advantages that can balance the linguistic difficulties and loss of accuracy in academic communication? Could this not all be obtained within a German language community?

This seems to be the most decisive question within the big language communities. In the smaller communities it is not. And by the way, the orientation of the smaller communities is also a substantial question in relation to the 'cultural empires': German may become the common denominator for both trade and cultural integration in Central Europe in the years to come, on the other side, the rest of the world tend to use 'English Lingua Franca' as their shared language. What do we do in Denmark? We have to adapt to reality, even if it is contradictory. We would very much hope that the German cultural space will have a strong contribution to the international community as a whole, and not take a 'breather' due to the fact that the opening of the iron curtain has shifted the balances between the language communities. In the same way as we would hope that the French language community will not resist a bilingual development just because of the fact that, by now, French has become the linguistic common denominator in the modernization and internationalization of the Mediterranean countries. In both cases, however, I think there is already an ambiguous trend - may be more thanks to the influence of the world market than to cultural factors. Countries of east and central Europe who are historically oriented to German culture, and the Mediterranean countries, will be both oriented towards the world community - in its complexity of British and North American hegemony - and, at the same time, be a meeting place for small language communities and third world.

I do talk much about language, because it is the common denominator and link between something very practical and organizational in everyday life, and something quite essential in determining how we develop our research field and our basic theoretical and methodological thought. And there is not one golden solution to the question.

I think multiculturalism is the basic framework for handling the question. In this concept is included the idea of learning from people of a different language

and culture; but also that we have to maintain our own language as a valid communication within a specific cultural framework. The embeddedness of our research problems in social practices, institutions and experiences within a specific country or region will not disappear through internationalization of adult education nor of research nor even of the economy. So we need to maintain a genuine conceptual framework in our own language as a necessary base for involving in foreign language and cultural framework.

But, apart from that, I also think that the experience of working in a foreign language offers more than (a more superficial) communication with a wider community. It is also a new experience in two distinct aspects: one is the well known, yet still relevant one of 'seeing yourself from outside'. The other one is related to the very fact that cross cultural communication is actually less precise, more searching and more uncertain. I think we have to perceive it as a potential for a mutual learning process. The meeting points of an international communication have to be produced during that process - actually we do not think alike, but we may explore the differences and produce a new conceptual and contextual framework for communication, which will genuinely raise and integrate the contributions into it ('aufheben' is one of the concepts that I find it extremely difficult to translate into English). In a way this point may be more difficult with the native English speakers, because they think we are all speaking the Queens English - only we do it less well. Non-English speakers, on the contrary, are continuously reminded about the expression difficulty in an English lingua franca, whereas the British are not.

Let me briefly share an experience with an excursion into this multicultural landscape - not using my approach to German thought, though it had the same qualities. It is one I think I can share with German scholars in crossing the boundary to the Anglo-Saxon domain. A simple yet central contemporary concept like 'postmodern', which in spite of its multiple meaning and use may serve as a conceptual litmus paper. I tend to understand the term in relation to and a negation of modernization as a civilizing and rationalizing process, including a negation of the general idea of enlightenment. The emphasis on individual action and preference, the relativity of ideas, and the negation of any coherent embracing emancipation idea is in most respects against my basic way of thinking, with its rooting in the libertarian and socialist emancipation ideas of the labour movement, progressivism, etc and a firm base in Marxian and psychoanalytical social criticism. First and foremost it seems as if postmodernism implies a radical individualism - with the unproblematic individual agent - and a political relativism. Like many others I have seen postmodernist positions as a de-politicization and loss of social theory.

I could elaborate this point with several more specific critical points. I have therefore also been surprised to recognize not only that post-modernity as reference serves as an all embracing category of critical thought, which parallels many positions of my own. In one way it is easy to see that the emphasis on deconstruction and contextualization of any text, concepts, etc has a historical

background not only in a weaker and more orthodox socialist politics. But also in the all dominating position of positivism, behaviourism and empiricism in scientific traditions in Britain as well as in North America, and the fact that the individual subject was never problematized, unless it has simply developed into a black box in part of the American tradition. A little more subtle, but also still in line with my own prejudices, is the strong and systematic division of the psychoanalytical tradition in an ego-psychology in America and theories of socialization and the distortion of subjective development in (continental) Europe.

The epistemological aspect of postmodernism could simply be seen as a parallel to hermeneutics and phenomenological influences in continental Europe. Deconstruction is also a critical step towards a historical understanding or reconstruction of the subjective aspect of any text or thought. It is reasonable to reconstruct broader historical explanations for such a difference - though here extremely simplified.

If you trace the development of post-modern critique in the US and Britain you will see that poststructuralist feminist research play a significant role in it - the experience of progressivism and social critique that did not elucidate and could not embrace the gender aspect, but tended to re-naturalize it - let the modern emancipation ideas appear more like white male intellectuals' verbal ideas. The critique of the male presumptions in theory and critique and the need to recognize gender as a social/historical construction could be shared by critical thinking within the modernist emancipation paradigm of critical theory. The same applies for the critique of knowledge and institutions, which postmodernists inherit from Foucault, and the skeptic assessment of technology and the main driving forces in capitalist development.

In a ,German' critical tradition there is also a strong ambivalence towards the real ,development' as such, including the failure of the labour movement to differentiate its emancipation ideas clearly from capitalist modernization. But where do ideas about Bildung and democracy find their substance? Quite often we turn to more or less well founded ideas about the positive aspects of the contradictions in modernizing - the individualization as a potential for political autonomy (,Mündigkeit') in facing the risks of modernization. This way of thinking in many ways align with the class experience of educated middle class, just like the positive prospects in the postmodernist thought of the de-centred politics with its takeoff in the cultural sphere or in leisure. Many discussions about individualization, the changes in working class and the changes in work life itself question the previous ideas of emancipation.

Contemporary critique trying to explicate the conditions of real human life in an alienated, post-traditional world dominated by mass media and market relations quite often reflect the ideas of the immediate and coherent life world of the pre-modern community (e.g. dichotomizing misinterpretation of Habermas' notions of Lebenswelt/Systemwelt) and to the socialization potential of the family with a built in regressive images of Weiblichkeit.

This may be relevant in order to criticize contemporary reality. But we have only few contributions - e.g. Negt/Kluges ideas about the notions of the political economy of labour (Salling Olesen, 1999) - that link this critique to the emancipation ideas of enlightenment and modernity. We actually have difficulties to put forward a clear idea about Bildung, democracy, and sustainable economy in a developed Modernity. May be we are actually within a modernist, enlightenment framework dealing with some of the same problems that have taken Anglo-Saxon critique into a general rejection of modernism?

Well, as I went into a process of discussion, I wondered how the semantics of different cultures was constructed, and may be I learned something. I have made this somewhat ‚wild excursion‘, from language to overall framework of political and educational thinking, in order to illustrate how fundamental the challenges in academic and practical cross cultural communication may be - and also in order to make plausible that the exploration of these simple questions of mutual understanding may take us into reflections and learning for ourselves.

The precondition is multiculturalism - remaining ourselves and interacting with the others. The domestic scholarship and discussion is not an alternative, but a precondition for the international one. And vice versa. So I hope to see a much stronger German participation in ESREA and in other international collaboration. We need you, but I think you will also find it ‚profitable‘.

Doctoral training

I would like to end with some comments of one area of possible international collaboration which seems especially important and promising: the doctoral training of young researchers.

The training of researchers and the recruitment to research careers is one of the most decisive factors in the development of the research area. The ESREA has given priority to inviting and involving young researchers in the networks. However, the situation of doctoral training is extremely different, between big independent departments with formalized doctoral training to small, not very well established departments. It could be an independent target to create European frameworks for doctoral training, for the benefit of countries/universities with limited resources and facilities.

In an emerging research field like this one, with a weak and interdisciplinary institutional position, the establishment of research expertise must be different from that of other academic fields. This is not only a disadvantage. On the contrary, we have a chance to involve the young researchers in the basic issues of the constitution of the field. Especially the option of combining the researcher training with the involvement in the field of social practice in the form of action research, evaluation of educational innovations and interventions, commissioned research, and participation in a public debate seem to offer some stimulating options as compared to a more ‚mature‘ research discipline, where researcher training is

very often already included into a fixed division of labour, with a hierarchical order and a well defined paradigmatic relation to the practice field. It has also very great risks, including a lack of basic quality. Frankly, much work carried out under the headline of research, is not of good quality, and not aligned with the state of the art.

It is, therefore, essential to devote much interest to researcher training. There are few researchers, who are trained in adult education research, and it will be one of the rapidly growing research needs - including both academic research, applied research, development and evaluation activities, knowledge production and experience building in several versions - within institutions, state and regional authorities, professional organizations etc. In several countries there is already a large demand, which is filled with less qualified staff, consultancy services etc. This growth in demand for research qualified people is, however, closely related to the development in the social practice field and its research tasks. So it raises the question of what type of research and researcher qualification we are developing.

In most cases research is organized in relation to either sectoral organizations or the academic field of education/pedagogy. Sectoral institutions are normally not capable and entitled to fulfill the researcher training (alone), but they may provide useful practical training and research practice experience. In academia, however, in my opinion it is not very fruitful to locate adult education research solely as a (series of) new specialty(ies) within the field of education or pedagogy. The traditions of the discipline of education are too much ,caught' in the pedagogy of the school and teaching. So we need to integrate scholars with background in several disciplines, from social science disciplines, cultural studies, psychology, gender studies, from research into the field of work, media research, etc. If we can continue to engage people in an interdisciplinary enterprise, mediated by the ,social practice field' and ,study object', then we have a chance to build in resources of theory and methodology in the construction of the research area as such.

In my own department in Roskilde we have defined as the superior target that we want to combine the close engagement with the practice fields of adult education and learning, and at the same time enable our doctoral students to keep in touch with ,the best theoretical traditions' and the ,vanguard discussion' within the relevant scope of research arenas. I make the quotation marks in the hope that you will appreciate the ambition in the right way. What we emphasize is that we do not want to train researchers to be applied or practical in an instrumental sense, we believe that practical engagement may be a good take off for theoretical and methodological contributions - and we need the international and interdisciplinary networks to stimulate the scholarly content of the doctoral training (see more about our Graduate School in the home page www.educ.ruc.dk/phd/eng).

Our doctoral students need to relate to the international academic community in a broader sense, and to the specific international arena of adult education research as well. We involve them strongly in open international networking,

conferences, etc, and we make an effort to organize seminars and courses ourselves. Since 1994 we have a jointly organized annual summer school in Crete focussing on field work related to the local community with University of Crete and University of Bremen. And since 1999 we have organized a different summer school in Roskilde. We have developed a few bilateral collaborations with 'sister research units', who have the same ambition and level of activity, in the Nordic countries, in Germany, in Britain and North America. And we invest some energy in ESREA, and involve our doctoral students actively in this organization. We see it as a major component of their research training.

I think this ought to apply for German adult education research as well. Our doctoral students should - may be in contrast to our own generation(s) - be educated to act in an international arena. Whether they stay abroad for some time, or they participate in other activities, the important thing is that the international collaboration becomes part of everyday life. They must feel it to be 'natural' to relate to an international community, to seek partnerships abroad as well as at home, and to work in international shared language, i.e. English lingua franca.

It is easier for them not to do it. It is sometimes more stimulating and challenging to do it. The senior colleagues can do a lot about that, not only in terms of funding and organizing activities, but also by your attitude to the international exchange.

References

- www.educ.ruc.dk/phd/eng is the home page of the Graduate School of Life Long Learning. From there you can also access the home page of the rest of our department at Roskilde University.
- www.helsinki.fi/jarj/esrea is the home page of ESREA, where networks, conferences and publications as well as steering and addresses can be found. It is currently maintained by a colleague in Helsinki University, Tuomo Aalto.
- Alheit, Peter, et al (eds.), 1995: *The Biographical Approach in European Adult Education*, Verband Wiener Volksbildung
- Hake, Barry (1998): 'Learning in Fellowship': Encounters between Christian Socialists and Social Democratic influences in adult education, 1900-1930. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 42, no. 4, 357-375.
- Salling Olesen, Henning (1999): Politische Ökonomie der Arbeit - oder: Die (Selbst)Aufhebung des Proletariats als kollektiver Lernprozess? In: L. Hieber/W. Lenk/W. Rumpf (Hrsg.): *Kritische Gesellschaftstheorie und politischer Eingriff*, Offizin
- Salling Olesen, Henning/Keith Forrester (eds.), 2000: *Adult Education and the Labour Market 5*, Roskilde University Press.
- Salling Olesen, Henning/Jens Højgård Jensen (eds.), 1999: *Project Studies - a late modern university reform?* Roskilde University Press.
- Tuomisto, Jukka (1992): Finland. In: Jarvis, P./Stannett, A. (eds.), 1992: *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.

Internationaler wissenschaftlicher Austausch: Barrieren - Probleme - Perspektiven

„Wenig ausgeprägt ist zudem eine national und international vernetzte Kooperation zwischen unterschiedlichen Lehrstühlen sowie der Aufbau außeruniversitärer Forschungsressourcen.“ Diese kurze Passage aus der Einleitung des im Rahmen der Tagung (DGfE, Sektion Erwachsenenbildung, 1999) präsentierten Forschungsmemorandums enthält unter anderem die Unterstellung, die auch diesem Beitrag zugrunde liegt: Die bundesdeutsche Erwachsenenbildungsforschung engagiere sich nicht allzu stark auf dem internationalen Schauplatz eines weltweiten wissenschaftlichen Austausches. Grundlage eines solchen ist unter anderem die Teilhabe am internationalen Publikationsgeschehen, aktiv (durch Veröffentlichung vor allem englischsprachiger Beiträge in anerkannten Fachzeitschriften oder in Buchform) wie auch rezeptiv (durch weltweite Literaturrecherche zur jeweiligen Forschungsthematik). Bron weist darauf hin, dass es sich bei der aktiven Teilnahme um ein wichtiges Gegengewicht zu einer zwar sprachlich bedingten, aber auch inhaltlich folgenreichen Dominanz anglo-amerikanischer Forschungsergebnisse handele: „The English dominance within research language also makes the research output from the Anglo-Saxon world much better known in comparison with all other countries. The consequence of these two phenomena is that, as researchers and practitioners, we certainly miss important contributions from other cultures and languages. (...) It follows that publishing as non-English speakers in English language journals in order to publish and learn about research from different countries becomes an urgent need“ (Bron 1999, 22/23).¹

Im Frühjahr 1999 führte das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung eine Umfrage unter Vertretern der Erwachsenenbildungsforschung durch mit dem Ziel, Pro und Kontra einer Publikationsoffensive in den internationalen Raum hinein von Fachkollegen reflektieren und benennen zu lassen. Die Umfrage ist Anlass und wichtigste Grundlage dieses Beitrags, ergänzt wird die Wiedergabe ihrer wichtigsten Ergebnisse durch einen Prolog aus Sicht der Autorin sowie durch ein allgemeines Fazit. Der Prolog besteht aus einem Szenario künftiger Wissenschaftskultur und aus bewusst provokativen Thesen zu vermutlichen Barrieren deutscher Erziehungswissenschaftler gegenüber dem internationalen Geschehen.

1. Szenario: Weltbürger der Wissenschaft

Das in wenigen Jahren erreichte Ausmaß an Kommunikation via Internet übertrifft alle Erwartungen, das gilt auch für die Verständigung unter Wissenschaftlern. Gerade der wissenschaftliche Nachwuchs nutzt die relativ preiswerten Re-

cherchemöglichkeiten im WorldWideWeb, Internetzugänge werden heute bei der Immatrikulation vergeben. Folgende Trends lassen sich ausgehend von diesen Befunden hochrechnen:

- Es wird eine größere Chancengleichheit im wissenschaftlichen Wettbewerb geben, bisherige Unterschiede zwischen Wissenschaftlern in reichen und armen Ländern, zwischen Nord und Süd, Ost und West, aber auch zwischen arrivierten und jungen Wissenschaftlern werden sich, zumindest was den Zugang zu Informationen betrifft, nivellieren.
- Bei der Internet-Abfrage zählen die Themen und die Qualität der Darstellung eines Themas, so zeigen die bisherigen Erfahrungen zum Umgang mit diesem Medium. Die Nationalität von Autoren, deren Prestige, deren Beziehungen werden an Bedeutung verlieren. Wissenschaftliche Eitelkeiten werden dadurch nicht mehr so viel Raum erhalten wie bisher.
- Im Zeichen des WorldWideWeb wird in den Wissenschaften, wie dies in anderen Bereichen auch geschieht, noch stärker als bisher ein Weltbürgertum entstehen. Wer an der neuen wissenschaftlichen Kommunikationskultur teilhaben möchte, muss international auffindbar (über Datenbanken, Bibliotheken) und international verständlich sein.

Um dieses Szenario auf Beobachtungen und Daten zu stützen, sei zum einen auf die Recherchen im Rahmen des DIE-Projekts „ESPRID“ verwiesen (Offenbartl 1999a, 1999b), sowie auf Internet-Aktivitäten von Nachwuchswissenschaftlern (<http://www-stud.uni-essen.de>) oder auf die Besucherstatistik zur Homepage des DIE (siehe Abb. S. 27). Eine solche Traffic-Analyse belegt ganz klar das Interesse ausländischer Fachkollegen aus aller Welt an Praxis und Theorie von Erwachsenenbildung in Deutschland. Die Tatsache, dass aus weit entfernten Ländern wie Australien, China, Thailand oder Indonesien nur zwei oder drei Besucher oder in anderen Fällen nur ein Besucher im Laufe von Monaten recherchiert haben, sollte die Schlussfolgerung, dass für diese Besucher englischsprachige Informationen bereitgestellt werden müssen, nicht beeinträchtigen. Hier geht es nicht um Masse, hier geht es um die Unterstützung genau der wenigen Kollegen oder Studierenden in anderen Ländern, die gezielte Forschungsfragen zur hiesigen Situation bearbeiten. Das Internet macht ein Interesse transparent, das in anderen Wissenschaftsbereichen durch eine weltumspannende Abstract-Kultur und den regen Austausch von Sonderdrucken fassbar wird.

Die Praxis anderer Disziplinen als Maßstab anzulegen, ist in gewisser Weise problematisch. Trotzdem soll an dieser Stelle auf eine vielleicht interessante Vergleichsmöglichkeit hingewiesen werden. Das Institut für Deutsche Sprache führte 1999 unter Leitung des Direktors Professor Gerhard Stickel eine Untersuchung zum Sprachverhalten deutscher Wissenschaftler durch. Für die Stichprobe wurden die wissenschaftlichen Einrichtungen der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried-Wilhelm-Leibniz (WGL, früher „Blaue Liste“) ausgewählt. Detaillierte Angaben zur Fremdsprachenkompetenz und zum Publikationsverhalten der Wissenschaftler sollen die Frage beantworten, wie weit das Englische in den ver-

schiedenen Fächern als Wissenschaftssprache mit dem Deutschen konkurriert. Mitte 2000 werden die Ergebnisse (Rücklauf 1.800 Fragebögen) publiziert werden, eine fundierte Grundlage, um Erziehungswissenschaftler eine Selbsteinschätzung ihrer Disziplin vornehmen zu lassen.

2. Thesen: Barrieren in der Erwachsenenbildungsforschung

Als Bezug zwischen den obigen Prognosen und dem Verhältnis der hiesigen scientific community der Erwachsenenbildungsforschung zur internationalen wissenschaftlichen Kooperation werden provokante Thesen präsentiert. Die Autorin begründet diesen kritischen Blick von außen mit ihrer naturwissenschaftlichen Sozialisation und ihrer persönlichen Wertschätzung der dort üblichen Standards. Die Frage nach dem Sinn oder dem Verhältnis von Aufwand und Ertrag internationalen wissenschaftlichen Austausches wird dort nicht mehr gestellt, weil die Praxis den Nutzen unter Beweis stellt.

Die folgenden sechs Thesen benennen Ursachen und mögliche Konsequenzen der derzeitigen Zurückhaltung in der Erwachsenenbildungsforschung:

- Es wird behauptet, dass der Forschungsgegenstand Erwachsenenbildung sich für internationale Diskussionen und Entwicklungen nicht eigne.
- Die Unterstellung von unüberwindbaren Unterschieden in den Erwachsenenbildungs-Systemen behindert auch den Austausch in methodischen Fragen.
- Es bestehen Ängste bezüglich der hohen Qualitätsansprüche international referierter Zeitschriften.
- Die generelle Geringschätzung der Lehre verhindert, dass Nachwuchs zu wissenschaftlichem Weltbürgertum erzogen wird.
- Internationalität bezieht die Erwachsenenbildungsforschung oft nur auf Europa.
- Die Barrieren gegenüber weltweiter Zusammenarbeit sind in der Wissenschaft stärker ausgeprägt als in der Praxis der Erwachsenenbildung.

Viele dieser Barrieren sind pragmatisch gut zu begründen, so etwa die Konzentration auf europäische Projekte. Während hier durch Förderprogramme der europaweite Austausch entwickelt wird, wird in Zeiten knapper Kassen der weltweite Austausch durch fehlende Reisemittel behindert. Auch die inhaltlichen Argumente gegen einen Ausbau internationaler Kommunikation entbehren nicht jeglicher Grundlage. Das deutsche Weiterbildungssystem ist so elaboriert, dass es kaum Entsprechendes in anderen Ländern gibt. Auch Verständnisprobleme bezüglich der Begrifflichkeiten sollten nicht geleugnet werden. Dennoch ist dies kein stichhaltiger Grund für Untätigkeit. Dazu noch einmal Bron, die zum Erwachsenenlernen schreibt: „This learning process and its conditions for studying share broad similarities in different countries, but may also vary when it comes to the specific details. Yet, many social problems continue to be parallel, thus making international and comparative research interesting and important“ (Bron 1999, 21). Es gibt hinreichend viele Schnittstellen im Sinne kulturübergreifender

Forschungsthemen, vom lebenslangen Lernen bis zum Einsatz von Multimedia, die in der internationalen Dimension auszuleuchten sich lohnen würde.

3. DIE-Umfrage zu englischsprachigen Sonderpublikationen

Um immer aktuelle Texte zur Erwachsenenbildung in Deutschland anbieten zu können, erwägt das DIE die Herausgabe englischsprachiger Monographien oder Sammelbände zu Diskursen und Forschungsansätzen in Deutschland. Vor der Realisation eines solchen Konzepts sollten Meinungen und Anregungen von Fachkollegen aus dem ganzen Land gehört werden. Zu diesem Zweck wurden an 20 Vertreter und Vertreterinnen der scientific community Briefe versandt mit der Bitte, zu drei offenen Fragen Stellung zu nehmen:

1. Welche Diskussionen könnten für ausländische Kollegen und Kolleginnen interessant sein?
2. Welche Publikationen kämen für eine Übersetzung in Frage?
3. Welche Vorschläge machen Sie zur Dissemination der englischsprachigen Texte?

Der Rücklauf dieser stichprobenartigen Umfrage bestand aus 10 ausführlichen Briefen, bei dem Verteiler 20 entspricht dies exakt 50% .

Von den Ergebnissen wird zunächst die Grundstimmung, die den Schreibern mehr oder weniger explizit zu entnehmen war, wiedergegeben. Der These „mangelnder Präsenz“ ihrer Disziplin im internationalen Geschehen stimmten 80% zu, 20% sahen dies nicht so. Konsens bestand aber in der Zustimmung zu einer möglichen Initiative des DIE: Die Frage der Internationalisierung sei wichtig, hieß es, das Vorhaben, mehr englischsprachige Texte bereitzustellen, sei deshalb zu begrüßen. Der Umkehrschluss, dass die 50%, die nicht geantwortet haben, die Frage der Internationalisierung für nicht wichtig und das Vorhaben für überflüssig halten, ist nicht zwingend, aber auch nicht auszuschließen.

Die Antworten auf die Frage 1 (Welche Diskussionen? Welche Themen?) sind in folgender Aufstellung zusammengefasst. Die zuerst genannten Punkte wurden mehrfach genannt, die späteren nur jeweils einmal.

- Systembeschreibung Deutschland (Struktur und Funktion der EB in Deutschland)
- Forschungsreport (viel Empirie)
- didaktische Konzepte für lebenslanges Lernen
- wissenschaftliche Analyse der Erwachsenenbildung in Deutschland
- die Rolle deutscher Erwachsenenbildung für Europa
- Mainstream-Themen
- Thema Qualitätssicherung
- Institutionsentwicklung durch Qualitätsentwicklung
- milieutheoretische Aspekte des Erwachsenenlernens
- Unterstützung von Erwachsenenbildung durch Neue Medien
- Berufliche Bildung

- Weiterbildung als Wirtschafts- und Standortfaktor
- Marketing/Bildungsmanagement
- Professionalität
- Innovation
- Frauenbildung/Gender
- Altenbildung
- Problem Arbeitslosigkeit
- Konstruktivismus.

Verwiesen wurde von einigen Kollegen auf schon vorhandene Publikationen, wie etwa das von Knoll herausgegebene Internationale Jahrbuch der Erwachsenenbildung oder die „Studies in Pedagogy, Andragogy, and Gerontology“.

Antworten auf die Frage, welche vorhandenen Publikationen für eine Übersetzung in Frage kämen, waren zwar geprägt vom jeweiligen Arbeitsschwerpunkt, es gab aber auch eine gemeinsame Schnittmenge: In erster Linie sollen Werke mit Übersichtscharakter den ausländischen Kollegen zugänglich gemacht werden. Die frei formulierten Antworten enthielten weitere Hinweise und Mahnungen:

- Auf keinen Fall dürfen einfache Übersetzungen von vorhandenen deutschen Publikationen angefertigt werden, es müssen schon speziell für das ausländische Publikum formulierte Texte sein.
- Abstracts von deutschsprachigen Artikeln sollten allerdings für die internationalen Datenbanken zur Verfügung stehen. Aber: Für eine sich etablierende Abstract-Kultur bräuchte man auch eine verwaltende Intermediärstruktur.
- Es sollten Kooperationen mit amerikanischen oder englischen Verlegern angestrebt werden.
- Es könnten Beiträge für die internationale Presse erstellt werden.
- Nicht auf Englisch publiziert werden sollten Programmatisches (weil das zu stark zeitgebunden ist) oder inhaltliche Probleme der deutschen Diskussion.
- Antrittsvorlesungen (als Spiegel hiesiger Entwicklungen) könnten in den internationalen Raum gestellt werden.

Es werden auch mögliche Probleme und grundsätzliche Fragen antizipiert, die sich bei der Umsetzung des Vorhabens ergeben würden:

So wird sich die Frage der Gewichtung stellen (Was hätte Priorität?), dann die Frage nach der Beurteilung von Qualität (Wer entscheidet, was gut genug ist?). Würde nicht eine Art „peer review system“ benötigt? Eine gewisse Unsicherheit gegenüber den internationalen Publikationsgepflogenheiten kommt auch in der grundsätzlichen Frage zum Vorschein, ob man sich im Ausland wirklich für die deutschen Themen und Debatten interessieren würde.

Was die Frage nach den Möglichkeiten der Dissemination englischsprachiger Publikationen zur deutschen Erwachsenenbildung betrifft, so werden gar keine Probleme gesehen: Über

- persönliche Kontakte
- EU-Programme
- EU-Publikationsorgane

- internationale Agenturen und Organisationen (z.B. UNESCO, OECD, CEDEFOP, CERI)
- zum Beispiel den Prospekt in „Adult Education and Development“ stehen Werbungs- und Vertriebskanäle bereits zur Verfügung.

Insgesamt hat die Umfrage eine Fülle von Anregungen eingeholt, allen Beteiligten sei für ihre Bemühungen gedankt.

Fazit

Die befragte scientific community der Erwachsenenbildungsforschung in Deutschland nimmt im Rahmen der DIE-Umfrage sehr kritisch und differenziert, aber im Grundtenor aufgeschlossen zu einer Intensivierung englischsprachiger Publikationsbemühungen Stellung. Es herrscht kein Mangel an Vorstellungen, was auf Englisch veröffentlicht werden könnte. Die Diskussionen auf dieser Tagung lassen ebenfalls eine kritische Bereitschaft zu einer offensiveren Selbstdarstellung und zu internationaler Kooperation erkennen. Zahlreiche Ansätze sind bereits vorhanden, die internationalen Netzwerke gehören dazu. Einzelne Protagonisten der Internationalisierung der deutschen Erwachsenenbildungsforschung sollten ihre Aktivitäten mit mehr Selbstbewusstsein kundtun und im Rahmen ihrer Möglichkeiten den Ausbau des internationalen wissenschaftlichen Austausches befördern.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e.V. fühlt sich in seinem Vorhaben bestätigt und bietet seine Unterstützung an für einen Weg, der das klassische publizistische Medium Buch kombiniert mit Strukturen für die neue wissenschaftliche Kommunikationskultur im virtuellen Raum.

Anmerkung

¹ An der Ruhr-Universität Bochum erscheint eine Schriftenreihe (Bochum Studies in International Adult Education), die vor allem Artikel von nicht-englischsprachigen Autoren enthalten soll.

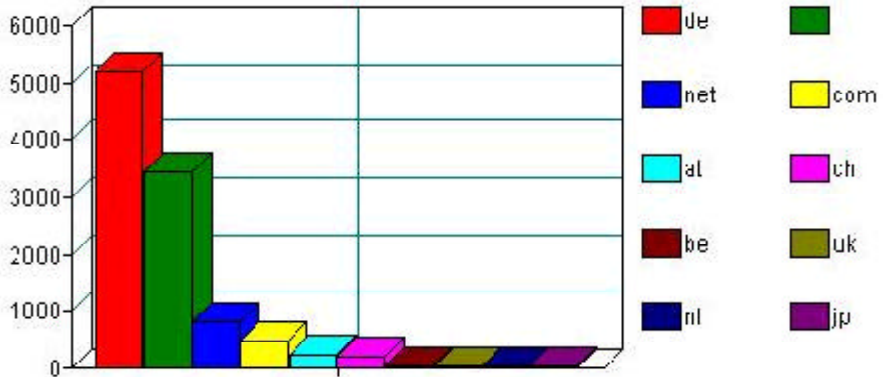
Literatur

Bron, Agnieszka (1999): A Field of Research and Study. International Adult Education as a Discipline of Higher Education. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, II/99, S. 21-23.

Offenbartl, Susanne (1999a): search: „european adult education“ - Netzwerke europäischer Erwachsenenbildung im World Wide Web - eine Surf-tour. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, II/99, S. 38-40.

Offenbartl, Susanne (1999b): Globalisierung der Vermittlungsmedien? Vortrag auf der Jahrestagung des Arbeitskreis universitäre Erwachsenenbildung (AUE), 23.-24. September 1999. Online im Internet - URL: http://www.die-frankfurt.de/espid/documente/doc-1999/offenbartl99_11.htm

Abb.: Traffic-Analyse/Internationale Nutzung der DIE-Homepage
 Besucherstatistik DIE-Homepage
 Zeitraum: 1. Jan. 1999 bis 1. Sept. 1999, geordnet nach Zahl der Besucher



Top-Level Domain	Land	Besucher	Visits	PageViews	Gesamtzeit
de	Deutschland	5205 (48%)	11532 (43%)	43448 (47%)	395:21:26
	unbekannt	3425 (31%)	6851 (25%)	27177 (29%)	279:43:59
net	Network gateways	809 (7%)	1749 (6%)	5957 (6%)	57:57:57
com	Commercial	481 (4%)	4311 (16%)	8426 (9%)	94:05:45
at	Österreich	232 (2%)	1077 (4%)	2659 (2%)	38:55:18
ch	Schweiz	189 (1%)	280 (1%)	810 (0%)	5:48:30
be	Belgien	45 (0%)	67 (0%)	390 (0%)	3:58:10
uk	Großbritannien	39 (0%)	64 (0%)	117 (0%)	47:30
nl	Niederlande	31 (0%)	109 (0%)	304 (0%)	1:27:56
jp	Japan	28 (0%)	33 (0%)	67 (0%)	40:45
fr	Frankreich	26 (0%)	36 (0%)	74 (0%)	25:00
se	Schweden	25 (0%)	32 (0%)	91 (0%)	55:58
es	Spanien	24 (0%)	28 (0%)	108 (0%)	59:28
it	Italien	24 (0%)	43 (0%)	164 (0%)	1:56:50
dk	Dänemark	21 (0%)	23 (0%)	97 (0%)	1:08:27
fi	Finnland	19 (0%)	22 (0%)	72 (0%)	18:43
edu	Academic	16 (0%)	17 (0%)	21 (0%)	01:26
hu	Ungarn	16 (0%)	26 (0%)	156 (0%)	2:36:01
lu	Luxemburg	12 (0%)	13 (0%)	39 (0%)	15:59
no	Norwegen	10 (0%)	10 (0%)	25 (0%)	17:01
org	Organisations	9 (0%)	17 (0%)	93 (0%)	2:08:55
ca	Kanada	9 (0%)	9 (0%)	13 (0%)	01:19
ro	Rumänien	8 (0%)	8 (0%)	37 (0%)	47:02
pl	Polen	7 (0%)	7 (0%)	11 (0%)	05:20
tw	Taiwan	5 (0%)	8 (0%)	13 (0%)	05:29
mx	Mexiko	5 (0%)	5 (0%)	17 (0%)	20:50
cz	Tschechien	5 (0%)	5 (0%)	8 (0%)	02:39
br	Brasilien	5 (0%)	5 (0%)	15 (0%)	00:29
ru	Rußland	5 (0%)	5 (0%)	10 (0%)	04:51

Top-Level Domain	Land	Besucher	Visits	PageViews	Gesamtzeit
bg	Bulgarien	4 (0%)	8 (0%)	15 (0%)	05:04
sg	Singapur	4 (0%)	5 (0%)	9 (0%)	03:21
co	Kolumbien	4 (0%)	4 (0%)	21 (0%)	23:03
sk	Slowakei	4 (0%)	4 (0%)	19 (0%)	05:11
us	USA	4 (0%)	4 (0%)	9 (0%)	02:14
hk	Hongkong	3 (0%)	3 (0%)	4 (0%)	03:20
tr	Türkei	3 (0%)	3 (0%)	24 (0%)	21:05
ie	Irland	3 (0%)	4 (0%)	10 (0%)	09:17
gr	Griechenland	3 (0%)	3 (0%)	16 (0%)	18:12
ee	Estland	3 (0%)	3 (0%)	7 (0%)	04:58
au	Australien	3 (0%)	3 (0%)	7 (0%)	01:32
kr	Süd Korea	2 (0%)	3 (0%)	10 (0%)	08:01
za	Südafrika	2 (0%)	2 (0%)	2 (0%)	00:00
mil	Military	2 (0%)	2 (0%)	4 (0%)	00:02
cn	China	2 (0%)	2 (0%)	3 (0%)	04:24
hr	Kroatien	2 (0%)	3 (0%)	10 (0%)	07:08
int	International	2 (0%)	2 (0%)	6 (0%)	04:55
id	Indonesien	2 (0%)	2 (0%)	2 (0%)	00:00
th	Thailand	2 (0%)	2 (0%)	2 (0%)	00:00
yu	Jugoslawien	2 (0%)	2 (0%)	5 (0%)	00:51
by	Weißrußland	1 (0%)	1 (0%)	10 (0%)	10:45
mk	Mazedonien	1 (0%)	2 (0%)	12 (0%)	06:42
kz	Kasachstan	1 (0%)	1 (0%)	1 (0%)	00:00
lt	Litauen	1 (0%)	4 (0%)	39 (0%)	53:22
pt	Portugal	1 (0%)	1 (0%)	1 (0%)	00:00
nz	Neuseeland	1 (0%)	1 (0%)	2 (0%)	00:00
gov	Government	1 (0%)	1 (0%)	1 (0%)	00:00
fo	Faröer-Inseln	1 (0%)	1 (0%)	1 (0%)	00:00
citynet		1 (0%)	1 (0%)	1 (0%)	00:00
my	Malaysia	1 (0%)	1 (0%)	1 (0%)	00:00
do	Dominikanische Republik	1 (0%)	1 (0%)	3 (0%)	00:13
is	Island	1 (0%)	1 (0%)	1 (0%)	00:00
lv	Lettland	1 (0%)	1 (0%)	3 (0%)	00:29
ae	Vereinigte Arabische Emirate	1 (0%)	1 (0%)	1 (0%)	00:00
cy	Zypern	1 (0%)	2 (0%)	3 (0%)	00:47
ar	Argentinien	1 (0%)	1 (0%)	1 (0%)	00:00
uy	Uruguay	1 (0%)	1 (0%)	1 (0%)	00:00
arpa	Advanced Research Projects Agency	1 (0%)	1 (0%)	1 (0%)	00:00
il	Israel	1 (0%)	1 (0%)	1 (0%)	00:00
pe	Peru	1 (0%)	1 (0%)	1 (0%)	00:00

Abbildungslegende:

Eine solche Besucherstatistik basiert auf der Auswertung der Besuchsprotokolle nach den Endungen der Besucheradressen (Länder- oder andere Codes). Der Aufstellung kann die Zahl der Besucher pro Herkunft, die Anzahl der Besuche, die Anzahl der angeklickten Seiten (Page Views) und die Verweildauer der Besuche entnommen werden. Eine Verweildauer von Null ergibt sich bei Anfragen von Suchmaschinen.

Probleme und Perspektiven internationaler Forschungskooperation

Obwohl keinesfalls eine Neuerscheinung der 90er Jahre, gehört die Förderung internationaler Wissenschafts- und Forschungskooperation zu den Prioritäten der modernen Gesellschaft im Zeichen der Globalisierung, die in den öffentlichen Diskursen mit Nachdruck thematisiert werden und einen Eingang in die Agenden der politischen Entscheider gefunden haben. Auf europäischer Ebene wird sie von den gemeinschaftlichen Institutionen als eines der grundlegenden Vehikel zur Verwirklichung der neuen „Wissensgesellschaft“ betrachtet, die die bisherige Industriegesellschaft ablösen soll. Modelle und Konzepte wie der „Europäische Forschungsraum“ oder die „Lernende Gesellschaft Europa“ (Nuisl 1998, 23) stützen sich dabei explizit oder implizit auf eine enge Vernetzung von Bildung, Wissensförderung, Wissenschaft, Forschung und Entwicklung. Zu den diesbezüglichen Gestaltungsdispositiven gehören u. a. das V. Europäische Forschungsrahmenprogramm und die vielfältigen weiteren Schwerpunktprogramme der Europäischen Union mit ihren unterschiedlich ausgeprägten - häufig nur mittelbaren - transnationalen Forschungsdimensionen. Als Form der Internationalisierung wird die Projektarbeit im Rahmen transnationaler Netze favorisiert, wobei einerseits europaweit verwertbare Erkenntnisse und Produkte erzielt und entwickelt werden sollen, andererseits die Durchführung solcher Projekte und die damit verbundene Kompetenzerweiterung der beteiligten Partner als eine Art on-the-job-Training für ein modernes Europa wirken sollen. In diesem Sinne sind Kooperationspartnerschaften, -verbände und -konsortien, -netze und -netzwerke mehr als einfache Problemlösungsinstrumente; sie stellen eine Arbeitsphilosophie dar. Auffallend ist dabei die zunehmende Durchdringung wissenschafts- und forschungspolitischer Diskurse durch eine ökonomisch geprägte Begrifflichkeit.¹ „Best practice“, „benchmarking“, „Effizienzsicherung“, „Wissensmanagement“, „Wissenschafts- und Forschungsmarketing“ heißen nun die Konzepte, nach denen sich die europäischen Förderinstanzen und zunehmend auch die nationalen „klassischen“ öffentlichen und privaten Forschungsförderer bei der Identifikation förderwürdiger Bereiche und der Hierarchisierung von Förderprioritäten richten. Auf diesem Hintergrund wird also erkennbar, dass - unabhängig von der jeweiligen Haltung der Forschungseinrichtungen gegenüber diesen neuen Tendenzen - Kompetenzen in forschungsbezogenem Projekt- und Netzwerkmanagement zunehmend unentbehrlich und zur Grundausstattung universitätsinterner oder -externer Forschungsinstitutionen gehören werden. Dieses um so mehr, als im Vergleich zu den Natur- und Ingenieurwissenschaften, die sich nicht nur aufgrund der technologischen Orientierung der Gesellschaft, sondern auch wegen ihrer

offensiveren Haltung in Bezug auf die Projektbeantragungstätigkeit eines bevorzugten Platzes in der Förderhierarchie erfreuen, die Geistes- und Sozialwissenschaften in dieser Hinsicht in Verzug gekommen sind und somit Nachholbedarf haben.

Im vorliegenden Aufsatz sollen nun ausgewählte Aspekte dieser insbesondere von den europäischen Institutionen geförderten transnationalen Projektpraxis beleuchtet werden. Das erste Kapitel beschäftigt sich mit der Neubestimmung des Forschungsbegriffs im Lichte einer sich allmählich durchsetzenden neuen Förderphilosophie. In einem zweiten Kapitel werden wichtige Fragen der netzgestützten projektorientierten transnationalen Forschungskooperation beleuchtet. Abschließend werden die mit der transnationalen Projektarbeit verbundenen Lernprozesse gewürdigt.

1. Neubestimmung des Forschungsbegriffs

Auf dem Hintergrund der sich allmählich durchsetzenden Förderphilosophie steht ein besonderes Verständnis von Forschung. Unter dem zunehmenden Einfluss einer pragmatischen Wissenschaftsauffassung etabliert sich neben der klassischen Grundlagen- und angewandten Forschung ein paralleles System produktorientierter Forschung, die in erster Linie auf Verbreitung und Verwertung der Projektergebnisse abzielt: „Fragen der späteren Nutzung, Umsetzung und Wirkungsmöglichkeiten von Forschungsergebnissen werden deshalb bereits bei der Projektplanung und Formulierung des Forschungsdesigns berücksichtigt“ (Hans-Böckler-Stiftung 1996, 35). Auch für den Bereich der Grundlagenforschung bzw. der vornehmlich theoriegeleiteten Forschung beinhalten die Wertungskriterien zur Feststellung der Förderwürdigkeit eine starke praxisorientierte Dimension. Neben den eigentlichen „wissenschaftlichen Leistungen“ werden der „Europa-Mehrwert“, die „Kompatibilität mit den wissenschaftlichen und sozialen Zielen der Gemeinschaft“, der „innovative Charakter“ der vorgelegten Projekte sowie die vorgesehene „Sicherung der Ergebnisverbreitung und -verwertung“, die Qualität des „effektiven grenzüberschreitenden Managements“ und die Effizienz des gesamten Projektmanagements bei der Begutachtung der Projektanträge mit berücksichtigt (Rat der Europäischen Gemeinschaften 1999, L26/51). Weitere Projekttypen tragen durchaus hybride Züge und befinden sich an der Schnittstelle zwischen angewandter Forschung, Entwicklung und Expertise oder sind eher dem vorwissenschaftlichen Bereich zuzurechnen, wobei die jeweilige Ausprägung und „Anforderungenmischung“ von Programm zu Programm bzw. von Projekt zu Projekt stark variieren können. Häufig ist die eigentliche Forschungsdimension mittelbar, und Forschungserkenntnisse müssen aus den eigentlichen Projektergebnissen abgeleitet werden.² Aus der Produktorientierung des „neuen“ Forschungsverständnisses ergibt sich ein weiteres prägendes Merkmal der entsprechenden Projekttypen: ihre integrative Dimension in Bezug auf die zu beteiligenden Einrichtungen. Zu der Vielfalt der angesprochenen Forschungs- und Anwendungsakteure gehören neben den öffentlichen und privaten, universitätsinternen und -externen

Wissenschaftseinrichtungen Unternehmen, kommunale oder Landesbehörden, Berufs- und Branchenverbände, Organisationen der Sozialpartner, Weiterbildungsanbieter, Bildungs- oder soziale Vereine usw. Was die europäische Komponente betrifft, so gilt sie nicht nur bei den europäischen Förderstellen als explizite Anerkennungsbedingung von Projekten; zahlreiche andere Förderinstitutionen haben sie bereits in den Katalog sog. „transversaler Aufgaben“ von Projekten aufgenommen.

2. Praxis der netzgestützten Projektarbeit als Instrument transnationaler Forschungsk Kooperation

Transnationale Forschungsk Kooperation auf der Basis netzgestützter Projekte erfordert von den beteiligten Institutionen und Personen spezifische Kompetenzen in den Bereichen des Projekt- und Kooperationsmanagements (Projektbeantragung und -abwicklung, Durchführung der gemeinsamen Forschung, Öffentlichkeitsarbeit, Evaluierung der Ergebnisse). Hierzu gehören

- ein breites programmtechnisches Fachwissen (z. B. für den Umgang mit der hohen Vorgabendichte, die bei den europäischen Projekten häufig anzutreffen ist);
- eine solide Vermittlungsfähigkeit wissenschaftlicher Inhalte;
- eine Verhandlungs- und Kompromissfähigkeit
- sprachliche und kulturelle Kompetenzen, um während des Projektablaufs und insbesondere während des Projektalltags eine spannungsfreie und ertragreiche Kommunikation sichern zu können.

Als besonders „sensibel“ erweisen sich folgende Bereiche des Projekt- und Kooperationsmanagements:

Die Zusammenstellung von Kooperationsnetzen. Als Folge der neuen Förderphilosophie, die häufig breite Partnerschaftskonfigurationen mit unterschiedlichen Partnertypen favorisiert, kann die Zusammensetzung eines solchen Netzes mit Problemen verbunden sein. Dem heterogenen Charakter der Netzmitglieder folgt die Vielfalt der Handlungslogiken (z. B. Marktorientierung versus non-profit-Ausrichtung), der kulturellen Umfeldler (ein KMU aus dem Metallbereich besitzt ein anderes Referenzensystem als ein universitäres Institut) und der Erwartungen an die Beteiligung an einem (transnationalen) Forschungsprojekt (z. B. Behauptung auf dem Markt oder Beteiligung an einem wissenschaftlichen Diskurs). Beobachtungen aus der Projektpraxis haben ergeben, dass der Einfluss solcher Differenzen in den Handlungslogiken auf das gute Funktionieren eines Projekts oft viel prägender ist als die vermeintlichen interkulturellen Unterschiede und dass die von den jeweiligen Koordinierungsgruppen bemängelte „Zähigkeit“ des Projektablaufs in erster Linie Ergebnis fehlender Verständigung zwischen den intrakulturellen Projektteilnehmern war - einer defizitären Kommunikation also, die während der ganzen Projektlaufzeit ein beachtliches Unsicherheitsmoment darstellte. Verbindliche Aussagen über die effizientesten Netzkonfigurationen bleiben

daher schwierig, denn Kooperation wie Transnationalität „stell(en) keinen einfachen Mechanismus dar, der nach einem linearen Schema systematisiert werden kann. Einen Rahmen in Bezug auf optimale Partnerzahl, Vertragsformen, Finanzierungsvolumen, einen Verweis auf kritische Bezugsgrößen hieße hier die Vielfalt der Praxisrealität negieren zu wollen, bzw. dynamische Prozesse auf formelle, operationelle Kenngrößen reduzieren zu wollen“ (Racine 1997, 10-11).

Die interne Stabilität eines Projektnetzes. Entsprechend komplex gestaltet sich das „Innenleben“ der Projekte, da die Forschungspraxis oft eine Revidierung der im Projektdesign festgelegten Rollenverteilung mit sich bringt. In zahlreichen Fällen führt die projektinterne Dynamik zur Herausbildung von „Binnenallianzen“, die sich je nach ihrer Ausprägung projektfördernd (wenn z. B. infolge einer Ansatzdiskussion einige Partner beschließen, zeitweilig Teilaspekte eines Projekts im Rahmen einer autonomen Untergruppe zu bearbeiten), aber auch projekthemmend (wenn sie z. B. aufgrund von Interessenkämpfen entstehen und den Projektlauf stören) auswirken können. Insgesamt jedoch sind diese „Binnenallianzen“ als positive Erscheinungen zu betrachten, da sie die unterschiedlichen Phasen eines Projektablaufs widerspiegeln und auf ein anregendes, besonders fruchtbares Arbeitsklima zurückschließen lassen. Wichtig wird dennoch sein, dass die beteiligten Projektteilnehmer sowie die projekteigenen Lenkungs- und Moderationsinstanzen für eine große Transparenz und für die Publizität dieser Teilaktivitäten sorgen, damit die Homogenität eines Forschungsvorhabens bewahrt bleibt.

Der Umgang mit dem Faktor Zeit. Gerade bei Projekten mit einer langen Laufzeit (zwei bis vier Jahren) stellt die Zeitkomponente eine schwer einschätzbare Dimension dar. Nicht nur können Variationen von Arbeitsintensität und -engagement die Realisierung eines Projekts gefährden. Unvorgesehene, externe Ereignisse (wie z. B. eine Unternehmens- oder Institutsrestrukturierung, eine Branchenkrise, Personalveränderungen in Entscheidungsgremien) können auch die Effizienz einer Kooperation in Frage stellen und erhebliche Störungen, wie z. B. einen Stimmungswechsel zwischen manchen der Partner, die plötzlich nicht mehr konsensual, sondern konfligierend miteinander umgehen, verursachen. Hinzu kommt, dass diese externen Ereignisse, die oft in keinem unmittelbar ersichtlichen Zusammenhang mit einem laufenden Projekt stehen und dieses dennoch beeinflussen, von den anderen nicht betroffenen Partnern nicht immer verstanden werden und damit zu einer verstärkten Unsicherheit führen. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage der Beständigkeit gut funktionierender Kooperationsnetze über die Laufzeit eines einzelnen Projekts hinaus, um die Umwandlung des Netzes in ein Netzwerk zu erreichen. Projektgebundene Netze sind „operative Partnerschaften“ (Racine 1997, 17) mit einer Lebensdauer, die zunächst der beantragten und bewilligten Projektlaufzeit entspricht. Dennoch zielen viele (europäische) Programme auf eine Verfestigung und Beständigkeit der eingegangenen Kooperationen ab. So haben Anschlussprojekte, die auf der Basis einer bereits bestehenden und erprobten (transnationalen) Kooperation be-

antragt werden, größere Chancen der Bewilligung, insbesondere wenn die bisher gelieferten Arbeiten von überzeugender Qualität sind. Die Frage der Weiterführung von Kooperationen über ein einzelnes Projekt hinaus wird übrigens relativ früh im Projektverlauf gestellt.

2.1 Konzeptionelle Schwerpunkte

Das Gelingen von Projekten und das gute Funktionieren von Projektnetzen sind von einer Reihe von Faktoren abhängig, die im Vorfeld der Projektbeantragung mit Sorgfalt bearbeitet werden müssen. Intensität und Aktualität der damit verbundenen Problematik sind selbstverständlich von der jeweiligen Projektsituation abhängig. Die folgenden Stichpunkte sind also eher ein Orientierungsraster, das das Problembewusstsein schärfen soll:

- Die Suche und Identifikation geeigneter Partner. Mögliche Partner ergeben sich meistens aus bereits bestehenden Kontakten zu anderen Wissenschafts- und Forschungseinrichtungen. Dennoch kann gerade auf dem Hintergrund zwingender Vorgaben hinsichtlich von Partnerzahl und -typ die Inanspruchnahme externer Beratungsstellen notwendig sein. Hilfe bieten hierfür die den einzelnen europäischen Programme zugeordneten sog. nationalen bzw. regionalen Unterstützungsstellen, die über „Partnerbörsen“ verfügen. Die dabei vorgestellten Einrichtungen entsprechen dann den Qualitätsanforderungen des jeweiligen Programms.
- Die Vorab-Klärung der Motivation der einzelnen Partner für das Eingehen einer (transnationalen) Forschungs Kooperation und ihre daran geknüpften Erwartungen. Die häufig vorgeschriebene Heterogenität der Projektpartner führt zu einer breiten Interessenpluralität, die sich aus den unterschiedlichen Handlungslogiken der zukünftigen Partner ergibt. Gerade in der Vorbereitungsphase wird es Aufgabe des Projektpilots sein, diese möglicherweise widersprüchlichen Ansätze unter einen gemeinsamen Nenner zu bringen und in das Forschungsdesign zu integrieren.
- Die - von den möglichen zukünftigen Projektpartnern gemeinsam durchgeführte - Festlegung der Projektaktivitäten unter Berücksichtigung einer ausgewogenen, akzeptierbaren und akzeptierten Rollen- und Aufgabenteilung und -verteilung. Hierbei sollte z. B. bedacht werden, dass die Einschränkung bzw. die Delegation von Kompetenzen an Dritte unterschiedlich akzeptiert wird.
- Die Sicherung der Machbarkeit eines Projekts. Auch bewilligte Projekte können sich à la longue als schwer durchführbar erweisen.
- Die Einschätzung der erwarteten Projektergebnisse und Erarbeitung einer Strategie zu ihrer Verbreitung.
- Die Festlegung interner Projekt“instanzen“ und Arbeitsprozeduren (z. B. Einrichtung einer (transnationalen) Lenkungsgruppe, Durchführung von „Plenartagungen“ und von themenorientierten Workshops mit wechselnden Teilnehmerkreisen), die nicht nur aus der Forschungsperspektive, sondern aus der Perspektive des Kooperationsklimas eine regulative Funktion besitzen.

2.2 Einflussgrößen im Vorfeld bzw. im Verlauf des Projekts

Diese Parameter beeinflussen direkt oder indirekt sowohl die gute Zusammenarbeit innerhalb des Kooperationsnetzes als auch den eigentlichen Projektverlauf und machen sich besonders bemerkbar, wenn Missverständnisse oder Konflikte auftreten.

- Die Beteiligung einer Institution an (transnationalen) Forschungsprojekten kann nicht losgelöst betrachtet werden von der Gesamtheit der Aktivitäten dieser Institution, unabhängig davon, ob es sich etwa um eine Forschungseinrichtung, ein Unternehmen oder einen Weiterbildungsanbieter handelt. Entsprechend ihrer Verankerung in diesen Institutionen haben Projekte einen eigenen internen Stellenwert, der durchaus von der offiziellen Teilnahmebegründung abweichen kann. Projekte können z. B. für interne Zwecke wie die Legitimation bisheriger Tätigkeiten oder die Positionierung eines Instituts bzw. einer Unternehmensabteilung instrumentalisiert werden. Ebenso können sie für externe Zwecke wie die finanzielle Bestandssicherung einer gefährdeten Institution oder aus (partei)politischem Kalkül initiiert werden. Auch bei eher negativen institutionsinternen Einbindungskonfigurationen ist eine unmittelbare Auswirkung auf Projekt- und Kooperationsverlauf nicht zwingend; dennoch können Interferenzen davon ausgehen, die das Vorankommen des Projekts und das Zusammen Arbeitsklima erheblich stören. Solche Probleme bleiben meistens den anderen Projektpartnern verborgen, doch sind durchaus Fälle möglich, wo die Krise bei einem Partner offensichtlich wird und Handlungsbedarf innerhalb des Netzes notwendig ist. In diesem Fall ist behutsames Moderieren seitens der projektinternen Regulierungsinstanzen erforderlich.
- Vor allem bei Kooperationsnetzen, in denen unterschiedliche Arten von Partnern beteiligt sind, können national, regional und sektoral ausgeprägte Arbeitskulturen der Partner unmittelbare Auswirkungen auf Kooperation und Projekt haben. Habitus, Arbeitsstil und Zeitverwaltung eines Universitätsinstituts, eines mittleren Unternehmens aus dem Metallbereich und einer überregionalen Weiterbildungseinrichtung weichen z. B. voneinander erheblich ab. Diese Beobachtungen sind auch gültig bei Projekten mit Partnern eines gleichen Typs wie z. B. universitären Forschungseinrichtungen aus unterschiedlichen Disziplinen oder mit abweichenden Arbeitskonzepten. Unabhängig von den möglicherweise auftretenden Konfliktsituationen erfordert eine gemeinsame Projektbeteiligung für alle Beteiligten eine Überwindung traditioneller Verhaltensformen.³

2.3 Spezifische Probleme der Transnationalität

Die bisher behandelten Aspekte projektorientierter Kooperation betrafen alle Arten von Projekten, unabhängig von ihrer geographischen Lokalisierung; die Transnationalität spielte dabei keine eigenständige Rolle, da - wie bereits unterstrichen - die beschriebenen Konflikte auch bei nationalen, ja regionalen Projekten auftreten konnten. Es ist allerdings festzustellen, dass die Transnationalität die

Intensität der beschriebenen Probleme erhöhen kann. Transnationalität ist allerdings mit weiteren spezifischen Probleme verbunden, auf die es nun - freilich ohne ihre Bedeutung und ihre möglichen Einfluss auf Projektverlauf und Forschungserfolg zu überschätzen - einzugehen gilt. Zu diesen Problemen gehören vor allem:

Die Gefahr scheinbarer Selbstverständlichkeiten. Häufig übersehen Projektpartner - unbewusst und ohne Absicht zur „Besserwisserei“ - die Einseitigkeit der eigenen Erfahrungsperspektive auf wissenschaftlicher, institutioneller und individueller Ebene. Diese kann z. B. zu falschen Annahmen über den Bekanntheitsgrad von Forschungsansätzen und Autoren oder über die Aktualität fachgebundener Fragestellungen in anderen Ländern bis hin zur Verallgemeinerung der eigenen akademischen Tradition führen. Obwohl es sich meistens dabei um leicht behebbare Fehleinschätzungen handelt, können sie in der fachlichen und zwischenmenschlichen Kommunikation innerhalb von Projekten zumindest vorübergehend Irritationen auslösen. Sie machen daher eine besondere Sorgfalt in der Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte erforderlich.

Wissensdefizite über die Projektpartner. Meistens erst im Verlauf der Projekte werden Wissensdefizite über die anderen Partner erkennbar. Diese beruhen einerseits auf allgemeinen und spezifischen Wissenslücken über andere Länder. Schon innerhalb der westeuropäischen Länder, die aus der wissenschaftlichen Literatur oder aus den internationalen Konferenzen und Kongressen bekannt sind, ist ein Gefälle festzustellen zwischen gut und weniger bekannten Kultur- und Forschungslandschaften. Die Wissensdefizite sind im Falle der ehemaligen Ostblockstaaten und heutigen Transformationsländer erheblich größer und vor allem mit erheblichen beiderseitigen Erfahrungslücken politischer Art verbunden. Es geht also dabei nicht nur um die Erschließung eines Zugangs zu anders gewichteten historischen Traditionen bzw. um die Beschäftigung mit einem anderen Selbstverständnis „nationaler“ Wissenschaftskultur, sondern auch ggf. um die Konfrontation mit sensibleren Aspekten wie z. B. mit der persönlichen Biographie der Projektpartner und ihrer Selbstverortung unter den veränderten Werten und Bedingungen der länderspezifischen post-kommunistischen Arbeits- und Wissenschaftslandschaft. Ein einleuchtendes Beispiel für diese aus dem Paradigmenwechsel in Osteuropa sich ergebenden „Reibungen“ ergibt sich aus der Gegenüberstellung einer in Teilen der westeuropäischen Forschung noch positiven Einschätzung eines Rückgriffs auf Aspekte der marxistischen Theorie (wie z. B. bei Bourdieu) und den „Entkommunisierungsdiskursen“ in Osteuropa, die eine höchst undifferenzierte Ablehnung alles „Marxistischen“ implizieren, wozu allerdings auch z. B. sozialhistorische Ansätze gerechnet werden. Diese unterschiedlichen Erfahrungsperspektiven können in äußerst fruchtbare projektinterne Diskussionen einmünden und somit eine echte Bereicherung für alle Teilnehmer darstellen. Sie können aber umgekehrt - in einer ersten Phase zumindest - den Projektverlauf hindern. Eine lediglich attentistische Haltung bezüglich eventueller Wissensdefizite in Bezug auf die anderen Projektpartner ist daher kaum an-

gebracht. Mehr oder weniger ausgeprägte themenorientierte Lektüren (etwa zur Geschichte, Politik, Kultur- und Wissenschaftsgeschichte der Kooperationsländer und -regionen) im Vorfeld der Durchführung eines Projekts bzw. als Begleitung zu einem Projekt bleiben daher unabdingbar.

Sprachliche Kommunikationsdefizite. Auch wenn mehrere Disziplinen - wie z. B. Mathematik, Physik, Chemie oder Musik - über allgemeingültige definitorische Referenzkataloge sowie über spezifische Zeichensysteme verfügen, die in der Praxis ein non-verbales Kommunikationsgerüst bieten und somit einen Austausch auch bei nur bedingt vorhandenen Fremdsprachkenntnissen erleichtern, leben transnationale Kooperationen von der sprachlichen Kommunikation. Um Kommunikationsdefizite mit negativen Auswirkungen auf Projektziele und -dynamik zu vermeiden, sollte die Frage der projektinternen Kommunikation schon bei der Erarbeitung eines Projektdesigns thematisiert werden und möglicherweise eine Einigung über die Projektsprachen getroffen werden. Diese Entscheidung sollte dennoch hinsichtlich eventueller späterer projektinterner Entwicklungen revidierbar bleiben. In solchen Situationen wie bei der Festlegung einer Projektsprache werden übrigens die strukturellen Fremdsprachdefizite in Europa deutlich erkennbar - nicht nur in Bezug auf die Berücksichtigung der europäischen Sprachenvielfalt, sondern auch bezüglich des selektiven Umgangs mit dem Erlernen der „großen“ europäischen Sprachen. Diese Beobachtungen lassen sich auf den wissenschaftlichen Bereich übertragen, in dem die Verbreitung der europäischen wissenschaftlichen Literaturproduktion u. a. von der Übersetzungspolitik der Fachverlage abhängig ist. Eine Möglichkeit der projektinternen Kommunikationssicherung ist die Wahl des Englischen als Projektsprache. Sie bietet zwar den Vorzug der Einfachheit, zumal wissenschaftliche Literatur in englischer Sprache erscheint; dennoch ist diese Lösung nicht frei von „Verständigungsverlusten“ z. B. aufgrund unterschiedlicher Sprachbeherrschungsniveaus unter den Projektmitarbeitern. Die Lösung mit mehreren Arbeitssprachen fördert zweifelsohne eine größere Kommunikationsgenauigkeit; dennoch ist sie mit umfangreicheren Dolmetsch- und Übersetzungsleistungen verbunden als die Alternative mit Englisch als zentraler Kommunikationssprache. Genau wie im schon beschriebenen Falle der „besten Netzkonfigurationen“ sind verlässliche Empfehlungen schwierig. Die Praxis zeigt allerdings, dass die „besten“ Lösungen sich aus einem pragmatischen und kreativen Umgang mit den jeweiligen Fremdsprachenkompetenzen der Projektteilnehmer ergeben.

3. Transnationale Projektarbeit als Lernprozess

Beantragung und Durchführung netzgestützter transnationaler Projekte stellen die Basis für vielfältige individuelle und kollektive Erfahrungen dar und werden für alle Beteiligten von Lerneffekten begleitet. Die Projektevaluation sollte sich deshalb nicht darauf beschränken, die fachlichen Ergebnisse der Projekte zu bewerten. Zu den Projektergebnissen gehören ebenfalls die von den individuellen und institutionellen Projektakteuren erworbene Kompetenzen im Bereich des

Managements transnationaler Projekte sowie der interkulturellen Kommunikation. Hierzu ist eine differenzierte Definition von Auswertungs- und Erfolgsmessungskriterien durchaus notwendig. Die Impakte der Transnationalität sind vielschichtig. Evaluierungsexperten des ADAPT-Programms gehen z. B. von einem vierstufigen Modell aus. Auf der ersten Stufe stehen die unmittelbar an einem Projekt beteiligten Personen (Fragenbeispiel: Welche besonderen Erfahrungen haben sie gemacht? Inwiefern haben diese Erfahrungen ihr Verhalten geändert?). Die nächste Stufe stellen die an einem Projekt beteiligten Institutionen dar (Fragenbeispiel: Welche unerwarteten, mit der Transnationalität verbundenen Schwierigkeiten sind im Verlauf eines Projekts aufgetreten und wie wurden sie gemeistert?). Die dritte und vierte Stufe betreffen das Wirkungsumfeld der beteiligten Institutionen (Fragenbeispiel: Wurde während der Projektlaufzeit externe Kritik an ein Projekt gerichtet und wie wurde seitens der Projektpartner reagiert?) bzw. die eventuellen Einflussmöglichkeiten auf externe Institutionen mit regulativen Befugnissen (Fragenbeispiel: Konnten auf der Basis der Projektergebnisse Empfehlungen an Entscheidungsträger bezüglich der Optimierung transnationaler Förderprogramme ausgesprochen werden?).

Die mit der transnationalen Projektarbeit verbundenen oft beachtlichen Lerneffekte für die Beteiligten erbringen den Beweis, dass Transnationalität auch als ein Spiegel der eigenen Selbstbilder wirkt. Diese Funktion entsteht dadurch, dass transnationale Projekte, über die Selbstdarstellung hinaus, auch eine Überprüfung der Konsistenz eigener Arbeit, Methoden und Erfahrungen durch Dritte ermöglichen. Die dabei entstehende differenzierte Rezeption von Fremd- und Selbstbildern ist nicht immer bewusst; sie ist auch meistens nicht intendiert, da mit transnationaler Projektarbeit meistens die erwarteten Projektergebnisse in den Vordergrund der Antizipationen gestellt werden und nicht die eventuellen Lernerfahrungen, die sich möglicherweise außerhalb des fachlichen Anlasses eines Projekts und somit als Nebenprodukte einer internationalen Kooperation ergeben werden. Transnationale Forschungskooperation auf der Basis netzgestützter Projektarbeit ist daher mehr als ein Instrument produktorientierter, strukturierter wissenschaftlicher Arbeit; es heißt auch Entdecken kultureller Vielfalt und großzügiges Geben und Nehmen.

Anmerkungen

¹ In einer sich „als wettbewerbsfähiges und im stetigem Umbruch begreifendes internationales System rentabilitätsorientierter Volkswirtschaften“ verstehenden Europäischen Union (Berufliche Weiterbildung in Europa 1996, 10) werden Prioritätensetzungen in der Wissenschafts- und Forschungsförderung durch struktur- und konjunkturabhängige Kenngrößen beeinflusst. Wissensmanagement erscheint dabei als die „Bewirtschaftung eines Produktionsfaktors“, wobei Wissen „als strategischer Wettbewerbsfaktor“ und als „Größe im Wertschöpfungsprozess“ betrachtet wird.

-
- ² Zu erwähnen wäre auch ein weiterer Projekttyp, bei dem universitäre und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen als Moderatoren und Evaluierer transnationaler Kooperationen in Anspruch genommen werden. Obwohl keine unmittelbaren Forschungstätigkeiten hierbei bezweckt sind, verlangen diese Projekte ein hohes Maß an Projektmanagementkompetenzen bzw. bieten die Möglichkeit der Aneignung solcher Kompetenzen, da von der vermittelnden Institution sowohl Einfühlungsvermögen als auch kritische Distanz erwartet werden.
- ³ Transnationale Forschungskooperationen im Rahmen institutionell finanzierter Programme sind bisher insgesamt relativ wenig untersucht worden. Auf dem Hintergrund der zunehmenden Formenvielfalt dieser Kooperationen wäre es durchaus sinnvoll, durch entsprechende Studien dieses Defizit zumindest ansatzweise zu beheben.

Literatur

- Berufliche Weiterbildung in Europa (1996): Zugang, Qualität und Umfang, Synoptischer Überblick; Force, Formation Continue en Europe / INFPC. Marc Ant (Hrsg.). Neuwied u.a. Hans-Böckler-Stiftung (1996): Forschung für die Zukunft. Gestaltungsperspektiven für eine solidarische Arbeitsgesellschaft. Forschungsförderungsprogramm der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.
- Nuissl, Ekkehard (1998): Lernende Gesellschaft Europa. Erwachsenenlernen in Europa, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. III, S. 23-25.
- Racine (Hrsg.) (1997): Construire et gérer des partenariats européens, Guide pratique, édition 1997 (Racine ist die Nationale Unterstützungsstelle für das EU-Programm ADAPT in Frankreich).
- Transnationality works! if you work at it! Dokument des Europäischen Sozialfonds für die nationalen Unterstützungsstrukturen der ESF-Programme ADAPT und EMPLOYMENT. Version: 17.11.1998. Ohne Autoren- und Erscheinungsangabe.

Internationale und Vergleichende Erwachsenenbildung: Beginn einer Konsolidierung

1. Internationalität in der deutschen Erwachsenenbildungs-Diskussion

Hinsichtlich der internationalen Perspektive in der deutschen Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildungswissenschaft gibt es eine gute und eine schlechte Nachricht: Einerseits lässt sich über mehr als ein Jahrhundert hinweg ein kontinuierliches Interesse an ausländischen Erfahrungen nachweisen. Andererseits ist diese Diskussion personell eng begrenzt, vieles bleibt resonanzlos; nur Wenige beschäftigen sich kontinuierlich mit internationalen oder komparatistischen Themen. Entsprechendes Wissen wird damit kaum nachhaltig aufgebaut, beständig gepflegt und darauf aufbauend fortentwickelt. Auch die Tagung in Bremen machte wieder bewusst, wieviel vorhandenes Wissen wieder in Vergessenheit geraten ist. Wer in diesem Bereich einsteigen will, muss meist das Rad neu erfinden - ein Horrorgedanke für wissenschaftlichen Fortschritt. Auch in der englischsprachigen Literatur stellt sich die Situation ähnlich dar. Zwar gibt es sowohl international bekannte Experten als auch anerkannte Forschungsarbeiten und forschungsmethodische Reflexionen, aber mehr noch als im nationalen Rahmen ist die Literatur verstreut und in wenig erreichbaren Quellen erschienen.

Eine Aufgabe der international vergleichenden Erwachsenenbildung wäre es deshalb, stärker den bisherigen Forschungsstand zu dokumentieren und ihn damit leichter und breiter zugänglich zu machen: zu zeigen, welche Räder bereits existieren und nicht nochmals erfunden werden müssen, und wo sie zu finden sind. Die International Society for Comparative Adult Education ISCAE (Reischmann 1997, 1999) hat in den vergangenen Jahren mit zwei internationalen Konferenzen versucht, gemeinsames Wissen und Zweifel in diesem Spezialbereich unserer Disziplin zusammenzutragen und in einem Sammelband „Comparative Adult Education 1998“ (Reischmann/Bron/Jelenc 1999) der Scientific Community zugänglich zu machen. Im Folgenden sollen einige der gemeinsam getragenen Ergebnisse aus dieser Publikation dargestellt werden.

2. Die strenge Definition von „vergleichend“

Es gibt ein Verständnisspektrum darüber, was mit „international-vergleichender“, „internationaler und vergleichender“ oder „internationaler, vergleichender“ Forschung (manchmal auch groß geschrieben) gemeint ist (vgl. Reischmann 1999, 280ff). In einer strengen Auslegung von „vergleichend“, auf die sich die ISCAE

bezieht, wird zumeist die Definition von Alexander Charters herangezogen: „A study in comparative international adult education ... must include one or more aspects of adult education in two or more countries or regions. Comparative study is not the mere placing side by side of data ... such juxtaposition is only the prerequisite for comparison. At the next stage one attempts to identify the similarities and differences between the aspects under study ... The real value of comparative study emerges only from ... the attempt to understand why the differences and similarities occur and what their significance is for adult education in the countries under examination ...“ (Charters 1989, 3). Für so verstandene „international vergleichende Forschung“ müssen demnach Datensätze aus mindestens zwei Ländern vorliegen. Außerdem wird verlangt, dass der Forscher selbst explizit Ähnlichkeiten und Unterschiede benennt. Schließlich soll dieser Forschungstyp die Hintergründe und Bedeutung der Ähnlichkeiten und Unterschiede verstehbar machen.

3. Stufen/Typen international vergleichender Erwachsenenbildung

Neben dieser engen Abgrenzung international vergleichender Erwachsenenbildung gibt es ein umfassenderes, aber auch unschärferes Verständnis, bei dem unterschiedliche Typen von komparatistischer Forschungsarbeit der international vergleichenden Erwachsenenbildung zugerechnet werden:

Eine erste, zumeist als „vorwissenschaftlich“ eingeschätzte Quelle sind „traveler's tales“, Reiseberichte und Geschichten, die Reisende über ihren Besuch in einem anderen Land erzählen. Als „subjektiv-impressionistisch“ wird dieser Typus meistens charakterisiert und ambivalent bewertet (vgl. Zellhuber-Vogel 1991).

Auf wissenschaftlicher Ebene unterscheidet man zumeist zwischen fünf bzw. sechs Typen international vergleichender Arbeit:

- In den 70er und 80er Jahren beliebt und verbreitet waren die Länderstudien, in denen versucht wird, nationale Erwachsenenbildungssysteme darzustellen (z. B. ECCLE 1977-1984). So schreibt Titmus (1999, 35) im Rückblick auf die Exeter-Conference 1966: „Clearly it was assumed, ... that one would compare the total adult education provision in different states, not particular elements of the provision.“ Die Hoffnung, mit Länderberichten das Material für spätere Vergleiche zu haben, wird heute eher kritisch gesehen: Titmus korrigiert seine frühere Position: „I once shared this view, which I now believe to be open for serious criticism“ (1999, 38). Und Knoll fragt suggestiv/kritisch: „International Adult Education Research - more than Country Reports?“ (1999, 23).
- In den 80er Jahren und danach nehmen die Programmstudien zu, die interessante, aus unterschiedlichen Gründen mitteilenswert erscheinende ausländische Erwachsenenbildungsprogramme, -institutionen und -organisationen darstellen.

Sowohl beim Typus „Länderstudie“ als auch bei den Programmstudien liegt die Betonung auf „international“, nicht auf „vergleichend“. Da nur ein Land oder Pro-

gramm dargestellt wird, fehlt das Vergleichsobjekt. Bei beiden genannten Typen gibt es den „problem approach“ oder „topic approach“: Die Darstellung eines Landes oder Programms erfolgt unter einer bestimmten selektiven Perspektive. Beispiele wären etwa die Bände von Pöggeler über „State and Adult Education“ oder „Adult Education in Crisis Situations“. Dieser fokussierende, theoretisch zu begründende Zugang hilft, ein Stück von Zufälligkeiten wegzukommen; er hilft, zu dokumentieren und zu reflektieren, wozu und unter welcher Perspektive oder Fragestellung ein Projekt/Land dargestellt wird.

- Ein weiterer Typus komparatistischer Forschung ist die Juxtaposition. Bei ihr werden Daten von zwei oder mehr Ländern nebeneinandergestellt. Den Vergleich - wo sind Ähnlichkeiten, wo Unterschiede - zieht der Autor dann aber nicht explizit. Sowohl Sammelbände mit hintereinander gestellten Länderstudien als auch statistische Berichtsbände (z. B. von OECD/CERI) zählen zu diesem Typus.
- Der Vergleich geht weiter: Wie dargestellt wird aus zwei oder mehr Ländern berichtet, und es wird explizit verglichen mit dem Versuch, Ähnlichkeiten und Unterschiede zu verstehen. Unterscheiden lassen sich beim Vergleich „descriptive comparison“, „analytical comparison“ bzw. „overviews“ (Titmus 1999, 37).
- Schließlich werden als weiterer komparatistischer Texttypus feld- und methodenreflexive Texte zur „international-vergleichenden Erwachsenenbildung“ gezählt: Methodendiskussionen oder zusammenfassende Arbeiten. Der vorliegende Beitrag gehört zu diesem Typus.
- Ein etwas außerhalb dieser Systematik liegender, dennoch zur international-vergleichenden Tradition gezählter Typus sind Berichte aus transnationalen Institutionen (wie UNESCO, OECD, Weltbank ...). Deshalb wurde in den Anhang des beschriebenen Sammelbands die von der UNESCO-Konferenz in Hamburg 1997 erarbeitete Deklaration und Agenda aufgenommen - nach einigen Diskussionen.

Es mag paradox erscheinen, dass die meisten der genannten Typen international vergleichender Arbeit keinen Vergleich anstellen. Dennoch: „It is generally accepted that most what is included under the rubric of comparative studies in adult education ... does not include comparison in the strict sense“ (Titmus 1999, 36).

Es gibt auch Arbeitsrichtungen in der Erwachsenenbildung mit internationaler Perspektive, die nicht zur Comparative Adult Education zählen: So ist es sicherlich begrüßenswert, wenn in Diskussionen, Darstellungen und im Studium auch internationale Literatur, Argumente und Positionen herangezogen werden; diese Berücksichtigung internationaler Perspektiven genügt jedoch nicht, um von international vergleichender Arbeit zu sprechen. Ebenfalls zählt man Bildungsmaßnahmen mit dem Ziel interkulturellen Lernens und Verstehens - etwa Exkursionen ins Ausland - nicht zur Komparatistik, sondern zur „Interkulturellen Bildung“.

4. Wozu Comparison?

Zur Begründung des Nutzens des internationalen Vergleichs wird meist eine Reihe von Erwartungen genannt. Oft zitiert (s. Knoll 1999, 19f) wird eine Aufzählung des kanadischen Erwachsenenbildungsexperten Roby Kidd 1975, der als Präsident der zweiten UNESCO-Erwachsenenbildungs-Weltkonferenz 1960 in Montreal auch in seiner internationalen Arbeit Beachtung fand und zu den Vätern des internationalen Vergleichs gezählt wird:

- „- to become better informed about the educational system of other countries
- to become better informed about the ways in which people in other cultures have carries out certain social functions by means of education
- to become better informed about the historical roots of certain activities and thus to develop criteria for assessing contemporary developments and testing possible outcomes
- to better understand the educational forms and systems operating in one's own country
- to satisfy an interest in how human beings live and learn
- to better understand oneself
- to reveal how one's own cultural biases and personal attributes affect one's judgment about possible ways of carrying on learning transactions.“

Neben dem Wissen um andere Handlungs- und Denkformen wird Komparatistik vor allem begründet mit „Verstehen“ - der verfremdete Blick lässt Eigenes und Fremdes besser sehen und hilft, eigene kulturelle Blindheit zu hinterfragen und den eigenen hermeneutischen Zirkel zu durchbrechen.

„Borrowing“ - das Ausborgen von Nützlichem aus fremden Erfahrungen mit der Erwartung, dass man damit schnell und billig zu Lösungen kommt, ohne sie selbst finden zu müssen - wird ambivalent gehandelt. Einerseits ist dies ein selbstverständliches Argument vom 19. Jahrhundert bis weit in die Gegenwart, doch nahmen die Bedenken gegen eine einfache Übernahme ausländischer Erfahrungen zu: Kulturelle Kontexte seien zu spezifisch, als dass man irgend etwas nach andernorts verpflanzen könne (z. B. Holmes 1981, 24f). Heute scheint man wieder kulanter zu werden: Wird nicht die naive 1-zu-1-Übertragung gesucht, sondern im Vergleich der Länder das jeweilige Spezifische reflektiert, dann erscheint die damit gegebene Reflexion auf den Einzelfall besonders fruchtbar. Beispiele sind Morris' (1999, 183ff) Vergleich der Adult Learners' Week in Australien und Slovenien oder Savicevics (1999, 97) Gegenüberstellung des Andragogik-Verständnisses in Europa und Amerika.

Schließlich wird Komparatistik auch mit der Förderung von Frieden und Verständigung begründet: „Research ... in Comparative Adult Education, assists in developing cooperation and understanding which is a basic for peace“ (Charters 1999, 55).

5. Geschichte der andragogischen Komparatistik

Einig sind sich die Experten, dass man auf internationaler Ebene nur von einer „relatively short history of comparative studies in adult education“ (Knoll 1999, 19) sprechen kann. Liest man die vor allem amerikanischen Berichte (Charters, Boucouvalas, Belanger, aber auch Knoll in Reischmann/Bron/Jelenc 1999) über die Entwicklung der Komparatistik, dann werden immer wieder die gleichen Stationen genannt:

- 1960 auf dem ersten Weltkongress des World Council for Comparative Education in Ottawa veranstalteten Alexander N. Charters und Robby Kidd eine Arbeitsgruppe über Erwachsenenbildung.
- 1966 fand in Exeter, New Hampshire, „the First International Conference on the Study of Adult Education“ (Titmus 1999, 33) statt. Knoll wertet: „According to popular descriptions comparative adult education began at the Exeter-Conference, which A. Liveright organized in 1966“ (1999, 21). Die „Exeter-Papiere“ wurden von der Syracuse University Publications in Continuing Education (SUPCE) veröffentlicht. „Adult Education“ findet hier eine Definition, und zum Zweck des Vergleichs werden fünf Programm-Typen formuliert (remedial/compensatory, vocational, health/welfare, civic, self-fulfillment).
- 1970 organisierte Alexander Charters eine Serie von Sitzungen über vergleichende Erwachsenenbildung beim International Congress on Adult Education (ICUAE) in Montreal. Die Papiere wurden von ihm zusammen mit Beverly Cassara, University of the District of Columbia, veröffentlicht.
- 1972 organisieren UNESCO und dänisches Wissenschaftsministerium eine Konferenz in Nordborg.
- 1985 findet in Paris die UNESCO-Konferenz zur Erwachsenenbildung statt.
- 1992 auf dem VIII World Congress of Comparative Education in Prag leitet Colin Titmus, GB, eine Arbeitsgruppe, die von ISCAE-Mitgliedern gestaltet wurde.
- 1995 veranstaltet die International Society for Comparative Adult Education ISCAE eine Konferenz in Bamberg, 1998 in Radovljica, Slovenien.

Eine besondere und leitende Funktion in der internationalen Diskussion um Erwachsenenbildung wird der UNESCO zugemessen. „UNESCO has, since its inception, shown serious interest in adult education“ (Belanger 1999, 301). Die Generalversammlung hatte bereits 1947 und 1948 beschlossen, eine Konferenz - und dann Folgekonferenzen - zu Fragen der Erwachsenenbildung einzuberufen. Sie fanden statt:

1949: Elsinore, Dänemark

1960: Montreal, Canada

1972: Tokyo, Japan

1985: Paris, Frankreich

1997: Hamburg, Deutschland.

Einen kurzen Abriss der jeweiligen Themenschwerpunkte gibt Belanger (1999, 301f).

6. Namen - Who is in?

Eine Reihe von Namen taucht in der Diskussion um International Comparative Adult Education immer wieder auf. Manche sind durch Publikationen und Forschungsarbeiten hervorgetreten, andere durch organisatorische Leistungen fürs Feld, wieder andere durch ihre Präsenz auf internationalen Veranstaltungen und als Ansprechpartner. Ohne Anspruch auf Vollzähligkeit sind dies beispielsweise: Roby Kidd, Alexander Charters, Alan Knox, Jindra Kulich, T. N. Postlethwaite, John Lowe, Beverly Cassara, Marcie Boucouvalas, Colin J. Titmus, Peter Jarvis, Barry J. Hake, Stuart Marriott, Michal Bron jr, Agnieszka Bron, Paul Bélanger, Walter Leirman, Dusan Savicevic, Zoran Jelenc. Von den deutschen Wissenschaftlern international präsent sind unsere Emeriti Joachim Knoll, Günther Dohmen und Franz Pöggeler, von den Jüngeren beispielsweise Martha Friedenthal-Haase, Norbert Vogel und Wolfgang Jütte. Die Zahl der international und vergleichend arbeitenden Wissenschaftler ist in der letzten Dekade gestiegen, aber dennoch eng begrenzt.

7. Vergleichende Studien

Die Zahl der im engeren Sinne vergleichenden Studien ist begrenzt. In der ISCAE-Konferenz in Bamberg 1995 waren folgende bereits publizierte Studien vorgestellt und diskutiert worden:

- Landmarks in International Adult Education: Charters/Hilton 1989
- Workers' and Post-Secondary Education. A Cross-Policy Perspective: Bron-Wojciechowska 1989
- Strengthening Adult and Continuing Education: Knox 1993
- Continuing Education in Higher Education. Academic Self-Concept and Public Policy in Three European Countries: Knoll/Titmus/Wittpoth 1993.

1998 wurden sechs Originalstudien der Konferenz in Ljubljana publiziert. Sicherlich finden sich in den verschiedenen Landessprachen mehr und durchaus beachtenswerte Beispiele vergleichender Forschungsarbeit. Allerdings: Wenn sie nicht wenigstens in Kurzzusammenfassungen in Englisch verfügbar sind, werden sie international nicht wahrgenommen.

8. Forschungsmethoden

Am Anfang (70er Jahre) stand ein eher quantitatives Forschungsparadigma im Mittelpunkt, in dem versucht wurde, über quantitative Indikatoren vergleichbare Aussagen zwischen Ländern zu ermöglichen. Beklagt wurde dabei, dass zu wenige in mehreren Ländern gemeinsame und verlässliche Daten vorlagen. Außerdem zeigte sich das Feld der Erwachsenenbildung als wesentlich komplexer und länder- und kulturspezifischer als von Schulsystemvergleichen gewohnt.

Zugleich bildete sich der Stil der „descriptive national studies“. So wurde beispielsweise im ECLE-Projekt „Organization and Structure of Adult Education in

Europe“ eine große Anzahl von Länderreports geschrieben. Ein Problem blieb, dass solchen Länderberichten nur schwer ein gemeinsames Schema, gemeinsame Hypothesen oder eine theoretische Strukturierung bzw. Fokussierung nahelegen sind. Je mehr Länder und Autoren beteiligt sind, desto weniger scheinen sich solche Gemeinsamkeiten durchsetzen zu lassen. Diese Erfahrung beschreiben auch Pöggeler/Leirmann im Vorwort des Bandes „Erwachsenenbildung in fünf Kontinenten“ des „Handbuchs für Erwachsenenbildung“ (1979); bei den über zweihundert Fallstudien aus 34 Ländern, die Knox Ende der 80er Jahre sammelte und für die er ein explizites Schema vorgab, findet sich eine Reihe von Berichten, bei denen ganz offensichtlich lediglich ein neues Deckblatt auf ein altes Manuskript geheftet und in keiner Weise auf die vorgegebenen Strukturen und Fragen eingegangen wurde.

Diese Erfahrung hat unter anderem dazu geführt, dass Ende der 80er Jahre dem Länderbericht und der Sammlung juxtapositionierter Länderberichte weniger Bedeutung beigemessen wurde. Vergleichende Untersuchungen werden nun eher durch einzelne Forscher oder kleine Forschergruppen mit einer begrenzten Länderzahl durchgeführt, weil dabei die Festlegung und Steuerung der Daten für den vergleichenden Zugriff eher möglich ist; stärker werden auch qualitative Methoden eingesetzt. Dabei zeigte sich auch die komparatistische Stärke des fokussierenden Topic- oder Problem-Approachs.

Methodische Hilfen für komparatistische Forschung werden etwa in Form von Fragelisten entwickelt, die an die Darstellung heranzutragen sind, so z. B. bei Charters (1999, 57 ff). Diese reichen von Ablauf (Von „1. What is the importance of the project?“ bis „13. How is the project evaluated?“) über Qualitätslisten (z. B. Credibility, Internal Consistency, Flexibility, Constant and Continuous Monitoring) bis „Questions for selection of method“ (von „1. In what way is it appropriate for the collection of the data?“ bis „7. What aspects are unique for the research project?“). Damit ist auch ein Zugriff gekennzeichnet, der nicht nur aufzählt und darstellt, sondern auf Metaebene die eigene Forschung reflektiert - mehr oder weniger.

9. Fallen und Probleme der Komparatistik

Eine Reihe von lösbaren und unlösbaren Problemen, die sich bei dieser Forschungsrichtung auftun, ist bekannt und in der Zunft diskutiert. ISCAE hatte eine Konferenz 1995 speziell den „Pitfalls and Problems of Comparative Methodology“ gewidmet. Dahinter stand die Erwartung, dass das Mitteilen und Diskutieren solcher Probleme einerseits Verbesserungsmöglichkeiten eröffnen könne, dass andererseits Forscher auf solche Probleme vorbereitet werden könnten und dass Ungelöstes als solches auch bekannt und benannt werden sollte, um nicht dem einzelnen Forscher angelastet zu werden.

Probleme des Vergleichs

Neben den üblichen technischen Schwierigkeiten (z. B. das Fehlen von Daten oder das Erarbeiten der Indikatoren - vgl. Jütte 1999, 223f) wirft der Vergleich ein grundsätzliches Problem auf: Manchmal mag man nicht vergleichen, etwa wenn er sehr zu Ungunsten des einen Partners ausgeht. Dies kann ein Problem auf der „kleinen“ Ebene des Vergleichs zwischen zwei Weiterbildungs-Institutionen sein, dies ist aber offenbar auch ein Problem der „hohen“ Vergleichsebene. So berichtet Titmus über seine Erfahrungen: „Inter-governmental agencies ... have avoided actual comparison ... In order to encourage friendship they have avoided offending member states. Comparison may risk giving offence ... Juxtaposition does not have those disadvantage“ (Titmus 1999, 39). Dies bestätigt Knoll an einem konkreten Beispiel: „The comparative sum of the long-term (ECLE) project work ... has been kept under lock and key by UNESCO in Paris ever since it was written“ (1999, 23).

Der Untersucher/die Objektivität

Selbstverständlich ist in der komparatistischen Zunft das Bewusstsein, dass Vergleiche durch Personen durchgeführt werden, die ihren eigenen Beobachtungsfehler („Bias“) in jede Untersuchung einbringen. Um die kulturellen/religiösen/politischen/ökonomischen Biases auszuräumen, müssten komparatistische Arbeitsgruppen eigentlich interkulturell zusammenarbeiten. Aber: „No conscious effort to achieve this, is ever made, as far as I know“ (Titmus 1999, 41). Aber auch Staaten beeinflussen die Untersucher. So hatte man im Westen durchaus gelernt, Jubel-Darstellungen aus den sozialistischen Staaten selektiv zu lesen (Ähnliches gilt auch für fundamentalistisch und totalitär regierte Länder). Dieses Thema wird heute ungern angegangen, zum Teil weil das alte Reisekader auch heute wieder/noch zu den international präsenten Kollegen gehört.

Problem Zeitaufwand und Aktualitätsverfall

Komparatistische Forschung ist teuer und zeitaufwendig. Dies schreckt Forscher mit begrenzten Ressourcen ab. Hinzu kommt, dass Forschung bis zur Publikation zu langsam ist für ein dynamisch sich änderndes Feld. So kommentiert Titmus die von der OECD zwischen 1977 und 1979 veröffentlichten Länderberichte „Learning Opportunities for Adults“: „Some parts of it were already so far out of date at the time of publication that they were quite misleading“ (Titmus 1999, 44). Vieles, was vor einem oder gar zwei Jahrzehnten über Erwachsenenbildung in einem Land geschrieben wurde, hat heute noch bestenfalls historischen Wert. Dazu haben sowohl die politischen Veränderungsprozesse beigetragen als auch die Veränderungen im Feld selbst.

Problem Sprache, kultureller Kontext

Auf die Einflüsse der gesellschaftlichen/sozialen Kontexte wird immer wieder warnend hingewiesen, etwa dass Weiterbildung nur verstanden werden kann im Kontext der jeweiligen Schulbildung, Wirtschaftslage oder Geschichte des Landes. Dazu gehört Sprache. Bereits in den Exeter-Papieren 1966 ist dies thematisiert. Die durch die UNESCO initiierte und 1979 erschienene mehrsprachige „Terminology of Adult Education“ von 1979 wird als höchst problematisch angesehen und wurde auch nie aktualisiert. Eine Behandlung des Sprach- bzw. Übersetzungsproblems findet sich bei Jütte (1999). Gerade das Bemühen um Verstehen von Ähnlichkeiten, Unterschieden und Hintergründen ist ein besonderes Potential der Komparatistik. Wenn sich komparatistische Forschung nicht auf ein Aufzählen von Äußerlichkeiten beschränkt, dann liefert sie Hintergrundüberlegungen und „Nebenergebnisse“ zu methodischen oder inhaltlichen Fragen, deren Wert über die verglichenen Länder hinausreicht. Beispielhaft zeigt sich dies an der Abhandlung von Kwan-Chun Lee (1999, 169-180) über die Problematik einer „cross-cultural study of adult's value system“ bei einem Vergleich zwischen Korea und Australien.

Problem Einbringen national(sprachlich)er Wissensbestände in die internationale Diskussion

In der Erwachsenenbildungswissenschaft haben einzelne Länder durchaus einen inhaltlichen und methodischen Fundus an Wissen über Komparatistik gesammelt. Ein zentrales Problem für nicht-englischsprachige Forscher besteht darin, dass Autoren, Theorien, Konzepte, Ergebnisse, die nicht in englischer Sprache vorliegen, international nicht rezipiert werden. Man kann damit nicht auf diese nationalsprachliche Wissensbasis rekurrieren; Hinweise oder Zitate aus dem nationalen Kontext werden international nicht verstanden. Dies macht den Zugang aus nicht-englischsprachiger Wissenschaftstradition schwer.

Problem Vergleichsmethodik

Immer wieder wird die Position vertreten, dass Theorie und Methodik der Komparatistik in der Andragogik erhebliche Defizite aufweisen. So etwa Hake: „There is a general and serious failure to provide a rigorous theoretical basis for most comparative studies“ (1999, 214). Nun sind solche generellen Selbstbeichtigungen wenig viabel. Bei allen leicht zu erhebenden Ansprüchen auf methodisch anspruchsvolle Designs sollte die Warnung Künzels (bereits 1981!) nicht übersehen werden, „dass die gesteigerte methodische Sensibilität die Hemmschwelle des konkreten wissenschaftlichen Handelns offenbar so erhöht hat, dass die Früchte des prozesstheoretischen Fortschritts von der vergleichenden Weiterbildungsforschung schlechterdings nicht mehr geerntet werden können“ (Künzel 1981, 215). Methodenkritik darf Forschung nicht blockieren, sondern sollte dazu beitragen, „to do it better next time“ (Hake 1999, 214). Die auf einer Re-Analyse

beruhenden Methodenreflexionen von Reischmann (1999, insb. 209f) zeigen einen solchen Ansatz.

Standards für komparative Forschung - Untertitel der Bamberger ISCAE-Konferenz - erscheinen heute immer noch fern. Was aber vorliegt, sind vielfältige Erfahrungen, gemeinsame Problemsicht und Dokumentation von bisheriger Forschungsmethodik. Dies ist sicherlich ein Schritt voran. Wenig erfolgt ist bisher die theoretische Auseinandersetzung mit dem Vergleichsprozess selbst. Was tun wir, wenn wir vergleichen? Boucovalas (1999) versucht eine epistemologische Klärung der kognitiven Prozesse. Diese erscheint zunächst höchst theoretisch, aber sie könnte den Weg weisen zu einer Theoriekonzipierung, die über mehr oder weniger praktische Begründungen hinausführend das transformative Potential von Komparatistik aufschließt.

Sorge: junge Forscher

Eine gemeinsame Sorge der Komparatisten ist das Fehlen junger Forscher: „Of particular importance ... is the need to get the younger generation involved in comparative/historic research“ (Hake 1999, 221). Der relativ hohe Aufwand komparatistischer Forschung macht den Zugang besonders für Junge schwer.

Helfen könnten hier auch Dokumentationen von Forschungsprozessen und ihren Schwierigkeiten (finanziell, organisatorisch, sprachlich, zeitlich ...). Forscher hätten es leichter, wenn sie erfahren würden, wie auch bei anderen der Forschungsprozess schwierig und unwägbar ist. Ein Beispiel dafür ist Blais (1999), die in ihrem Bericht „Experiencing a Dialogic Approach“ auch ganz alltägliche Probleme eines Vergleichs zwischen Canada und Venezuela sichtbar macht.

10. Zusammenfassung und Perspektiven

Die Aufzählung gemeinsamer Erkenntnisse international vergleichender Erwachsenenbildung soll hier abgebrochen werden. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass international-vergleichende Forschung heute vor allem darunter leidet, dass Forschungsstrategien und -reflexionen kaum auf Vorhandenes aufbauen. Drei Gründe lassen sich deutlich machen:

1. Was zu diesem Bereich geschrieben ist, erscheint weder national noch international in der Mainstream-Literatur. Vieles bleibt durch abliegende Fundstellen schwer auffindbar - und wird durch nachfolgende Forscher deshalb nicht beachtet.
2. Unser Fach ist nicht so ausdifferenziert, dass sich ein Forscher erlauben kann, allzu viel Zeit und Arbeit in dieses Spezialthema zu stecken. International-vergleichende Themen stellen für die meisten Forscher lediglich eine gelegentliche Beschäftigung dar, für die nur vorübergehend Zeit, Geld und Kraft bereitgestellt werden können.
3. Dieses Spezialgebiet bietet objektiv mehr Schwierigkeiten als andere Forschungsbereiche: man muss auf ausländische Ressourcen zurückgreifen (z.

B. Literatur, die vor Ort in der Regel nicht greifbar ist), Sprachkompetenz einbringen, kulturelle Unterschiede erkennen und sich damit zurechtfinden. Zudem ist solche Forschung durch die notwendigen Reisen teuer und zeitaufwendig.

Daraus ergeben sich folgende Aufgaben:

1. Verbessert werden müssten die Erschließungsmöglichkeiten dieses Feldes durch zentrale Publikationen (z. B. internationale Handbücher, evtl. auch in virtueller Form verfügbar), auf die gemeinsam zurückgegriffen und deren Kenntnis- und Erkenntnisstand damit kontinuierlich weiterentwickelt würde.
2. Es müssten Wege gebahnt werden zu Kontaktpartnern (wie in ESREA und ISCAE), aber auch zu Information (z. B. kommentierte Literaturlisten).
3. Qualifizierungsarbeiten wie Dissertationen und Habilitationen, die immer auch den bisherigen Forschungsstand aufarbeiten und damit erschließen, sollten vermehrt angefertigt werden.
4. Schließlich müssten auch finanzielle Ressourcen für diese Forschungsrichtung erschlossen werden.

ISCAE hat begonnen, zu diesen Aufgaben beizutragen. Mit ihren Konferenzen und dem vorgelegten Band „Comparative Adult Education 1998“ (weitere Bände sollen folgen) ist intendiert, komparatistisches Wissen zusammenzutragen und zugänglich zu machen. Damit soll Forschern eine Plattform geboten werden, Erfahrungen und Überlegungen zu sammeln und auszutauschen, und Neueinsteigern und Gelegenheitsbesuchern soll der Zugang erleichtert werden. Trotz aller Unzulänglichkeiten: Eine Konsolidierung der international vergleichenden Erwachsenenbildung ist unterwegs.

Eine entscheidende Seite ist noch nicht benannt: Internationale und/oder vergleichende Arbeit - wie weit oder eng man sie auch definiert - wird in hohem Maße als persönlich bereichernd erlebt, insbesondere weil in diesem Feld persönliche Bekanntschaften und direkte Kontakte mit Personen und Institutionen schnell entstehen, oft über längere Zeiträume hinweg intensiv gepflegt werden und zu Netzwerken von vielfältigen Kontakten führen. Dies wurde durch viele Kolleginnen und Kollegen auf der Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung in Bremen bestätigt. Auf dieser persönlichen Ebene hat sich bereits vieles konsolidiert. Neueinsteiger sind herzlich eingeladen, die professionellen und persönlichen Vorgaben zu nutzen und darauf weiterzubauen.

Literatur

Die Verweise auf folgende Autoren finden sich in dem Sammelband:

- Reischmann, Jost/Bron, Michal jr/Jelenc, Zoran (1999) (Hg.): *Comparative Adult Education 1998*. Slovenian Institute for Adult Education: Ljubljana.
- Belanger, Paul: CONFINTEA V. S. 301-315.
- Blais, Madeleine: *Experiencing a Dialogical Approach*. S. 251-260.
- Boucoulvalas, Marcie: *Comparative Thinking and the Structure of Adult Cognition*. S. 65-76.
- Charters, Alexander N.: *Standards for Comparative Adult Education*. S. 51-64.
- Hake, Barry: *Problems and Pitfalls in Comparative Andragogy*. S. 213-222.
- Jütte, Wolfgang: *Indicators of the „Learning Society“*. S. 223-234. Und: *Tranlation difficulties and the Importance of Terminology Work in Comparative Adult Education*. S. 261-172.
- Knoll, Joachim H.: *Development and Fundamental Prinziples of International and Comparative Adult Education Research*. S. 19-32.
- Kwan-Chun Lee: *Methodological Issues in Cross-Cultural Study of Adult's Value System: with Reference to a Comparison between Korea and Australia*. S. 169-182.
- Morris, Roger K.: *Adult Learner's Week: Australia and Slovenia*. S. 183-191.
- Reischmann, Jost: *World Perspective and Landmarks in Adult Education - A Critical Re-Analysis*. S.195- 212. Und: *ISCAE - International Society for Comparative Adult Education*. S. 275-288.
- Savicevic, Dusan: *Understanding Andragogy in Europe and America: Comparing and Contrasting*. S. 97-120.
- Titmus, Collin: *Comparative Adult Education: Some Reflections on the Process*. S. 33-50.

Weitere Literatur

- Charters, Alexander N. and Hilton, Ronald (Ed.) (1989): *Landmarks in International Adult Education*. London: Routledge.
- Holmes, Brian (1981): *Comparative Education: some Considerations of Method*. London: George Allen & Unwin.
- Knoll, Joachim (1980): *Bildung International. Erwachsenenbildung und vergleichende Erwachsenenbildungsforschung*. Grafenau: Expert.
- Knoll, Joachim (1991): *Zum gegenwärtigen Stand der vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung*. In: Friedenthal-Haase, Martha/Reischmann, Jost/Tietgens, Hans/Vogel, Norbert: *Erwachsenenbildung im Kontext*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 60-74.
- Künzel, Klaus (1981): *Zur Problematik vergleichender Weiterbildungsforschung*. In: Knoll, Joachim H. (Hg.): *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung Bd. 8*. Köln: Böhlau, S. 214-223.
- Reischmann, Jost (1988): *Zur Literaturlage der deutschen vergleichenden Erwachsenenpädagogik*. In: Joachim H. Knoll (Hg.): *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung Bd. 16*. Köln: Böhlau, S. 189-197.
- Reischmann, Jost (1997): *Von Anfängen: ISCAE - International Society for Comparative Adult Education*. In: *Bildung und Erziehung*, H. 3, S. 273-280.
- Zellhuber-Vogel, Petra (1991): *Reiseberichte als Quelle der Fachdiskussion*. In: Friedenthal-Haase, Martha/Reischmann, Jost/Tietgens, Hans/Vogel, Norbert: *Erwachsenenbildung im Kontext*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 226-240.

Internationale Kooperation im Bereich der Erwachsenenbildung

Persönlich-biographische Erfahrungen und Kritik

1. Vorbemerkungen zur Internationalen Erwachsenenbildung

Die Themenstellung hat zur Folge, dass vieles nach Selbstdarstellung und subjektiver Nabelschau klingen mag; das bitte ich zu entschuldigen - vielleicht ist es aber auch gewollt: Wissenschaftler sind schließlich eitel. Vieles mag auch wie eine Kritik an der akademischen Erwachsenenbildung klingen; auch das bitte ich zu entschuldigen, es ist aber wahrscheinlich auch von meiner selbstgewählten Rolle als kritischer soziologischer Beobachter der Erwachsenenbildung abhängig.

„Internationale Erwachsenenbildung“ heißt der Titel meiner Buchreihe, aber weder im Themenheft der DIE Zeitschrift noch im neuesten Lexikon-Artikel zu „Internationale Erwachsenenbildung“ von Knoll (beide 1999) tauchen Titel der bisher 5-bändigen Reihe oder ein Hinweis darauf auf. Auch zeigen die geringen Verkaufszahlen, dass „Internationale Erwachsenenbildung“, vor allem, wenn sie nach Osten schaut und die dortigen Vertreter/innen selbst zu Wort kommen lässt, bei den meisten Andragog/innen in Deutschland auf geringes Interesse stößt.

Jedenfalls lässt sich konstatieren, dass Internationale Erwachsenenbildung kein oder bestenfalls ein Randthema der akademischen Disziplin ist. Die „Literatur zum Thema“ (vgl. DIE II/99, 43) umfasst 17 Titel, meist Aufsätze.

„Internationale Erwachsenenbildung“ ist eine offizielle, formale und vor allem politisch gewollte und initiierte Angelegenheit großer Institute und beruht auf „bi- oder multinationalen Verträgen, Vereinbarungen und Absprachen über die bildungspolitische oder wissenschaftliche Zusammenarbeit von Systemen der Erwachsenenbildung in verschiedenen Ländern“ (Knoll 1999, 116). In der Praxis ist das oft nichts anderes als ein „just travelling around“ von Vertretern von Wissenschaftsgremien oder Kommissionen. Von einer theoriegeleiteten vergleichenden Forschung kann kaum die Rede sein. So meint auch Knoll (ebd., 117): „Heute hat sich die internationale und vergleichende Erwachsenenbildungsforschung (hierher gehören vor allem Arbeiten aus der OECD) auf Vergleichsprojekte eingerichtet, die sich auf solche Länder beziehen, die kulturell, geschichtlich, demographisch und ökonomisch den Vergleich gestatten“. „Internationale Erwachsenenbildung ... stellt sich heute in Aktivitäten auf Regierungsebene dar (im Rahmen von OECD), als Teilbereich in internationalen und supranationalen Organisationen (... UNESCO ... EU), im wissenschaftlichen Gutachter- und Be-

ratungswesen ... und vor allem in den entwicklungspolitischen Aktivitäten der Träger und Einrichtungen (besonders Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes) ... Internationale Erachsenenbildung wird wesentlich angeleitet durch Veröffentlichungen, Stellungnahmen, Kongresse und Gutachten der internationalen und supranationalen Organisationen“ (ebd.).

Inhaltlich-thematisch geht es um „Berufsbildung“, „Migrantenbildung“, das vielzitierte und viel beschworene „lebenslange (also „lebenslängliche“) Lernen“, um Postulate und Prognosen zur sog. „Lern- oder Wissensgesellschaft“, also um ökonomisch motivierte Themen, die mittels des „Bildungsbegriffs“ geschönt werden. In der Wissenschaft haben sich dazu neue Kommunikationsnetze gebildet, ESREA z. B. („Europäische Gesellschaft für die Erforschung der Erwachsenenbildung“), und es finden große internationale Konferenzen statt.

Es trifft auch zu, was Nuissl (in: DIE II/99, 3) meint: „Internationalität ist ein als lustvoll („just travelling around“, H.G.), anregend (sich befremden lassen, lernen, H.G.), belastend (zeitaufwendig, kostenintensiv, H.G.) und mühsam (wie das Durchbohren dicker Bretter, H.G.) empfundenes Feld von Erwachsenenbildung“.

Ferner ist zu fragen, ob es sich bei der Internationalen Erwachsenenbildung um ein eigenständiges Spezialgebiet, eine Art „Sonder-Andragogik“, oder um eine unverzichtbare Basis-Dimension allgemeiner Erwachsenenbildung handelt - so wie das gegenwärtig auch im „Interkulturellen Lernen“ diskutiert wird. Unklar ist in jedem Fall das Verhältnis bzw. der Unterschied zwischen Internationaler und Interkultureller Erwachsenenbildung.

Bis zur „Wende“ in Mittel- und Osteuropa war es das „European Centre for Leisure and Education“ in Prag (!), das sich schwerpunktmäßig mit Fragen und Problemen der „Adult Education in Europe“ befasste (vgl. „Adult Education in Europe. Studies and Documents“, zuletzt 1990).

2. Persönliche Erfahrungen in der Internationalen Erwachsenenbildung

Mein Zugang zur „Internationalen Erwachsenenbildung“ war/ist dem, was ich oben dargestellt habe, diametral entgegengesetzt, nämlich: privat, informell, außerinstitutionell, ohne Organisationen oder politische Auftraggeber, ohne Drittmittel oder finanzierte Projekte.

1984 war ich das erste Mal auf private Einladung des Soziologen Kozakiewicz (Polnische Akademie der Wissenschaften) Teilnehmer einer Konferenz in Polen, die vom Institut für Andragogik der Universität Lodz durchgeführt wurde. Mein erster Aufsatz in Polen erschien, vermittelt durch Kozakiewicz, ebenfalls 1984 („Erziehung oder Sozialisation?“; später abgedruckt in Griese 1991). Danach folgten Einladungen zu weiteren internationalen Konferenzen der Andragogen, und es entstand bei mir die Idee für den Reader „Erwachsenenbildung in Polen“ (vgl. Czerniawka/Griese 1989, Band 1 „Internationale Erwachsenenbildung“).

In meinem „Ausblick“ dazu (S. 151) steht: „Der Königsweg der Wissenschaft ist sicher die international vergleichende Analyse ... (Aber) es ist äußerst schwie-

rig, das haben die Übersetzungen der Beiträge und die Überarbeitung der Texte gezeigt, zentrale theoretische Begriffe, die auch eine eigene Alltagstheoretische sowie vor allem eine spezifisch kulturell-historische Tradition und Bedeutung haben, in dafür angemessene deutsche Begriffe zu transformieren ... es kommt zu Missverständnissen“.

Im September 1989, genau 50 Jahre nach dem Einmarsch der deutschen Truppen in Polen (!), organisierte ich, zusammen mit Horst Stukenberg und Horst Siebert, eine „deutsch-polnische Erwachsenenbildungskonferenz“. Genau zur Konferenz war auch der Band „Erwachsenenbildung in Polen“ (vgl. oben) erschienen. Die Tagung vom Herbst 1989 wurde als „Werkstattbericht“ (Griese/Siebert 1991) dokumentiert. Im Vorwort (S. 5-6) hat Kozakiewicz, damals Parlamentspräsident in Polen, u. a. geschrieben: „Die Zusammenarbeit polnischer und deutscher Wissenschaftler und Erwachsenenbildner ... ist der beste Beweis für das Bestehen einer neuen Form der Beziehungen zwischen den beiden Ländern ... Die Verantwortung für die Gestaltung dieser Form von Erwachsenenbildung wurde nicht ‚von oben‘ durch die Leitung diktiert, sondern baute ganz auf die freiwillige Verpflichtung der Teilnehmer. Die konkrete Erwachsenenbildung während der Konferenz hatte den Charakter eines demokratischen Prozesses, der dem jetzt im ganzen Land stattfindenden Prozess der Demokratisierung um viele Jahre vorausseilt ... Ich schreibe das alles, um die Teilnehmer ... zur Fortsetzung ihres Werkes und zu dessen Ausbau zu ermuntern“.

In meinem Vorwort dazu ist zu lesen (S. 9ff): „Gemeinsam war scheinbar nur die alle betreffende ‚globale Herausforderung‘ und das ‚biographische Interesse‘ an Fragen der Erwachsenenbildung ... Der vorliegende Reader hat so vor allem den Charakter eines vergleichenden Werkstattberichtes ... Anzumerken bleibt noch, dass während der Konferenz die Idee zu einem gemeinsamen Forschungsvorhaben ... zum Thema ‚Lernprojekte Erwachsener‘ entwickelt wurde“. Horst Siebert konstatiert in seinem Beitrag (ebd., 216f, 223): „Eine solche internationale Verständigung erfordert viel Zeit, Geduld und Empathie ... Bei einem Vergleich der beiden Bildungssysteme müssen zunächst gemeinsame Problemfelder und Diskussionsebenen geklärt werden. Ich unterscheide im Folgenden fünf solcher Problemfelder:

- a) geschichtliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen,
- b) bildungspolitische und institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung,
- c) biographische Voraussetzungen und Bildungsmotive der Erwachsenen,
- d) didaktische und methodische Konzepte,
- e) wissenschaftstheoretische und forschungsmethodische Probleme“

Und er fährt fort: „Voraussetzung für eine vergleichende Erwachsenenbildungsforschung ist eine Verständigung über gemeinsame Schlüsselbegriffe“ (wie „Bildung“, „Erziehung“, „Erwachsener“, „Selbsterziehung“).

In der Zwischenzeit erschienen Band 2 meiner Reihe (Griese/Toiviainen 1991: „Rolle und Verantwortung ...“), eine Dokumentation einer internationalen Andra-

gogik-Konferenz vom Sommer 1989 in Tampere/Finnland sowie Band 3 (Döge/Griese, ebenfalls 1991) zur „Erwachsenenbildung in der DDR ...“.

1993 kam Band 4 (Siebert/Griese/Czerniawska) zu den Ergebnissen des Forschungsprojektes „Lernprojekte Erwachsener ...“ auf den Markt. Es war die Zeit der Euphorie und der Reflexion hinsichtlich des Themas „Internationale Erwachsenenbildung“ - später folgten dann Resignation und Rückzug.

Der Buchreihe hatten wir (Hrsg. Griese und Löbbbecke) ab 1991 (vgl. Bd. 3, 5-6) folgendes „Ziel und Programm“ gegeben: „Die Welt rückt näher zusammen, die existentiellen Fragen und Probleme der Menschheit bekommen globalen Charakter. Menschen und Kulturen treten vermehrt in einen Austausch, es gibt einen Weltmarkt - weltweit werden ähnliche Nachrichten und Informationen ausgetauscht - ob wir das wollen oder nicht. Die Entwicklung von Technik und Wissenschaft ... macht vor den nationalen oder kulturellen Grenzen nicht Halt - Tourismus und Ökonomie tun das Ihrige dazu. Spätestens seit Tschernobyl sind wir uns der Globalität und so der gemeinsamen Verantwortung unserer Existenz als Gattung bewusst. Fragen und Themen können nicht mehr national bzw. isoliert im Kontext eines Staates diskutiert und angegangen werden ... ein nationaler Alleingang in Sachen Bildung ist anachronistisch ... Die jeweils nationale Erwachsenenbildung braucht Kenntnisse über, einen Erfahrungsaustausch und die Diskussion mit Formen, Auffassungen und Ideen der Erwachsenenbildung in anderen Ländern. Diese Informationen zu, dieses Wissen über und den Dialog mit der Erwachsenenbildung anderer europäischer, aber auch außereuropäischer Länder will die Reihe ‚Internationale Erwachsenenbildung‘ fordern und fördern ... (damit) wir eine wirklich internationale Verständigung über allgemeine Fragen und Themen der Erwachsenenbildung anregen können ... Wir haben Interesse an einer breiten Zusammenarbeit mit KollegInnen, die ähnlich über die Relevanz ‚international (vergleichender?) Erwachsenenbildung‘ denken“. Die Resonanz auf Programmatik und Aufruf an die Zukunft war gleich Null.

In seinem Beitrag „... Aspekte eines interkulturellen Vergleichs“ fasst Siebert unsere Erfahrungen zusammen (ebd. 1993, 69ff): „Es gibt bisher kaum eine empirische vergleichende Erwachsenenbildungsforschung ... Nun mag man einwenden, dass ein Vergleich deutscher und polnischer Lernbiographien aufgrund der nationalen sozioökonomischen und soziokulturellen Unterschiede wissenschaftlich gar nicht möglich ist. Dem ist zu entgegnen, dass die Forschungsgegenstände nicht gleich, sondern lediglich vergleichbar sein müssen. Es ist sogar eine zentrale Aufgabe der vergleichenden Forschung, gerade die kulturellen Unterschiede zu verdeutlichen. Allerdings benötigt man dafür einen Vergleichsmaßstab oder zumindest einen Referenzrahmen, der für beide Kulturen gültig ist ... (so) stellten wir bald fest, dass es trotz gravierender kultureller, politischer und ökonomischer Differenzen gemeinsame pädagogische Ziele, Kriterien und Normen gibt ... (und es) war eine relativ große Übereinstimmung in der erwachsenenpädagogischen Zielsetzung erkennbar, nämlich eine Bildungshilfe bei der Bewältigung beruflicher Aufgaben, bei der politischen Mitbestimmung und der per-

sönlichen Identitätentwicklung zu leisten. Damit - so glaubten wir - war eine wesentliche Voraussetzung für eine gemeinsame, vergleichende Forschung gegeben“.

Nach den „Lernprojekten Erwachsener“ konzentrierte sich meine Kooperation mit Lodz dann ab 1993 auf das gemeinsam gewählte Thema „Europa - Bilder, Visionen, Lernimpulse“. Auch dieses Projekt konnte - ohne finanzielle und personelle Ressourcen, nur mit Studenten - mit einer gemeinsamen Publikation (Dubas/Griese 1998), diesmal in polnischer Sprache und in Polen herausgegeben (!), abgeschlossen werden: „Europa als Thema der qualitativ-pädagogischen Forschung“. Im Vorwort habe ich rekapituliert: „...alle Vorhaben konnten nur im Rahmen eines studentischen Forschungsseminars durchgeführt werden ... In gewisser Weise kompensiert wurde dieses Manko dadurch, dass zwei studentische Projektmitarbeiterinnen ihre Diplomarbeit mit direktem Bezug zum Projekt schrieben“.

Im Grunde genommen sind wir über die Erprobung unserer Forschungsmethoden nicht hinausgekommen (Auswertung einer Zukunftswerkstatt mit polnischen und deutschen Studenten zu „Europa“; Interpretation einer Gruppendiskussion zu „Europa“ mit Studenten; Interpretation eines Experten-Interviews mit einer Europa-Abgeordneten; Auswertung der Literatur zu „Europa und Pädagogik“). Auf polnischer Seite wurden ebenfalls Beiträge zur „Zukunftswerkstatt“, zum „Experten-Interview“, zur „Gruppendiskussion“ und zum Stand der Literatur vorgelegt. „Durch diese Parallelisierung entsteht eine Vergleichbarkeit von Methoden und Inhalten als ein wesentliches Ziel internationaler komparativer Forschung“ - so meine abschließenden Sätze im Vorwort (ebd., 7).

3. Allgemeine Probleme internationaler Erwachsenenbildung

In einem Projektpapier (1993) benennt Löbbecke u.a. folgende „Probleme internationaler Zusammenarbeit in der Forschung“: „Die Kommunikation zwischen den Beteiligten ist nicht mehr direkt, sondern vermittelt; unter Umständen sind Dolmetscher erforderlich ... Es entstehen dadurch inhaltliche Unschärfen ... bei jeder Übersetzung gehen Nuancen der ursprünglich vom Sprecher gemeinten Bedeutung verloren ... Wichtiger und weit weniger offensichtlich sind jedoch soziale und kulturelle Unterschiede ... Alle Forscher stehen in der Tradition ihrer eigenen Gesellschaft und Kultur und zusätzlich in einer ganz besonderen Wissenschafts- und Forschungstradition ... Praktische Fragen in diesem Bereich sind: Werden gleiche Methoden (in gleicher Weise) verwendet? Messen gleiche Methoden in unterschiedlichen Kontexten wirklich dasselbe? ... Denken wir an dasselbe, wenn wir miteinander sprechen und arbeiten, oder sind die Worte nur gleich? ... Die in Forschungsprozessen erhobenen Daten stehen immer in einem engen Bezug zu dem Kontext, in dem sie erhoben werden ... Wie steht es also um die Vergleichbarkeit der Ergebnisse ... Welche allgemeinen Aussagen lassen sich treffen, d. h. welchen Wert haben die Forschungsergebnisse für die

Theoriebildung?“. Als Antworten auf die Frage „Warum forschen wir international“ ist in dem Projektpapier zu lesen: „...allgemeiner Erfahrungsaustausch ... Befriedigung wissenschaftlicher Neugier ... Blick über den Zaun ... Erweiterung des eigenen Horizonts ... Natürlich freut sich auch jeder international tätige Forscher über die schönen Reisen, die dabei zu machen sind“ und: „Am größten sind die Chancen des Lernens wohl auf dem Gebiet der Grundlagenforschung“.

Internationale Konferenzen zeigen, dass vollkommen „unterschiedliche Welten der Erwachsenenbildung“ existieren. Das gemeinsame Thema „Rolle und Verantwortung der Erwachsenenbildung“ erlaubte z. B. einen Vergleich (vgl. meinen Ausblick in: Griese/Toiviainen 1991, 97). Basisproblem war „die Spannung bzw. der Konflikt zwischen zugewiesener Rolle bzw. Aufgabe einerseits (als staatliche Instanz mit instrumentell-integrierender Funktion und einer Ausrichtung an Systeminteressen) sowie einer emanzipatorisch-humanistischen Selbstdeutung (als der Lebenswelt und den Menschen gegenüber verantwortlich-moralisch handelnde Instanz) andererseits“. Der Vergleich der „Rolle und Verantwortung der Erwachsenenbildung“ in Ländern der sog. „zweiten Welt“ (hier: Süd-Korea und Neuseeland) mit den Ländern der sog. „dritten Welt“ (hier: Bangladesch und Togo) hat interessante Erkenntnisse erbracht, die m. E. für die Selbstreflexion und Standortbestimmung der (internationalen) Erwachsenenbildung relevant sind:

- Erwachsenenbildung (im folgenden EB) ist abhängig vom Entwicklungsstand der Produktivkräfte und von den herrschenden Produktionsverhältnissen.
- EB versteht sich entweder mehr als politisch-kritische Kraft, als aufklärend-bildende Instanz oder als Erfüllungsgehilfe von Staat und Wirtschaft (Zitat aus Bangladesch: „Erwachsenenbildung wird (von der Regierung) als ein Werkzeug betrachtet, das ihren Herrschaftszweck dient“).
- EB steht zwischen „der Position eines verlängerten Arms der herrschenden Macht oder ... ist Botschafter einer bestimmten Philosophie“.
- EB hat tendenziell immer mehr die Funktion der „beruflich-technischen Anpassung an industriegesellschaftliche Normen ... Der Hauptzweck ... ist es, höchstqualifizierte Arbeitskräfte hervorzubringen“ (Korea).
- Die (zugeschriebene) „Rolle“ der EB bezieht sich zumeist auf Modernisierung der Qualifikationen und auf die Integration der Menschen, verstanden als Arbeitskräfte, die „Verantwortung“ dagegen auf „Aufklärung, politische Bildung und Humanisierung des Alltags“.
- Allgemeine Fragen der EB sind z. B. die nach ihrer „Verantwortung gegenüber kulturell-ethnischen Minderheiten“; die kritische „Überprüfung der eigenen Kultur“; die Reflexion ihrer „Rolle und Verantwortung“ im „globalen Kontext“, z. B. als „Entwicklungshilfe“; die Notwendigkeit einer eigenen „neuen Bildungs-Philosophie“ und „Ethik“ und die Notwendigkeit einer „weltöffentlich neuen Diskussion“ zentraler Begriffe, „z. B. Entwicklung, Fortschritt, Wachstum, Grundbedürfnis, Lernen, Bildung, Herausforderung, Sicherheit, Freiheit, Qualität, Verantwortung, Zukunft, Integration“.

- EB ist weltweit charakterisiert durch eine „starke Theorielosigkeit“ und bleibt „praxislastig ... nicht unbedingt ... unkritisch, aber eben nicht reflexiv“.
- In der EB besteht ein Mangel an Interesse an Forschung, dagegen ein Interesse an der Durchführung von verordneten Programmen und Maßnahmen.
- EB wird auf den „Entwurf von Programmen und Lehrmethoden reduziert“.
- „Grundproblem ... bleibt das ‚Theorie-Praxis-Verhältnis‘, daneben die ... ‚Rolle‘ als ‚Werkzeug der Wirtschafts- und Sozialpolitik“.
- EB benötigt eine „philosophisch-anthropologische Basis mit Allgemeinheitscharakter für die Welt von heute und vor allem für morgen“, damit die „globalen Probleme auf eine humanistische und verantwortliche Art und Weise für alle zugänglich öffentlich diskutiert und problematisiert werden“.
- EB kann dann „eine Art (Gegen)Öffentlichkeit, ein Marktplatz für den Diskurs, ein Verständigungsprozess über das verantwortliche Leben in der heutigen und zukünftigen Welt“ werden (vgl. Griese, in: Griese/Toiviainen 1991, 97ff).

Diese Erkenntnisse im Anschluss an das internationale Finnland-Meeting von 1989 (!) haben wenig mit der allgemeinen Ausrichtung, Zielsetzung und Tendenz der offiziellen (vgl. oben 1.) „Internationalen Erwachsenenbildung“ zu tun.

Fazit

Obwohl ich auf Grund meiner subjektiven Erfahrungen der Meinung bin, dass Forschungs-Kooperationen auch mit deutschen Kolleg/innen, vor allem der eigenen Zunft, tendenziell und grundsätzlich vergleichbare Probleme aufwerfen, wie ich sie für die internationale, hier: Kooperation mit Polen, aufgezeigt habe (z. B. Verständigung über die Bedeutung und den Stellenwert zentraler Begriffe und Theoreme - also: Sprache und Wissenschaftstheorie; das Theorie-Praxis-Verhältnis und der politische Anspruch von Forschung - also: Positivismusstreit; Hierarchien im Forschungs-Team, also: Macht; Zwänge zur Anpassung und Profilierung, also: Karriere und Stellensicherung; Missverständnisse und Deutungsprobleme bei der Auswertung, also: Konstruktivismusdebatte; fehlende Zeit, knappes Personal, kein Geld, also: das Übliche), so glaube ich doch, einige spezielle Aspekte zur internationalen Kooperation retrospektiv und abschließend benennen zu können, obwohl die Schwierigkeiten einer Forschungs-Kooperation sicher in den letzten Jahren durch die Öffnung der Grenzen (Reisemöglichkeiten) und vor allem durch die neuen Medien und Kommunikationstechniken (Informations- und Zeitfaktor) formal geringer geworden sind.

Als Probleme geblieben bzw. neu (!) hinzugekommen sind aber:

- Die Öffnung der Grenzen und das Zusammenwachsen in Europa haben m. E. eher zu einer weiteren Hierarchisierung im Verhältnis einer Kooperation zwischen West und Ost geführt, da durch die Öffnung und den Zwang zur Kooperation auch die Abhängigkeit des Ostens größer geworden ist.
- Wissenschaftliche Kooperationen und Publikationen in deutscher Sprache sind für osteuropäische Länder bzw. Institute wesentlich wichtiger und können u. a. dazu beitragen, gefährdete Institute und Lehrstühle zu erhalten.

- Das Problem der Übersetzungen scheint mir unter dem Druck zur Anpassung der östlichen Forschung eher größer geworden zu sein, da Begriffe und Konzepte (z. B. „lebenslanges Lernen“, „Schlüsselqualifikationen“, „selbstorganisiertes Lernen“, „Europakompetenz“ usw.) aus dem Westen kommen und oftmals entgegen den eigenen Traditionen und Begriffen (z. B. „Selbsterziehung“, „humanistische Traditionen“ in Polen !) übernommen werden müssen.
- Die internationale, speziell die politisch gewollte, ökonomisch motivierte, aber selten theoretisch fundierte europäische Erwachsenenbildung ist noch stärker als die deutsche der beruflichen Aus- und Weiterbildung, dem Thema „Qualifikation und Kompetenz“ verpflichtet; ihr wird die „Schlüsselrolle“ für die Zukunft zugeschrieben. Erwachsenenbildung als „politische Bildung“ (im Osten immer noch ein verdächtiger Begriff!) spielt keine Rolle.
- Bildungspolitisch geht es um technokratische „Instrumente der Förderung“ (Maßnahmen, Programme; vgl. „Aus Bildung wird Qualifikation“, Griese 1991).

Dem stimmt wohl Regina Rosc (1994, 6) zu, wenn sie mit Blick auf die EU zusammenfasst: „Das immer größer werdende Interesse der Gemeinschaft an Berufsbildung und Weiterbildung ist verständlich. Auch die eindeutige, von ökonomischen Erfordernissen geprägte Ausrichtung der Bildungspolitik ist nachvollziehbar, da die Wirtschaft das breite Fundament der EU bildet. Nicht nachvollziehbar ist jedoch die Instrumentalisierung von Bildung, wie dies aus den bildungspolitischen Aussagen der Kommission hervorgeht. Ihre kurzfristige Perspektive ist die eines Unternehmens: Arbeitskräfte sind nach den Erfordernissen der Industrie auszubilden, nur qualifizierte Fachkräfte können zur Produktivitätssteigerung beitragen. Berufs- und Weiterbildung werden eingesetzt, um optimale Bedingungen für die Wirtschaft zu schaffen. D. h., Bildung wird ‚zurechtgestutzt‘ auf unmittelbar verwertbares Sachwissen; diese marktorientierte Weiterbildung verhilft nicht zu mehr Selbstbestimmung, auch nicht zu sozialer Sicherheit ... Man kommt hier zur Erkenntnis, dass der Bildung zu viel aufgebürdet und von ihr vor allem oft Widersprüchliches verlangt wird: die Arbeitsmarktkrise zu bewältigen, die soziale Ausgrenzung einzudämmen, die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen zu verbessern etc.“.

Ideologisch legitimiert und fundiert werden die ökonomischen Zwänge durch die machtvollen internationalen pädagogischen Theoreme des „lebenslangen Lernens“, der „Informations-, Lern- oder Wissensgesellschaft“, der angeblichen „Verknüpfung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung“, der notwendigen „Modernisierung von Bildung“, des „selbstorganisierten Lernens“ - wobei der „Schwarze Peter“ dann endgültig bei den Subjekten ist - und der Unabdingbarkeit einer Vermittlung von „Schlüsselqualifikationen“ oder „Basiskompetenzen“.

In anderen Worten: In der Post-Moderne herrschen Pseudo-Begriffe (Markt, Modernisierung, Globalisierung) über die Realität; Wirklichkeit wird zur wohlklingenden Neu-Konstruktion (aus der „Atommüll-Deponie“ wird der „Entsorgungspark“, der Mensch wird zur „Arbeitskraft“, Arbeitslose werden „freigesetzt“) - auch die (Internationale) Erwachsenenbildung wird von Pseudo-Begriffen beherrscht

(lernende Gesellschaft, selbstorganisiertes Lernen, Schlüsselqualifikationen, interkulturelle Kompetenz usw.). Den ökonomisch-politischen Zwängen der europäischen Erwachsenenbildung - besser: der beruflichen Anpassungs- und Qualifizierungsprogramme - kann man sich vermutlich nur entziehen (falls man das will), wenn man individualistische, d. h. informelle wissenschaftliche Forschungs-Kooperationen und Projekte ohne Fremdfinanzierung und kontrollierende Institutionen durchführt. Die internationale bzw. europäische Erwachsenenbildung(sforschung), so mein Fazit, widerlegt die Thesen einer Pluralisierung der Forschung(smöglichkeiten) und einer Individualisierung der Zugänge zu Forschung und „Bildung“, denn:

Je offizieller, europäischer und internationaler Erwachsenenbildung ist, umso gleichförmiger ist sie in Inhalten, Zielen und Methoden. Mit Wissenschaft oder Forschung hat dies alles wenig zu tun - aber es wird großzügig finanziert.

Literatur

- Adult Education in Europe. Studies and Documents. 15 Bände. Hrsg. vom European Centre for Leisure and Education. Prague 1977 - 1983, zuletzt 1990.
- Czerniawska, Olga/Griese, Hartmut M. (Hrsg): Erwachsenenbildung in Polen. Theoretisch-methodologische Grundlagen und ausgewählte Forschungsbereiche. Band 1 „Internationale Erwachsenenbildung“. Baltmannsweiler 1989.
- DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Heft II/1999: Internationalisierung.
- Döge, Klaus/Griese, Hartmut M. (Hrsg): Erwachsenenbildung in der DDR - im Umbruch. Band 3 „Internationale Erwachsenenbildung“. Baltmannsweiler 1991.
- Dohmen, Günther: Welche Erwachsenenbildung für welches Europa? In: eb Heft 2/1992, S. 5 - 8.
- Dubas, Elzbieta/Griese, Hartmut M. (red.): Europa Jako Temat Jakosciowych Badan Pedagogicznych. Torun 1998.
- Griese, Hartmut M.: Sozialisationstheorie und Erwachsenenbildung. Soziologische Überlegungen zu einem Spannungsverhältnis. Hannover 1991.
- Griese, Hartmut M./Siebert, Horst (Hrsg) unter Mitarbeit von Czerniawska, Olga und Dubas, Elzbieta: Erwachsenenbildung im Spannungsfeld zwischen biographischen Interessen und globaler Herausforderung. Bonn 1991.
- Griese, Hartmut M./Toivianen, Timo (Hrsg): Rolle und Verantwortung der Erwachsenenbildung heute. Acht Länderberichte aus vier Kontinenten. Band 2 „Internationale Erwachsenenbildung“. Baltmannsweiler 1991.
- Knoll, Joachim H.: Internationale Erwachsenenbildung. In: Hufer, Klaus-Peter (Hrsg): Lexikon der politischen Bildung. Band 2: Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. S. 116 - 119. Schwalbach 1999.
- Löbbecke, Peter. „Nein, ist das schwierig!“ oder: Weshalb brauchen wir Internationalität in der Erwachsenenbildung? Projektpapier, Hannover 1993.
- Rosc, Regina: Weiterbildung in der Europäischen Union. In: Erwachsenenbildung in Österreich, Heft 3/1994, S. 2 - 6.
- Siebert, Horst/Griese, Hartmut M./Czerniawska, Olga (Hrsg): Lernprojekte Erwachsener. Empirische, theoretische und methodologische Beiträge zur internationalen und vergleichenden Biographie- und Erwachsenenbildungsforschung. Bd. 4 „Internationale Erwachsenenbildung“. Hohengehren 1993.

Berufliche Weiterbildung als Feld europäischer Förderpolitik

1. Grundkonzept der EU für die Weiterbildung: Lebenslanges Lernen

Die gegenwärtig diskutierten Vorstellungen zum lebensbegleitenden Lernen sind in einem engen Zusammenhang mit internationalen Ansätzen und Modellen unter Begriffen wie „Lifelong learning“ oder „Recurrent Education“ zu einem berufsbildungspolitischen Basiskonzept entwickelt worden. Den Konzepten unter den genannten Begriffen ist gemeinsam, dass sie neue Formen für die Abstimmung von Lebensverlauf, Lern- und Berufslaufbahn sowie von Erwerbs- und Familien-tätigkeit suchen.

Wichtig im Hinblick auf das Teilsegment berufliche Weiterbildung ist die Erwartung der Europäischen Kommission, dass sich aus dem Konzept des „Lebenslangen Lernens“ auch wesentliche Elemente zur Unterstützung der europäischen Beschäftigungspolitik ableiten lassen. Nach Auffassung der Europäischen Kommission sind Erziehung und Bildung der Schlüssel zur Erreichung der generellen Ziele der europäischen Beschäftigungsstrategie, wie sie in den Beschäftigungsrichtlinien aufgeführt sind (Weißbuch Lehren und Lernen).

Die strukturellen Besonderheiten der Weiterbildungskonzeption und -realität führen dazu, dass die Situation in Deutschland deutlich von der anderer EU-Staaten abweicht:

- Die Abgrenzung der beruflichen Weiterbildung von den Feldern der allgemeinen und der politischen Weiterbildung ist in Deutschland in hohem Maße von der Verteilung der Zuständigkeiten im Bildungsbereich zwischen dem Bund und den Ländern geprägt und behindert daher eine mit der Situation anderer EU-Staaten (z. B. Dänemark) vergleichbare integrierte Nutzung des gesamten Spektrums der Bildungsangebote.
- In der Frage der Aufteilung von Entscheidungsinstanzen und Regelungsmechanismen findet sich in Deutschland eine historisch gewachsene Situation, durch die eine Umsetzung schlüssiger neuer Konzepte, etwa eines Konzeptes der konsequenten Dezentralisierung der Entscheidungsstrukturen, erschwert wird.
- Die Sozialpartner haben auf Grund ihrer unterschiedlichen Interessen ein divergentes Rollenverständnis bei der Regelung von Teilfeldern der Weiterbildung.
- Die öffentlichen Instanzen in Deutschland orientieren sich z. Z. an einem eher zurückhaltenden Verständnis ihrer Rolle bei der Normierung von Teilfeldern

der Weiterbildung und weichen damit von der Situation in anderen EU-Staaten deutlich ab.

- Typisch deutsch ist auch der immer noch hohe Grad der Abschottung der einzelnen Felder insbesondere der beruflichen Weiterbildung. Diesen Tatbestand spiegelt die geringe Bereitschaft verschiedener gesellschaftlicher Akteure wider, sich an der Finanzierung von Weiterbildungsmaßnahmen zu beteiligen, die nicht im unmittelbaren Eigeninteresse liegen.

Auch im Hinblick auf die individuelle Bewertung der potenziellen Teilnehmer an Bildungsmaßnahmen nimmt Deutschland gemeinsam mit Österreich in Europa eine Sonderstellung ein. Diese Sonderstellung zeigt sich bei Befragungen im Rahmen des Euro-Barometers. Während der Grad der persönlichen Zustimmung in Österreich bei etwas über 40% und in Deutschland knapp unter 60% liegt, sehen jeweils über 80% der Franzosen und Briten einen Bezug des Prinzips des lebenslangen Lernens zu ihrer persönlichen Bildungsplanung. In Dänemark liegt der entsprechende Wert gar bei über 90%.

2. Zur finanziellen Förderkonzeption der Europäischen Union: Grundsatz der Subsidiarität

Die Grundsätze der Förderpolitik der EU finden sich in der konsolidierten Fassung des Vertrages zur Gründung der europäischen Gemeinschaft. Der Artikel 149 (ehemals Artikel 126 des Maastrichter Vertrages) führt aus: „Die Gemeinschaft trägt zur Entwicklung einer qualitativ hoch stehenden Bildung dadurch bei, dass sie die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten fördert und die Tätigkeit der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems sowie der Vielfalt ihrer Kulturen und Sprachen erforderlichenfalls unterstützt und ergänzt.“

Der neue Artikel 150 (ehemals Artikel 127 des Maastrichter Vertrages) definiert die Politik der Gemeinschaft im Bereich der beruflichen Bildung. „Die Gemeinschaft führt eine Politik der beruflichen Bildung, welche die Maßnahmen der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für Inhalt und Gestaltung der beruflichen Bildung unterstützt und ergänzt.“

Als Ziele werden im Folgenden definiert:

- die Leistung der Anpassung an die industriellen Wandlungsprozesse, insbesondere durch berufliche Bildung und Umschulung;
- die Verbesserung der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung zur Erleichterung der beruflichen Eingliederung und Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt;
- die Erleichterung der Aufnahme einer beruflichen Bildung sowie die Förderung der Mobilität der Ausbilder und der in beruflicher Bildung befindlichen Personen, insbesondere der Jugendlichen;
- die Förderung der Zusammenarbeit in Fragen der beruflichen Bildung zwischen Unterrichtsanstalten und Unternehmen;

- der Ausbau des Informations- und Erfahrungsaustausches über gemeinsame Probleme im Rahmen der Berufsbildungssysteme der Mitgliedstaaten.

Nach Meinung der Bundesregierung stellen die ehemaligen Artikel 126 und 127 des Maastrichter Vertrages die Grundlage für die Partnerschaft in der Berufsbildung im Rahmen der Europäischen Union dar. Der Vertrag setzt der Tätigkeit der Europäischen Union bestimmte Grenzen, indem er besonders jegliche Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedstaaten auf dem Gebiet der Berufsbildung ausdrücklich untersagt und die strikte Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für Inhalt und Gestaltung der beruflichen Bildung fordert. Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass einer aktiven Berufsbildungspolitik der Europäischen Union Grenzen gesetzt sind. Daher versucht die Kommission in erster Linie, durch die Bereitstellung von vergleichenden Daten auf europäischer Ebene, durch die Förderung von Beispielen für „gute Praktiken“ und die Finanzierung des jeweiligen Europäischen „Mehrwertes“ bei transnationalen Aktivitäten indirekt auf die nationalen Politiken Einfluss zu nehmen.

Konkret flossen Mittel der Europäischen Union in die Aktionsprogramme der ersten Generation (PETRA, FORCE, EUROTECNET und IRIS) sowie in die Bildungsinitiativen des Sozialfonds (insbesondere EUROFORCE und HORIZON). Während im Rahmen der ersten Generation der Bereich der beruflichen Weiterbildung (FORCE) noch ein Spezialfeld darstellte, wurde die Förderung der beruflichen Weiterbildung im Rahmen der zweiten Programmphase (LEONARDO) in ein Gesamtkonzept der Bildungsförderung integriert.

Quantitativ hatten die Berufsbildungsinitiativen des Sozialfonds schon immer eine größere Bedeutung als die Aktionsprogramme im Rahmen der Sozialfondsförderung. Ein entscheidender Unterschied lag und liegt auch heute noch darin, dass die Bildungsprogramme der Europäischen Union sich auf die Förderung innovativer Maßnahmen und die Entwicklung von Prototypen der Qualifizierung beschränken, während der Sozialfond konkrete Qualifizierungsmaßnahmen auch in größerem Umfang finanziert.

3. Teilnehmer- und Finanzierungsstrukturen der beruflichen Weiterbildung in Deutschland

Jährlich gibt es ca. 20 Millionen Teilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen in Deutschland. Insgesamt gesehen überwiegt die Zahl der Teilnehmer an Maßnahmen der Erwachsenenbildung (allgemeine und politische Bildung) die Zahl der Teilnehmer an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung. Die Summe der Teilnehmer an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung und Erwachsenenbildung liegt höher als die Gesamtsumme der Teilnehmer an der Weiterbildung in Deutschland, da natürlich innerhalb eines Bezugsjahres eine Teilnahme an beiden Weiterbildungsformen möglich ist.

Betrachtet man das Feld der beruflichen Weiterbildung genauer, so ergibt sich ein deutliches Übergewicht der Weiterbildungsmaßnahmen für Beschäftigte (9,7 Millionen) im Vergleich zu den Teilnehmern an Maßnahmen für Arbeitslose (1,5 Millionen). Allerdings ist anzumerken, dass die durchschnittliche Dauer einer Weiterbildungsmaßnahme für Arbeitslose deutlich höher liegt als die vergleichbare Zeitdauer für Beschäftigte.

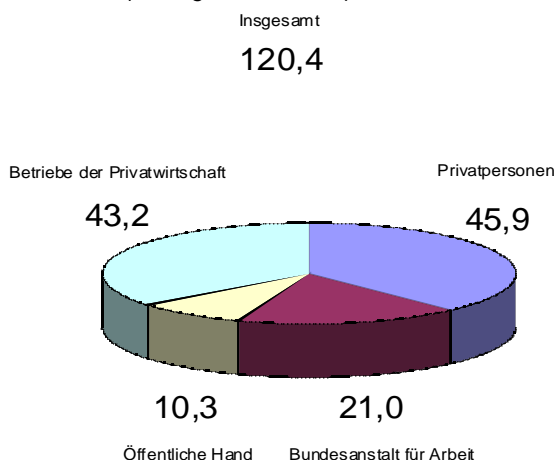
Bei den Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung für Beschäftigte ist noch einmal eine Unterteilung zwischen der betrieblichen Weiterbildung und der individuellen Weiterbildung möglich. Hier dominieren die Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung deutlich die der individuellen Weiterbildung. Allerdings ist auch hier anzumerken, dass die Dauer der Maßnahmen der individuellen Weiterbildung durchschnittlich höher liegt als bei der betrieblichen Weiterbildung.

3.1 Gesamtaufwendungen für die berufliche Weiterbildung in Deutschland

Die Angaben der nachfolgenden Abbildung 1 basieren zum Teil auf Schätzungen, da insbesondere für die Aufwendungen der Privatpersonen weder Statistiken noch empirische Erhebungen vorliegen. Es wurde versucht, einen groben Überblick über die Gesamtaufwendungen für die berufliche Weiterbildung zu bieten. Dabei wurde deutlich, dass die Gesamtaufwendungen privater Personen und Haushalte noch höher liegen als die Aufwendungen der Betriebe der Wirtschaft. Außerdem zeigen die Daten, dass die öffentlichen Haushalte die berufliche Weiterbildung in einem vergleichsweise nur geringen Maße mitfinanzieren.

Abbildung 1:

Gesamtaufwendungen für berufliche Weiterbildung nach Finanzierungsträgern im Jahr 1992 (Beträge in Mrd. DM)



3.2 Betriebliche Weiterbildung im EU-Vergleich

Einen Überblick über die betriebliche Weiterbildung im europäischen Vergleich bieten die Daten der ersten europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung, die 1994 in 12 EU-Mitgliedstaaten durchgeführt wurde. Diese Ergebnisse illustrieren eindrucksvoll die spezifische Rolle, die die betriebliche Weiterbildung in Deutschland hat und die mit der Situation der meisten anderen EU-Mitgliedstaaten nicht vergleichbar ist. In keinem anderen EU-Mitgliedstaat gibt es so viele Unternehmen, die Maßnahmen der Weiterbildung aus dem großen Gesamtspektrum der potenziellen Angebote nutzen (Deutschland = 85%, EU-Durchschnitt = 57%). Dabei liegt ein besonderes Gewicht bei den Bildungsmaßnahmen, die es in Ergänzung der klassischen Lehrveranstaltungen (Kurse und Seminare) schon immer gegeben hat, wie geplante Unterweisungen oder Einarbeitungen am Arbeitsplatz, oder die erst in letzter Zeit neu entwickelt wurden, wie Formen des Coachings oder Qualitätszirkel.

Ein Blick auf die Indikatoren zur betrieblichen Weiterbildung, die auf einer Messung innerbetrieblichen Verbreitung von Weiterbildungsmaßnahmen bzw. auf die Intensität der Weiterbildung abzielen, zeigt, dass Deutschland im europäischen Vergleich eher einen Mittelplatz einnimmt bzw. dass die Zahlen einen deutlichen Nachholbedarf signalisieren. So liegt der Anteil der Teilnehmer an betrieblichen Weiterbildungsveranstaltungen an der Gesamtzahl der Beschäftigten in Deutschland bei 24%, im EU-Durchschnitt bei 28%. Damit liegt Deutschland unter den 12 erfassten EU-Mitgliedsstaaten an 9. Stelle. Berücksichtigt man die Dauer der Weiterbildungsmaßnahmen, so fällt Deutschland gar auf den 11. Platz zurück. Die Zahl der Kursstunden pro Teilnehmer und Jahr liegt in Deutschland bei 34 Stunden, im EU-Durchschnitt bei 45 Stunden.

Zur Interpretation der dargestellten Befunde bieten sich zwei Argumentationsstränge an:

- (a) Die hohe Verbreitung des dualen Systems in Deutschland als Instrument der Erstqualifizierung Jugendlicher entlastet die Unternehmen der Wirtschaft in erheblichem Umfange von Maßnahmen einer „kompensatorischen Weiterbildung“. Auch wenn man eine Ausbildung im dualen System nur als Einstieg in einen lebenslangen Qualifizierungs- und Anpassungsprozess betrachtet, so scheinen sich doch optimale Voraussetzungen für eine nachfolgende betriebliche Weiterbildung zu ergeben. Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung können kürzer und zielgerechter sein, da sie auf innerbetrieblich vermittelten Vorqualifikationen aufbauen.
- (b) Die statistischen Befunde können jedoch auch dahingehend interpretiert werden, dass die Unternehmen in Deutschland sich weit stärker als in anderen EU-Mitgliedstaaten auf das enge Feld der betrieblichen Anpassungsqualifizierung konzentrieren und Maßnahmen der Aufstiegsfortbildung in den meisten Fällen der individuellen Finanzierung (ggf. mit öffentlicher Unterstützung) überlassen werden. Auch innerbetriebliche Maßnahmen für Arbeitslo-

se finden sich in Deutschland eher in Ausnahmefällen, z. B. in europäisch initiierten Modellversuchen (z. B. „Job-Rotation“).

3.3 Erwartungen der Bürger in Europa hinsichtlich der Finanziers für die berufliche und allgemeine Weiterbildung

Gerade die Finanzierungsstrukturen für Maßnahmen der beruflichen Bildung sind in hohem Maße Ausdruck historisch gewachsener Verteilungen von Verantwortlichkeiten und Kompetenzen. Dies drückt sich in erheblichen Unterschieden bei den Erwartungen der Bürger in Europa an die Mitfinanzierung der Weiterbildung aus (vgl. Abbildung 2 - 5; Quelle: Eurobarometer).

Abbildung 2:

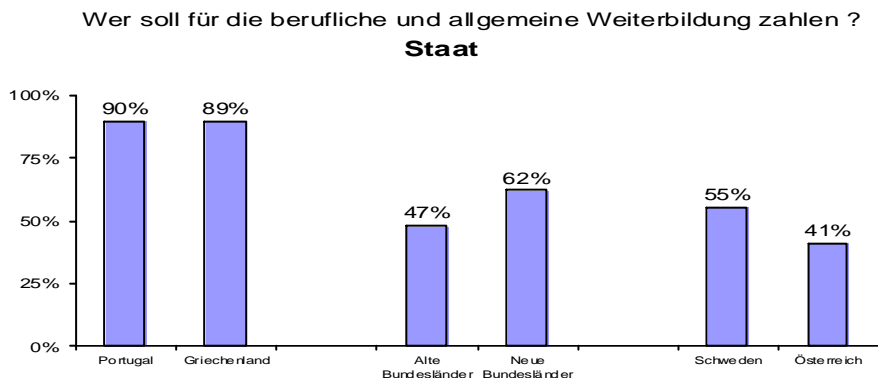


Abbildung 3:

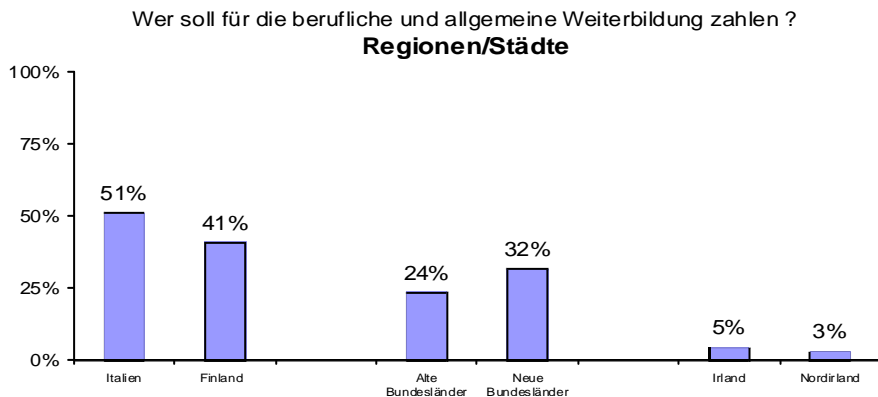


Abbildung 4:

Wer soll für die berufliche und allgemeine Weiterbildung zahlen ?
Unternehmen

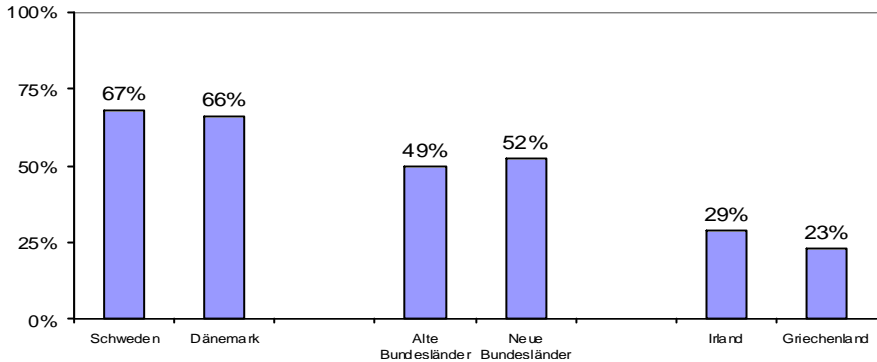
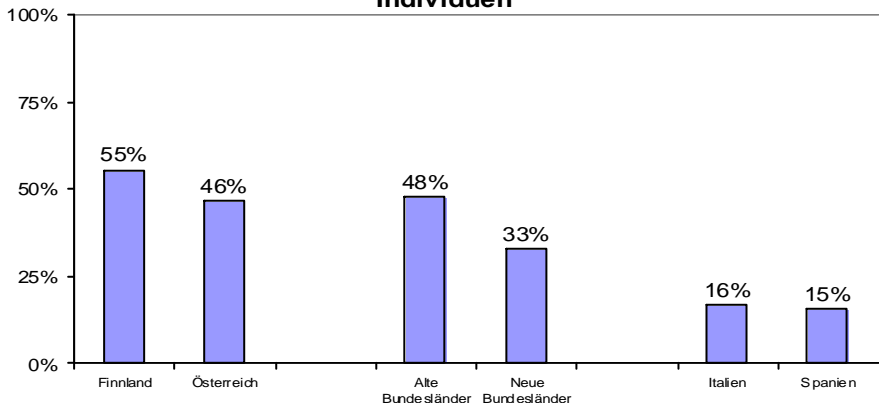


Abbildung 5:

Wer soll für die berufliche und allgemeine Weiterbildung zahlen ?
Individuen



So ergibt sich im Vergleich zwischen alten und neuen Bundesländern eine deutlich höhere Bereitschaft der Bürger der ehemaligen Bundesrepublik zur Eigenfinanzierung von Bildungsmaßnahmen, während die Bürger der ehemaligen DDR an alle potenziellen Notfinanziers höhere Erwartungen richten (insbesondere an den Staat - 15% höher). Grund für diese Unterschiede dürfte zum einen die überragende Bedeutung des Staates als Finanzier der Weiterbildung in der EX-DDR, zum anderen die ungünstige Einkommenssituation der Bevölkerung in den neuen Bundesländern sein.

Wirft man einen Blick auf die anderen EU-Staaten, so zeigt sich die höchste Erwartung an eine staatliche Finanzierung in Portugal und Spanien, wohin auch die relativ höchsten EU-Fördermittel für Bildungsmaßnahmen fließen. Nur in Österreich liegt die Erwartungshaltung an den Staat noch niedriger als in den alten Bundesländern. In Italien tritt erwartungsgemäß die Provinz an die Stelle des Nationalstaates, während Deutschland im Mittelfeld liegt. Bei den Erwartungen an die Unternehmen liegen Schweden und Dänemark an der Spitze - ein Spiegel des realen Engagements der Unternehmen auch über das Feld der betriebs-spezifischen Weiterbildungsmaßnahmen hinaus, während in Irland und Griechenland am ehesten das Leistungsvermögen und/oder die Leistungsbereitschaft der Unternehmen angezweifelt wird.

4. Notwendige Voraussetzung für ein national und europäisch förderfähiges Teilsystem „berufliche Weiterbildung“

4.1 Transparenz der regionalen Bildungsangebote

Soll das Konzept des lebenslangen Lernens auch in Deutschland Basis der Struktur des Weiterbildungsangebotes sein, so muss auf regionaler Ebene eine transparente Struktur der nutzbaren Weiterbildungsangebote geschaffen werden. Diese Transparenz muss sich auf alle wichtigen Nutzergruppen beziehen. Eine Verlagerung der Verantwortung auf die Einzelnen für die Entwicklung ihrer Qualifikationspotenziale ist ohne Markttransparenz nicht denkbar. Dazu gehören auch in der Breite und der Tiefe ausreichende Informationen über die möglichen Qualifizierungsangebote.

4.2 Ausbau der beruflichen Weiterbildung zu einem System

Nicht nur aus Gründen der Transparenz ist es erforderlich, den Bereich der beruflichen Weiterbildung zu einem System auszubauen, das weit über die wenigen Ansätze der gegenwärtigen Weiterbildung (mit Meister-, Techniker- und Fachwirtsabschlüssen) hinausgeht. Eine individuelle Karriereplanung und Qualifikationsentwicklungsplanung ist nur möglich, wenn der Einzelne auf (notwendigerweise) flexible Bausteine eines Bildungsangebotes zurückgreifen kann, die eine auch für Dritte erkennbare Gesamtqualifikation ergeben. Dabei können die einzelnen Bausteine sowohl der Verbreitung als auch der spezialisierenden Vertiefung der eigenen Qualifikation dienen. Es muss aber auch die Möglichkeit gegeben sein, auf dem Arbeitsmarkt mit dem eigenen Qualifikationsprofil Aufstiegsansprüche geltend zu machen. Dies ist insbesondere dann nötig, wenn (was zu befürchten ist) die Grenzen zwischen dem angelernten Arbeiter und dem Facharbeiter unter europäischem Druck immer fließender werden.

4.3 Über den Erfolg der nationalen Weiterbildungsangebote als Element des lebenslangen Lernens entscheiden letztendlich die Finanzstrukturen

- Die Segmentierung der Weiterbildung dürfte in Zukunft eines der größten Probleme bei der Implementation des Konzeptes des lebenslangen Lernens in Deutschland sein.
- Die finanzielle Situation des Einzelnen bestimmt und beschränkt die Möglichkeit und Nutzung individueller Weiterbildungsangebote. Der Rückgang der Weiterbildung nach Umstellung der Finanzierung in der Meisterqualifizierung hat dies deutlich gemacht.
- Öffentliche Mittel bzw. Mittel aus der von Arbeitnehmer und Arbeitgeber finanzierten Arbeitslosenversicherung fließen erst dann in die Weiterbildung, wenn u. a. eine wenig prospektive Qualifizierungspolitik aller Beteiligten zur Arbeitslosigkeit geführt hat. Qualifizierung kommt oft zu spät und führt nicht zur gewünschten Reintegration.
- Betriebliche Weiterbildung konzentriert sich zielgruppenbezogen und beschränkt sich meist auf kurzfristige Anpassungsmaßnahmen. Ansätze einer kollektiven Finanzierung sind eingehend zu prüfen. Öffentliche Mittel können Tariffonds ergänzen und sich auf bestimmte Weiterbildungsfelder konzentrieren.

4.4 Notwendigkeit zur Kooperation aller beteiligten Akteure

Nicht nur im Bereich der Finanzierung von Maßnahmen der beruflichen Bildung, sondern auch bei der Gestaltung der Bildungsangebote, der Festlegung von Freistellungsregelungen und der Auswahl der Teilnehmer müssen Strukturen einer gemeinsamen Verantwortung aller Beteiligten gefunden werden.

- Der soziale Dialog hat Tradition beim Dualen System. Arbeitgeber müssen sich aber von alten Vorstellungen lösen.
- Der soziale Dialog war auch ein Element bei der Installation der europäischen Aktionsprogramme. Dies hat zur Intensivierung der Diskussion auf europäischer Ebene geführt.
- Die öffentlichen Instanzen müssen sich aktiv am Dialog beteiligen. Die Fiktion der funktionsfähigen Marktmechanismen ist nicht länger als Alibi für Enthaltensamkeit geeignet.
- Beispiel sind die Kooperationsstrukturen in Skandinavien, in denen die Sozialpartner und öffentliche Instanzen auf regionaler Ebene eng zusammenarbeiten.
- In die Gestaltung der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung müssen öffentliche Instanzen übergreifende Aspekte einbeziehen.

4.5 Die Weiterbildungslandschaft hat sich geändert, mit Konsequenzen für nationale und europäische Förderkonzepte

Insbesondere berufliche Weiterbildung kann und darf sich nicht weiter auf Kurse und Seminare (also auf die klassischen Lehrveranstaltungen) beschränken. In

Zukunft müssen die Möglichkeiten des arbeitsintegrierten Lernens weit stärker genutzt werden. Das heißt nicht, dass die Unterweisung durch Vorgesetzte künftig als Coaching bezeichnet wird. Es muss substantziell schon mehr passieren. Es gibt eine Palette von arbeitsintegrierten Lernformen, bei denen die Effizienz durch eine Verbindung von Arbeiten, individuellem und kollektivem Lernen entsteht. Hier besteht aber noch ein erheblicher Forschungs- und Entwicklungsbedarf. Dies auch in der Definition der Rolle öffentlicher und kommerzieller Bildungsträger.

Ein weiteres Problem ist die Zertifizierung dieser Maßnahmen, die eine finanzielle Förderung durch nationale und europäische Instanzen erst möglich macht.

Auch die Einbeziehung von Teilzeitkräften, Arbeitnehmern mit befristeten Verträgen, Arbeitslosen sowie der bekannten Gruppen mit Weiterbildungsdefiziten ist von einer Strukturierung und qualitativen Steuerung (Qualitätskontrolle) dieser Lernprozesse abhängig.

Literatur

- Alt, Christel/Sauter, Edgar/Tillmann, Heinrich: Berufliche Weiterbildung in Deutschland. Strukturen und Entwicklungen. BIBB, Bielefeld 1994
- Bardeleben, Richard von/Sauter, Edgar: Finanzierung der beruflichen Weiterbildung. in: BWP, Heft 6/1995, S. 32-38.
- CEDEFOP: Lifelong Learning: Retrospective and Perspectives. Vocational Training. European Journal. CEDEFOP. Nr. 8/9 Mai-December 1996/II/III.
- Eurobarometer. Education and Training throughout Life. Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung an der Universität zu Köln. 1995 (<http://www.za.uni-koeln.de/data/en/eurobarometer>).
- Europäische Kommission: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur Kognitiven Gesellschaft. Brüssel 1995.
- Europäische Kommission: Europäische Beschäftigungsstrategie. http://europa.eu.int/comm/dg05/empl&esf/index_en.htm
- Grünewald, Uwe/Moraal, Dick: Betriebliche Weiterbildung in Deutschland. Gesamtbericht. Ergebnisse aus drei empirischen Erhebungsstufen einer Unternehmensbefragung im Rahmen des EG-Aktionsprogrammes Force. BIBB, Bielefeld 1996.
- Sauter, Edgar/Grünewald, Uwe: Europäische Konzeptionen zur Weiterbildung und ihre Konkretisierung in der Förderpolitik. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Band 2. Neuwied 1999, S. 195-214.

Lernzeitanprüche in Europa

Warum überhaupt ist es interessant, Lernzeitanprüche zu betrachten? Und warum ist es wichtig, dies auch noch in einem internationalen Vergleich zu tun?

Zu der ersten Frage lässt sich sagen, dass die Betrachtung von Lernzeitanprüchen zur beruflichen Weiterbildung den Blick für zwei Richtungen schärft: die der vertraglichen Regelungen (Was für Zeitanprüche existieren überhaupt?) und die der personellen Inanspruchnahme (Wie werden Lernzeiten individuell in Anspruch genommen?). Zusätzlich schärfen internationale Vergleiche den Blick für „institutionelle und strukturelle Besonderheiten des eigenen Landes, die allzu leicht als ‚naturegegebene‘ Konstanten angesehen werden“ (Bosch 1990, 19). Oder, wie Olesen in seinem Einführungsvortrag „Internationale Zusammenarbeit als Anlass für Reflexionen und Lernprozesse“ sagte, die Auseinandersetzung mit anderen Erscheinungsformen führt zur Reflexion und Entdeckung des eigenen Verständnisses - zur „Konfrontation mit dem eigenen Kulturerbe“, d. h. mit eigenen spezifischen Denkweisen und Traditionen.

Zwischen diesen beiden Fragestellungen bewegt sich nun der folgende Beitrag - in einem Feld, dessen statistische Erfassung und empirische Analyse im europäischen, aber auch im deutschen Bereich noch weitgehend ausstehen. Den Rahmen der Diskussion bilden die Zeitformen der Erwerbsarbeit, der Freizeit und der Lernzeit, innerhalb derer auf der einen Seite „neue“, vielversprechende Qualifizierungsmodelle, wie das der Job-Rotation aus Dänemark, derzeit intensiv diskutiert werden. Auf der anderen Seite scheinen sich Debatten (in Deutschland schon seit über 30 Jahren!) um Arbeitszeitflexibilisierung inhaltlich zwischen Erwerbszeit-Freizeit-Kombinationen im Kreise zu drehen. Dabei wird innerhalb der Arbeitszeitflexibilisierungsdebatte auf die „amorphe“ Arbeitszeit als Chance des Arbeitgebers und die Freizeit als Chance des Arbeitnehmers hingewiesen (s. Linnenkohl/Rauschenberg 1996; Bremer Handwerkskammer 17.3.1999); an kaum ~~einer Stelle aber auf die Lernzeit~~ als Chance für beide Seiten (Arbeitgeber und Arbeitnehmer). Und das, obwohl beiden, der Arbeitszeitflexibilisierung, aber auch der beruflichen Weiterbildung, ein wichtiges Motiv gemeinsam ist: die Wettbewerbsfähigkeit.

Bisher wurde der Ansatz einer Verknüpfung flexibilisierter Arbeitszeitmodelle mit Lernzeitenansprüchen so nicht mitgedacht.² Gleichwohl wird in derzeitigen Diskussionen um die Zukunft der Weiterbildung in Europa immer wieder auf die Dringlichkeit veränderter Lernsituationen durch Individualisierung (z. B. Auflösung „typischer“ Lernbiographie), Emanzipation (Lösung von traditionellen Bindungen, wie Arbeit, Familie, Schicht etc.) und Pluralisierung (Vervielfältigung der Bezugs-

welt) hingewiesen. In immer mehr europäischen Ländern setzt sich der Trend beim Lernen wie bei der Arbeit zu mehr Selbstgestaltung und -verantwortung, zu mehr Differenzierung und Offenheit, zu mehr Personen- und Situationsbezogenheit durch (vgl. Dohmen 1998, 13). Damit ergeben sich aber völlig neuartige Anforderungen an Lernsituationen, Lernorte und Lernzeiten der Arbeitnehmer. Flexible Arbeitszeitmodelle können dabei als „Modelle der Zukunft“, so das Ministerium für Arbeit, Soziales und Stadtentwicklung, Kultur und Sport NRW 1998 im Ausblick zur Studie „Arbeitszeit und Strukturwandel“, durch die Vielfalt ihrer Gestaltungsmöglichkeiten die Chance zu „mehr Arbeitszufriedenheit, mehr Qualifikation und zur mehr Beschäftigung“ bieten (MASSKS 1998, 6).

Nicht umsonst fordert auch das im Rahmen dieser Tagung zu diskutierende Forschungsmemorandum für die Erwachsenenbildung zur Klärung der Frage auf, wie Lernzeitansprüche begründet, durchgesetzt und gesichert werden können. Werden solche Fragen nicht geklärt, verflüchtigen sich Ansprüche der Arbeitnehmer zusehends in den Diskussionen um Arbeitszeitflexibilisierung, Zeitsouveränität und selbstgesteuertes resp. informelles Lernen. Vielfach wird eine gesetzliche oder tarifliche Festschreibung von zeitlichen Mindestansprüchen auf Weiterbildung, im Rahmen von Arbeitszeitverkürzungen, sogar als kontraproduktiv eingeschätzt.³ Als Lösungsweg aus diesem Dilemma seien Qualifizierungen innerhalb der Freizeit der Arbeitnehmer zu forcieren (vgl. dazu auch Dichmann 1998, 46f).

Regelungen zur Weiterbildung im europäischen Vergleich

Grundlage internationaler Weiterbildungsansprüche ist vielfach die Konvention Nr. 140 „Paid educational leave Convention“ (1974) der Internationalen Arbeitsorganisation ILO (International Labour Organization), die Bildungsurlaubsregelungen betrifft. Das Übereinkommen fordert die grundsätzliche Anerkennung des Rechtes auf ständige Weiterbildung und Fortbildung im Betrieb während der Arbeitszeit, mit entsprechenden finanziellen Anspruchsregelungen: „In this Convention, the term paid educational leave means leave granted to a worker for educational purposes for a specified period during working hours, with adequate financial entitlements“ (article 1).

Überblicke über Regelungen zur Weiterbildung im internationalen Vergleich gibt es kaum. Im Folgenden sind Freistellungsansprüche, als rechtliche Regelungen, dargestellt - sie können keine Auskunft darüber geben, wie tatsächlich realisierte, betriebsspezifische Umsetzungen aussehen. Gültige Aussagen über konkrete Weiterbildungszeitansprüche sind aufgrund der lückenhaften empirischen Informationsbasis nicht zu treffen. Außerdem fehlt die gemeinsame Basis identischer oder ähnlicher Wirtschaftsstrukturen, was per se eine Vergleichbarkeit von Arbeits- und Betriebszeiten erschwert. Voraussetzung ist auch ein einheitlich definierter Bezugsrahmen, der so nicht existiert.

	Großbritannien	Schweden	Dänemark	Frankreich
Weiterbildungsfreistellungen für Beschäftigte (mit Zustimmung des Unternehmens)	nein kollektive Vereinbarungen und staatliche Anreize	ja 25 Tage pro Jahr	ja bis zu 1 Jahr alle 5 Jahre	(ja) Ausbildungsabgabe für Firmen (1,5% der Bruttolohnsumme)
	Finnland	Österreich	Deutschland	Italien
	ja 3-12 Monate nach 1 Jahr Beschäftigung	ja 6-12 Monate nach 3 Jahren Beschäftigung	(ja) in 10 von 16 Ländern: 5-10 Tage pro Jahr	nein in Planung

Quelle: Gülker/Mytzek/Schömann 1998⁴, „Regelungen zur Weiterbildung Beschäftigter“

Die entsprechenden nationalen Regelungen in den oben dargestellten Ländern zeigen eine große Varianz:

Großbritannien besitzt aufgrund seiner liberalen Gesetzgebungstradition keinerlei rechtliche Regelungen zur Weiterbildung. Durch staatliche Anreize für Unternehmen und Einzelne wird versucht, die Weiterbildungsteilnahme anzukurbeln. Die einzelnen Absprachen zur Weiterbildung finden zwischen den Beteiligten selbst statt (vgl. dazu auch Gülker/Mytzek/Schömann 1998, 24).

In *Schweden* existiert die Möglichkeit, Beschäftigte auf Grundlage der gesetzlichen Regelungen für 25 Arbeitstage im Jahr freizustellen (vgl. Mytzek/Schömann 1999, 28). Diese können u. a. auch für Weiterbildung genutzt werden. Der Arbeitgeber muss für diese Zeit garantieren, dass keine vorübergehende Entlassung des Arbeitnehmers ausgesprochen wird. Stattdessen ist die Möglichkeit gegeben, über Arbeitsämter die entstandenen „Bildungslücken“ durch Einstellung von Arbeitslosen für diese Zeit zu schließen.

In *Dänemark* wurde 1994 im Rahmen einer größeren Reform der dänischen Arbeitsmarktpolitik neben der Job-Rotation das Recht auf Bildungsurlaub bis zu einem Jahr eingeführt. Nach Absprache mit den Arbeitgebern können sich Beschäftigte bis zu einem Jahr für Weiterbildung freistellen lassen und erhalten in dieser Zeit volles Arbeitslosengeld (vgl. Schmid 1999, 31).

In *Frankreich* ist das Weiterbildungssystem für Arbeitnehmer insgesamt gut ausgebaut. Die Unternehmen müssen 1,5% ihrer Bruttolohnsumme in Aus- und Weiterbildung investieren. Dabei entfällt - abhängig von der Firmengröße - der größte Investitionsanteil auf interne Weiterbildungsangebote und höher-qualifizierte Arbeitnehmer. Obwohl Maßnahmen betrieblicher Weiterbildung in Frankreich zumeist tarifvertraglich geregelt werden, können sie derzeit die Ungleichverteilung zwischen unterschiedlichen Bildungsgruppen nicht auffangen.

Seit 1995 existieren in *Finnland*, ähnlich wie in Dänemark, rechtliche Rahmenbedingungen für Weiterbildung, mit dem Unterschied, dass Arbeitnehmer erst

nach einem Jahr Beschäftigungsdauer 3 bis 12 Monate Bildungsurlaub nehmen können. Der Arbeitgeber ist dann allerdings gezwungen, für diese Zeit einen Arbeitslosen als Ersatz einzustellen.

Österreich hat erst im letzten Jahr ein Gesetz verabschiedet, nach dem Arbeitnehmer nach 3 Jahren Beschäftigung das Recht darauf haben, zwischen 6 und 12 Monate Freistellung, z. B. für Weiterbildung oder Erziehungsurlaub, zu beantragen.

In *Deutschland* existieren keine einheitlichen nationalen Freistellungsregelungen zur Weiterbildung für Beschäftigte. So gibt es z. B. nur in 10 von 16 Bundesländern die Möglichkeit des Bildungsurlaubs. Die Bundesregierung betrachtet das Weiterbildungssystem als einen Markt, der „möglichst frei von staatlichen Reglementierungen bleiben“ müsse (BMBW 1991, 9). Das ordnungspolitische Handeln konzentriert sich insofern darauf, die Vielfalt der Träger durch bundeseinheitliche Prüfungsordnungen für berufliche Weiterbildung bzw. Umschulung zu regeln (BBiG §§ 46 und 47). Alle übrigen Regelungen werden regional differenziert von den jeweiligen Kammern getroffen.

Italien plant derzeit eine Gesetzgebung zur Freistellung von Arbeitnehmern für Weiterbildung.

Eine ganz andere staatliche Variante der Zeitregelung für Weiterbildung - die oben nicht mit aufgeführt ist - wird derzeit (seit 1. 12. 1998) in einer Region *Belgiens* getestet. Für Angestellte in kleinen und mittleren Unternehmen des Handelssektors in Wallonien können, mit Unterstützung der regionalen Landesregierung, Bildungsschecks erworben werden. Die Betriebe kaufen solche Schecks zum halben Preis pro Stückwert, die andere Hälfte ist subventioniert. Bei Inanspruchnahme einer Weiterbildung liefert der Arbeitnehmer den Scheck beim Ausbilder ab, wonach dem Unternehmen der Gesamtwert des Schecks rückerstattet wird - abzüglich der Kosten für den Ausbilder. Der Höchstsatz an Unterrichtsstunden für ein Unternehmen liegt bei 400 Stunden im Jahr (vgl. CEDEFOP⁵-Informationen Nr. 1/1999).

Nach dieser Darstellung lässt sich erkennen, dass gesetzlich geregelte Freistellungen innerhalb verschiedener europäischer Länder untereinander stark differieren. Zum einen gibt es Regelungen, die Freistellungen mit bis zu 12 Monaten Dauer vorsehen (die auch zur beruflichen Weiterbildung genutzt werden können), nur in Dänemark, Finnland und Österreich. Andere Länder sehen keine nationalen Regelungen vor (Großbritannien, Deutschland), sondern versuchen durch Anreize (GB) oder bundeslandabhängige Bildungsurlaube (D) den einzelnen oder durch Bildungsschecks (B) das Unternehmen zu einer Weiterbildung zu motivieren. In anderen Ländern existieren noch keine Weiterbildungs-Regelungen (I). Für die übrigen europäischen Länder bestehen - nach Aussage der Studie von Gülker/Mytze/Schömann (1999, S. 28) - bisher keinerlei nationale Richtlinien oder Regelungen über die Weiterbildung von Beschäftigten.

Problematiken auf unternehmerischer Ebene in der Regelung zu Lernzeitanprüchen

Die Eignung von Regelungen zu Lernzeitanprüchen hängt von verschiedenen unternehmerischen und personellen Faktoren ab, die bei der Bewertung solcher Regelungen unbedingt zu bedenken sind.

In erster Linie geht es darum, wie flexibel bzgl. Dauer und Inhalten sie von kleinen, mittleren und großen Unternehmen nutzbar sind. So ist z. B. die Mindestdauer von 3 Monaten in Finnland resp. von 6 Monaten in Österreich für die meisten Bildungsmaßnahmen zu lang, da viele Firmen ihre Mitarbeiter für so lange Zeit nicht freistellen können. Wo die Bestimmungen zur Weiterbildung in Deutschland in der Tradition der Erwachsenenbildung stehen, besteht die Schwierigkeit, diese für betriebliche Fortbildung nicht nutzen zu können (vgl. Gülker/Mytze/Schömann 1999, 29). In der Regel finden Maßnahmen, die zur Sicherstellung der fachlichen Qualifikation der Mitarbeiter/innen dienen, in der Arbeitszeit statt und werden von den Unternehmen finanziert. Maßnahmen, die der eigenen persönlichen Entwicklung der Beschäftigten dienen, werden meist nicht vom Unternehmen finanziert und müssen zusätzlich zumeist in der Freizeit besucht werden (vgl. QUEM-report 1998, 69).

Daneben ist auch auf die von Sadowski und Decker betonte mangelnde Kenntnis über tarifliche Vereinbarungen innerhalb der Betriebe hinzuweisen: „Das Wissen in den untersuchten Betrieben bzw. bei den für die Weiterbildung verantwortlichen Personen [Anm. S.-L.: auch bei den Betriebsräten und den Beschäftigten] über tarifvertragliche Regelungen zur Weiterbildung muss insgesamt als eher lückenhaft bezeichnet werden“ (Sadowski/Decker 1993, 178) und sogar dort, „wo es explizit tarifvertragliche Regelungen zur Berufsbildung gibt, waren diese nur teilweise bekannt“ (ebd., 179).

Zu der Unkenntnis über vorhandene Regelungen bei den einen kommt noch die Ignoranz bei den anderen hinzu: „Betriebe, die sich tarifvertraglicher Regelungen von Weiterbildung bewusst waren, fühlten sich nur z. T. dadurch betroffen oder in ihrer Entscheidung beeinflusst“ (ebd., 179).

Eine weitere Problematik bei Regelungen zu Lernzeitanprüchen entsteht aus unternehmenskulturell bedingten Zeitmanagementformen in Unternehmen. Dahinter verbergen sich jeweilige Regelungen zur Arbeitszeit des Einzelnen und die grundsätzliche Verortung von Lernzeit überhaupt. Es handelt sich somit um eine qualitative Zuordnung von Arbeitszeit, Freizeit und Lernzeit innerhalb der Betriebszeit des Unternehmens.

Nach einer Studie des Instituts der Deutschen Wirtschaft (vgl. Dichmann 1998) lassen sich drei Gruppen in Bezug auf die Integration betrieblicher Weiterbildung in die Arbeitszeitorganisation unterscheiden:

- In der ersten Gruppe ist die Arbeitnehmerqualifizierung keine explizite Aufgabe der Arbeitszeitorganisation. Hier wird Weiterbildung immer dann initiiert,

wenn sie „im Unternehmensinteresse erforderlich“ ist, sie erfolgt „punktuell, mitarbeiter- und abteilungsbezogen“ (Dichmann 1998, 81).

- In der zweiten Gruppe wird die Berücksichtigung der Arbeitnehmerqualifizierung zwar für wünschenswert gehalten, ist aber innerhalb der Arbeitszeitorganisation noch nicht verwirklicht.
- Für die dritte Gruppe der Unternehmen - zumeist Großbetriebe - spielt die Weiterbildung der Beschäftigten schon immer eine große Rolle und ist bereits in betriebliche Arbeitszeitmodelle eingebunden. Teilzeitarbeit und Job-Sharing werden z. B. als geeignete Arbeitszeitmodelle gesehen (ebd., 81). Darüber hinaus werden den Arbeitnehmer/innen längere Unterbrechungen der Erwerbsarbeit möglich gemacht, wenn dies im Unternehmensinteresse liegt. Das Unternehmensinteresse an Weiterbildung kann dabei in zwei Richtungen gehen: Weiter-Qualifizierung der Mitarbeiter/innen, Anpassungs- oder Aufstiegsfortbildung oder „Leerlaufzeiten-Überbrückung“ im Sinne eines Warteschleifenkonzepts.

Diese Einordnung der Unternehmen ist zwar für Deutschland untersucht worden, kann aber mit großer Sicherheit auf die europäische Situation übertragen werden. Wichtiger ist m. E. die Erkenntnis daraus, dass Unternehmen mit einem „traditionellen Zeitmanagement“ weniger Bereitschaft zeigen, die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter/innen explizit in die Arbeitszeitorganisation zu integrieren. Sie erfolgt bei Bedarf zeitpunkt- und mitarbeiterbezogen. Diese Unternehmen verzichten auf allgemeine rechtliche oder betriebliche Lernzeitregelungen. Das Fehlen solcher Regelungen wird aber nur teilweise durch individuelle Verträge oder Absprachen mit den Beschäftigten ersetzt.

Insgesamt spricht die Studie von einem „Trend zum expliziten Einbau von betrieblichen Weiterqualifizierungskonzepten in flexible Arbeitszeitmodelle“ (ebd., 97). Wie stark ausgeprägt dieser Trend tatsächlich ist, lässt sich bislang nur vermuten.⁶

Probleme auf personeller Ebene bei der Inanspruchnahme von Lernzeiten

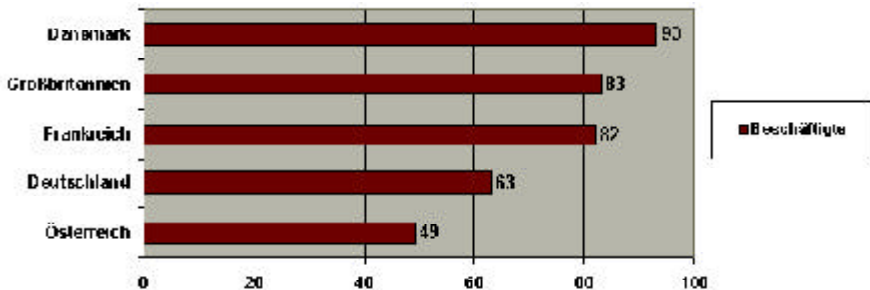
Für die tatsächliche Inanspruchnahme von Lernzeiten sind aber nicht nur rechtliche Regelungen verantwortlich, sondern auch individuelle Motivationen. Deshalb ist die Betrachtung der jeweils länderspezifischen Lernverständnisse für das „Zeitgeschehen“ in der beruflichen Weiterbildung bedeutsam. Schließlich nützen alle gesetzlichen Regelungen nichts, wenn die betroffenen Menschen nicht das Verständnis und die Motivation besitzen, sie in Anspruch zu nehmen.

Diese Betrachtung spezifischer Lernverständnisse verweist besonders auf die derzeit stetig zunehmenden Diskussionen um selbstgesteuertes Lernen in Betrieben (positiv konnotiert) oder Privatisierung des Lernens (negativ konnotiert). Überbegriff ist der mittlerweile inflationär gebrauchte Begriff „lebenslanges Lernen“. Hinter dieser Begrifflichkeit steckt zum einen die Sicht des Einzelnen über das individuelle Verständnis und „handling“ des eigenen Lernens - zum anderen

aber auch das Verständnis und unternehmenspolitische „handling“ beruflicher Bildung durch den Arbeitgeber. So bringen selbstgesteuerte Lernformen nicht nur Vorteile, wie Praxis- und Transferrnähe, Motivation, Selbstverantwortung etc., sondern dienen ganz häufig als Argument einer offengehaltenen Weiterbildungs-„lücke“ im Betrieb.

Die Motivation, die Inanspruchnahme von Zeit, ebenso wie der Erfolg einer Qualifizierungsmaßnahme hängen entscheidend mit der Bereitschaft des Einzelnen zur Weiterbildung zusammen. Mytzek und Schömann (1999, 29) haben dafür den „Indikator: ‚Übereinstimmung mit dem Prinzip des lebenslangen Lernens““ erstellt:

Abb. 2



Quelle: Eurobarometer 44,0, 1996, in: Mytzek/Schömann 1999, 29

Danach ist die Zustimmung zum lebenslangen Lernen bei Berufstätigen in Dänemark mit über 90% am höchsten - was mit Sicherheit auch mit der bereits erwähnten erfolgreichen Umsetzung des Job-Rotation-Modells seit 1987 zu tun hat. Danach folgen Großbritannien und Frankreich mit knapp 85% Zustimmung zum lebenslangen Lernen. Deutschland und Österreich liegen auf dem letzten Platz. Mit dieser Einschätzung scheinen Hoffnungen der Arbeitgeberseite über selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz oder in der Freizeit auf nicht allzu fruchtbaren Boden zu fallen.⁷

Der schlechte Durchschnitt in Deutschland gegenüber anderen europäischen Ländern bei der allgemeinen Bereitschaft zum lebenslangen Lernen im beruflichen Kontext kann daran liegen, dass die Menschen keine reellen Möglichkeiten für sich sehen, tarifliche oder betriebliche Anspruchsregelungen wahrzunehmen. „Wahrnehmen“ ist hier im doppelten Wortsinne gemeint: Regelungen zu sehen (sie zu kennen oder nicht zu kennen) oder zu nutzen (daran teilzunehmen).

Hintergründe reichen dabei von mangelhafter Motivation über Perspektivlosigkeit bis zur Unwissenheit über vorhandene Anspruchsrechte. Unbedingt mit zu berücksichtigenden ist bei Beschäftigten die tägliche Arbeitssituation - da fehlt im Berufsalltag häufig ganz einfach die Zeit, sich neben dem Arbeitsauftrag noch Gedanken um die eigene Weiterbildung zu machen. Gedanken in der sich stän-

dig verdichtenden Arbeitszeit drehen sich aber in erster Linie um die Leistung - und physikalisch definiert ist Leistung „Arbeit pro Zeit“. Wo soll da noch die Bildung - oder der Gedanke daran - bleiben?

Nach diesen Betrachtungen zur deutschen, aber auch europäischen Übereinstimmung mit dem „Prinzip des lebenslangen Lernens“ relativiert sich nicht nur dieses Konzept. Auch Ansprüche an selbstorganisiertes oder selbstgesteuertes Lernen werden in Frage gestellt, weil augenscheinlich wird, dass Forderungen und Wünsche seitens Arbeitgeber, Gewerkschaften und Regierung letztlich an der Umsetzung des Einzelnen scheitern. Die Weiterbildung privatisierenden und die Selbststeuerung betonenden Bildungskonzepte benötigen deshalb entsprechend passende und unterstützende Strukturen. Ohne sichernde Regelungen im Hintergrund ist das Konzept des selbstgesteuerten, lebenslangen Lernens möglicherweise zum Scheitern verurteilt.

Fazit und Ausblick

Aus den Tatsachen der unternehmerischen und personellen Schwierigkeiten bei der Durchsetzung und Inanspruchnahme von Lernzeitregelungen erwächst eine starke Argumentation für rechtliche Regelungen zu Zeitansprüchen in Europa. Wie genau diese auszusehen haben, in welchem gesetzlichen Rahmen sie sich bewegen, wo der Staat die Verantwortung übernimmt und wo die Regelungen durch die Sozialpartner flexibel zu vereinbaren sind, ist damit jedoch noch nicht geklärt! Beispiele dafür, wie solche Regulierungen aussehen können, sind die Verankerung eines Rechts auf Weiterbildung, die Zertifizierung von Weiterbildung, die Mitbestimmung bei Bildungsinhalten oder die Lohnansprüche bei erfolgreicher Teilnahme an Weiterbildung (vgl. Sadowski/Decker 1993).

Der Vergleich mit anderen europäischen Weiterbildungssituationen und -modellen hat gezeigt, dass das Vorhandensein spezieller Regelungen eine wichtige Voraussetzung zur Wahrnehmung von Weiterbildung ist. So resümiert Schmid für Dänemark: „Alle Freistellungsprogramme wurden gut, zum Teil sogar mit Begeisterung aufgenommen. Im Jahr 1996 addierte sich die Gesamtzahl der Teilnehmer in den Freistellungsprogrammen (Elternurlaub, Sabbatical, Weiterbildung inklusive Jobrotation) auf 121.000, das sind 4,3 Prozent der Erwerbspersonen“ (Schmid 1999, 32).

Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass Freistellungsprogramme und Regelungen zu Lernzeitansprüchen sich insgesamt positiv auf eine gesteigerte Bereitschaft zum Lernen und zur Weiterqualifizierung überhaupt auswirken (siehe Abbildung 2).

Es muss derzeit jedoch sehr deutlich zwischen einer „Ist“- und einer „Soll“-Beschreibung, also zwischen der Frage, was diese Vereinbarungen tatsächlich leisten und was sie leisten können, unterschieden werden. Ihre praktische Relevanz liegt zur Zeit vor allem darin, dass Instrumente geschaffen werden, die zu mehr Transparenz beitragen „auf einem Feld, das bislang weitgehend den Bil-

dungs- und Personalabteilungen der Betriebe sowie den jeweiligen Vorgesetzten überlassen blieb“ (Kühnlein 1991, 159). Durch eine offensivere Nutzung und Verbreitung von Lernzeitregelungen erhält die Weiterbildung in der Öffentlichkeit, auch der betrieblichen, einen größeren Stellenwert. Ziel ist dabei die Verbreiterung sowohl der Weiterbildungsinhalte als auch der Weiterbildungsteilnahme.

Solche Vereinbarungen bezwecken darüber hinaus die Festschreibung individueller Ansprüche der Arbeitnehmer/innen an Weiterbildung. Sie beinhalten die Öffnung der Teilnahmebedingungen und eine Erweiterung des Angebotes für die Beschäftigtengruppen, die bisher möglicherweise ungleich verteilte Bildungschancen besaßen. Die Nicht-Existenz von Regelungen zu Lernzeitanprüchen fördert zwar die Entscheidungsfreiheit, aber auch die Willkür des einzelnen Unternehmens. Der sichernde Rahmen für die Beschäftigten fehlt.

Die Forderung nach geregelten Zeitanprüchen für Lernen und Bildung in Unternehmen birgt die Gefahr in sich, zusätzliche „Arbeitszeitverdichtung“ zu betreiben. Auf keinen Fall sollte im Rahmen flexibler Arbeitszeitmodelle, durch nun auch noch hinzukommende Weiterbildungszeitfenster (Nahrstedt u.a. 1998), die Arbeitszeit des Einzelnen immer stärker komprimiert werden. Vielmehr geht mein Anliegen in die Richtung, innerhalb flexibler Arbeitszeitmodelle Zeiträume für Lernen zu schaffen.

Um ein Zitat von Karlheinz Geißler über Freizeit: „Wirklich freie Zeit ist nutzlos, sinnlos ist sie nicht“ (Geißler 1998, 31) auf die Lernzeiten-Debatte zu übertragen: Lernzeit bringt (kurzfristig) gedacht für die Unternehmen keinen Nutzen (Nutzen i. S. der direkten Produktivität und Leistungserbringung) - sinnlos ist sie aber nicht!

Anmerkungen

¹ Es sind hier vor allem Formen organisierten Lernens gemeint, die vom Betrieb durchgeführt und/oder veranlasst bzw. unterstützt und finanziert werden. Im Rahmen von Zeitanprüchen muss man weitere Formen der vielfach zunehmenden informellen Weiterbildung, wie z. B. Lernen am Arbeitsplatz, Selbstlernen durch Beobachtung oder Unterweisung von Kollegen u. a. (vgl. BMBF 1999, 54ff) in ihren Erscheinungsformen genauestens betrachten. Sonst vermischen sich Anspruchsrechte der Mitarbeiter mit dem Selbstorganisationsvermögen des Einzelnen.

² In dem Projekt „Zeitpolitik und Lernchancen“ werden derzeit erstmals bestehende Kombinationen aus Lernzeit-Arbeitszeit-Modellen in Unternehmen (bundesweit) untersucht (Projektbeteiligte sind: Universität Bremen, Universität Duisburg, Universität Erfurt, Universität Hamburg, WSI Düsseldorf).

³ Es lassen sich in solchen Zusammenhängen Aussagen finden wie: „Je kürzer die Arbeitszeiten werden, um so unrentabler werden unternehmensfinanzierte Investitionen in die berufliche Aus- und Weiterbildung“ (Vorwort zur Studie „Arbeitszeiten und Strukturwandel“, MASSKS 1998, 6).

⁴ Die dargestellte Tabelle über Weiterbildungsfreistellungen für Beschäftigte durch die Unternehmen basiert auf der Erhebung „Institutional and Financial Framework for Job Rota-

- tion in Nine European Countries“, Gülker/Mytzek/Schömann 1998. Auf die Darstellung Portugals wurde hier verzichtet.
- ⁵ „Centre Européen pour le Développement de la Formation professionnelle“ - seit 1975 als „Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung“ tätig.
- ⁶ Hierzu sind erste Ergebnisse aus dem Projekt „Zeitpolitik und Lernchancen“ Anfang 2000 zu erwarten.
- ⁷ Hier ist noch ein Hinweis auf die ermittelten Zahlen aus dem „Berichtssystem Weiterbildung VII“ wichtig. Danach existiert in Deutschland ein „ausgesprochen positives Image“ gegenüber der allgemeinen Weiterbildung (vgl. BMBF 1999, 93). 92% aller Befragten glauben, dass jeder bereit sein sollte, sich ständig weiterzubilden. Das starke Ergebnis von 92% muss jedoch auf die Art der Frage bezogen werden: Es wurde nach allgemeiner Weiterbildung gefragt und nach der „Einstellung“ dazu. Diese Frage eröffnet eine relativ große Distanz, anders als die Frage nach der persönlichen „Bereitschaft“ zur beruflichen Weiterbildung. Diese hebt nicht nur auf die Einschätzung der beruflichen Zukunft ab, sondern betont dabei gleichzeitig die aktive Seite des Einzelnen und impliziert damit auch eine größere Konkretheit. Bei der zweiten Frage sehen dann auch „nur“ noch 67% durch Weiterbildung bessere Chancen im Beruf gegeben (ebd., 66f.).

Literatur

- BMBF (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VI. Bonn 1996
- BMBF (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VII. Bonn 1999
- BMBW (Hrsg.): Berufsbildungsbericht. Bonn, Bad Honnef 1991
- Bosch, Gerhard: Qualifizieren statt entlassen. Opladen 1990
- CEDEFOP-Informationen, Region Belgien: Bildungsschecks für kleine und mittlere Unternehmen. 1/1999
- Dichmann, Werner: Arbeitszeitpolitik als Instrument der Beschäftigungs- und Qualifizierungspolitik im Strukturwandel, in: MASSKS (Hrsg.), Arbeitszeit und Strukturwandel. Neuss 1998, 15-109
- Dohmen, Günther: Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa, BMBF (Hrsg.). Bonn 1998
- Geißler, Karlheinz: Zeit - verweile doch, du bist so schön. Weinheim, Berlin, 4. Auflage 1998
- Gülker, Silke/Mytzek, Ralf/Schömann, Klaus: Institutional and Financial Framework for Job Rotation in Nine European Countries, WZB discussion paper FS I 98-207. Berlin 1998
- Kühnlein, Gertrud: Bildungschancen im Betrieb - Untersuchungen zur betrieblichen Weiterbildung in der chemischen Industrie. Berlin 1991
- Linnenkohl, Karl/Rauschenberg, Hans-Jürgen: Arbeitszeitflexibilisierung: 140 Unternehmen und ihre Modelle. Heidelberg 1996
- MASSKS (Hrsg.): Arbeitszeit und Strukturwandel. Neuss 1998
- Mytzek, Ralf/Schömann, Klaus: Institutionelle und finanzielle Rahmenbedingungen für Jobrotation in neun europäischen Ländern, WZB 2/1999, 27-30
- Nahrstedt, Wolfgang/Brinkmann, Dieter/Kadel, Vera (Hrsg.): Neue Zeitfenster für Weiterbildung? Arbeitszeitflexibilisierung und temporale Muster der Angebotsgestaltung. 10. Bielefelder Winterakademie. 1997
- QUEM, Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): QUEM-Report, „Formen arbeitsintegrierten Lernens“, Heft 53. Berlin 1998
- Sadowski, Dieter/Decker, Stefanie: Vertragliche Regelungen zur beruflichen Weiterbildung in Deutschland, BiBB (Hrsg.). Berlin, Bonn 1993
- Schmid, Günther: Jobrotation - Ein Modell für investive Arbeitszeitverkürzung, WZB 2/1999, 31-37

Weiterbildung und Transformation: Erfahrungen aus Mittel- und Osteuropa

1. Vorbemerkungen

Die im Folgenden wiedergegebenen Erfahrungen resultieren aus Arbeitszusammenhängen mit den neuen Bundesländern (dort insbesondere in Sachsen und Sachsen-Anhalt), mit Litauen und Polen sowie mit Russland. Die Situation der Weiterbildung in den genannten Ländern wurde dabei aus sehr unterschiedlichen Blickwinkeln wahrgenommen: aus Sicht des Planers und Entwicklers von Veranstaltungen, aus Sicht des Evaluators, des Forschers und des Beraters. Trotz dieser vielfältigen Bezüge und Zugänge zum Forschungsgegenstand muss betont werden, dass im Folgenden nur Schlaglichter geworfen werden können. Systematische Untersuchungen wie z. B. die von Dobischat, Lipsmeier und Drexel (1996) können dadurch nicht ersetzt werden. Es ist allenfalls möglich, Prozesse und Strukturen zu veranschaulichen, um die besondere Problematik des Transformationsprozesses besser verstehen zu können.

2. Was ist Transformation?

Der Begriff Transformation gehörte in den letzten zehn Jahren zu den sehr häufig verwendeten Begriffen im politischen und wissenschaftlichen Diskurs. Diese Omnipräsenz und seine Verankerung in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen (z. B. Wirtschaftswissenschaften, Politologie, Soziologie, Geschichtswissenschaft) haben eine Fülle von begrifflichen Abgrenzungen hervorgebracht - mit jeweils unterschiedlichen Akzenten. So betonen wirtschaftswissenschaftliche Definitionsversuche eher den politisch gestalteten Wandel des ordnungspolitischen Rahmens, während soziologische und politologische Ansätze auch die Wechselwirkungen zwischen „veranstalteter“ und sich eigendynamisch entwickelnder Transformation betrachten (vgl. z. B. Klöten 1991, Offe 1994 und Düsseldorf 1997).

Transformation unterscheidet sich vom „gewöhnlichen“ strukturellen Wandel vor allem dadurch, dass sie mit einer definierten Zielvorgabe in Gang gesetzt wird, dass sie politisch veranstaltet wird, dass sie „zurückgestauten“ strukturellen Wandel beschleunigt nachholt und dass sie alle gesellschaftlichen Bereiche umfasst. Im Vergleich zum Ausgangspunkt der Transformation wird ein grundsätzlich neues System des ökonomischen und gesellschaftlichen Zusammenspiels angestrebt.

3. Weiterbildung im Transformationsprozess

Das Weiterbildungssystem ist aktiver Mitgestalter des Transformationsprozesses, muss es doch die Qualifizierungen vorbereiten, organisieren und durchführen, die geeignet sind, die sich aus dem Systemwandel ergebenden Qualifikationsanforderungen zu erfüllen. Weiterbildung ist so gesehen in der Rolle eines Transformationshelfers. Im Übrigen ist selten so anschaulich und nachvollziehbar der hohe Stellenwert von Qualifikation im wirtschaftlichen Entwicklungsprozess verdeutlicht worden wie in den Jahren nach der Wende 1989.

Häufig ist gerade die Weiterbildung sogar ein Motor der Transformation, indem sie nicht nur vorgegebene Anforderungen erfüllt, sondern selbst auch wichtige Impulse für das politische und ökonomische System aussendet. Über Weiterbildungsprozesse wird spezifisches Know-how vermittelt, werden Methoden und Techniken weitergegeben und werden Werte und Handlungsorientierungen verankert. Weiterbildung spielt im Transformationsprozess eine Hauptrolle, die vermutlich wichtiger ist als die der Rechtsetzung, als die der Neufassung institutioneller Strukturen oder als die der Einführung einer neuen Währung.

Weiterbildung ist aber auch selbst Gegenstand von Transformation. So ändert sich das institutionelle Gefüge der Weiterbildung durch Schließungen und Neugründungen. Für die Existenz der Einrichtungen ist weniger die vom Staat verliehene Zuständigkeit entscheidend, sondern vielmehr das Bestehen in einem marktwirtschaftlich orientierten Wettbewerb. Dieser Wettbewerb kann nur erfolgreich bestritten werden, wenn sich die Einrichtungen in ihrer Angebotspolitik den Anforderungen der Nachfrageseite stellen. Dazu gehört in erster Linie eine neue inhaltliche Ausrichtung z. B. mit Schwerpunktsetzungen in den Themenfeldern „Fremdsprachen“, „Recht“ und „Ökonomie“, aber auch eine neue methodische Ausrichtung. Es geht nicht mehr vordergründig um die Vermittlung von Wissen, sondern um das Eröffnen von Lernchancen, um die Motivation von Teilnehmenden und verstärkt auch um die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Schließlich erfüllt Weiterbildung in der Transformationsperiode eine Art „Pufferfunktion“, indem sie die „schmerzhaft“ Seite der Transformation - die Deindustrialisierung, die Arbeitslosigkeit, die soziale Entwurzelung – abfedert, mildert oder zeitlich streckt und somit die Akzeptanz für den Transformationsprozess insgesamt erhöht.

Natürlich sind auch die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner selbst nicht nur Subjekte des Transformationsprozesses, sondern auch Objekte. Auch sie müssen sich mit den neuen Bedingungen zurechtfinden, müssen ihr Qualifikationspotential anforderungsgerecht erweitern, müssen Unsicherheit ertragen lernen, neue inhaltliche und methodische Kompetenzen erwerben.

4. Beispiele

4.1 Qualifikationsbedarfsanalyse in Sachsen-Anhalt

4.1.1 Ausgangslage

Wie in den anderen neuen Bundesländern auch erforderte die Umbruchsituation in Sachsen-Anhalt ein schnelles und zielsicheres Handeln. Im Besonderen die Deindustrialisierung und die damit verbundene wachsende Arbeitslosigkeit erzeugten einen großen Problemdruck. Von der Qualifizierungspolitik wurden Weichenstellungen erwartet, die diesen wirtschaftlichen Gegebenheiten Rechnung trugen und den qualifikatorischen Anforderungen einer modernisierten Wirtschaft genügten. Vor diesem Hintergrund wurde das Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung an der Universität Hannover mit der Erstellung einer Studie beauftragt, die die Qualifikationsstrukturen und Qualifikationsbedarfe in Sachsen-Anhalt ermitteln sollte (vgl. Back/Bötel u. a. 1992).

4.1.2 Methoden der Qualifikationsbedarfsschätzung

In den 60er Jahren sind verschiedene Anläufe, zukünftige Qualifikationsbedarfe in Form von Berufsprognosen zu schätzen, fehlgeschlagen. Als Konsequenz aus diesen missglückten Versuchen hat die Berufsforschung sich verstärkt anderen Feldern zugewandt, die einen Ausweg aus diesem Dilemma versprachen (Flexibilitätsforschung, Schlüsselqualifikationen). Es wurden nicht mehr im engeren Sinne Berufsprognosen gewagt, sondern Forderungen artikuliert, die darauf abzielten, solche Qualifikationen zu vermitteln, die vielseitig einsetzbar und von daher relativ „resistent“ gegen Bedarfswechsel sind.

Die prinzipiell bestehenden Schwierigkeiten einer Qualifikationsbedarfsprognose wurden in den neuen Ländern durch die gravierende Umbruchsituation noch verschärft. Intensität und Richtung des Umstrukturierungsprozesses waren nur schwer erkennbar bzw. prognostizierbar. Dennoch erforderte die zugespitzte Lage auf dem Arbeitsmarkt Orientierungen, an denen sich z. B. die Maßnahmeplanung der Arbeitsämter oder die staatliche Förderpolitik ausrichten konnten.

Diese methodischen Vorbehalte vorausgeschickt, kamen fünf Verfahren zum Einsatz, mit denen zumindest Anhaltspunkte für Qualifizierungsbedarfsüberlegungen gewonnen werden konnten:

(1) Die Auswertung vorhandener Prognosen

Unter Beachtung bestimmter Bedingungen konnte auf Prognosen, die für die westlichen Länder gemacht worden waren, zurückgegriffen werden. Zu nennen ist hier in erster Linie die Prognose des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung und der PROGNOSE AG zur Arbeitslandschaft im Jahre 2000 bzw. 2010 (vgl. z. B. Stooß/Weidig 1990).

(2) Der Strukturvergleich zwischen Ost- und Westdeutschland

Die Wirtschafts- und Qualifikationsstrukturen in Westdeutschland insgesamt bzw. in einzelnen Vergleichsregionen (z. B. Bundesländer, Städte, Landkreise) konn-

ten als Orientierungsmarken genutzt werden für die in Ostdeutschland bzw. in *ostdeutschen Teilregionen anzustrebenden bzw. sich abzeichnenden Strukturen*.

(3) Die Bezugnahme auf abschätzbare wirtschaftliche Entwicklungen

Die wirtschaftliche Dynamik in den neuen Ländern war bereits in Gang gekommen. Auf der einen Seite wurden Ansiedlungs- und Investitionsentscheidungen getätigt, auf der anderen Seite wurden Betriebe stillgelegt oder verkleinert. Aus diesen Prozessen ließen sich zumindest teilweise Qualifikationsbedarfstendenzen herauskristallisieren. Des Weiteren gab es politisch-programmatische Weichenstellungen für bestimmte Entwicklungen (z. B. Ausbau des Tourismus), die ebenfalls auf ihre qualifikatorische Bedeutsamkeit hin abgeklopft werden konnten.

(4) Die Auswertung von Expertengesprächen

Die Auswertung von regionalen und sektoralen Expertengesprächen war eine Möglichkeit, sehr unterschiedliche Erfahrungshintergründe zu bündeln. Die Experten hatten zumeist unmittelbar Kontakt mit der betrieblichen Praxis bzw. mit den Problemen vor Ort und konnten vor diesem Hintergrund aktuelle Trends und Zukunftsplanungen vermitteln, die für Qualifikationsentscheidungen bedeutsam waren.

(5) Die Befragung von Qualifikationsnachfragern

Die Qualifikationsnachfrager, in erster Linie Betriebe, hatten häufig sehr konkrete Bedarfsvorstellungen, die auch per schriftlicher oder mündlicher Befragung erfasst werden konnten. Diese Methode führte zu relativ genauen Ergebnissen, war aber auch in der Durchführung - selbst bei Befragung einer Stichprobe - sehr zeit- und kostenaufwendig. Zudem waren vielfach Klein- und Mittelbetriebe nicht in der Lage, ihren zukünftigen Qualifikationsbedarf zu benennen und zu quantifizieren.

4.1.3 Einige Ergebnisse

Der Strukturvergleich zwischen Ost- und Westdeutschland wurde nicht nur in Bezug auf große Aggregate wie Branchen oder Berufsgruppen vorgenommen, sondern auch kleinteilig auf der Ebene der Berufe. Die Gegenüberstellung der Qualifikationsprofile von Berufsinhabern in Ost und West erbrachte z. B.:

- Das Verkaufspersonal nach DDR-Muster wies im Vergleich zu den westlichen Pendanten partiell warenkundliche Defizite, vor allem aber Defizite im Verkaufsverhalten auf.
- Mit der Ausbildung erworbene Fähigkeiten der Baufacharbeiter wie das Mauern „Stein auf Stein“ waren verlorengegangen, da sie in der täglichen Arbeitspraxis (Stichwort „Plattenbauweise“) nicht benötigt wurden.

Auf der Basis solcher Ergebnisse konnten dann gezielt Nach- und Ergänzungsqualifizierungen für die jeweiligen Berufsgruppen konzipiert werden.

Die befragten 39 Experten (z. B. Vertreter von Industrie- und Handelskammern, von größeren Betrieben, von der Arbeitsverwaltung und den Gewerkschaften) äußerten sich im Hinblick auf absehbare Qualifikationsbedarfe eher vorsichtig, weil in vielen Bereichen noch Unsicherheit über die Fortführung oder Neuansiedlung von Betrieben herrschte. Dennoch ließen sich einige markante Qualifizierungstrends benennen:

- Existenzgründern müssen betriebswirtschaftliche Kenntnisse vermittelt werden.
- Für Inhaber und leitende Angestellte muss modernes Führungswissen verfügbar sein.
- Im Vertriebsbereich mangelt es an Marketing- und Fremdsprachenkenntnissen.
- Im kaufmännischen und verwaltenden Bereich muss der Umgang mit den neuen Techniken der Bürokommunikation gelernt werden.

Diese Beispiele belegen, dass die Experten eher den aktuellen bzw. kurzfristig verwertbaren Bedarf im Auge hatten und nicht so sehr den mittel- und langfristigen.

Insgesamt blieben die Ergebnisse hinter den Erwartungen der politischen und administrativen Akteure zurück. Sie hatten gehofft, detaillierte Handlungsanleitungen zu erhalten, mit denen sie ihre Arbeitsmarktprogramme planen konnten. Die ausführlichen und gründlichen Analysen erbrachten indes nur sicherere Anhaltspunkte für jene Bereiche, auf die eine zukünftige Qualifikation nicht gerichtet sein sollte. In Ermangelung geeigneter Prognosen blieb nur die Möglichkeit, solche Qualifikationen zu vermitteln, die breitbandig einsetzbar waren und von daher für die zu Qualifizierenden im Regelfall nicht von vornherein in eine Sackgasse führten.

4.2 Curriculumentwicklung für Fach- und Führungskräfte in der Laserlandschaft der GUS-Staaten

4.2.1 Ausgangslage

Die gesellschaftliche und politische Neuorientierung Russlands und der anderen GUS-Staaten hatte zu erheblichen Verwerfungen auch in der Forschungs- und Entwicklungslandschaft geführt. Dieser Prozess führte auch zu einer Entwertung bestehender Qualifikationen und ließ neue Qualifikationsanforderungen entstehen. Vor diesem Hintergrund sollte ein Curriculum entwickelt werden, welches Fach- und Führungskräften speziell aus der „Laserlandschaft“ der GUS-Staaten eine erfolgreiche Tätigkeit unter den neuen ökonomischen Bedingungen erlauben sollte. Um diese Aufgabe sachgerecht durchführen zu können, musste eng mit den Kooperationspartnern in Russland, im besonderen mit der Laserassoziation, zusammengearbeitet werden. Es sollte festgestellt werden, welche Qualifikationsdefizite bei den genannten Zielgruppen bestehen bzw. welche Qualifikationsbedürfnisse geäußert werden, um auf dieser Basis Qualifizierungsmaßnahmen entwickeln zu können (vgl. Gnahs 1994).

4.2.2 Methoden

Im Wesentlichen wurden drei Wege beschritten, um an die benötigten Informationen zu kommen:

- Expertengespräche
- Workshops
- Literaturanalyse.

Besonders die Workshops erwiesen sich als wirksames Instrument, um in kurzer Zeit möglichst viele Experten zu konsultieren. Auf ihnen wurden im Wesentlichen drei Fragestellungen aufgeworfen:

- Welche neuen Qualifikationsanforderungen müssen Forschungsmanager in den GUS-Staaten erfüllen?
- Welche Inhalte müssen vermittelt werden?
- Wie soll die Qualifizierung erfolgen?

Von deutscher Seite wurden Erfahrungen aus den neuen Bundesländern eingebracht, die sich ja ebenfalls in einer Umstrukturierungssituation befanden. Von den Teilnehmern aus den GUS-Staaten wurde dringender Handlungsbedarf angemahnt: Qualifizierungsmaßnahmen wären umso sinnvoller, je schneller sie beginnen würden.

4.2.3 Einige Ergebnisse

Als Zielsetzung der Weiterbildungsmaßnahme kristallisierte sich heraus, dass die Teilnehmenden dazu befähigt werden sollten, sich in einem privatwirtschaftlich orientierten Wirtschaftssystem zurechtzufinden und lasertechnische Produkte und Verfahren so zu konzipieren und zu vermarkten, dass sie auf dem internationalen Markt wettbewerbsfähig sind. Vermittelt werden sollten volks- und betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse, Kenntnisse und Fähigkeiten im Management, im Besonderen im Forschungsmanagement. Die Teilnehmenden sollten zudem befähigt werden, die erworbenen Kenntnisse zur Rationalisierung, Effektivierung und Stärkung der Konkurrenzfähigkeit ihrer Unternehmen bzw. ihrer Institute einzusetzen.

Als Zielgruppen wurden ins Auge gefasst:

- Inhaber, Geschäftsführer und leitende Mitarbeiter von Klein- und Mittelbetrieben, die mit der Herstellung oder dem Vertrieb oder der Anwendung von Laseraggregaten befasst sind,
- Wissenschaftler, die sich in Großbetrieben und Forschungseinrichtungen mit laserbezogener Forschung beschäftigen,
- leitende Mitarbeiter in der Forschungsadministration (z. B. Ministerien, Wissenschaftliche Fördereinrichtungen, Stiftungen).

Die Auswahl der Teilnehmenden hat vor Beginn der Maßnahme nach Interessen und Vorbildung zu erfolgen. Vorgeschaltet werden sollte für alle Interessenten eine Beratung und ggf. eine eintägige Orientierungsveranstaltung, um Klarheit über die Motive der Teilnehmenden zu erhalten.

Um die Praxisnähe zu erhöhen, sollten möglichst oft aktivierende Lehr- und Lernmethoden eingesetzt werden (z. B. Fallstudien, Rollenspiele, Planspiele). Neben diesen aktivierenden Methoden sind natürlich auch die traditionellen Methoden Vortrag, Diskussion und Übung einzusetzen. Um die zeitliche Beanspruchung der Teilnehmenden so gering wie möglich zu halten, waren darüber hinaus auch Selbstlernphasen vorgesehen. Die Teilnehmenden sollten auf jeden Fall schriftliches Material bekommen. Sie sollten Gelegenheit haben, vor dem Kurs wesentliche Zusammenhänge zu erfassen. Über die schriftlichen Materialien hinaus sollten Selbstlernmaterialien zur Verfügung gestellt werden (z. B. Videos und Tonkassetten). Die zeitliche Beanspruchung bei den Lehrgängen sollte durch einen modularen Aufbau des Lehrganges vermindert werden. Vorgeschlagen wurde, die gesamte Laufzeit von drei Monaten in vier Blöcken à drei Wochen aufzuteilen. Zwischen diesen Seminarblöcken sollten die Teilnehmenden die Möglichkeit erhalten, das Gelernte in der Praxis zu erproben bzw. zu vertiefen. Die Selbstlernphasen zwischen den Seminarblöcken sollten durch schriftliches Material und andere Medien wie Videos, Kassetten oder Disketten gestützt werden. Es müssen auf jeden Fall Teilnehmerbeiträge erhoben werden, schon um das Eigeninteresse der Teilnehmenden zu erhöhen. Am Ende des Kurses sollten alle Teilnehmenden ein Zertifikat erhalten, das die erfolgreiche Teilnahme unter Nennung der wesentlichen Inhalte des Lehrganges bescheinigt.

Inzwischen ist dieses Konzept mehrfach in die Praxis umgesetzt worden und hat sich im Wesentlichen bewährt. Als zentrale Ergänzung ist noch ein Seminarblock in Deutschland hinzugekommen, der zudem der Kontaktpflege und -aufnahme für die russischen Teilnehmenden dient. Durchgeführt wird der Lehrgang von einer Dresdener Weiterbildungseinrichtung in Kooperation mit der Staatlichen Hochschule für Wirtschaft/Managementakademie in Moskau.

5. **Schlussthesen**

Die genannten Beispiele belegen, dass mit vertretbarem Aufwand praxisrelevante Ergebnisse erzielt werden können. Im Folgenden werden die im Transformationsprozess gewonnenen Erfahrungen resümiert:

- Das Weiterbildungssystem ist im Transformationsprozess zugleich initiierender und unterstützender Akteur wie auch durch den Wandel bestimmtes und in seinen Strukturen angepasstes Instrument.
- Der Transformationsprozess hat jeweils spezifische regionale Ausformungen. Es gibt mithin kein Patentrezept für die transformationsoptimale Gestaltung des Weiterbildungssystems.
- Jenseits einer schematischen Übertragung von Modellen lassen sich Elemente erfolgreicher Strategien auch in anderen Regionen anwenden.
- Je enger der Kontakt der Bildungseinrichtungen zur Wirtschaft, desto passgenauer sind die Qualifizierungsmaßnahmen.
- Je besser die regionalen Weiterbildungseinrichtungen vernetzt sind, desto besser sind sie in der Lage, die Qualifikationsanforderungen zu erfüllen.

-
- Der Prozess der Abstimmung der Qualifikationsanforderungen und die Konzipierung von bedarfsgerechten Bildungsprogrammen bedürfen einer koordinierenden Stelle.
 - Das regionale Weiterbildungssystem hat neben der Qualifizierungsfunktion auch die Funktion des Technologietransfers und der Innovationsberatung für kleine und mittlere Unternehmen.
 - Das regionale Weiterbildungssystem dient auch dazu, die durch den Transformationsprozess entstehenden bzw. mitbedingten Verwerfungen wie z. B. Arbeitslosigkeit abzufedern bzw. zeitlich zu strecken.
 - Das Weiterbildungssystem muss sich selbst als transformierbar, als lernendes System begreifen.
 - Das Weiterbildungssystem braucht neben der Ausrichtung auf das Beschäftigungssystem auch gleichzeitig die Unabhängigkeit vom Arbeitsmarktgeschehen, um eine langfristige Absicherung der gesellschaftlichen und ökonomischen Grundlagen betreiben zu können.

Literatur

- Back, Hans-Jürgen/Bötel, Christina/Gnahs, Dieter/Hennig, Petra (1992): Qualifikationsstrukturen und Qualifizierungsbedarfe in Sachsen-Anhalt. Vervielfältigtes Manuskript, Hannover, Leipzig.
- Dobischat, Rolf/Lipsmeier, Antonius/Drexel, Ingrid (1996): Der Umbruch des Weiterbildungssystems in den neuen Bundesländern. Bd. 6 der „Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozess“, hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management. Münster, New York.
- Düsseldorf, Karl (1997): Untersuchungen zur beruflichen Weiterbildung in der Transformation vom Plan zum Markt. Bochum.
- Gnahs, Dieter (1994): Ermittlung des spezifischen Qualifikationsbedarfs von Fach- und Führungskräften in der Laserlandschaft der GUS-Staaten. Vervielfältigtes Manuskript, Hannover.
- Kloten, Norbert (1991): Die Transformation von Wirtschaftsordnungen: theoretische, phänotypische und politische Aspekte. Tübingen.
- Offe, Claus (1994): Der Tunnel am Ende des Lichts. Frankfurt/M., New York.
- Stoß, Friedemann/Weidig, Inge (1990): Der Wandel der Tätigkeitsfelder und -profile bis zum Jahre 2010. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1/1990, S. 34ff.

Entwicklungsfaktor Weiterbildung

Jobrotation in Dänemark als innovativer Ansatz der Interaktion von Weiterbildung und Arbeitsmarkt

Erwachsenenlernen ist in den Mittelpunkt bildungspolitischen Interesses gerückt. Die wachsenden Komplexitätsanforderungen unserer modernen Gesellschaft bedingen einen tiefgreifenderen Wandel im Verständnis von Erwachsenenlernen und dessen Organisation, als dies heute vielfach erkannt wird. Die akzelerierte Diffusion von privaten, öffentlichen und beruflichen Handlungsräumen und der mit dem Schwinden der Normalbiographie verbundene rasche Wechsel zwischen Lern- und Arbeitswelten erfordern eine Kompetenzstruktur, die mit einer vordergründigen Separierung in allgemeine, politische und berufliche Inhalte und ohne eine bessere Verzahnung von Erstausbildung und Weiterbildung weder aufzubauen noch fortzuentwickeln ist. Es bedarf innovativer, komplexerer Modelle, die das Schisma zwischen allgemeiner und beruflicher Aus- und Weiterbildung und das damit verbundene bildungspolitische und -organisatorische Ressortdenken überwinden helfen. Es sind Organisationsformen des Erwachsenenlernens gefragt, die den Gestaltungsrahmen von Erwachsenenbildung/Weiterbildung bei konsequenter Fokussierung der lernenden Subjekte neu zu definieren suchen. Insofern wird es verstärkt darum gehen müssen, Weiterbildung auch und gerade als Entwicklungsfaktor einer modernen (Lern-)Gesellschaft in den Blick zu nehmen (vgl. Vogel 1998).

Inspirieren können uns hierbei neue Wege, die in der dänischen Erwachsenenbildung beschritten werden, um dem gesellschaftlichen, ökonomischen und technologischen Strukturwandel nicht nur re-aktiv, sondern pro-aktiv begegnen zu können. Besonderes Interesse verdienen in diesem Zusammenhang die dänischen Jobrotation-Projekte, die durch ihre spezifische Form der Interaktion von Lernen und Arbeiten arbeitsmarkt-, sozial- und bildungspolitische Ziele in wirksamer Weise zu verknüpfen vermögen. Jobrotation fügt sich ein in ein ganzes Bündel von öffentlich geförderten Maßnahmen, die darauf abzielen, traditionelle Barrieren zwischen den einzelnen Bildungssektoren und den verschiedenen (Weiter-)Bildungsträgern und -einrichtungen, aber auch zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung abzubauen, um möglichst optimale Bedingungen für attraktive, breit angelegte und multidimensionale Lernräume zu schaffen. Dies bedeutet, dass im Zuge von Jobrotationsmaßnahmen neben der Vermittlung von spezifischem Fachwissen auch und gerade die Aneignung von Allgemeinwissen und Methodenkompetenz auf der einen sowie von sozialen und persönlichen Schlüsselqualifikationen auf der anderen Seite möglich und förderungswürdig ist. Außerdem erfährt die ebenfalls längst fällige Kooperation zwischen öffentlich getra-

genen und privaten Weiterbildungseinrichtungen die nötige bildungspolitische und finanzielle Unterstützung.

Vor diesem Hintergrund wird es im folgenden Beitrag darum gehen, neben dem arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitischen Stellenwert des dänischen Jobrotation-Modells auch dessen bildungspolitische Implikationen zu würdigen. Dazu werde ich zunächst Funktion und Organisation von Jobrotation darlegen, um von da aus eine Bilanzierung der bislang gewonnenen Erkenntnisse vorzunehmen. Dies schließt auch deutsche Jobrotation-Projekte ein, die das dänische Vorbild aufgegriffen haben. In einem letzten Schritt sollen die Bildungsaspekte des Modells konkretisiert und die Entwicklungsfunktion von Erwachsenenbildung/ Weiterbildung beispielhaft aufgezeigt werden.

Jobrotation als Instrument der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik

Jobrotation ist das derzeit bekannteste dänische Modell einer Verknüpfung von Arbeitswelt und Weiterbildung. Es besteht darin, dass der Arbeitsplatz eines zum Stammpersonal gehörenden Beschäftigten für die Dauer von dessen Weiterbildung einer Person ohne festen Arbeitsplatz zur Verfügung gestellt wird. Der zeitweisen Jobübernahme durch Stellvertreter/innen gehen spezifische Qualifizierungs- und Einarbeitungsmaßnahmen voraus.

Das mittlerweile europaweit rezipierte und adaptierte Jobrotation-Modell vereinigt damit aus dänischer Sicht in innovativer Weise unternehmens-, arbeitsmarkt-, beschäftigungs- und weiterbildungspolitische Ziele: Unternehmen können dem ökonomisch-technologisch induzierten Strukturwandel gezielter und flexibler begegnen, da sie über ein jeweils adäquat qualifiziertes Stammpersonal - unter Vermeidung störender Fluktuationsprobleme - verfügen, ohne dass größere Reibungsverluste und nennenswerte Ausfälle während der Dauer der Weiterbildung in Kauf genommen werden müssten. Dem betriebswirtschaftlichen Kalkül einer Minimierung weiterbildungsbedingter Engpässe in der Wertschöpfung steht der durch den individuellen Kompetenzzugewinn erzielte Nutzen der Mitarbeitenden hinsichtlich einer potentiell gesteigerten Arbeitszufriedenheit und höheren Arbeitsplatzsicherheit gegenüber.

Der arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitische Vorteil von Jobrotation ist insbesondere darin zu sehen, dass Arbeitsuchende auf dem Wege einer durch Qualifizierungs- und Einarbeitungsmaßnahmen begleiteten Stellvertretungsregelung ihre Chancen erhöhen können, auf dem Arbeitsmarkt wieder Fuß zu fassen. Jobrotation erscheint insofern als wirksames Instrument zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit, dürfte indessen auch einen hilfreichen Beitrag zur Abwendung und Behebung von Personalengpässen leisten (vgl. Arbejdsmarkedsstyrelsen 1997, 34f).¹ Sozialpolitisch betrachtet, hilft Jobrotation offensichtlich, Segmentierungstendenzen auf dem Weiterbildungsmarkt gegenzusteuern, wie sie in Deutschland mit Blick auf die öffentlich geförderte und privat getragene berufliche Weiterbildung auftreten (vgl. dazu Tippelt 1993). So werden nicht nur Beschäftigte

in Stammebelegschaften, sondern auch Arbeitslose, die ansonsten in der betrieblichen Weiterbildung als Zielgruppe nicht vorgesehen sind, in betriebliche Qualifizierungszusammenhänge eingebunden.

Organisation des Jobrotation-Modells

Wie die Ergebnisse aus der Evaluation der seit Anfang der 90er Jahre in Dänemark laufenden Jobrotation-Projekte zeigen, bedarf deren Organisation langfristiger Planung sowie intensiver Kooperation zwischen den einzelnen Akteuren. Die Initiierung eines Jobrotation-Projekts erfolgt auf unterschiedlichen Wegen. Ein bedeutsamer Impulsfaktor liegt in der Erhebung des kurz- und langfristigen Weiterbildungsbedarfs eines Unternehmens, der sich auf einzelne Mitarbeiter/innen, Gruppen, Abteilungen oder die gesamte Belegschaft beziehen kann. Ebenso gut kann die Initiative von Arbeitnehmern, Arbeitnehmervertretern oder öffentlichen und privaten Institutionen wie Aus- und Weiterbildungseinrichtungen, Arbeitsämtern oder Fachverbänden ausgehen.

Bei einer idealtypischen Dreiphaseneinteilung (Planung, Realisierung, Abschluss) hat man sich folgenden Projektverlauf vorzustellen: Zu Beginn der Planungsphase konstituiert sich ein von allen Beteiligten eingesetzter Lenkungsausschuss, dem u. a. die Klärung der Rollenverteilung, die Aufstellung eines Projekt- und Zeitplans, die umfassende Informierung der beteiligten Stamm-Mitarbeiter und Stellvertreter, aber auch der gesamten Belegschaft sowie die Benennung eines Projektkoordinators obliegt. Letzterer fungiert als Ansprechpartner in allen praktischen Belangen des Projekts und ist für dessen Organisation zuständig. In die Realisierungsphase fallen v. a. die Einstellung, Qualifizierung und Einweisung der arbeitslosen Vertreter/innen sowie die Weiterbildung der einbezogenen Stamm-Mitarbeiter/innen. Mit Blick auf die Abschlussphase ist Sorge für eine möglichst reibungslos gelingende Reintegration der weiterqualifizierten Stamm-Mitarbeiter zu treffen. Außerdem sind Vorkehrungen zu treffen, dass die neu hinzugewonnenen Kenntnisse und Fähigkeiten in den Arbeitsalltag transferierbar sind. Hinsichtlich der befristet eingestellten Vertretungen sind frühestmöglich klare Absprachen zu treffen, welche Möglichkeiten der Festanstellung oder Weiterqualifizierung nach Projektabschluss gegeben sind. Eine obligatorische Evaluation der gewonnenen Projekterfahrungen soll zur Fundierung und Weiterentwicklung des Jobrotation-Modells beitragen.

Bilanz dänischer Jobrotation-Projekte

Mit zu den zentralen Erkenntnissen gehört, dass sich für die als Stellvertretungen eingestellten Arbeitslosen die Chance einer Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt signifikant erhöht. Laut Schätzungen dänischer Arbeitsmarktbehörden beträgt die Übernahmequote in manchen Regionen 60-80%. Damit kann festgehalten werden: „Job rotation schemes are the most effektive tool in finding ordinary jobs for unemployed people“ (vgl. DTI Industrial Analyses 1997, 1).²

Bemerkenswerterweise trifft der positive Beschäftigungseffekt auch auf die ansonsten nur schwer zu vermittelnde Gruppe der Langzeitarbeitslosen zu. Einige Befunde lassen vermuten, dass dies sogar für besonders problematisch eingestufte Langzeitarbeitslose, nämlich für Ältere und Immigranten, gilt. So wurden in der Region Groß-Kopenhagen 72% (gegenüber 82% der Gesamtpopulation) der an Jobrotations-Projekten teilnehmenden Immigranten drei Monate nach Projektende übernommen (vgl. ebd., 45). Ergebnisse aus der Region Fünen deuten darauf hin, dass für ältere Langzeitarbeitslose (über 45 Jahren) ebenso große Übernahmekancen bestehen wie für jüngere Altersgruppen. Auch wenn aus den vorhandenen Daten der exakte Beschäftigungseffekt im Augenblick noch nicht quantifizierbar ist, so steht die grundsätzliche beschäftigungspolitische Wirksamkeit von Jobrotations-Programmen aus der Sicht dänischer Arbeitsmarktbehörden offensichtlich außer Zweifel. So gelangt das DTI-Gutachten³ vor dem Hintergrund der drohenden Marginalisierung bestimmter Gruppen auf dem Arbeitsmarkt zum Ergebnis: „The job rotation projects take over the responsibility of a group threatened by marginalisation at the labour market, whose only chance of being a potential target group for the recruitment of the companies, is through the participation in job rotation“ (vgl. ebd., 28).

Aber auch für das weitergebildete Stammpersonal scheint sich die Teilnahme an einem Jobrotation-Projekt in beschäftigungspolitischer Hinsicht auszuzahlen. Wie aus Interviews mit Projektteilnehmern abzulesen ist, sehen diese einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen erhöhter Arbeitsplatzsicherheit und Weiterbildung - nicht zuletzt deshalb, weil man die Fähigkeit entwickelt sieht, auch zukünftigen Bildungsanforderungen gerecht werden zu können. Offensichtlich trägt der Kompetenzzuwachs außerdem zu einer höheren Arbeitsplatzzufriedenheit bei. Für die ungelerten Arbeitnehmer, die einen Großteil der Projektteilnehmer stellen, ergeben sich neue Möglichkeiten, auch ihre Elementarbildung zu verbessern (vgl. ebd., 23f).

Die beteiligten Unternehmen erwarten durch ihre Teilnahme an Jobrotation-Programmen auf diesem Wege Unterstützung bei der Bewerbstellung notwendiger Trainingsmaßnahmen für einzelne Mitarbeitende oder für spezifische Gruppen. Daneben erhofft man sich einen Beitrag zur Stabilisierung einer Organisation oder zur Lösung akuter Rekrutierungsprobleme. Offensichtlich sieht man in Jobrotation ein geeignetes Instrument, den steigenden Anforderungen an berufliche und allgemeine Qualifikationen, die den fortschreitenden Globalisierungstendenzen und dem zunehmenden Einsatz neuer Technologien geschuldet werden, besser begegnen zu können. Aufschlussreich erscheint in diesem Zusammenhang, dass Jobrotation-Programme nicht wenige Unternehmen für die Notwendigkeit einer langfristigen Planung von Qualifikationsbedarfen sensibilisieren. Ein weiterer positiver Effekt von Jobrotation wird darin gesehen, dass diese dem von vielen Unternehmen bevorzugten „geschlossenen“ Rekrutierungsmodus entgegenkommt: „Job rotation projects can be regarded as another example of closed recruitment channels where the companies have the advantage of knowing the

individual from the previous employment, his professional qualifications, and if he fits into the culture of the company“ (vgl. ebd., 27). Insofern spricht manches dafür, dass die Beteiligung eines Unternehmens an einem Jobrotation-Projekt die Übernahmebereitschaft genauer einzuschätzender Zeitarbeitnehmer erhöht. Ob sich die auf diese Weise geschaffene „Probezeit“ für die eingestellten Zeitarbeitnehmer generell als Vorteil erweist, bedarf weiterer empirischer Klärung.

Es ist im Übrigen anzunehmen, dass die Erwartungen wie Erfahrungen der beteiligten Unternehmen variieren - nicht zuletzt in Abhängigkeit von der Unternehmensgröße, der Branchenzugehörigkeit oder etwa der Zuordnung zum Produktions- oder Dienstleistungsbereich. Abgesehen davon, dass der private Sektor bei Jobrotation-Projekten - mit etwa zwei Dritteln - gegenüber der öffentlichen Hand die Oberhand hat, lässt sich ein genaues Bild von jobrotation-beteiligten Unternehmen nur schwer zeichnen. Typisierend lässt sich allerdings feststellen, dass im industriellen Sektor die Eisen- und Metallindustrie, die Holzindustrie, die Fisch- und Lebensmittelverarbeitungsindustrie und im Dienstleistungssektor Transport und Einzelhandel überwiegen. Im öffentlichen Sektor beteiligen sich insbesondere große Institutionen (oft im Sozial- und Gesundheitsbereich, im Straßen- und Landschaftsgärtnereiwesen). Bei Unternehmen, die sich ganz oder halb in öffentlicher Hand befinden, sind insbesondere die Dänische Post, die Dänische Bahn und Busbetriebe vertreten. Zu beachten ist, dass die einzelnen Regionen recht unterschiedlich vertreten sind. Von den 447 im Jahre 1994 gemeldeten Jobrotation-Projekten entfielen rund 30% allein auf Groß-Kopenhagen (vgl. ebd., 13).

Generell ist festzuhalten, dass Variablen wie der Typus eines Unternehmens, die Berufszugehörigkeit, die Dauer der vorangegangenen Beschäftigungslosigkeit oder die Qualifikationen der Vertretungskraft - isoliert betrachtet - keine aussagefähigen Indikatoren für den Ausgang eines Jobrotation-Projekts darstellen, sondern dass es jeweils auf die Würdigung des Einzelfalls ankommt (vgl. ebd., 2). Unerlässlich ist indessen, dass sich alle Beteiligten dem Entwicklungsgedanken des Projekts stellen, wozu ein Höchstmaß an Kooperationsbereitschaft zwischen Unternehmen, Mitarbeiter/innen, Gewerkschaften, Arbeitsmarktbehörden, öffentlichen und privaten Aus- und Weiterbildungseinrichtungen erforderlich ist. Aufgrund der dänischen Erfahrungen spricht vieles dafür, dass Jobrotation-Projekte - nicht zuletzt durch den Aufbau informeller Netzwerke zwischen den institutionellen Akteuren auf dem Arbeitsmarkt und den Unternehmen - zu einer verstärkten Kooperation auf dem Arbeitsmarkt beizutragen vermögen. Möglicherweise kommt den Jobrotation-Projekten sogar die Funktion von „Türöffnern“ in einer zukunftsweisenden Kooperation zwischen den Akteuren auf dem Arbeitsmarkt zu (vgl. ebd., 28).

Erfahrungen mit Jobrotation in Deutschland

Als „Exportschlager des dänischen Weiterbildungssystems“ (Ant 1997, 161) wurde das Jobrotation-Modell auch außerhalb Dänemarks mit großem Interesse auf-

genommen. Zur Förderung und Koordinierung von Pilotprojekten auf europäischer Ebene wurde 1996 das aus Mitteln des ADAPT-Programms⁴ mitfinanzierte transnationale Netzwerk „EU-Jobrotation“ geschaffen, an dem 30 Partner (z.B. aus der Textil-, Automobil- oder Nahrungsmittelbranche) aus 14 Ländern beteiligt sind. Als erste deutsche Pilotmaßnahme kann das von der Servicegesellschaft des Sozialpädagogischen Instituts (SPI) Berlin getragene Modellprojekt „SPI Jobrotation“ gelten, das im März 1996 in Berlin seinen Anfang nahm und mittlerweile auch in andere Bundesländer ausstrahlte. 1999 existierten in Deutschland 20 Jobrotation-Projekte, von denen sich einige zu einem bundesweiten Förderverein zusammengeschlossen haben (vgl. Bölke-Zeuner/Uhrig 1999, 17).

Die Erfahrungen mit dem Berliner Modellprojekt, das durch das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung (DWI) evaluiert wurde (vgl. Behringer 1998), machen deutlich, dass - anders als in Dänemark - nur das erste Hauptziel, nämlich die Qualifizierung von Beschäftigten in kleinen und mittleren Unternehmen, erreicht werden konnte. Eine breite Reintegration der befristet eingestellten Arbeitslosen gelang dagegen nicht, wobei die Gründe nicht unbedingt in der Unzufriedenheit mit den Stellvertretungen, sondern in längerfristigen Personalentscheidungen der beteiligten Unternehmen zu suchen sind. Behringer führt die ungleich höhere Übernahmequote in Dänemark auf die dort vorzufindende bessere Arbeitsmarktlage, aber auch auf anders gelagerte Kontextbedingungen zurück (vgl. ebd., 341). So scheint die in dänischen Jobrotation-Projekten zu beobachtende Involvierung größerer Unternehmen - gegenüber kleinen und mittleren Betrieben beim Berliner Modell - positiv mit der Möglichkeit der späteren Übernahme von vorher arbeitslosen Stellvertretungen zu korrelieren. Ebenfalls vorteilhaft dürfte sich die in Dänemark geläufige Praxis auswirken, eine Zeitarbeitskraft mehrmals nacheinander zur Vertretung von zur Weiterbildung freigestelltem Stammpersonal einzusetzen. Denn es zeigt sich, dass eine längere Verweildauer in einem Betrieb die Ausgangsposition für „hausinterne“ Bewerber bei - auch fluktuationsbedingten - Einstellungen verbessert.

Nach allen bisher gewonnenen Erkenntnissen stünde einem verstärkten Einsatz von Jobrotation als zukunftsweisendem arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitischen Instrument auch in Deutschland nichts im Wege. Dies gilt in besonderem Maße dann, wenn dessen Finanzierungs-, Koordinations- und Qualifizierungsbedingungen auf der Grundlage dänischer Erfahrungen weiterentwickelt und optimiert werden. Dazu ist es allerdings erforderlich, neben arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkten, die in der Betrachtung der deutschen Jobrotationsprojekte deutlich im Vordergrund stehen, auch den breiteren Bildungskontext zu berücksichtigen, in den Jobrotation in Dänemark eingebettet ist.

Jobrotation im Bildungskontext

Das dänische Jobrotation-Modell basiert auf den Prämissen eines gesellschaftlichen Konsenses mit dem Ziel, eine Balance zwischen industrie-, arbeitsmarkt-,

beschäftigungs-, sozial- und bildungspolitischen Anforderungen herzustellen. Dies impliziert ein breites Verständnis von Weiterbildung, das Bildung und Qualifizierung als komplementäre und interdependente Aspekte individueller und gesellschaftlicher Entwicklung versteht und die Aneignung berufsbezogener, allgemeiner, sozialer und persönlichkeitsorientierter Kompetenzen zu verbinden sucht.⁵ Vor diesem Hintergrund gehört die stärkere Einbindung des öffentlich getragenen Systems der allgemeinen und persönlichkeitsbildenden Erwachsenenbildung (Folkeoplysningen) in die Organisation berufsrelevanten wie gemeinschaftsbezogenen Erwachsenenlernens zur erklärten bildungspolitischen Programmatik der 90er Jahre.

Welche innovative Funktion gerade Jobrotation in diesem Zusammenhang zukommt, vermögen jüngere Fallstudien zu verdeutlichen, die einer vom dänischen Unterrichtsministerium bestellten Auftragsarbeit zu entnehmen sind.⁶ Generell zeigt sich, dass durch eine intensive Kooperation von Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung unter synergetischer Nutzung der jeweils vorhandenen Kompetenzressourcen im Rahmen von Jobrotation weitreichende und umfassende Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse initiiert werden können. So ging beispielsweise LMD-Dören, ein Unternehmen des Holzindustriekonzerns Vestwood, vor dem Hintergrund einer anstehenden Einführung flacherer Produktionsstrukturen, die eine interne Qualitätskontrolle mit hoher Eigenverantwortung voraussetzt, die Zusammenarbeit mit einer „Tages-Volkshochschule“ (Daghøjskole)⁷ ein, die auf der Grundlage der von der Unternehmensbelegschaft eingebrachten Lerninteressen ein Konzept zur Aneignung von Allgemeinwissen (Mathematik, EDV, Dänisch, Psychologie), vor allem aber auch zum Erwerb von Sozial- und Personalkompetenz entwickelte. Die daneben angestrebte fachliche Weiterqualifizierung des Stammpersonals, aber auch der befristet eingestellten Stellvertretungen, wurde einem AMU-Zentrum⁸, also einem beruflichen Weiterbildungsträger, übertragen. Eine noch weitgehendere Kooperation wurde im Fall eines Netzwerkes von sieben Unternehmen in Westfünen (Det Vestfynske Netværk) vorgenommen, die vier allgemein- bzw. berufsbildende Weiterbildungseinrichtungen mit ganz unterschiedlichen Kompetenz- und Aufgabenprofilen mit der Durchführung eines integrativen Weiterbildungskonzeptes im Sinne einer Vernetzung von fachlichen, allgemeinen und persönlichkeitsbildenden Maßnahmen betrauten.⁹

Mit dem dänischen Modell der Jobrotation scheint ein kooperativ-integrativer Zugang zur Organisation von Weiterbildung gefunden zu sein, der zur Verbesserung der diffizilen Interaktion von Arbeits- und Lernwelt beitragen kann. Offensichtlich weist der konsens- und entwicklungsbasierte Organisationsmodus innovative Wege der Passung von unternehmensbezogenen Bedarfen und mitarbeiterorientierten Bedürfnissen auf der einen und gesellschaftlich-kommunitären Anforderungen auf der anderen Seite. Traditionelle Barrieren zwischen den einzelnen Bildungssektoren werden aufgeweicht, vor allem aber wird das prekäre Verhältnis von Bildung und Qualifizierung jeweils neu bestimmt und austariert.

Auf diese Weise leistet Jobrotation einen bemerkenswerten Beitrag zu einer - auch in Deutschland postulierten - Perspektivenverlagerung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, indem der gestiegenen Bedeutung des Allgemeinwissens (im Sinne von instrumentellen, personalen, sozialen Kompetenzen sowie von inhaltlichem Basiswissen) im Verhältnis zu fachspezifischem Spezialwissen in konsequenter und wirksamer Weise Rechnung getragen wird.¹⁰

Der besondere Organisationstypus des Jobrotation-Modells bedarf zweifellos der professionellen Absicherung. Dem Koordinator kommt eine Schlüsselrolle bei der Planung, Realisierung und Evaluation des Projektes zu, wobei neben Bildungsmanagement- und Beratungswissen erwachsenendidaktische Kompetenzen gefragt sind. Für die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Professionsprofile ergeben sich hieraus neue Herausforderungen, aber auch neue und zukünftige Perspektiven.

Anmerkungen

¹ Vgl. den im Zusammenhang mit der Kopenhagener Konferenz „Jobrotation 97“ veröffentlichten Band: Arbejdsmarkedsstyrelsen: Jobrotation - en introduktion. Kopenhagen 1997

² Vgl. dazu den im Januar 1997 der Europäischen Kommission vorgelegten Abschlussbericht: DTI Industrial Analyses: Job Rotation Schemes in Denmark. Final Report. The European Commission. o.O. 1997.

³ Siehe Anm. 2.

⁴ Bei der Gemeinschaftsinitiative ADAPT des Europäischen Sozialfonds handelt es sich um ein Förderprogramm, mit dem der industrielle Wandel in Unternehmen mit max. 250 Beschäftigten unterstützt werden soll.

⁵ Siehe dazu den dänischen Beitrag zur Dokumentation eines LEONARDO-Projektes, das Finanzierungsmodelle der beruflichen Weiterbildung Beschäftigter und Arbeitsloser zum Inhalt hat (vgl. Soerensen 1998, 45ff.).

⁶ Die unter dem Titel „Folkeoplysning og erhvervsliv“ („Erwachsenenbildung und Erwerbsleben“) veröffentlichte Studie wurde vom Kopenhagener Entwicklungszentrum für Erwachsenenbildung und Erwachsenenunterricht (Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksendundervisning) erstellt, das als landesweites träger- und institutionenübergreifendes Service- und Dokumentationszentrum fungiert.

⁷ Die Aufgabe der in den 70er Jahren gegründeten Tages-Volkshochschulen besteht als „ambulante“ Variante der traditionellen dänischen Heim-Volkshochschulen darin, die persönliche Entwicklung der Kursteilnehmer/innen zu stärken und deren Möglichkeiten innerhalb des Bildungssystems und mit Blick auf den Arbeitsmarkt zu verbessern.

⁸ Die gut ausgebauten Zentren für Arbeitsmarktbildung (AMU-Zentren) bieten ein verzweigtes, stark modularisiertes Angebot von Maßnahmen der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung, das sich an ganz unterschiedliche Zielgruppen wie An- und Ungelernte, Arbeitslose, Facharbeiter, Meister und Techniker usw. wendet (vgl. dazu Müller 1994).

⁹ Im Rahmen dieses Projekts, an dem neben einem AMU-Zentrum und einer Tages-Volkshochschule eine Technische Schule sowie eine Einrichtung des Zweiten Bildungswegs beteiligt waren, konnten über die Hälfte der insgesamt 1700 Stamm-Mitarbeiter sowie 340 arbeitslose Vertretungen in Weiterbildungsmaßnahmen einbezogen werden (vgl. Udviklingscenteret for folkeoplysning ... 1998, 31ff).

¹⁰Vgl. dazu etwa die Ergebnisse der vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie in Auftrag gegebenen Expertenbefragung zu den Potentialen und Dimensionen der Wissensgesellschaft (Delphi-Befragung 1996/1998 ... 1998, 42ff).

Literatur

- Ant, M.: Jobrotation - Ein neues Zeitmodell zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit? In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), 8(1997), S. 160-163.
- Arbeitsmarktdsstyrelsen: Jobrotation - en introduktion. Kopenhagen 1997.
- Behringer, F.: Jobrotation - eine „Patentlösung“ für die Probleme auf dem europäischen Arbeitsmarkt? In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung, 67(1998), S. 326-343.
- Bölke-Zeuner, G./Uhrig, B.: Jobrotation - ein Spiel, bei dem es nur Gewinner gibt? In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, H. 3/4(1999), S. 16-19.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Delphi-Befragung 1996/1998. Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Integrierter Schlussbericht. München, Basel 1998.
- DTI Industrial Analyses: Job Rotation Schemes in Denmark. Final Report. The European Commission. o. O. 1997.
- Müller, K.: Berufliche Weiterbildung: Das Beispiel Dänemark. IAB-Werkstattbericht Nr. 13/16.12.1994. Hrsg. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg 1994.
- Soerensen, J.H.: Reflexionen und offene Fragen - angeregt durch die dänischen Erfahrungen mit der Finanzierung der Weiterbildung für Beschäftigte und Arbeitslose. In: Grünewald, U./Moraal, D. (Hrsg.): Modelle zur Finanzierung der beruflichen Weiterbildung Beschäftigter und Arbeitsloser. Dokumentation eines LEONARDO-Projektes mit Beteiligung von Dänemark, Deutschland, den Niederlanden und Norwegen. Bielefeld 1998, S. 40-57.
- Tippelt, R.: Der gespaltene Weiterbildungsmarkt und Anforderungen der Arbeitswelt. In: Friebel, H. u. a. Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn 1993, S. 71-88.
- Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning: Folkeoplysning og erhvervsliv. Hrsg. Undervisningsministeriet. Kopenhagen 1998.
- Vogel, N. (Hrsg.): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1998.

Englandbilder der Erwachsenenbildung im Deutschen Kaiserreich 1871 – 1918

Die Untersuchung der Frage, ob die Entwicklung der Erwachsenenbildung in Deutschland bereits vor 1919 durch Impulse aus dem Ausland gefördert worden ist, ist wichtig und doch eher vernachlässigt. So wird die Volksbildung des Deutschen Kaiserreichs meist unter der Prämisse thematisiert, dass sie schlichtweg einer „Alten“, d. h. überholten, im Übrigen Einflüssen des Auslands sich verschließenden Richtung verhaftet gewesen sei, deren Anliegen in der Verbreitung mehr oder weniger fragwürdigen Wissens gelegen habe. Damit ist verkannt, dass die Volksbildung des Kaiserreichs der Neuen Richtung nicht nur als Bezugsgröße zur Abgrenzung diente, sondern zum Teil nach 1918 auch fortgesetzt wurde. Zudem wird übersehen, dass es in der Volksbildung des Deutschen Kaiserreichs viele Beispiele für internationale Kontakte und Beziehungen gab, vor allem mit Großbritannien, Dänemark und den USA. Wenn die gegenwärtige Erwachsenenbildung in Deutschland ihre Theorie nicht verengt und verkürzt bilden will, darf sie nicht ihre Geschichte amputieren (vgl. Dräger 1987, 156).

Im Folgenden geht es darum,¹ in welcher Weise die britische Erwachsenenbildung als Thema in deutschsprachigen Publikationen der Kaiserzeit präsent war; es geht um *Englandbilder*, die sich Deutsche in einer frühen Phase ihrer Fachentwicklung machten. Damit soll zur Erforschung der Bedeutung von *Interkulturalität* in der Fachöffentlichkeit der deutschen Erwachsenenbildung beigetragen werden, also des „Modus des Umgangs mit Differenz“, welcher sich auf der Basis eines Mindestmaßes an Offenheit und Wechselseitigkeit bezüglich Wert- und Normsystemen, Symbolen, Deutungsmustern, Verhaltenskonfigurationen und relevanten Wissensbeständen zeigt und - als Orientierung des Menschen in der Welt - die Anerkennung von Partikularität und Universalität als seine Grundprinzipien voraussetzt (vgl. Friedenthal-Haase 1989, 212). Es ergeben sich sowohl historische als auch systematische Folgerungen.

1. Der Kernbegriff der Untersuchung: Bild

Der vielleicht vage anmutende Begriff des *Bildes* ist als zentrales Untersuchungskonzept geeignet, denn von Interesse ist hier die Fragestellung, welche *Vorstellungen* Deutsche der Kaiserzeit von der britischen Erwachsenenbildung hatten und wie sie diese Vorstellungen an andere auf dem Wege der Publikation *vermittelt* haben. Es geht um „Objektivierungen individueller Wahrnehmung“, wie Hans Jonas (1994, 120) den Begriff *Bild* umschreibt. Jonas spricht davon, dass homo sapiens und homo faber sich erst im *homo pictor*² als verbunden, ja als

„ein und derselbe“ erweisen (ebd., 122): Das „Malen“ subjektiv erfasster Wirklichkeit gehört zum Menschen, es ist Leistung der Kognition und des Schaffens zugleich. Der Mensch ist ein darstellendes Wesen, *homo depictor*³ (vgl. Hacking 1983, 134): Er macht Bilder, im wörtlichen und im übertragenen Sinn, auch in Texten (vgl. ebd., 145). Mit Bildern ordnet und strukturiert der Mensch wahrgenommene Wirklichkeit. Bilder schützen, entlasten, stabilisieren Identität, sind Ausdruck der menschlichen Freiheit (vgl. Jonas 1994). *Bildung* ist etymologisch und begriffsgeschichtlich eng mit *Bild* verbunden (vgl. z. B. Dohmen 1964; Lichtenstein 1971; Vierhaus 1992). Ein Bild ist als *Ergebnis* eines rezeptiven und kreativen Prozesses feststehend, ein „Schnappschuss“ empfundener und verarbeiteter Wirklichkeit zu einer bestimmten Zeit.⁴ „Bild“ kann gewissermaßen auch als Vorstufe von „Theorie“ betrachtet werden; das altgriechische *theorein* bedeutet „anschauen“, sich ein Bild machen.

2. Die untersuchten Texte und ihre Verfasser

Gerade Großbritannien stellte sich Deutschen als gut geeignet dar, um in einen interkulturellen Bezug einzutreten. So konnten über 550 Dokumente ausgewertet werden, die von 1871 bis 1918 im deutschen Sprachraum publiziert worden sind und die britische Erwachsenenbildung zum Gegenstand haben. Es sind ganz heterogene Zeugnisse nach Umfang, Inhalt und Qualität. Ihre Autoren und Autorinnen sind verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen und praktischen Handlungsfeldern zuzuordnen.⁵ Gemeinsam ist ihnen, dass sie *Bildermacher* sind: Sie hatten eine Botschaft an andere, sie wollten überzeugen, für etwas aus der britischen Erwachsenenbildung eintreten oder vor etwas daraus warnen. Sie wollten zur Bildung ihrer Leserschaft beitragen - dafür sorgen, dass diese „im Bilde“ ist.⁶ Die Tatsache, dass sich ein großer, verschiedenartig strukturierter Personenkreis der britischen Erwachsenenbildung zuwandte, zeigt an, dass Großbritannien im deutschsprachigen Raum von Bedeutung für die beginnende theoretische Auseinandersetzung mit Erwachsenenbildung war und dass davon ausgegangen werden kann, dass in der Erwachsenenbildungspraxis das britische Beispiel als „didaktische Hintergrundvariable“ präsent war (vgl. Friedenthal-Haase 1991, 49; Friedenthal-Haase/Zellhuber-Vogel 1991, 21).

3. Zur Methodologie

Die Analyse des umfangreichen Quellenmaterials ließ zunächst in den Texten bestimmte Gruppenmerkmale erkennen, die unter andragogischen und historischen Aspekten bedeutsam sind. Es konnten somit einzelne *Bildelemente* gewonnen und untersucht werden: Welches sind den deutschen Publikationen zufolge die leitenden Prinzipien der britischen Erwachsenenbildung, welches ihre treibenden Kräfte? Worin liegt für die Deutschen das Besondere der Verwaltung und Finanzierung der britischen Erwachsenenbildung? Welche Fragen werden als didaktische Grundfragen der britischen Erwachsenenbildung angesehen? Welche

Methoden finden in welcher Weise Beachtung? Wie wird die Qualität der britischen Erwachsenenbildung beurteilt?

Diese Bildelemente wurden in einem zweiten Schritt gemäß ihrer Gruppierung im Gesamt der Texte zu einer jeweiligen Gesamtheit, also zu *Bildern* der britischen Erwachsenenbildung synthetisiert. Diese Zusammenfügung bestimmte sich daraus, welches die konstitutiven inhaltlichen Elemente der Synthese sind und wie dabei einzelne Bildelemente gewichtet und akzentuiert werden, welche Funktionen der Transfer eines Bildes in den deutschsprachigen Raum der Intention ihrer Autoren nach erfüllen soll und wie dieser Transfer zu bewerten ist.

4. Die Primärergebnisse der Untersuchung

Sechs Gesamtbilder konnten unterschieden werden.⁷ Demnach erscheint den Deutschen die britische Erwachsenenbildung als:

Förderung von Gesellschaft und Nation: Ausgehend von der Beobachtung, dass - im Gegensatz zu Deutschland - in Großbritannien die Demokratie „funktioniere“, soziale Missstände kraftvoll bekämpft würden sowie die Einheit der Nation und der soziale Frieden bewirkt seien, wird der Erwachsenenbildung für diese sozial ausgleichenden und staatsstabilisierenden Leistungen eine Schlüsselrolle zugesprochen. Dieses Bild tritt vor allem im Rahmen der Diskussion über eine Universitätsausdehnung in Deutschland auf, sodann bei den Protagonisten einer deutschen Settlementsbewegung und in Abhandlungen über die Bedeutung der Bildungspolitik für die Staatsentwicklung.

Förderung der Persönlichkeitsentwicklung: Zentral ist hier der Gedanke, dass die britische liberal education nicht auf (berufliche) Verwertbarkeit von Bildungsinhalten setze, sondern auf die Bildung der Persönlichkeit, weil das Wesen des Menschen nach Bildung verlange und der Mensch nur durch Bildung zu wahrer Menschlichkeit gelangen könne. Insbesondere ist dieses Bild bei Pädagogen anzutreffen, die über die Universitätsausdehnung diskutieren, zudem bei Anhängern des sozialen Integrationsgedankens, in erster Linie in Kreisen der Settlementsbewegung, auch der Bücherhallenbewegung.⁸

Stärkung einer Zielgruppe: Die britische Erwachsenenbildung wird unter dem Gesichtspunkt wahrgenommen, dass sie das Ziel der Stärkung einer bestimmten sozialen Gruppe verfolge; sie wird demzufolge gerade nicht als „zweckfrei“ gesehen. Insbesondere findet sich dieses Bild bei der Frauen- und Arbeiterbewegung, wobei bei Einigkeit über das Ziel kontrovers über die Richtigkeit des britischen Wegs und seine Übertragbarkeit nach Deutschland diskutiert wird.

Orientierung und Unterstützung im Alltag: Hier wird die konkrete Anwendbarkeit der britischen Erwachsenenbildung im täglichen Leben unterstrichen, vor allem mit Bezug auf sinnvolle Freizeitgestaltung, bessere Bewältigung der beruflichen oder häuslichen Alltagspraxis und Klärung existentieller Fragen, die sich den Menschen im täglichen Leben stellen. Typischerweise tritt dieses Bild im

Rahmen der Diskussion über Wohlfahrtspflege und Sozialandragogik, über Museumsandragogik und über die University Extension auf.

Ausdruck ethischer Verantwortung: Zentral ist hier der Gedanke, dass sich soziale Verantwortlichkeit Gebildeter am Engagement in der Erwachsenenbildung zeige. Diese Sicht findet sich typischerweise in kirchennahen Kreisen. In Großbritannien befolgen diesem Bild zufolge Erwachsenenbildner das christliche Gebot der Nächstenliebe, übernehmen Verantwortung für den Weltfrieden oder für die Kirche. In zweiter Linie, besonders in Texten über die Public Library, spielt zudem die Idee der Eigenverantwortung für den Bildungsprozess eine Rolle.

Ausdruck des ‚englischen Nationalcharakters‘: Hier gilt die britische Erwachsenenbildung als ein Phänomen, das sich harmonisch in den ‚englischen Nationalcharakter‘ einfügt. Die Funktion dieses Bildes ist zuallererst eine politische. Über die Kenntnis der britischen Erwachsenenbildung soll die deutsche Leserschaft Einblick in die britische Seele gewinnen und Großbritannien beurteilen können: als Freund, als Rivale oder als Feind. Insbesondere findet sich dieses Bild in politischen Krisenzeiten und während des Krieges.

Ein chronologischer Überblick über die Anzahl der Publikationen lässt starke Schwankungen innerhalb des Untersuchungszeitraums erkennen. Diese betreffen die Anzahl der in einem Jahr erschienenen Veröffentlichungen zur britischen Erwachsenenbildung, die Häufigkeit bestimmter Themen, die Intensität der Auseinandersetzung und die Bewertung der britischen Erwachsenenbildung. Es gibt zwei „interkulturell sensible“ Phasen, die erste von der Mitte der 1890er Jahre bis etwa zur Jahrhundertwende, die zweite um 1912/13. Eine rapide Abnahme der Zahl der Texte ist nach Ausbruch des Ersten Weltkrieges zu konstatieren: Die Erwachsenenbildung des Kriegsgegners war kein Thema mehr.

5. Erläuterungen, Kontextualisierungen, Auslegungen: Eigenes und Fremdes im interkulturellen erwachsenenbildnerischen Verhältnis

Die Beziehung der interkulturellen Fragestellung auf das deutsch-britische Erwachsenenbildungsverhältnis soll keineswegs suggerieren, es sei den beiden Nationen Deutschland und Großbritannien eine jeweils genau entsprechende einheitliche nationale Kultur zuzuordnen. Vielmehr ist das Orientierungssystem eines Menschen bezüglich seiner Wahrnehmung, seines Denkens, Wertens und Handelns (vgl. Schäffter 1997, 108) - seine Kultur - nicht durch die Kategorie „Nation“ allein erfassbar. Das Eigene eines Menschen wird auch z. B. von seiner regionalen Herkunft bestimmt, seiner Generationenlage, seiner Familie, seinem Geschlecht, seinem Beruf, seiner Konfession (vgl. ebd., 94). Der einzelne Mensch ordnet sich mehreren kulturellen Bezugssystemen gleichzeitig zu (vgl. Flechsig 1998) und verleiht ihnen unterschiedliches Gewicht für die Definition seines Selbst und des Anderen in Bezug auf das Selbst.

Deutsche der Kaiserzeit sehen sich im Bestreben, die Erwachsenenbildung im eigenen Land gut zu gestalten, auf die Orientierung an einem fortgeschritte-

nen Modell verwiesen. Genau dies können sie sich aber andererseits - im Zeitalter nationalstaatlichen Denkens noch um eigene kollektive Identität ringend - nur in begrenztem Maße erlauben, um nicht das preiszugeben, was sie als ihre nationalen Eigenheiten betrachten, oder sich dem Vorwurf auszusetzen, sie betrieben Verrat am Eigenen. Die Lösung dieser widersprüchlichen Ansprüche scheint nun in der Aufnahme eines solchen interkulturellen Verhältnisses zu liegen, in dem die beiden Partner über einen besonders hohen Grad an wichtigen kulturellen Gemeinsamkeiten verfügen, wie sie im Falle von Großbritannien und Deutschland zu bestehen scheinen. Dem Faktor Gemeinsamkeit kommt dabei eine legitimierende Funktion zu, formal hinsichtlich der bloßen Aufnahme einer internationalen Beziehung in der Erwachsenenbildung, und darüber hinausgehend auch für die Bestimmung des Wertes des Britischen für das Deutsche. Die britische Erwachsenenbildung darf für die sich entwickelnde deutsche *Vor-Bild* sein, insofern sich Deutsche von den Briten lediglich hinsichtlich des Bezugssystems „Nation“ unterschieden - getrennt - fühlen, aber verbunden hinsichtlich anderer kultureller und sozialer Bezugssysteme, die in den untersuchten Texten als wichtig - oder sogar als wichtiger als die Zugehörigkeit zur gleichen Nation - erachtet und Deutschen wie Briten gemeinsam zugeschrieben werden. Manchmal wird eine gemeinsame protestantische Religion angenommen, manchmal ähnliche soziale Verhältnisse, manchmal die Lage der Frau oder der Arbeiterschaft. Diese Gemeinsamkeit bietet die Grundlage dafür, dass Strukturen oder Prozesse der britischen Erwachsenenbildung nicht fremd bleiben müssen, sondern *verständlich* werden. Wenn das Fremde „durch Sammlung alles Verständlichen in einem Logos“ (vgl. Waldenfels 1998, 61) bewältigt werden kann, heißt dies, dass die britische Erwachsenenbildung den Deutschen umso näher wird, je mehr ihrer Elemente in einen deutschen „andragogischen Logos“ aufgenommen werden können, und dies wiederum ist abhängig davon, als wie gewichtig jeweils die bestehenden kulturellen Gemeinsamkeiten erachtet werden.

Ein besonderer, häufig anzutreffender Fall ist die Annahme eines gemeinsamen Germanentums von Deutschen und Briten. Die trennende Kategorie „Nation“ wird relativiert, aufgehoben in einem gemeinsamen Größeren. Eigenes und Fremdes werden dann in einen umfassenderen Denkraum integriert (vgl. ebd.): Wenn das deutsche und das britische Wesen nur Facetten eines gemeinsamen germanischen Wesens sind, muss die Furcht, dass ein suchender Blick nach England die deutsche Volksbildung überfremden könnte, als kleinlich zurückgewiesen werden, kann doch die britische Erwachsenenbildung als Produkt des ‚englischen Nationalcharakters‘ nicht anders als germanisch sein und ist sie damit den Deutschen doch gemäß.

Jedoch sind die Briten (und mit ihnen die britische Erwachsenenbildung) den Deutschen auch fremd, insbesondere in Zeiten politischer Spannung und vor allem nach Ausbruch des Ersten Weltkrieges. Der jeweilige Fremdheits *grad* der Briten für Deutsche ist dabei abhängig davon, inwieweit in den untersuchten Texten der trennenden Kategorie „Nation“, und zwar *ohne* den Hinweis auf ein ge-

meinsames Germanentum, der Status der bestimmenden Größe für „Kultur“ zugewiesen wird, denn damit können die deutsch-britischen Verbundenheiten für nachrangig erklärt oder im Extremfall sogar außer Kraft gesetzt werden.

Für die Kennzeichnung der Struktur von Interkulturalität im Sinne einer Relationalität zweier Größen sind allgemein Abgrenzung und Offenheit, Gemeinsamkeit und Differenz konstitutiv (vgl. Friedenthal-Haase 1992, 16). Dies lässt sich auch für die Struktur des interkulturellen Verhältnisses im deutsch-britischen Erwachsenenbildungskontext aufzeigen, sie ist durch ein Nebeneinander-Bestehen von Aspekten der Nähe und Ferne gekennzeichnet. Bedeutsam ist dabei aber, dass je nach Erfordernis oder Zeitlage entweder die kulturelle Verbundenheit oder die kulturelle Verschiedenheit, die Gemeinsamkeit oder die Differenz betont werden kann und damit die britische Erwachsenenbildung für Deutschland als nachzuahmendes Modell, als rivalisierendes Modell oder als abzulehnendes Modell dienen kann.

Wird besonders hervorgehoben, dass sich Deutschland und Großbritannien im Wesen der Nation bzw. der durch die Nation geprägten Kultur unterscheiden, dann folgt meistens die Feststellung, dass die Ausprägung eines eigenen nationalen Erwachsenenbildungswesens in Deutschland notwendig sei. Dies heißt, dass die andererseits anerkannten Gemeinsamkeiten mit den Briten stark relativiert werden. Interkulturelle Betrachtungen dienen dann gerade der Abgrenzung. In weniger zahlreichen Fällen, in denen die nationalkulturelle Differenz ebenfalls Grundlage der Argumentation ist, folgt für die *Bildermacher*, dass die Erwachsenenbildung in beiden Ländern aufgerufen ist, im Sinne einer Kooperation und Verständigung der beiden Nationen zu wirken. Steht nun andererseits die Betonung einer *Gemeinsamkeit* der deutschen und britischen Nation und Kultur im Vordergrund - bezieht sich die Differenz also in erster Linie auf unterschiedliche Entwicklungsgrade der Erwachsenenbildung -, wird auf die Notwendigkeit verwiesen, vom britischen Modell der Erwachsenenbildung zu *lernen*.⁹ Die dann vermittelte, mindestens implizite, Aufforderung an die Deutschen, sich die britische Erwachsenenbildung zum Vorbild zu nehmen, ist umso deutlicher ausgeprägt, je zentraler die konstatierte Gemeinsamkeit ist. Die Funktion der interkulturellen Betrachtung liegt dann darin, die deutsche Erwachsenenbildung bzw. Deutschland zu fördern.

Charakteristisch für viele Texte jedoch ist eine „gemischte“ Darstellung von Gemeinsamkeit *und* Differenz, und dann wird für die deutsche Erwachsenenbildung ein modifiziertes Lernen am britischen Vorbild propagiert (vgl. Friedenthal-Haase/Zellhuber-Vogel 1991, 32ff). In diesen Fällen wird Anregung in Großbritannien gesucht, jedoch unter der Prämisse vorgestellt, dass Deutschland britische Erwachsenenbildungsinitiativen nicht einfach übernehmen könne, sondern ihre Anpassung an die eigene Nation erstreben müsse. Mit der Abschwächung in der Konstatierung von Gemeinsamkeiten bis hin zur Betonung der Differenzen zwischen Deutschen und Briten wird, gleichsam proportional, der Rivalitätsgedanke in den Vordergrund gerückt. Weil im Entwicklungsgrad der Erwachse-

nenbildung dann eine wichtige Größe für die wirtschaftliche und militärische Konkurrenzfähigkeit der Nation gesehen wird, wirkt konsequenterweise ein andragogischer Vorsprung Großbritanniens alarmierend auf die Deutschen.

Während des Ersten Weltkriegs jedoch spielt der Konkurrenzgedanke so gut wie keine Rolle mehr. Die britische Erwachsenenbildung wird dann (in fast allen der wenigen vorliegenden Texte aus dieser Zeit) kategorisch pejorativ beschrieben; sie ist nicht mehr als Modell anerkannt, das in Konkurrenz nachzuahmen wäre. Am auffälligsten jedoch ist, dass nach Kriegsausbruch im Jahr 1914 die Zahl der Texte drastisch zurückgeht und ein fast völliges Ignorieren der britischen Erwachsenenbildung bis zum Jahr 1918 anhält. Es ist dann ein Fall eingetreten, den Georg Simmel in seiner soziologischen Interpretation des Fremden mit dem Begriff der „Nicht-Beziehung“ umschrieben hat (vgl. Simmel 1992, 770). Simmels Entwurf ist möglicherweise auch zur Erklärung des Phänomens geeignet, dass schlagartig alle früheren Parolen von Gemeinsamkeit zwischen Deutschen und Briten vergessen zu sein schienen: Die Wirkung des Gemeinsamen von „Einheimischen“ und „Fremden“ auf das Verhältnis zueinander wird nämlich nach Simmel dadurch wesentlich bestimmt, ob es sich um eine spezifische, unvergleichliche Gemeinsamkeit handelt oder um eine Gemeinsamkeit, die eine ganze Gruppe oder einen Typus oder sogar die Menschheit insgesamt umfasst, für welche Georg Simmel als Konsequenz eine „Verdünnung der Wirksamkeit des Gemeinsamen“ (ebd., 768) ausgemacht hat. Während demnach vor dem Krieg unspezifische Gemeinsamkeiten zwischen Deutschen und Briten als spezifische, gemeinschaftsstiftende hochgespielt wurden, konnten sie in Krisenzeiten „verdünnt“ werden - bis zur Unmerklichkeit.

Das Ignorieren der britischen Erwachsenenbildung im Krieg kann aber auch so interpretiert werden, dass sich die Idee der Erwachsenenbildung im Allgemeinen und die Praxis der britischen Erwachsenenbildung im Besonderen nur in beschränktem Maße zur propagandistischen Ausschlichtung eigneten.¹⁰ Erhärtet werden mag diese These dadurch, dass sofort nach Kriegsende die britische Erwachsenenbildung wieder als entwickeltes Modell im deutschsprachigen Raum präsent und für eine Neuorientierung im Blick war. Während der Zeit der Weimarer Republik sind auch von einigen Persönlichkeiten, die sich schon im Deutschen Kaiserreich zur britischen Erwachsenenbildung geäußert hatten, erneut Beiträge dazu veröffentlicht worden. Sie haben somit zu einer gewissen Kontinuität beigetragen und nach 1918 die Tradition deutsch-britischer Beziehungen in der Erwachsenenbildung neu belebt.¹¹

6. Die historisch-systematische Bedeutung der gewonnenen Ergebnisse

Für die Historiographie der Erwachsenenbildung zeigt die Analyse der Englandbilder im Kaiserreich, dass die Abgrenzung der Neuen von der Alten Richtung keine radikale war und die pauschale Qualifizierung der Kaiserzeit als Epoche verbreitender Volksbildung zu undifferenziert ist. Ihr steht die in zahlreichen, ge-

rade auch Großbritannien betreffenden Texten dokumentierbare Beschäftigung mit solchen Initiativen entgegen, die zumindest Elemente auch *intensiver* Bildung in sich bergen.¹² Zudem kann das Bewusstsein dafür geschärft werden, dass die schablonenhafte Vorstellung, die Volksbildung im Kaiserreich sei als rückständig zu bewerten, als progressiv hingegen die in verkürzter Weise mit der Neuen Richtung gleichgesetzte Erwachsenenbildung der Weimarer Republik, ebenfalls nicht haltbar ist.¹³ Berufet sich die heutige Erwachsenenbildung nur auf die Neue Richtung als ihre „normative Vergangenheit“ (ebd., 113), so übersieht sie Fragwürdigkeiten der Weimarer Erwachsenenbildung und leugnet zugleich wichtige andere, durchaus auch positive Traditionsstränge ihrer historischen Entwicklung, wobei sie bereits in der Kaiserzeit erkannte Aspekte ihres zeitgemäßen Paradigmas ‚Interkulturalität‘ verkennt.

Der interkulturelle Prozess steht im Dienste der Grenzüberschreitung, der Gewinnung von Distanz zum Eigenen; darüber hinaus ist er auch umgekehrt gerade für die Identitätsbildung bedeutsam. Die Situation der Volksbildung im Deutschen Kaiserreich war bis zu einem gewissen Grad offen. Diese Offenheit prädestiniert für Aufnahmebereitschaft und zugleich für Unsicherheit, die dann zu Abgrenzung führen kann: Aus den meisten Texten der *Bildermacher* spricht zumindest einige Bereitschaft, sich positiv am Britischen zu orientieren. Dass andererseits noch keine Stabilität des interkulturellen Verhältnisses eingetreten war, zeigt sich nicht nur an den zahlenmäßigen Schwankungen der Beschäftigung mit der britischen Erwachsenenbildung, sondern auch an den Labilitäten ihrer Beurteilung bis hin zur offenen Feindseligkeit in Kriegszeiten, wengleich untergründig eine allmähliche Konsolidierung eines positiven Bildes der britischen Erwachsenenbildung zustande kam, die durch den Krieg nur temporär verschüttet wurde.

Die übermittelten Englandbilder in der deutschen Volksbildung sind zwar nicht unabhängig von der politischen Situation, aber auch nicht vollständig von ihr determiniert. Es kann deshalb die These aufgestellt werden, dass nicht die essentiellen Inhalte der Bilder, sondern nur ihre historisch-akzidentelle Ausfüllung und deren Bewertung Schwankungen unterliegen. Das heißt, dass die konkreten Bilder der *britischen* Erwachsenenbildung in mehr oder weniger diffus bestehende Auffassungen von Wesen, Sinn und Aufgabe der Erwachsenenbildung allgemein, also in bereits vorhandene abstrakte Bilder von Erwachsenenbildung schlechthin, ‚eingepaßt‘ werden. Das ‚Britische‘ an den Bildern bezieht sich dann nur auf die akzidentelle Ausprägung, nicht aber auf den essentiellen Charakter der Bilder. Es ist dann nicht mehr nur ein Spezifikum der *britischen* Erwachsenenbildung, Forderung von Gesellschaft und Nation, Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, Stärkung einer Zielgruppe, Unterstützung und Orientierung im Alltag, Ausdruck ethischer Verantwortung oder Ausdruck des ‚Nationalcharakters‘ zu sein, sondern vielmehr Merkmal bzw. Aufgabe von *Erwachsenenbildung überhaupt*, die dann aber wiederum zu einer konkreten Gestalt kommen kann - zum Beispiel in Deutschland. So scheinen in den Bildern der britischen Erwachsenen-

bildung im Deutschen Kaiserreich bereits übergreifende Konzeptionen der Erwachsenenbildung auf, wenn auch noch auf einem relativ niedrigen Niveau der fachspezifischen Theoretizität und wissenschaftlichen Objektivität.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Erwachsenenbildung im Deutschen Kaiserreich einen beachtlichen Grad an Interkulturalität aufweist. Allerdings unterliegt diese Interkulturalität in ihrer Qualität Schwankungen und *darf nicht notwendig im Sinne einer Verständigung und des gleichwertigen Austausches verschiedener Kulturen aufgefasst werden*. Denn der vorherrschende Modus des interkulturellen Verhältnisses sprengt nicht den Rahmen des Nationalen, im Gegenteil: Eine Haupttriebkraft für die Beschäftigung mit Großbritannien ist das Anliegen, der eigenen Nation zu dienen. Die Nation bildet den Fluchtpunkt der Argumentation; im interkulturellen Verhältnis verleiht vor allem sie den Akteuren Orientierung und gibt ein oder das Ziel der Aktivitäten vor. Der scheinbare Widerspruch zwischen nationalstaatlichem Denken und interkultureller Orientierung findet dabei seine Auflösung im Verständnis von Interkulturalität als eine auf die eigene Nation zweckgerichtete. Diese Gerichtetheit auf die eigene, homogen betrachtete und gegenüber der „übrigen Welt“ erhöhte Nation entlarvt die interkulturelle Beziehung als der Gesinnung nach ungleichgewichtig, unausgeglichen und anfällig für Vereinnahmung, weil Selbstbezogenheit und nicht Mutualität die wesentliche Dimension des Interkulturalitätskonzepts ist. Immerhin kann die Untersuchung des deutsch-britischen interkulturellen Verhältnisses aber zeigen, dass der Gedanke der Offenheit und Wechselseitigkeit zumindest ansatzweise bereits die Volksbildung im Kaiserreich mitbestimmte.

Anmerkungen

¹ Hier werden Ergebnisse einer längeren Untersuchung der Verfasserin gerafft präsentiert. Siehe ausführlicher Meilhammer 1998.

² Vgl. lat. *pingere*: malen.

³ Abgeleitet vom lateinischen Wort *depingere*, das „abmalen“, „darstellen“ bedeutet.

⁴ Auf den Bereich der Kunst übertragen gilt dies jedenfalls dann, wenn der Ausdruck des Bildes den Intentionen seines „Schöpfers“ entspricht und wenn dessen Schaffen keine Theorie im Sinne des ästhetischen Formalismus zugrunde liegt und somit der mimetische oder expressive Charakter eines Bildes nicht prinzipiell zurückgewiesen wird.

⁵ Zu den bekanntesten unter ihnen gehören der Pädagoge Wilhelm Rein, der Nationalökonom Robert von Erdberg, der Philosoph und Pädagoge Paul Natorp, der Soziologe Ferdinand Tönnies, die Germanistin und Kulturwissenschaftlerin Gertrud Bäumer und die Staatswissenschaftler Werner Picht und Alice Salomon.

⁶ Deshalb ist das Moment des Transfers im Begriff des „Bildes“ mitgedacht.

⁷ Zur näheren Ausführung und Begründung siehe Meilhammer 1998, 281-330.

⁸ Damit spiegeln die beiden erstgenannten Bilder die spannungsvollen Zielperspektiven „Volksbezug“ und „Persönlichkeitsentwicklung“ wider, die Seitter (1997, 324) als kennzeichnend für die deutsche *Volks-* bzw. *Erwachsenenbildung* der Zeit beschrieben hat.

⁹ Das Bewusstsein von Gemeinsamkeit bewahrt wohl vor dem Gefühl der Minderwertigkeit.

¹⁰Dies wiederum könnte ein Hinweis darauf sein, dass die über Jahrzehnte hinweg insgesamt recht differenzierten Veröffentlichungen über die britische Erwachsenenbildung, in denen sie zumeist auch positiv gewürdigt wurde, zu einer zu hohen Anerkennung der britischen Erwachsenenbildung in deutschen Teilöffentlichkeiten geführt hatte, um ernsthaft einen Umschwung im inzwischen gefestigten Bild der britischen Erwachsenenbildung jener Kreise durch eine negativ gefärbte Berichterstattung in Kriegszeiten erreichen zu können. Dass es andererseits für viele unannehmbar war, über die Erwachsenenbildung eines Kriegsgegners zu publizieren, dürfte evident sein.

¹¹Daneben trat nach dem Ersten Weltkrieg eine neue, jüngere Generation in das interkulturelle Verhältnis mit Großbritannien ein, die etwas Neues schaffen wollte, aber auch Elemente der Tradition in ihr eigenes Verständnis von Erwachsenenbildung aufnahm.

¹²Z. B. der Entwurf der University Extension (einschließlich der Tutorial Classes) oder Konzepte residentieller Bildungseinrichtungen.

¹³Dies kann exemplarisch an der Bücherhallenbewegung verdeutlicht werden, die vom bis dato weltweit freiesten und entwickeltsten Modell der Volksbibliothek inspiriert war, der Public Library in Großbritannien und den USA. Die nachweisbare Relevanz der Public Library im Zusammenhang mit der entstehenden Bücherhalle im deutschsprachigen Raum bezeugt nicht nur eine bemerkenswerte internationale Offenheit der entsprechenden deutschen Volksbildner und einen beispielhaften Kulturtransfer in der Erwachsenenbildung, sie dokumentiert auch ein frühes Bewusstsein der Notwendigkeit von Professionalität im Bildungsbereich, hebt die Bedeutung der Selbstbildung innerhalb der Volksbildung hervor und bekräftigt die Selbstbestimmung der Bildungsadressaten. Gerade der letztgenannte Aspekt findet seinen prägnantesten Ausdruck im freiheitlichen britisch-amerikanischen Open-access-System, dem auch die Repräsentanten der Bücherhallenbewegung anhängen, wohingegen das spätere Bibliothekskonzept Hofmannscher Prägung starke Elemente von Unfreiheit enthält und die Adressaten nicht nur in starre klassenmäßige Kategorien presst, denen ebenso starre kulturelle Kategorien zugeordnet werden (vgl. Dräger 1987, 156), sondern sie auch nicht als im vollen Sinne mündige Menschen behandelt.

Literatur

Dohmen, G.: Bildung und Schule. Bd. 1. Weinheim 1964.

Dräger, H.: Der Bibliothekar als Erwachsenenbildner. In: Harney, K. u. a. (Hg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. u. a. 1987, 113-187.

Flechsig, K.-H.: Methoden interkulturellen Trainings. Internes Arbeitspapier des Instituts für Interkulturelle Didaktik 1/1998 (<http://www.gwdg.de/~kflechs/iidiaps.htm>)

Friedenthal-Haase, M.: Zur Interkulturalität von Erwachsenenbildung: Beobachtungen am Beispiel der deutsch-britischen Beziehungen vor und nach dem Ersten Weltkrieg. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, 17 (1989), 211-255.

Friedenthal-Haase, M.: Elements of Intercultural Orientation and Experience: Systematic discussion based on the history of the relationships between German and British reformers and adult educationalists. In: Dies. u. a. (Hg.): British-Dutch-German Relationships in Adult Education 1880-1930. Leeds 1991, 33-57.

Friedenthal-Haase, M.: Erwachsenenbildung und Interkulturalität: Zeitgemäße Perspektiven einer jungen Disziplin. In: Dies. (Hg.): Erwachsenenbildung interkulturell. Frankfurt/M. 1992, 13-22.

Friedenthal-Haase, M./Zellhuber-Vogel, P.: Interkulturelle Beziehungen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung: Das Beispiel Deutschland und Großbritannien. Kurzgefasster Abschlussbericht eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekts am Institut für Erziehungswissenschaft II, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/

-
- Weiterbildung der Universität Tübingen. Tübingen 1991.
- Hacking, I.: *Representing and Intervening*. Cambridge u. a. 1983.
- Jonas, H.: *Homo Pictor: Von der Freiheit des Bildens*. In: Boehm, G. (Hg.): *Was ist ein Bild?* München 1994, 105-124.
- Lichtenstein, E.: *Bildung*. In: Ritter, J. (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 1. Basel und Stuttgart 1971, 921-937.
- Meilhammer, E.: *Bilder der britischen Erwachsenenbildung im Deutschen Kaiserreich 1871 bis 1918*. Diss. phil. Jena 1998 (erscheint 2000 u. d. T.: *Britische Vor-Bilder. Interkulturalität in der Erwachsenenbildung des Deutschen Kaiserreichs*).
- Schäffter, O.: *Das Fremde als Lernanlass: Interkulturelle Kompetenz und die Angst vor Identitätsverlust*. In: Brödel, R. (Hg.): *Erwachsenenbildung in der Moderne*. Opladen 1997, 91-129.
- Seitter, W.: *Geschichte der Erwachsenenbildung*. In: Harney, K./Krüger, H.-H. (Hg.): *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Opladen 1997, 311-329.
- Simmel, G.: *Exkurs über den Fremden*. In: Ders.: *Soziologie*. Frankfurt/M. 1992, 764-771.
- Vierhaus, R.: *Bildung*. In: Brunner, O. u. a. (Hg.): *Geschichtliche Grundbegriffe*. Bd. 1. 4. Aufl., Stuttgart 1992, 508-551.
- Waldenfels, B.: *Fremderfahrung zwischen Aneignung und Enteignung*. In: Ders.: *Der Stachel des Fremden*. 3. Aufl., Frankfurt/M. 1998, 57-71.

Internationalität als Referenzhorizont

Der Auslandsbezug deutscher Erwachsenenbildung zwischen 1910 und 1949 am Beispiel der Zeitschriftenfolge Volksbildungsarchiv/Archiv für Erwachsenenbildung/Freie Volksbildung

Die gegenwärtige Debatte um Globalisierung, Internationalisierung und Europäisierung hat ein historisch kurzes Gedächtnis. Sie moniert eine Öffnung, Ausweitung und Harmonisierung der Erwachsenenbildung, indem sie mit Blick auf ausländische Vorbilder und Modelle eine Optimierung der inländischen Bildungslandschaft fordert und die international-vergleichende Erziehungswissenschaft als Mittel der Politikberatung nutzt. Dabei vergisst sie, dass Internationalität und internationale Rezeptionsprozesse immer schon eine wichtige - wenngleich auch wenige beachtete - Rolle bei der Entwicklung der Erwachsenenbildung gespielt haben. Pointiert formuliert lässt sich die These aufstellen, dass sich die Erwachsenenbildung in all ihren formativen Perioden stark mit ausländischen Vorbildern, Modellen oder Institutionen beschäftigt und diese Beschäftigung durch persönliche und wissenschaftliche Kontakte z. T. systematisch gefördert hat. Allein mit Blick auf die Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung des 20. Jahrhunderts lässt sich diese These an zwei markanten Beispielen belegen: So hat sich zwischen 1890 und 1930 die Erwachsenenbildung - konkreter die Volkshochschule und das Volksbüchereiwesen - in enger Auseinandersetzung mit der englischen Universitätsausdehnungsbewegung, der dänisch-skandinavischen Heimvolkshochschule und der anglo-amerikanischen Tradition der public library formiert (vgl. Marriot 1995, Vogel 1994). Und ebenfalls hat sich die Erwachsenenbildung zwischen 1960 und 1975 im Kontext der Bildungsreform als einem internationalen Programm modernisiert und professionalisiert und dabei Leitbegriffe adaptiert, die - wie beispielsweise *lifelong learning*, *recurrent education* oder *éducation permanente* - maßgeblich von der UNESCO und der OECD mit bildungsökonomischen und bildungsdemokratischen Argumenten lanciert wurden oder die - wie im Manifest von Cuernavaca ausgeführt - bereits die Gegenpositionen eines lebenslänglichen, institutionell und professionell betreuten Lernens beinhalteten (vgl. Dauber/Verne 1976, Günther 1982, Knoll 1996).

Allerdings hat die historische Bildungsforschung mittlerweile hinreichend gezeigt, dass die Forderung nach und die Praxis von Internationalität in historischer Perspektive nicht bzw. nicht in erster Linie einem realen Bedarf an internationaler Verflechtung entsprach. Vielmehr resultierte der Verweis auf das - vorzugsweise als weiter entwickelt unterstellte bzw. dargestellte - Ausland aus einem internen Reflexions- und Legitimationsbedarf (vgl. Zymek 1975, Ergebnisse 1984, Schriewer u. a. 1998). Die *inländische* Problemlage, nicht der internationale Pro-

blemdruck formte „die Suchmatrix der Aufmerksamkeit, und die mutmaßliche Verwendbarkeit des sorgsam Beobachteten war das Entscheidungskriterium für einen Übernahmever such. Der interessierte Blick in die Fremde, die sorgsame Beobachtung der Pädagogik des Auslands, kulminierte stets im pragmatischen Urteil“ (Dräger 1991, 217).

Diese Verflochtenheit mit der heimischen Problemlage wird vor allem dann deutlich, wenn man die Art der Bezugnahme auf ausländische Modelle und Diskurse, die Kanäle und Vermittler des internationalen Informationstransfers sowie die Anschlussformen an die bildungspolitischen Diskussionslagen im Inland einer genaueren empirischen Überprüfung unterzieht. Eine Form der Überprüfung derartiger Rezeptionsprozesse und Transformationsleistungen stellen Zeitschriftenanalysen dar, durch die die verschiedenen Formen der disziplinären und/oder praxisbezogenen Themenbearbeitung rekonstruiert werden können. Fachzeitschriften sind konstitutive Bestandteile sowohl des disziplinären als auch des professionellen Kommunikationszusammenhangs; sie machen deutlich, welche Themen aufgegriffen, in welcher Form bearbeitet und in welcher Weise beurteilt werden; sie bilden den diskursiv verfügbaren Kommunikationshorizont einer Disziplin oder Profession ab; und sie zeigen die Veränderungen auf, die im Feld auf der Zeitachse vonstatten gehen (vgl. Horn/Tenorth/Helm 1994, Stroß/Thiel 1998).

Im Folgenden werden die Internationalität und der Auslandsbezug deutscher Erwachsenenbildung zwischen 1910 und 1949 am Beispiel der Zeitschriftenfolge *Volksbildungsarchiv/Archiv für Erwachsenenbildung/Freie Volksbildung* untersucht. Dabei werden zunächst die Zeitschriften dieser Reihe kurz porträtiert (I), um dann Umfang und Formen des Auslandsbezugs im Zeitverlauf detailliert herauszuarbeiten (II). In einem abschließenden Teil wird noch einmal die These von der Internationalität als einem inlandsbezogenen Reflexions- und Reformargument aufgegriffen (III).

I. Die Zeitschriftenfolge *Volksbildungsarchiv/Archiv für Erwachsenenbildung/Freie Volksbildung*

Die Zeitschriftenfolge *Volksbildungsarchiv/Archiv für Erwachsenenbildung/Freie Volksbildung* kann als eines der wichtigsten, wenn nicht gar als das bedeutendste wissenschaftliche Publikationsorgan(e) der Erwachsenenbildung nach der Jahrhundertwende gelten. Nach ihrer wissenschaftlichen Ausrichtung, der Breite und Bedeutung ihrer Autoren, ihrem Umfang und Redaktionsaufwand setzte sie für die Publikationslandschaft der deutschen Erwachsenenbildung entscheidende Standards und begleitete publizistisch den Aufbau und die Formierung der Erwachsenenbildung zwischen 1910 und 1933 in prägender Weise.¹

Tab. 1: Genealogie der Zeitschriftenfolge

	Volksbil- dungsarchiv	Archiv für Er- wachsenenbildung	Freie Volksbildung	Freie Volksbildung
Herausgeber	Erdberg Lampa (ab 1917)	Erdberg Picht	Angermann/Erd- berg/Weitsch Angermann/Weitsch (1929) Laack/Weitsch (ab 1930)	Lotze/ Weitsch
Untertitel	Beiträge zur wissenschaftl. Vertiefung der Volksbildungs- bestrebungen Organ des Aus- schusses der deut- schen Volksbil- dungsvereini- gungen (ab 1917)	Organ des Hohen- rodter Bundes	Neue Folge des ‚Ar- chivs für Erwachse- nenbildung‘ Zweimonatszeitschrift für die Gesamte Erwach- senenbildung (1931) Monatsschrift für die Gesamte Erwach- senenbildung (ab 1932)	
Zeitraum	1909-1923	1924-1925	1926-1933	1947-1949

Programmatisch war das *Volksbildungsarchiv* bestrebt, eine wissenschaftliche Verständigung „über die grundlegenden Prinzipien aller Volksbildungsarbeit“ (Zur Einführung 1910, 2) herbeizuführen und so einem neuen Bildungsideal vorzuarbeiten. Während es bis 1918 für eine umfassende wissenschaftsbasierte Grundlegung der Volksbildung eintrat und dabei sowohl die alten etablierten Volksbildungsträger als auch die Volksbüchereien in die Diskussion miteinbezog, wurde es ab 1918 zum dezidierten Forum einer arbeitgemeinschaftlich orientierten Volkshochschulbewegung. Zahlreiche Vertreter sowohl der ‚freien‘ wie der ‚gebundenen‘ Volksbildung ‚intensiver‘ Machart stellten volksbildnerische Grundsatzfragen zur Diskussion, referierten methodisch-didaktische Probleme, präsentierten praktische Fallbeispiele oder stellten auslandskundliche Bezüge her. Dieser Akzentwechsel dokumentierte sich auch in den Bezugsinstitutionen der Zeitschrift. Obwohl das *Volksbildungsarchiv* als Organ des *Ausschusses der deutschen Volksbildungsvereinigungen* fungierte, war es faktisch immer mehr der Neuen Richtung und ihren Grundsätzen verpflichtet, ja das *Volksbildungsarchiv* war geradezu der publizistische Motor dieser Richtung.

Das *Archiv für Erwachsenenbildung* sah seine Arbeit als eine organische Weiterführung des *Volksbildungsarchivs* an, allerdings mit deutlichen Akzentverschiebungen. Einerseits wollte es als offizielles Organ des Hohenrodter Bundes noch

stärker die Volkbildungsfrage werbend und missionierend in interessierte gesellschaftliche Kreise hineinragen und so „die konventikelhafte Atmosphäre, wie sie früher in Volksbildungskreisen herrschte“ (Picht 1924, 3), aufsprengen. Andererseits war die Zeitschrift bestrebt, die „inner-menschliche“, „soziale“ und „völkische“ Dimension volksbildnerischer Arbeit in ihrem Zusammenhang zu begreifen und „dem Ringen des einzelnen um sein geistiges Sein, dem Ringen der Arbeiterschaft um ein geistiges Rüstzeug zur Bewältigung ihrer Aufgaben, dem Ringen des Volkes um seine nationale Existenz“ (ebd., 5f) gleichermaßen zu entsprechen. In diesem Zusammenhang fanden auch Bildungsfaktoren wie Wirtschaft, Klassenbildung, Beruf und Heimat zunehmende Beachtung.

Die *Freie Volksbildung* begriff sich programmatisch nicht so sehr als Kampforgan für neue Ideen (wie der intensiven Volksbildung), sondern vor allem als Organ für die praktische Arbeit und für die Lehrerschaft, „wobei wir den Begriff Lehrer weit fassen und alle in der freien Volksbildung auch etwa organisatorisch und bibliothekarisch Tätigen mit einbegreifen“ (Angermann/Erdberg/Weitsch 1926, 2). Die drei Hauptziele der Zeitschrift lagen in der kulturphilosophischen Grundlegung der freien volksbildnerischen Arbeit, in der didaktisch-methodischen Reflexion und in der wissenschaftlichen Weiterbildung durch Buch- und Zeitschriftenbesprechungen. Diese stärker praxisbezogene Ausrichtung der *Freien Volksbildung* zeigte sich auch in der Zusammensetzung des Herausgebergremiums, in dem mit Weitsch und Angermann zwei Volkshochschulpraktiker vertreten waren, die allerdings durchaus auch theoretische Ambitionen besaßen.

Die *Freie Volksbildung* nach 1945 stand programmatisch in einer Zwitterstellung. Einerseits wollte sie die Kontinuität der Tradition wahren und dazu beitragen, „die vor 12 Jahren jäh abgerissenen Fäden wieder aufzunehmen“ bzw. „alte Fehler und Kinderkrankheiten zu verhüten“ (Lotze/Weitsch 1947, 1). Andererseits wollte sie ihren Wirkungskreis erweitern und nicht nur die ‚freie‘, sondern die gesamte Erwachsenenbildung umfassen, „von der Volkshochschule angefangen, über Wirtschaftsschulen und Betriebsräteurse bis hin zur Verwaltungsakademie, bis zur erwachsenenbildnerischen Auswirkung von Rundfunk, Film und Theater zu Museum und Ausstellungswesen und nicht zuletzt zum Büchereiwesen“ (ebd.) Diese programmatische Zwitterstellung war neben inhaltlichen Differenzen der Herausgeber ein weiterer Grund für das schnelle Eingehen der Zeitschrift.

Versucht man eine resümierende Gesamteinschätzung der Zeitschriftenfolge, so fällt die Kontinuität der Herausbergerschaft, insbesondere durch Robert von Erdberg (1909-1929) und Eduard Weitsch (1926-1949) ins Auge. Diese beiden Personen markieren jedoch gleichzeitig einen deutlichen Wechsel in der konzeptionellen Ausgestaltung der Zeitschrift. In der von Erdberg dominierten Phase war die Zeitschrift zunächst ein Organ, das wissenschaftorientiert und grundlagentheoretisch Impulse für die gesamte Volksbildung zu geben versuchte, dann jedoch immer mehr zum philosophisch-publizistischen Kampfinstrument der intensiven Volksbildungsarbeit und der Volkshochschulbewegung wurde. In der zweiten Phase ab 1926, die zunehmend von Eduard Weitsch bestimmt wurde,

standen dann immer stärker praktische Reflexionsabsichten im Vordergrund, ohne jedoch die Wissenschaftsorientierung der Zeitschrift insgesamt zu verlieren. Interessant ist in dieser zweiten Phase auch die erneute Ausweitung des Praxisfeldes über die intensive Erwachsenenbildung hinaus hin zur gesamten Erwachsenenbildung, womit an die institutionelle Breite während der Etablierungsphase der Zeitschrift vor und während des Ersten Weltkrieges wieder angeknüpft wurde.

II. Auslandsbezug

Der Auslandsbezug der Zeitschriftenfolge lässt sich nach unterschiedlichen Parametern rekonstruieren. Ein erster Indikator ist die - absolute und relative - Häufigkeit von Artikeln, die in ihrem Titel einen Auslandsbezug erkennen lassen:

Tab. 2: Häufigkeit des Auslandsbezugs der Zeitschriftentitel^F

	Artikel insgesamt	Auslandsbezug	%
1910	7	-	-
1911	8	-	-
1913	6	-	-
1916	7	1	14%
1917	12	1	8%
1919	14	1	7%
1920	14	5	36%
1921	25	6	24%
1922	10	3	30%
1923	9	-	-
1924	17	4	23%
1925	17	2	11%
1926	13	1	8%
1927	21	2	9%
1928	24	3	12%
1929	20	1	5%
1930	32	1	3%
1931	52	10	19%
1932	57	3	5%
1933	21	2	9%
1947	88	10	11%
1948	58	4	7%
1949	33	3	9%
insgesamt	565	63	11%

Die Tabelle gibt die vier verschiedenen zeitlichen Phasen (1910-23, 1924-25, 1926-33, 1947-49) der Zeitschriftenfolge wieder. Die starke Zunahme der absoluten Artikelanzahl ab 1930ff liegt in der Tatsache begründet, dass ab 1930 durch die neue Rubrik der ‚Berichte‘, die wie die Abhandlungen namentlich gekennzeichnet waren, sich die Anzahl der berücksichtigten Artikel mehr als verdoppelte. Hinsichtlich des Auslandsbezugs lässt sich nachweisen, dass außer den ersten drei Jahrgängen und dem letzten Jahrgang des *Volksbildungsarchivs* in allen Ausgaben auslandskundlich relevante Artikel erschienen sind, deren absolute wie relative Häufigkeit jedoch stark variiert. So liegt die absolute Häufigkeit zwischen einem und zehn Artikel pro Jahr, die prozentuale Häufigkeit zwischen 3 und 36%,³ die durchschnittlich prozentuale Häufigkeit bei immerhin 11%. Die größte prozentuale Dichte auslandskundlicher Berichterstattung liegt in den drei Jahren 1920 bis 1922, was vermuten lässt, dass gerade nach dem Ersten Weltkrieg die Nachfrage nach auslandskundlichen Themen besonders groß war. Dieser Trend zur auslandskundlich informierten Berichterstattung wiederholt sich nach dem Zweiten Weltkrieg nicht.⁴

Betrachtet man die Art und Weise, wie das Ausland bzw. Internationalität als Referenzhorizont in den verschiedenen Artikeln thematisiert wird, so kann man insgesamt neun verschiedene Typen unterscheiden, die ihrerseits wiederum in drei Gruppen mit ganz unterschiedlichem quantitativen Umfang unterteilt werden können.

Tab. 3: Typen des Auslandsbezugs und ihre quantitative Verteilung

	Insgesamt	1916-1933	1947-49
Auslandskunde	28	17	11
- allgemein	11	9	2
- thematisch	17	8	9
Internat. Organisationen	4	3	1
Internat. Tagungen	9	8	1
Studienreisen	9	9	-
Grenzlandarbeit	4	4	-
Auslandsdeutschtum	2	2	-
Nationale Aufgabenbest.	3	1	2
Besatzungsliteratur	2	1	1
Xenolog. Methodenreflexion	2	1	1
Insgesamt	63	46	17

Die erste Gruppe mit vier Typen umfasst die auslandskundliche und internationale Berichterstattung im engeren Sinn, nämlich Auslandskunde, Internationale Organisationen, internationale Tagungen und Studienreisen. Sie hat insgesamt 50 Nennungen, was knapp 80% der Gesamtanzahl (63) ausmacht.

Die erste Rubrik ‚Auslandskunde‘, die mit 28 Nennungen mit großem Abstand am häufigsten vorkommt, lässt sich noch einmal nach allgemeinen und thematischen Schwerpunkten differenzieren. Allgemeine auslandskundliche Artikel betreffen Themenstellungen wie ‚Erwachsenenbildung in England‘,⁵ während thematisch orientierte Artikel nur einen bestimmten Aspekt berühren. Die meisten thematischen Artikel betreffen die Volkshochschulen und Volksbibliotheken, aber auch rechtliche und literarische Aspekte werden behandelt.⁶ Die zweite Rubrik ‚Internationale Organisationen‘ hat vier Nennungen und umfasst die Berichterstattung über die Arbeit von internationalen Organisationen oder von Einrichtungen mit internationaler Ausrichtung wie der Völkerbund, der Weltbund für Erwachsenenbildung oder die Internationale Volkshochschule in Helsingör.⁷ Die dritte Rubrik ‚Internationale Tagungen‘ kommt insgesamt neunmal vor und bezieht sich auf internationale Zusammenkünfte, die für die Pädagogik generell von Bedeutung sind (wie z. B. der Internationale pädagogische Kongress in Berlin von 1928) oder die Erwachsenenbildung im Besonderen betreffen (wie z. B. der Volksbildungstag in Braunau von 1920 oder die interskandinavische Volkshochschultagung von 1926).⁸ Die vierte Rubrik ‚Studienreisen‘ umfasst ebenfalls neun Nennungen und beinhaltet Erfahrungsberichte über Studienreisen von Erwachsenenbildnern ins Ausland, aber auch von internationalen Studienreisen im Rahmen der Volkshochschule.⁹

Die zweite Gruppe umfasst ebenfalls wie die erste vier Kategorien von Abhandlungen, die sich nicht mit der auslandskundlich-internationalen Berichterstattung beschäftigen, sondern die nationale Selbstvergewisserung und Identitätsbildung im Spiegel ausländischer Erfahrungen, in Abgrenzung zu und Abwehr von - tatsächlichen oder unterstellten - ausländischen Einflüssen betreiben. Sie hat insgesamt 10 Nennungen, was einem Anteil von über 17% entspricht.

Die erste Rubrik ‚Grenzlandarbeit‘ hat vier Nennungen und thematisiert die erwachsenenbildnerische Arbeit unter den spezifischen Bedingungen der Grenzlandsituation, in den 1920er Jahren vor allem in Schleswig-Holstein und im Saarland.¹⁰ Die zweite Rubrik ‚Auslandsdeutschtum‘ umfasst mit zwei Nennungen die Berichterstattung über die erwachsenenbildnerischen Bestrebungen hinsichtlich der Auslandsdeutschen in der Tschechoslowakei und in Galizien.¹¹ Die dritte Rubrik ‚Nationale Aufgabenbestimmung‘ thematisiert mit drei Nennungen Versuche, nationale Aufgaben im Spiegel ausländischer (Vor-)Bilder zu bestimmen und zu konkretisieren, wobei die nationalen Gegenparts Dänemark, Frankreich und England übernehmen.¹² Die vierte Rubrik ‚Besatzungsliteratur‘ untersucht mit zwei Nennungen schließlich den Dawes-Plan und die Arbeiterbildung in der US-Besatzungszone.¹³

Die letzte Gruppe umfasst nur eine Rubrik ‚Xenologische Methodenreflexion‘ mit insgesamt zwei Nennungen, was einem Anteil von gerade 3% entspricht. Trotz dieses geringen Anteils ist sie aber gerade hinsichtlich des internationalen Referenzhorizontes deutscher Erwachsenenbildung höchst aufschlussreich. Sie widmet sich nämlich der Frage, wie eine systematische Beschäftigung mit dem

Fremden, mit fremden Kulturen in der Erwachsenenbildung auf Dauer gestellt werden kann, und buchstabiert dies am Beispiel der internationalen Auslandskunde bzw. der Völkerkunde durch. Nicht zufällig sind beide Artikel jeweils im ersten Jahrgang nach den Weltkriegen erschienen.¹⁴

Versucht man, diese drei Gruppen bzw. neuen Typen noch zusätzlich nach den beiden Zeiträumen 1916-1933 und 1947-1949 zu differenzieren, so fällt auf, dass im Zeitraum 1947-49 ‚Studienreisen‘, ‚Grenzlandarbeit‘, ‚Auslandsdeutschtum‘ gar nicht und ‚internationale Tagungen und Organisationen‘ nur einmal auftauchen. Diese Leerstelle lässt sich im Fall von ‚Studienreisen‘ und ‚internationalen Tagungen und Organisationen‘ möglicherweise durch die publikationsbedingte Sammlung im Teil ‚Blick nach draussen‘ in der *Freien Volksbildung* nach 1947 erklären, die Leerstelle von ‚Grenzlandarbeit‘ und ‚Auslandsdeutschtum‘ durch die Desavouierung der diesbezüglichen Arbeit durch den Nationalsozialismus. Interessant ist auch das überproportionale Gewicht von thematischen auslandsbezogenen Artikeln ab 1947, was darauf schließen lässt, dass die Erwachsenenbildung nach 1945 nicht so sehr an nationalen Globalgemälden des Auslands interessiert war als vielmehr an konkreten sachbezogenen Fragestellungen.

Eine weitere interessante Dimension betrifft die Streuung und Häufigkeit der unterschiedlichen Bezugsgesellschaften, die in den 28 Artikeln mit auslandskundlicher Thematik auftauchen:

Tab. 4: Streuung und Häufigkeit der unterschiedlichen Bezugsgesellschaften

	Auslandskunde: 1916-1933		Auslandskunde: 1947-49		Insgesamt
	allgemein	thematisch	allgemein	thematisch	
Dänemark	-	2	-	2	4
England	2	1	1	-	4
Frankreich	1	-	-	-	1
Friesland	1	-	-	-	1
Italien	1	-	-	-	1
Österreich	1	1	-	1	3
Schweden	-	1	-	3	4
Schweiz	-	1	-	1	2
Sowjetunion	1	-	-	-	1
Tschechoslowakei	-	2	-	-	2
Türkei	-	-	1	-	1
USA	2	-	-	2	4
Insgesamt	9	8	2	9	28

Die auslandkundlichen Artikel beziehen sich auf insgesamt elf verschiedene Staaten bzw. eine Region, die schwerpunktmäßig die mittel- und nordeuropäischen Länder umfassen, aber auch Staaten wie die Sowjetunion, die Türkei und die

USA. Am häufigsten vertreten sind Dänemark, England, Schweden und die USA mit jeweils 4 Nennungen, gefolgt von Österreich mit 3 Nennungen. Auffällig ist, dass Dänemark und Schweden nur als thematisch enggeführte Bezugsgesellschaften von Interesse sind - ein Befund, der sich möglicherweise aus dem volkshochschulbezogenen Rezeptionsinteresse der deutschen Erwachsenenbildung an den skandinavischen Bezugsgesellschaften erklären lässt.¹⁵

Eine letzte Dimension betrifft die Figuren, mit denen gerade die auslandskundliche Berichterstattung operiert und ihren Gegenstand, die Erwachsenenbildung bzw. das Bildungswesen des Auslands, beschreibt. Ich kann an dieser Stelle nur auf ein Beispiel ausführlicher eingehen und wähle aus den 11 Artikeln, die sich auf die Erwachsenenbildung des Auslands insgesamt beziehen, den ersten von 1921. Es handelt sich dabei um den Bericht von Heinz Kindermann über *Staat und Volksbildungsarbeit in Österreich*, erschienen im *Volksbildungsarchiv* von 1921.

Kindermann stellt die drei Grundprämissen seines Berichts gleich zu Beginn klar: (1) Die Art und Weise, mit der Volksbildung betrieben wird, entspricht der Eigenart des Volksstammes, in dem und für den sie betrieben wird. (2) Die reichsdeutsche Volksbildung ist in dieser Hinsicht ganz anders gelagert als die österreichische, da jene eine Rundumversorgung der Bevölkerung durch Eigeninitiative leistet, diese dagegen die Kleinstadt und das Land stark vernachlässigt. (3) Die Rolle des Staates muss daher in Österreich gerade nach dem Umsturz der Monarchie eine andere als in Reichsdeutschland sein.

Kindermann führt dann im Hauptteil seines Berichtes die staatlichen Aktivitäten auf den verschiedenen Ebenen breit aus, immer wieder auch im Vergleich zu der Situation in Deutschland - so beispielsweise die Aufgaben der Landesvolksbildungsreferenten, die Abhaltung von Volksbildnerkursen, die Pflege von Heimatkunde und Volkskunst, die Organisierung von Wanderbühnen und Wanderausstellungen, die Förderung volkstümlicher Universitätskurse, die Verstärkung der Museumsarbeit, der Aufbau des Volksbüchereiwesens oder die Herausgabe und Sammlung volksbildnerischer Literatur.

Im dritten Teil verweist Kindermann noch einmal auf die ganz andere Rolle des Staates sowie auf die grundlegend anderen Prinzipien der praktischen Volksbildungsarbeit aufgrund der ganz anderen Verhältnisse in Österreich - wie beispielsweise die Siedlungsverhältnisse in den Alpenländern. Dennoch scheint für ihn „das Ziel und der Geist der Bewegung im ganzen deutschen Sprachgebiete der gleiche zu sein: in Nord und Süd kämpft deutsches Volk um seine kulturelle und wirtschaftliche Existenz, um seine nationale Weltgeltung. Ein Erreichen dieses Zieles hängt zweifellos in vieler Hinsicht mit dem Stande der Volksbildungsbewegung in den einzelnen Teilen des deutschen Sprachgebietes zusammen. Sind auch die Wege verschieden, die Zielrichtung muss denn doch die gleiche bleiben“ (Kindermann 1921, 194).

Der Bericht von Kindermann ist ein markantes Beispiel für die Kombination zweier Figuren, nämlich *Identifizierung* und *Diskriminierung*, die problemlos mit-

einander verbunden werden. Während Kindermann auf der Ebene der abstrakten Zielbeschreibung in pathetischer Weise die Einheit der gesamtdeutschen Volksbildungsbewegung beschwört, unterstreicht er gleichzeitig die unhintergehbare Differenz der Wege, die in den verschiedenen deutschen Regionen zu diesem Ziel führen (sollen). Er verknüpft somit - ohne weitere argumentative Anstrengung - Übereinstimmung und Gleichartigkeit bei der Zielbestimmung mit Differenz und Verschiedenheit bei der operativen Umsetzung.

Man könnte die Liste derartiger Beispiele fortsetzen und weitere Figuren finden wie Identifizierung-Gradation, Nähe-Abstand, Modell-Gegenbild oder Konvergenz-Antagonismus. Sie lassen sich alle als elementare oder einfache Vergleichsoperationen kennzeichnen, in denen der Vergleich mit Vergleichbarkeit und Vergleichbarkeit mit Ähnlichkeit bzw. ihrem Gegenteil kurzgeschlossen wird. Im Gegensatz zum *Vergleich als einer sozialwissenschaftlichen Methode* orientiert sich der *Vergleich als eine universale Denkform* an der Relationierung von Faktizitäten, die als gleiche oder ungleiche identifiziert und hierarchisiert werden (vgl. dazu ausführlich Schriewer 1987). Diese Form der einfachen Vergleichsoperationen ist nicht nur typisch für die Erwachsenenbildung der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, sondern generell für die Frühphase internationaler Pädagogik (vgl. Anweiler 1990). Sie ist Ausdruck eines bestimmten Typus von Reformreflexion, bei dem die Beobachterperspektive von innen, das persönliche Engagement, der Sozio-Zentrismus von entscheidender Bedeutung sind.

Auch Kindermann war als Volksbildungsreferent im österreichischen Unterrichtsministerium in diesem Sinne ein Involvierter und Nutzer einfacher Vergleichsoperationen. Seine Berichterstattung ist getragen von dem Elan der inneren Beteiligung am referierten Projekt staatlicher Volksbildung. Insofern ist es nicht zufällig, dass er Erkenntnisleistungen über seinen Gegenstandsbereich „mit der Intention handlungsorientierender Einwirkung auf ihn“ (Schriewer 1987, 640f) verklammert und „insofern, als ‚reflexion engagée‘, immer erneut an soziale Problemvorgaben in ihrer durch die ‚Forderung des Tages‘ eingefärbten Fassung“ (ebd., 641) anknüpft.

III. Internationalität als Reflexions- und Reformargument

Ich möchte zum Schluss noch einmal die Frage nach Funktion und Stellenwert von Internationalität in der fachbezogenen Kommunikation aufgreifen und sie unter Zuhilfenahme bildungshistorischer und systemtheoretischer Reformulierungen näher zu bestimmen suchen:

Die Präsenz - und möglicherweise auch Zunahme - von international orientierter Reflexion, Analyse und Berichterstattung könnte ein oberflächlicher Blick bereits als einen Beleg für die zunehmende Verflechtung und Internationalisierung von Pädagogik bzw. pädagogischer Kommunikation verstehen, als einen deutlichen Hinweis auf die Entwicklung von Nationalstaaten in Richtung auf eine universale Welt-Gesellschaft. Auch wenn sich durchaus weitere Befunde für eine

solche Deutung anführen lassen, muss sich in historischer Perspektive eine derartige Lesart jedoch mit der Allgegenwart auslandskundlichen Interesses, ja geradezu mit der Gleichursprünglichkeit von nationalen Bildungssystemen und internationaler Berichterstattung auseinandersetzen. Hier zeigen die Befunde der *historischen Bildungsforschung* in deutlicher Weise, dass das Ausland von der Pädagogik seit dem frühen 19. Jahrhundert „als ein mögliches und großes Reservoir erprobter und anwendungsfähiger Pädagogikformen“ (Dräger 1991, 215f) in Anspruch genommen wurde, dass das Ausland vor allem zur Erweiterung des Repertoires von Argumenten zur Rechtfertigung der eigenen Position diene. Insbesondere die breit angelegte Studie von Zymek (1975) belegt in eindrucksvoller Weise, „dass die Beschäftigung mit dem ausländischen Erziehungswesen nicht das Ergebnis einer neutralen wissenschaftlichen Neugier und entsprechender systematischer Programme von Erziehungswissenschaftlern und pädagogischen Zeitschriftenredaktionen war“ (Zymek 1975, 347), sondern vielmehr in direkter Abhängigkeit zu den „jeweiligen politischen und fachlichen Interessen der verschiedenen Zeitschriften“ (ebd.) stand. Bei der auslandskundlich-internationalen Berichterstattung handelt es sich demnach um eine Literaturgattung, bei der es gerade nicht um Internationalisierung im Sinne einer nationalstaatlichen Dezentrierung oder pädagogischen Universalisierung geht, sondern im Gegenteil um die Beharrungskraft, Reformierung und Optimierung nationaler Bildungsstrukturen. Somit können gerade die Befunde der bildungshistorischen Forschung auf die *Differenz* von Internationalisierung als einem evolutionären, realhistorischen Prozess und Internationalität als einer konstruktiven Art und Weise, mit dem Ausland in reformorientierter inlandsbezogener Absicht umzugehen, aufmerksam machen.

In *systemtheoretischer Reformulierung* und Ausdeutung sind internationale Reformdiskurse ebenfalls keine Belege für Internationalisierung, sondern Formen der Unterbrechung einer notwendigerweise zirkulär angelegten Systemreflexion. Internationalität ist in dieser Sicht Ausdruck für die Externalisierungsnotwendigkeit eines Systems, das selbstreferentielle Geschlossenheit mit einer selektiven Öffnung für Umweltbezüge kombiniert und das in der Wahl externer Bezugspunkte eigene Problemdefinitionen mit Zusatzsinn anreichert. Externalisierungen können dabei unterschiedliche Formen annehmen, so der Bezug auf Wissenschaft, auf Organisation, auf Werte, auf Geschichte, aber auch auf Alterität, auf Formen des Umgangs mit dem Anderen, dem Fremden, dem Ausland (vgl. Tenorth 1976, Schriewer 1987, 643ff, Luhmann/Schorr 1988, 340ff). Externalisierungen haben Schleusencharakter, indem sie - beispielsweise in ihrem Rekurs auf Alterität - den Rahmen dessen regulieren, „was jeweils wann am Anderen thematisch wird“ (Schriewer 1987, 653). Sie beziehen ihre Spezifität nicht aus einer wissenschaftsimmanenten, theoretisch abgestützten Logik, sondern aus den praktischen Erfordernissen systeminterner Selbstregulierung. *Internationalität im Sinne einer pädagogischen Auslandsberichterstattung ist somit ein Externalisierungsmodus von systemintern entwickelter Reformreflexion.*

Anmerkungen

- ¹ Allerdings nahm sie rein quantitativ im Vergleich mit anderer Volksbildungszeitschriften eine eher untergeordnete Position ein. So oszillierte die Auflagenhöhe der Zeitschriftenfolge während der 1920er Jahre zwischen 1.000 und 2.000 Exemplaren. Für die volksbildnerisch relevanten Zeitschriften gibt Sperlings Zeitschriften-Adressbuch für das Jahr 1927 folgende Zahlen: Freie Volksbildung (1.000); Die deutsche Bauerhochschule (3.000); Volksbildung (13.000); Kulturwille (15.000); Volkswohl (12.000) (vgl. Sperlings 1927, S. 263ff).
- ² Bei der Auszählung wurden nur namentlich gekennzeichnete Abhandlungen und Beiträge berücksichtigt.
- ³ Beim Spitzenwert von 36% (1920) ist allerdings zu berücksichtigen, dass in diesem Jahr ein ganzes Heft den Berichten deutscher Volksbildner über ihren Dänemarkaufenthalt gewidmet war.
- ⁴ Die Rubrik ‚Blick nach Draussen‘ der Freien Volksbildung ab 1947 ist in der Zählung allerdings nicht berücksichtigt, da es sich hierbei nur um kurze Notizen über ausländische Aktivitäten handelt. Insofern gilt die These der geringen auslandskundlichen Nachfrage nach dem Zweiten Weltkrieg nur in eingeschränktem Maße.
- ⁵ In chronologischer Reihenfolge wurden folgende Länder behandelt: Heinz Kindermann: Staat und Volksbildungsarbeit in Österreich (1921); Anton Sandhagen: Von der englischen Volksbildung (1922); Bernhard Merten: Erwachsenenbildung in England (1925); Douve Kalma: Die Volksbildung in Friesland (1928); Hans Hartmann: Volksbildung in Italien (1931); Robert Ulich: Der Aufbau des amerikanischen Bildungswesens (1931); Karl Küssner: Erwachsenenbildung in Frankreich (1931); Ph. Künkele: Erwachsenenbildung im Sowjetstaat (1932); Alice Hanson: Volksbildung in den Vereinigten Staaten (1933); Otto Monsheimer: Blick über die Grenze (betr. England) (1947); Gerhard Keßler: Volkserziehung in der Türkei (1948).
- ⁶ Else Hildebrandt: Die Volkshochschule für Industriearbeiter in Brunnsvik in Schweden (1916); Franz Rebiczek: Soldatenbildung in Österreich (1921); Adolf Waas: Das Volksbüchereigesetz der tschechoslowakischen Republik (1921); Robert von Erdberg: Das Gesetz über die Einrichtung von volkstümlichen Kursen für staatsbürgerliche Erziehung in der Tschechoslowakei (1921); Johannes Tiedje (Übersetzer): Grundtvig über seine Volkshochschule (1921); Hans Berlepsch-Valendas: Die schweizerische Volkshochschulbewegung (1924); Werner Ninck: Die englischen Volkshochschulheime (1930); Dieter Brück: Dänische Volkshochschulen (1931); Dorothy Fisher: Die Bibliothek in unserer Stadt (Übersetzung; Amerika) (1947); Friedrich Lembke: Zum Wesen der dänischen Volkshochschule (1947); Örjan Lindberger: Schwedische Literatur aus dem Volke (1947); Franz Mockrauer: Christentum und Humanismus in der nordischen Volkshochschule (1947); Fritz Wartenweiler: Volksbildung in der Schweiz während des Krieges (1947); Christoph Angermann: Zum Wesen der schwedischen Volkshochschule (1948); Hans Seifert: Österreichische Volkshochschulen (1948); Agnes von Zahn-Harnack: Erwachsenenbildung durch eine amerikanische Zeitschrift für Eltern (1949); Heinrich Muth: Das dänische Volkshochschulgesetz (1949).
- ⁷ Werner Picht: Deutsche Klagen gegen die Internationale Volkshochschule in Helsingör (1924); Karl Küssner: Völkerbund und Bildungsarbeit (1927); Werner Picht: Weltbund für Erwachsenenbildung (1931); Rudolf Binapfel: Europa Bildungswerk (1949).
- ⁸ Robert von Erdberg: Der Volksbildungstag in Braunau (1921); Paul Honigsheim: Die internationale Sommervolkshochschule in Schloss Brühl bei Köln (1922); Robert von Erdberg: Die Volksbildungstagung in St. Martin bei Graz (1924); Fritz Kaphahn: Die 10. interkandinavische Volkshochschultagung zu Lofthus am Hardangerfjord vom 2. bis 6. Sep-

tember 1926 (1927); Theodor Geiger: Vom internationalen pädagogischen Kongress Berlin (1928); Georg Schmitt: Erziehung und Bildung. Würdigung und Kritik der vierten Davoser Hochschulkurse (1931); Viktor Engelhardt: Adult Education and Unemployment. Bericht über die Konferenz des Weltbundes für Erwachsenenbildung in Wien am 18. und 19. August 1931 (1932); Wilker, Karl: Bemerkungen zur VI. Pädagogischen Weltkonferenz in Nizza (1933); Werner Lennarz: Begegnung mit der Außenwelt: Tagung deutscher und schweizerischer Volksbildner auf dem Harzberge/Schweiz (1947).

⁹ Georg Koch: Die dänische Volkshochschule als Jugendschule (1920); Oskar Planck: Volkshochschule und Volkserneuerung (1920); Fritz Seefeld: Gemeinschaft- und Gemeindebildende Kraft der dänischen Volkshochschule (1920); Paul Stürner: Die Pflege edlen Menschentums an der dänischen Volkshochschule (1920); Theodor Geiger: Eine Lehrfahrt nach Finnland (1929); Hans von Berlepsch-Valendas: Volkshochschulreisen (1931); Rudolf Jentsch: Bericht über eine Studienreise nach England (1931); Walther Martin: Volkshochschulreise auf den Balkan (1931); A. Oswalt: Bericht über die Studienfahrt des Berliner Seminars für Sozialarbeiter in die Grenzmark (1932).

¹⁰ Fr. Lembke: Volkshochschule und nationale Kulturarbeit. Mit besonderer Berücksichtigung der schleswig-holsteinischen Verhältnisse (1922); Chr. Träncker: Deutsche Kulturarbeit an der dänischen Grenze (1924); Kruse: Von der Grenzhochschule in Schleswig-Holstein (1925); Josef Franz Schäfer: Volk, Arbeit und Erwachsenenbildung an der Saar (1931).

¹¹ Emil Lehmann: Die deutsche Volksbildung im tschechoslowakischen Staat (1920); Fritz Seefeld: Auslandsdeutsche Volksbildungsarbeit in der Heimvolkshochschule in Dornfeld (1928).

¹² Georg Koch: Eine deutsche Volkshochschule (1917); Fritz Usinger: Deutsche Erziehung (1947); Dirk Forster: Die Aufgabe der Erwachsenenbildung auf dem Gebiete der Außenpolitik (1947).

¹³ Harald Fick: Kritische Uebersicht über die Literatur zum Dawes-Plan und den Londoner Vereinbarungen (1926); Alice Hansen-Cook: Arbeiterbildung in der US-Zone seit Beginn der Besetzung (1948).

¹⁴ V.H. Günther: Volksbildung und Auslandskunde (1919); Wolfgang Stülpnagel: Völkerkunde als Arbeitsgebiet der Volkshochschule (1947).

¹⁵ Vergleicht man diese Häufigkeitsverteilung mit den Befunden von Zymek (1975) über die internationale Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften von 1871 bis 1952, so fällt auf, dass Frankreich in der deutschen Erwachsenenbildung auf sehr viel weniger Interesse stößt als in der schulbezogenen Berichterstattung, während umgekehrt die skandinavischen Länder eine sehr viel größere Aufmerksamkeit erfahren.

Zeitschriften

Volksbildungsarchiv 1 (1910) bis 10 (1923).

Archiv für Erwachsenenbildung 1 (1924) bis 2 (1925).

Freie Volksbildung 1 (1926) bis 8 (1933).

Freie Volksbildung 1 (1947) bis 3 (1949).

Literatur

Angermann, Franz/Erdberg, Robert von/Weitsch, Eduard: Vorbemerkung der Herausgeber. In: Freie Volksbildung 1 (1926), S. 1-5.

Anweiler, Oskar: Die internationale Dimension der Pädagogik. In: Ders.: Wissenschaftliches Interesse und politische Verantwortung: Dimensionen vergleichender Bildungsforschung. Ausgewählte Schriften 1967-1989. Opladen 1990, S. 225-235.

-
- Dauber, Heinrich/Verne, Etienne (Hrsg.): Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung. Die Einheit von Leben, Lernen und Arbeiten. Reinbek 1976.
- Dräger, Horst: Der interessierte Blick in die Fremde. In: Friedenthal-Haase, Martha u.a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Kontext. Beiträge zur grenzüberschreitenden Konstituierung einer Disziplin. Günther Dohmen zum 65. Geburtstag. Bad Heilbrunn 1991, S. 208-225.
- Erdberg, Robert von/Picht, Werner: An die Leser. In: Archiv für Erwachsenenbildung 2 (1925), S. 289-290.
- Ergebnisse und Perspektiven Vergleichender Bildungsforschung. Zur Funktion des internationalen Bildungstransfers. München 1984.
- Günther, Ute: Erwachsenenbildung als Gegenstand der internationalen Diskussion. Köln u.a. 1982.
- Horn, Klaus-Peter/Tenorth, Heinz-Elmar/Helm, Ludger: Zur Klassifikation des Wissens der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. In: Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 237-268.
- Kindermann, Heinz: Staat und Volksbildungsarbeit in Österreich. In: Volksbildungsarchiv 8 (1921), S. 189-194.
- Knoll, Joachim H.: Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Konzepte, Institutionen, Methoden. Darmstadt 1996.
- Lotze, Heiner/Weitsch, Eduard: Geleitwort der Herausgeber. In: Freie Volksbildung 1947, S. 1-2.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1988.
- Marriott, Stuart: English-German Relations in Adult Education 1875-1955. A commentary and select bibliography. Leeds: University of Leeds, 1995.
- Picht, Werner: Zum Beginn. In: Archiv für Erwachsenenbildung 1 (1924), S. 1-6.
- Schriewer, Jürgen: Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt: Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsdisziplinen. In: Baecker, Dirk u.a. (Hrsg.): Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt/M. 1987, S. 629-668.
- Schriewer, Jürgen u.a.: Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Rußland, China). In: Kaelble, Hartmut/Schriewer, Jürgen (Hrsg.): Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften. Frankfurt/M. u.a. 1998, S. 151-258.
- Sperlings Zeitschriften-Adreßbuch. Handbuch der deutschen Presse. 53. Ausgabe. Leipzig 1927.
- Stroß, Annette M./Thiel, Felicitas (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren. Weinheim 1998.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Geschichte und Traditionalisierung. Zur Wissenschaftsgeschichte der Historiographie in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Bildung und Erziehung (30) 1976, H.6, S. 494-508.
- Vogel, Norbert: Grundtvigs Bedeutung für die deutsche Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zur Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn 1994.
- Zur Einführung. In: Volksbildungsarchiv 1 (1910), S. 1-4.
- Zymek, Bernd: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Ratingen u.a. 1975.

Modernisierung nationaler Erwachsenenbildungssysteme durch internationale Gestaltungsimpulse

1. Verflechtungszusammenhang zwischen in- und ausländischen Erwachsenenbildungswirklichkeiten

Wenngleich Erwachsenenbildungssysteme nationalspezifisch konfiguriert sind, erfahren sie immer auch Einflüsse von außen. Zahlreiche historische Beispiele verweisen auf transnationale Austauschprozesse in der Erwachsenenbildung und auf die Wirksamkeit ausländischer Modelle. Dies reicht von den französischen *Athénées* über die englische *university extension* bis hin zu der dänischen *folkehøjskole*.

Die Erwachsenenbildung scheint nicht nur in ihrer Gründungsphase europäisch geprägt zu sein. So übernahm die bundesdeutsche Erwachsenenbildung auch nach 1945, wie Siebert (1993, 41) anführt, „zahlreiche institutionelle und didaktische Anregungen aus dem benachbarten Ausland“. Dazu zählt er z. B. das Konzept der „mitbürgerlichen Bildung“ von F. Borinski aus England und Schweden, den Einfluss der französischen „soziokulturellen Animation“ auf die Stadtteil- und Kulturarbeit. Andere Beispiele sind die sowjetischen Vorbilder für die Klub- und Kulturhäuser und die Vortragsgesellschaft Urania der ehemaligen DDR oder die niederländischen „Wissenschaftswinkel“ als Vorbild für unsere „Wissenschaftsläden“.

Trotz eines häufigen Beharrrens auf einen „Sonderfall“ der deutschen Erwachsenenbildung und der geringen Wahrnehmung der Erwachsenenbildung des Auslandes ist gegenwärtig - und dies ist kein Widerspruch - in dem bildungsreformerischen Bemühen eine Renaissance des „internationalen Arguments“ zu beobachten. Vom „internationalen Argument“ (vgl. Knoll 1995, Gonon 1998) werden Schubkraft und eine verbesserte Durchsetzungsfähigkeit nationaler Konzepte erwartet. Dies gilt z. B. für das Konzept des „lebenslangen Lernens“ als „unbestimmte Sicherungs- und Legitimierungsformel, mit der Internationalität reklamiert wird“ (Knoll 1997, 27).

Der komparative Blick weist Züge des „Benchmarkings“ auf, wenn man darunter zunächst den ursprünglichen, aus der Geografie stammenden Begriff des „Bezugswertes“ fasst, der als Orientierungshilfe bei Messungen im Gelände dient. Aus der vergleichenden Perspektive, gleichsam als Kontrapunkt, treten die Charakteristika der nationalen Bildungslandschaft hervor. „Der ‚Umweg‘ über ausländische Erfahrungen ermöglicht ein vertieftes Verständnis der Ausgangs-

problematik in der eigenen Gesellschaft und eine Reformulierung der Problemdefinition“ (Georg 1997, 164). Diese „Impulsgeberfunktion“ nahm auch das Modell der *folkehøjskole* ein, „insofern als die deutsche Volksbildung immer wieder zur Auseinandersetzung mit der eigenen und z. T. als defizitär empfundenen Arbeit sowie zur eigenen Positionsbestimmung herausgefordert wurde“ (Vogel 1994, 297).

Die Fokussierung auf ausländische Erwachsenenbildungswirklichkeiten ist zumeist auf das „borrowing“ ausgerichtet, um „Hilfestellungen“ für eigene nationale Problemlagen zu bekommen. Seit ihren Ursprüngen werden in der Erwachsenenbildung Theorien und Methoden über Grenzen hinweg vermittelt. Ungeachtet der starken Prägekraft und Traditionsgebundenheit nationaler Weiterbildungslandschaften (vgl. Seitter 1993) finden Austausch- und Adaptationsprozesse statt. Dabei ging es immer „um neu akzentuierte Verhältnisse von ‚Öffnung‘ und ‚Schließung‘ gegenüber internationalen Einflüssen und Argumenten“ (Fuchs/Naumann 1994, 131). Aber was fördert die Bereitschaft zur Übernahme? Wann ist die Aufnahmefähigkeit hoch? Um dieses dialektische Wirkungsverhältnis aufzuzeigen, bedarf das Phänomen des grenzübergreifenden und interkulturellen Erfahrungsaustausches der differenzierten bzw. fallbezogenen Rekonstruktion der jeweiligen historischen Konstellation. Im folgenden wird der Einfluss internationaler Impulse, Konzepte und Organisationsformen auf die Ausgestaltung nationaler Weiterbildungslandschaften am Beispiel Spanien skizziert.

Der Versuch, die Bedeutung internationaler Impulse auf nationale Erwachsenenbildungssysteme festzustellen, ist grundsätzlich der Gefahr unzulässiger kausaler Zuweisungen und simplifizierender, linearer Übertragungen ausgesetzt (vgl. Harris 1980, 108). Auch wenn Anleihen bei der Erwachsenenbildung anderer Länder erfolgen, so werden in der Umsetzung oft nur bestimmte Anteile ausländischer Erfahrungen und Modelle übernommen. Sie erhalten entweder vor dem eigenen soziokulturellen Hintergrund sofort eine andere Bedeutung oder werden entsprechend der eigenen länderspezifischen Bedürfnisse weiter entwickelt, so dass sie sich schon bald von ihrem ausländischen Vorbild entfernen.

Analysiert man die Übernahme und Adaptation ausländischer Modelle, bestätigt sich die bereits auf früheren Erfahrungen beruhende Annahme (vgl. ebd., 6): Erwachsenenbildungseinrichtungen, die sich in ihrem Ursprungsland als wirkungsvoll und erfolgreich erweisen, müssen bei ihrer Implementierung in einem neuen Zielland Veränderungen erfahren, um auf Grund des unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedingungsgefüges wirkungsvolle Antworten zu geben. So durchlaufen sie verschiedene interne Anpassungsprozesse, bis sie sich konsolidieren und etablieren können.

Internationale Einflüsse lassen sich im erwachsenenpädagogischen Diskurs zwar feststellen, aber der Versuch, sie zu gewichten und ihre reale Bedeutung für die Praxis der Erwachsenenbildung zu erschließen, stößt auf methodische Schwierigkeiten. Mit diesem Problem der Spannung zwischen der programmi-

schen Verkündigung und der erwachsenenbildnerischen Praxis sieht sich jede Rezeptionsforschung konfrontiert.

2. Internationale Impulse in der Erwachsenenbildung in Spanien

Spanien erfuhr in den letzten drei Jahrzehnten tiefgreifende wirtschaftliche, politische und soziokulturelle Veränderungen. Innerhalb eines kurzen Zeitraums verwandelte sich das Land von einer traditionellen Agrar- in eine moderne Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft. Mit dem Tod Francos (1975) endete das diktatorische Regime und spätestens seit dem Wahlsieg der sozialistischen Partei PSOE, im Jahre 1982, galt die spanische Demokratie als konsolidiert und die Angleichung an die westlich-parlamentarischen Staaten als vollzogen. Der gesamtgesellschaftliche Wandel wurde durch die außenpolitische Öffnung und die enge wirtschaftliche und politische Einbindung in die westeuropäischen Entwicklungen, vor allem durch den Eintritt Spaniens in die NATO (1982) und in die Europäische Gemeinschaft (1986), verstärkt.

Im Folgenden werden die zentralen ausländischen Theoriestränge dargestellt, holzschnittartig in lateinamerikanische und europäische Einflüsse unterschieden, die als Bezugspunkt für nationale Reformvorstellungen dienten.

2.1 Lateinamerikanische Einflüsse

In den 70er Jahren erfuhren lateinamerikanische Erwachsenenbildungskonzepte in Spanien eine hohe Bedeutungszuschreibung. Impulse gingen dabei vor allem von Paulo Freire aus. Seine Erfahrungen mit Alphabetisierungskampagnen in Brasilien und seine Botschaft der Befreiung der Unterdrückten verbreiteten sich schnell in den linken gesellschaftlichen Gruppierungen, von den Christen bis hin zu den Marxisten (vgl. Angulo 1990, 262). Die vom franquistischen Regime über seine Werke verhängte Zensur förderte vielfach noch die Bereitschaft, sich mit seiner Arbeit auseinanderzusetzen. „Befreiung“ wurde zum Schlüsselwort, das Freires Rezeption entscheidend förderte (vgl. ebd., 268). In der gesellschaftlichen Realität, d. h. in der franquistischen Diktatur, bekam seine Botschaft der Befreiung durch Alphabetisierung eine transformierende Kraft. Seine Theorie forderte nicht nur das überholte Bildungssystem und die verschulten Formen des staatlichen Erwachsenenbildungsprogramms heraus, sondern zugleich das undemokratische Regime. Freires Arbeit wurde nicht nur durch seine Schriften bekannt, sondern auch durch lateinamerikanische Erwachsenenbildner, die nach Spanien emigrieren mussten; dies traf insbesondere für viele Chilenen nach dem Sturz Allendes 1973 zu. Sie arbeiteten in Spanien vielfach in den vor allem in den Großstädten entstehenden gemeinwesenorientierten *Escuelas Populares* („Volks-Schulen“) mit.

Obwohl Freire die entscheidende Bezugsgröße darstellt, gab es weitere lateinamerikanische Einflüsse. Dies gilt z. B. für die Arbeit des in Costa Rica ar-

beitenden Francisco Gutiérrez und sein Konzept der „Pädagogik der Kommunikation“. Die Revolution in Nicaragua (1979) und die in der nachfolgenden Zeit besonderen Anstrengungen der sandinistischen Regierung auf kulturellem Gebiet wurden in Spanien durch die im Bereich der Erwachsenenbildung Tätigen aufmerksam verfolgt und unterstützt. So beteiligten sich spanische Erwachsenenbildner an den dortigen Alphabetisierungskampagnen. Zugleich wirkten die nicaraguanischen Alphabetisierungsbemühungen auf Spanien selbst zurück. Indem beispielsweise darüber auf Tagungen berichtet wurde oder spanische Gruppen bei der Ausarbeitung didaktischen Materials auf die Materialien des nicaraguanischen Bildungsministeriums zurückgriffen.

Die Praxis der Erwachsenenbildung ist wahrscheinlich weit weniger von lateinamerikanischen Impulsen geprägt, als es der weit verbreitete theoretische Diskurs der *Educación Popular* (Volksbildung) noch vermuten lässt. Die Verwendung lateinamerikanischer Theoriestränge stellt aber mehr als nur eine „romantische Seite“ dar; sie steht für basisdemokratische Positionen und symbolisiert vielfach eine kritische Distanz zu spezifischen Werten des europäischen Modernisierungsparadigmas.

2.2 Europäische Einflüsse

Auch europäische Einflüsse lassen sich in Theorie und Praxis vieler spanischer Erwachsenenbildungsprojekte ausmachen. Die Entwicklung der Erwachsenenbildung in Italien übte in den 70er Jahren eine erhebliche Faszinationskraft auf viele Erwachsenenbildner in Spanien aus (vgl. Flecha 1990, 54). Zu nennen ist insbesondere das italienische Modell des Bildungsurlaubs, den „150 ore“, und der ihn begleitende Diskurs. Direkte Kontakte mit Vertretern der italienischen Kollektive führten zum Aufgreifen neuer Ideen seitens der spanischen Erwachsenenbildungsbewegung – insbesondere der Forderung nach bezahltem Bildungsurlaub und des Verständnisses von Erwachsenenbildung als eine gemeinsame Aufgabe von Pädagogen, Gewerkschaftlern und Kommunen (vgl. Angulo 1990, 262).

Eine Reihe weiterer europäischer Erfahrungen lässt sich anführen: Die sozialistische Gewerkschaft UGT nahm für ihre Studienzirkel Anleihen bei der schwedischen Arbeiterbildungsorganisation ABF auf; die Bürgerzentren stützten sich anfänglich auf englische Erfahrungen, während die Entwicklung der Volkshochschulen vor allem durch das deutsche Modell geprägt wurden. Auf Kongressen und Tagungen zur Erwachsenenbildung wurden fast immer Erwachsenenbildner anderer europäischer Länder eingeladen, die ihre Erfahrungen mitteilten. Bedeutende Gestaltungsimpulse gingen vom Europäischen Büro für Erwachsenenbildung (EBAE) aus, das für viele Gruppen zu einem bedeutenden Ort für den Informations- und Erfahrungsaustausch mit europäischen Nachbarländern wurde.

Der Eintritt Spaniens in die Europäische Gemeinschaft 1986 brachte neue Impulse für die dortige Erwachsenenbildung. Es kam zu einer Integration der spanischen Erwachsenenbildung in die Netzwerke der Europäischen Gemeinschaft.

2.3 Zur Bedeutung und Funktion internationaler Impulse

Viele bedeutende Initiativen, die in den letzten zwei Jahrzehnten in der Erwachsenenbildung in Spanien ergriffen worden sind, waren eng verbunden mit ausländischen Erfahrungen und Entwicklungen. Dafür lassen sich einige Gründe anführen: Zunächst einmal bedeutete der Sieg des Franquismus einen Bruch in der Kontinuität der Erwachsenenbildung. Da an eigene Traditionslinien nur schwer wieder angeknüpft werden konnte, trat eine intensive Auseinandersetzung mit ausländischen Erwachsenenbildungswirklichkeiten ein. Eine Bezugnahme auf ausländische Modelle beim demokratischen Neubeginn wurde durch den Umstand gefördert, dass diese eher den gesellschaftlichen Konsens garantieren als der Rückgriff auf eigene Modelle der Vergangenheit, die in den Sog heftiger ideologischer Auseinandersetzungen geraten waren.

Die politische Struktur des Franquismus erschwerte die gesellschaftliche Modernisierung Spaniens. Dies betraf auch die Erwachsenenbildung, deren Organisation von allen gesellschaftlichen Gruppen als „verspätet“ betrachtet wurde. Bei ihrer anstehenden Neuorientierung dienten ausländische Modelle als eine wichtige Bezugsgröße. Da auch der erwachsenenpädagogische Forschungsstand unzureichend erschien, um eine Neuorientierung der Erwachsenenbildung zu perspektivieren, gab es ein verstärktes Studium ausländischer Erfahrungen. Vor allem bei den als „fortschrittlich“ wahrgenommenen Ländern mit einer entwickelten sozio-kulturellen Bildungsarbeit wurden Anleihen genommen.

Kennzeichnend für die Arbeit internationaler Organisationen ist, dass sie zwar normsetzend im Sinne von Anregungen, Empfehlungen und Richtlinien tätig sind, aber keine Weisungsbefugnis in Bezug auf die nationale Bildungspolitik haben. Daher herrscht im allgemeinen eine Skepsis gegenüber der Wirksamkeit transnationaler Steuerungsversuche vor. Jedoch kann im Falle Spaniens durchaus davon gesprochen werden, dass die Empfehlungen internationaler Institutionen, hier vor allem die des Europarats und der UNESCO, strukturbeeinflussend wirksam wurden. Dabei förderte die Redemokratisierung Spaniens entscheidend die Bereitschaft der Bildungsadministration, sich den internationalen Entwicklungen der Erwachsenenbildung zuzuwenden sowie den von internationalen Organisationen erarbeiteten Kriterien Beachtung zu schenken und in den Dienst eigener Innovationen zu stellen (vgl. Ministerio de Educación y Ciencia 1986).

Während die spanische Bildungsadministration mehr auf den theoretisch-konzeptionellen Diskussionsstand supranationaler Organisationen (UNESCO, Europarat, OECD) rekurrierte, setzte die gesellschaftliche Initiative eher auf direkte Kontakte und Kooperationen. Während die supranationalen Einflüsse als Denkfabrik (*think-tank*) dienten, die der theoretischen Entwicklung in Spanien Impulse gaben, waren die bilateralen Kontakte mehr auf einen Erfahrungsaustausch angelegt und auf das Kennenlernen von Bildungspraxis ausgerichtet.

Aber auch die Erwachsenenbildungsbewegung griff in ihrem Bemühen um die konzeptionelle Neugestaltung der Erwachsenenbildung auf internationale

Theoriebestände zurück. So richtete die katalanische Initiativgruppe SEPT ein Dokumentationszentrum ein, das interessierten Erwachsenenbildnern einen Zugang zur internationalen Diskussion verschaffte. Diese Gruppe besuchte auch mehrmals die UNESCO-Zentrale in Paris, um sich mit den Positionen und Dokumenten der UNESCO zur Erwachsenenbildung vertraut zu machen,

„... die uns in Spanien sehr nützlich waren, unter anderem, um gemeinsam mit den verschiedenen interessierten Sektoren die Zentralregierung zu drängen, die eingefrorenen Dienste der Alphabetisierung und der Grundbildung freizugeben, um die internationalen Vereinbarungen zu erfüllen“ (SEPT 1983, 10).

Demnach kam den internationalen Organisationen als akzeptierten Autoritäten eine wichtige Funktion für die Durchsetzung erwachsenenbildnerischer Modernisierungskonzepte zu: Sie dienten dem „Einfordern“ gegenüber der Bildungsadministration, wobei vielfach an das „nationale Gewissen“ appelliert wurde. Eingefordert wurde z. B. die Einhaltung des IAO-Übereinkommens Nr. 140 über den bezahlten Bildungsurlaub, das Spanien unterschrieben hatte. Des Weiteren stellten internationale Arbeiten Begründungshilfen und einen Legitimationsrahmen dar, der von der gesellschaftlichen Initiative für Reformvorhaben der Erwachsenenbildung in Anspruch genommen werden konnte.

Die gesellschaftliche Initiative suchte bewusst die Öffnung nach außen, um dadurch ihre Position im Inland stärken zu können. Manchmal errang sie im Ausland die Anerkennung, die ihr im eigenen Land noch von der Bildungsadministration verwehrt worden war.

Es waren vor allem die konkreten gesellschaftspolitischen Verhältnisse in Spanien, die die Bereitschaft erhöhten, ausländische Gestaltungsimpulse aufzunehmen und für die Modernisierung der Weiterbildung zu nutzen. Dabei lässt sich in der Rezeption theoretischer Ansätze und Konzepte der letzten zwei bis drei Jahrzehnte eine Gewichtsverlagerung (*shift*) von lateinamerikanischen zu westeuropäischen Referenzen beobachten.

Während im Bildungsbereich die Argumentationsfigur „Europa“ zunächst dazu diente, durch ausländische Impulse die eigenen Bildungsstrukturen zu modernisieren, d. h. sie wirkungsvoller der gesamtgesellschaftlichen Dynamik anzupassen, rückte seit dem EG-Beitritt zunehmend der Aspekt der internationalen Wettbewerbsfähigkeit in den Vordergrund. Diese europapolitische Argumentationsfigur zieht sich vom grundständigen Bildungssystem bis hin zur Erwachsenenbildung durch. So wird im Artikel 2 des katalanischen Erwachsenenbildungsgesetzes von 1991 zur Aufgabe der Erwachsenenbildung erklärt, „die volle Integration der katalanischen Bürger in Europa zu fördern, um gleichberechtigt an den europäischen Kulturgütern teilzuhaben.“

2.4 Die Problematik der Adaptation ausländischer Erfahrungen: das Beispiel der spanischen Volkshochschulen

Der Anregungsgehalt ausländischer Erfahrungen und Modelle und die zu Grunde liegende Problematik des „borrowing“ kann en détail anhand der spanischen Volkshochschulen aufgezeigt werden. Bei ihrer Etablierung handelt es sich keineswegs um eine einfache Übertragung eines Institutionenmodells in dem Sinne, dass eine Organisation samt ihrer „philosophy“ kopiert wurden. Aufgrund der unterschiedlichen Variablen im Ausgangs- und Zielland - etwa hinsichtlich der politischen Kultur, der gesellschaftlichen Erwachsenenbildungsbedarfslagen, des gewachsenen Selbstverständnisses der Erwachsenenbildner etc. - vollzog sich vielmehr ein längjähriger Anpassungs- und Umformungsprozess. Der über zehnjährige, konfliktreich verlaufene Adaptationsprozess ist bereits an andere Stelle in seinen Grundzügen aufgezeigt worden (vgl. Jütte 1994, 294ff). Hier soll lediglich die Einführungsphase dieses Implementierungsprozesses skizziert werden.

Im Zuge des politischen Systemwechsels waren Ende der 70er Jahre nahezu alle politischen und gesellschaftlichen Kräfte der Ansicht, dass die Demokratisierung auch die Bereiche Kultur und Bildung erfassen müsste. In dieser Aufbruchstimmung vollzog sich die Reinstitutionalisierung der spanischen Volkshochschulen. Den entscheidenden An Schub zu ihrer Institutionalisierung leistete dabei die sozialistische Partei PSOE. Zum Verantwortlichen des neu eingerichteten Kulturreferates, das die Entwicklung der Erwachsenenbildung fördern sollte, wurde 1979 Ignacio Sotelo, der eine Professur an der Freien Universität Berlin innehatte, ernannt.

Ausgehend von den Erfahrungen Sotelos mit der Arbeit der Volkshochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und anknüpfend an die eigene Tradition in Spanien, optierte das Kulturreferat der PSOE für die Volkshochschulen als institutionelles Modell zur Entwicklung der Erwachsenenbildung in Spanien. Mit finanzieller Unterstützung der Friedrich-Ebert-Stiftung wurde eine Kommission gegründet, die das „Projekt Volkshochschule“ entwarf. In diese Kommission wurde auch das PSOE-Mitglied Juan Manuel Puente berufen, der an der Volkshochschule in Frankfurt/Main arbeitete. Er kehrte nach Spanien zurück und half dieses Volkshochschulprojekt mit zu installieren.

Die Entstehungsgeschichte des „Projekts Volkshochschule“ in Spanien zeigt, welchen bedeutenden Einfluss das Modell der deutschen Volkshochschulen ausübte, wengleich in der öffentlichen Debatte versucht wurde, auch an die eigene - weitreichend verschüttete - spanische Tradition wieder anzuknüpfen. Aber die zu Beginn des 20. Jahrhunderts gegründeten Volkshochschulen waren nach der franquistischen Machtergreifung geschlossen worden und ihre über vierzigjährige Nichtexistenz verhinderte es, beim demokratischen Neubeginn direkt an diese Erfahrungen wieder anzuknüpfen (vgl. Puente 1982, 31).

3. Modernisierungsimpulse durch transnationalen Transfer

Bei der Frage nach dem möglichen Einfluss internationaler Gestaltungsimpulse für die Modernisierung der nationalen Erwachsenenbildung lassen sich unter Hinzuziehung weiterer ausländischer Erfahrungen idealtypisch mindestens zwei Konstellationen unterscheiden: zum einen Impulse „von außen“ in Gesellschaften, die grundlegende Transformationsprozesse durchlaufen, wie die Länder Mittel- und Osteuropas, und zum anderen in Gesellschaften im sozialen Wandel, wie sie für die Mitgliedsstaaten der EU charakteristisch sind.

3.1 „Nachholende Modernisierung“ in Transformationsprozessen

Wenngleich als Transformationsgesellschaften zumeist die mittel- und osteuropäischen Staaten bezeichnet werden, kann jedoch auch das damalige Spanien mit diesem Attribut belegt werden, wenn man auf die Zielgerichtetheit des gesellschaftlichen Wandlungsprozesses abhebt. Insofern kann Spanien hinsichtlich einiger Aspekte mit den ehemals staatssozialistischen Staaten Mittel- und Osteuropas in Beziehung gesetzt werden. Dies trifft sowohl auf den politischen Systemwandel im Sinne eines Übergangs zum demokratisch-liberalen System und des Aufbaus einer demokratischen Zivilgesellschaft zu als auch auf die Eingliederung der einst protektionistischen Volkswirtschaft in die internationale Arbeitsteilung und ihre Ausrichtung an den hoch entwickelten Ökonomien der EU-Mitgliedsstaaten.

Sind die Transformationen der Gesellschafts- und Wirtschaftsstrukturen umfassend und führt diese Entwicklung zu Ungleichzeitigkeiten in gesellschaftlichen Teilbereichen, kommt es zu einem Bedeutungszuwachs der Erwachsenenbildung im Prozess des gesellschaftlichen Umbaus. Vor dem Hintergrund dieses Handlungsdrucks und wenn nationale Erwachsenenbildungssysteme sich in Phasen der Umorientierung und des Neuaufbaus befinden, ist die Aufnahmebereitschaft von Impulsen von außen groß. Ausländische Modelle, die sich in ihrem Kontext als wirksam erwiesen haben, sollen ihre „Segnungen“ und Wirksamkeit auch im neuen Kontext entfalten.

Insbesondere bei einer tiefgreifenden Neugestaltung der Erwachsenenbildung entsteht Raum für internationale Erfahrungen, auf die zurückgegriffen werden kann. Als ordnungspolitisch bedeutsam erweist sich die Pluralisierung der Erwachsenenbildungsstrukturen. Diese Option eröffnet sich erst durch die Redemokratisierung.

Der kulturelle Transfer wird immer von Fragen der Macht und Ressourcen berührt. Dabei kommt es entscheidend auf die Akzeptanz durch die Bildungsadministration an. Häufig wird der Prozess „von oben“ („Topdown-Strategie“) initiiert. Der Verweis auf ausländische Reformen und Entwicklungen versieht das reformpolitische Vorhaben mit einem Legitimationszuwachs, der zu seiner besseren Durchsetzung beitragen kann.

Bei der organisatorischen Konsolidierung von Weiterbildungsinstitutionen hat die internationale Solidarität eine nicht unerhebliche Bedeutung. Der Stellenwert internationaler Unterstützung in der Aufbauphase und die Übernahme (west-)europäischer Struktur- und Organisationsformen und Prinzipien ließen sich auch für andere Bereiche und Institutionen, von den Gewerkschaften bis hin zur Ökologiebewegung, aufzeigen. Dabei kommt als handelnden Akteuren den „Personen der ersten Stunde“ eine zentrale Rolle zu. Dies zeigt das Beispiel der spanischen Volkshochschulen und gilt auch für die deutsch-polnische Zusammenarbeit des DVV (vgl. Greger 1997). Diese Personen sind profunde Kenner des Landes, haben das erforderliche interkulturelle Kontextwissen und nehmen im Austauschprozess eine Mittlerposition ein.

3.2 Innovationsimpulse im sozialen Wandel: Weiterbildungstransfer in der EU

Die transnationale Übertragungsproblematik gewinnt vor dem Hintergrund europäischer Integration an Bedeutung. Dies betrifft vor allem die weiterbildungsrelevanten Gemeinschaftsprogramme (FORCE, Leonardo etc.), die die Entwicklung von Kurskonzeptionen und Trainingsmaterialien, von Erhebungsinstrumenten des Weiterbildungsbedarfs, von Prüfsystemen (Zertifizierungssystemen) und Infrastrukturen (Netzwerke) fördern. Die EU-Kommission entwickelt Modelle mit einer transnationalen Dimension, die ihre Verbreitung in die Mitgliedsstaaten finden. Hierbei handelt es sich zumeist um sektorial geprägtes Wissen, das die Leistungsfähigkeit einzelner Bereiche erhöhen kann. Dabei wird auf einen innovativen Inhalt und einen „europäischen Mehrwert“ der Projekte geachtet. Dieser gemeinschaftliche „Mehrwert“ dient vielfach der Legitimation der hier entfaltenen Aktivitäten.

Bei der Wirksamkeit von EU-Programmen für die Mitgliedsländer wird also vor allem auf den systematischen multilateralen Austausch von Erfahrungen auf unterschiedlichen Ebenen gesetzt. So werden Netzwerke geschaffen, die durch Multiplikatoreffekte beispielhafte Praxis verbreiten sollen. Koordinierungsstellen bündeln Erfahrungen und Modelle transnationaler Kooperation und tragen zur Dissemination von Projektergebnissen bei. Der Transfer von „Produkten“ und Know-how geschieht auch mittels Transferbörsen (vgl. BiBB 1995).

Insbesondere werden von „best practice“- Modellen Modernisierungsimpulse für Teilsegmente erwartet. Beispielsweise sind als eine Antwort auf die angespannte Lage des europäischen Arbeitsmarkts Gemeinschaftsinitiativen im Bereich der Arbeitsmarktpolitik in Form von „Rotationssystemen“ zu beobachten. Die Idee der Jobrotation, die zeitgleiche und sich bedingende Qualifizierung von Beschäftigten und Arbeitslosen, entstand um 1990 in Dänemark. Bereits Anfang 1996 wurde offiziell das EU-Jobrotation-Netzwerk ins Leben gerufen: „The time had come to see whether or not the idea could catch on internationally“ (Pedersen 1998, 77). Schon heißt es länderweit: „Von Dänemark lernen“ (Schmid /Schömann

1999). Wenn man die zeitliche Dimension der internationalen Verbreitung von Ergebnissen und Erfahrungen betrachtet, so scheint die Umschlagzeit deutlich kürzer geworden und die Reichweite der Verbreitung, u. a. mittels des Internet (<http://www.eujob.dk>), größer geworden zu sein.

Als ein vorläufiges Fazit wird die folgende These vertreten: Bei der Suche nach innovativen Antworten auf gesellschaftliche Problemlagen in den EU-Mitgliedsländern werden internationale Erfahrungen mit einbezogen. So kommt es zu einem Innovationstransfer für die nationalen Weiterbildungssysteme. Diese Impulse zielen mehr auf sektorale Bereiche, z. B. der Arbeitsmarktpolitik, und weniger auf das ordnungspolitische Gesamtsystem wie in Ländern, die gesellschaftliche Transformationsprozesse durchlaufen. Erforderlich ist eine systematische Transferforschung, die sich mit den Potenzialen und Hindernissen des Transfers beschäftigt. Ob hierbei nicht vielfach funktionalistische Übertragungsmechanismen unter Missachtung nationalspezifischer Traditionen zugrundegelegt werden (vgl. Knoll 1996, 209), ob die Übertragung von Konzepten und Modulen beispielhafter Praxis so umstandslos erfolgt, ob der fachliche Erfahrungsaustausch über den Kreis der unmittelbar beteiligten Akteure hinausgeht, inwiefern der Transfer kontextualisiert, d. h. auf die ordnungspolitischen Rahmenbedingungen bezogen wird - dies sind zu beantwortende Fragen. Hier müssen von Evaluationsstudien (vgl. Nuissl 1999) zukünftig aufschlussreiche Ergebnisse zu erwarten sein.

Literatur

- Angulo, E.: Cooperación internacional en educación de adultos. La experiencia española. In: Osorio (Hrsg.): Educación de Adultos y Democracia. Madrid 1990, S. 261-269
- BiBB [Bundesinstitut für Berufsbildung] (Hrsg.): Weiterbildungs-Transferbörse. 16.-17. Mai 1994 in Bremen. Tagungsband. Berlin 1995
- Flecha, R.: Educación de las personas adultas. Propuestas para los años noventa. Esplugues del Lloregat 1990
- Fuchs, J./Naumann, J.: Die internationale Dimension: Europa und die Welt. In: Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek 1994, S. 130-177
- Georg, W.: Zwischen Tradition und Moderne: Berufsbildung im Internationalen Vergleich. In: Arnold, R./Dobischat, R./Ort, B. Weiterungen der Berufspädagogik: von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung. Stuttgart 1997, S. 153-166
- Gonon, P.: Das internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II. Bern u. a. 1998.
- Greger, N. F. B. (Hrsg.): Zur Situation der polnischen Erwachsenenbildung 1991-1996, Bonn, Warszawa 1997
- Harris, W. J. A.: Comparative Adult Education. Practice, purpose and theory. London, New York 1980

- Hernández Briceño, J.: Universidades Populares Españolas: Un analisis sociológico. Madrid: Universidad Complutense de Madrid 1988
- Jütte, W.: Erwachsenenbildung in Spanien. Ihre Entwicklung im Kontext gesamtgesellschaftlicher Modernisierung (1978-1992). Münster, New York 1994
- Knoll, J. H.: Das Internationale Argument In der Erwachsenenbildung. Wissenschaftliche und bildungspolitische Anregungen. In: Knoll, J. H. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 23, Köln u. a. 1995, S. 164-184
- Knoll, J. H.: Europäische Einigung: ja – Europäische Vereinheitlichung: nein. In: Grundlagen der Weiterbildung 1996, 4, S. 206-209
- Knoll, J. H.: ‚Lebenslanges Lernen‘ im Kontext internationaler Bildungspolitik und Bildungsreform. Zur Genese eines Begriffs und seiner Operationalisierung in nationalen Bildungssystemen. In: Report - Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1997, 39, S. 27-40
- Ministerio de Educación y Ciencia: La Educación de Adults: un libro abierto. Madrid 1986
- Nuissl, E.: Adult Education and Learning in Europe. Evaluation of the Adult Education Action within the SOCRATES Programme. Frankfurt/M. 1999
- Pedersen, J.J.: EU Job Rotation: One means to a lot of ends!. In: Alheit, P./Kammler, E. (Eds.): Lifelong Learning and its Impact on Social and Regional Development. Bremen 1998, S. 77- 88
- Puente, M.: VHS-Modell nach europäischen Vorbildern. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1982,1, S. 58-63
- Schmid, G./Schömann, Kooperation (Hg./Eds.): Von Dänemark lernen. Learning from Denmark. Discussion Paper FS 199 – 201. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung 1999
- Seitter, W.: Erwachsenenbildung zwischen Europäisierung und nationalen Traditionen. In: Zeitschrift für Pädagogik 1993, 3, S. 427-441
- SEPT [Servei d'Educació Permanent dels Treballadors]: Educación de base, de la transición al cambio 1973-1983. Jornadas y Seminarios. Barcelona 1983
- Siebert, H.: Weiterbildung im europäischen Vergleich - Stand der Vergleichsforschung. In: Berufliche Weiterbildung im europäischen Vergleich. Beiträge zu einer Fachtagung in Köln, am 9./10. Oktober 1991. Berlin: CEDEFOP ³1994, S. 41-43
- Vogel, N: Grundvigs Bedeutung für die deutsche Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zur Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn 1994

Interkulturalität als Idee und Form von Bildung

Zu Wegmarken aus der geschichtlichen Entwicklung vom 18. zum 20. Jahrhundert

1. Einleitung

Wann immer gegenwärtig von Entwicklungstendenzen die Rede ist, die eine besondere Herausforderung für die individuelle Lebensführung und das Leben in der Demokratie darstellen, mögen auch die Stichworte „Globalisierung“ und „Pluralisierung“ fallen. Beide haben Folgen für eine zeitgemäße Begründung der Bildung für alle Lebensalter. Bildung weist den Menschen über die Grenzen der eigenen Herkunftskultur hinaus, konstituiert sich nicht mehr nur für Eliten, sondern zunehmend für alle Menschen „interkulturell“, die Tendenzen der Verallgemeinerung einerseits und der Besonderung andererseits miteinander vermittelnd. Dass im Fachgebiet der Erwachsenenbildung den Problemen der interkulturellen Begegnung und Verständigung besondere Beachtung zukommt, dürfte somit heute als fast selbstverständlich gelten. Zu solchem Status der anerkannten fachlichen Bedeutsamkeit gehört, dass die Dimension des Interkulturellen sprachlich bezeichnet, kategorial definiert, zuweilen auch programmatisch verbreitet und jedenfalls zum Gegenstand von Diskurs und Forschung gemacht wird. Es fällt schwer, sich zu vergegenwärtigen, dass dies nicht immer so war, dass vielmehr das heute geläufige Wort „interkulturell“ in der deutschen Bildungssprache ein Neuankömmling etwa der letzten 25 Jahre ist. Die rasante Karriere des Wortes kann wohl als ein Anzeichen für einen stark wachsenden gesellschaftlichen Deutungs- und Verständigungsbedarf angesehen werden. Die besondere Aktualität des Interkulturellen mag den Eindruck einer grundlegenden, ja epochalen Innovation und geradezu historischen Voraussetzungslosigkeit begünstigen, während jedoch tatsächlich die Bildungsgeschichte immer wieder phasenweise intensivierte Bemühungen um und tatsächliche Gegebenheit von Interkulturalität kennt. Will man Interkulturalität von den Bedingungen her und in voller Breite der Bedeutungen fachlich erfassen, so wird man über die letzten Dekaden hinausgehen und einen großen zeitlichen Bogen zu spannen haben und in diesem den Wandel der wort-, begriffs- und sachgeschichtlichen Dynamik zu verstehen suchen. In der folgenden Skizze werden einige bildungstheoretisch relevante Erscheinungen einschlägiger Art im Zeitraum vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart beleuchtet, nicht in der Kontinuität oder Diskontinuität der Entwicklung, sondern als Wegmarken herausgehoben, die manche beachtenswerten Einsichten für die Theorieentwicklung bieten können. Dabei erweist sich für die deutsche

Bildungsentwicklung die Nähe oder Distanz zu „Nation“ und „Nationalstaat“ als aufschlussreich, wie sie sich vom Kosmopolitismus der Aufklärung bis hin zur europäischen Integrationsentwicklung *nach* zwei Weltkriegen auf sehr unterschiedliche Weise im Bildungsdenken und im Bildungsleben manifestiert haben.

Vorab sei eine knappe Arbeitsdefinition zum Begriff der Interkulturalität gegeben: In einer mobilen, die Grenzen der Nationalstaaten zunehmend überschreitenden Wissens- und Kommunikationsgesellschaft, die durch wachsende Verflechtung der Märkte für Kapital, Güter und Arbeit gekennzeichnet ist, signalisiert der neue Begriff zeitentsprechende Bedürfnisse und Bewusstseinslagen. *Interkulturalität* bezeichnet ein Verhältnis zwischen Kulturen, so wie *Internationalität* ein solches zwischen Nationen und *Interkonfessionalität* ein solches zwischen Konfessionen bezeichnet. Sie alle erlauben, von einem übergeordneten Standpunkt aus das In-Beziehung-Stehen von zwei (oder mehr) Größen zu erfassen, für das sowohl Unterschiedlichkeit und Grenze als auch Ähnlichkeit und Verbindung konstitutiv sind. Der Sache nach ist Interkulturalität als Prozess, der ein gewisses Maß an Differenz und ein gewisses Maß an Übereinstimmung zur Voraussetzung hat, historisch nicht neu. Von Interkulturalität kann nach dieser Definition dann gesprochen werden, wenn der Kulturkontakt weder vollständig auf homogenisierende Vereinheitlichung noch vollständig auf Ausgrenzung und Separierung (oder gar Auslöschung) des Anderen angelegt ist und wenn sowohl Differenz als auch bestätigende Beziehung in einem Mindestmaß prinzipiell anerkannt und real möglich sind (vgl. auch Friedenthal-Haase 1989, 1996).

Diese wertbezogene konzeptionelle Ortsbestimmung auf gewissermaßen elastischem Grund ist *nicht* normativ starr an einem Idealzustand der vollständigen Freiheit und Gleichheit orientiert, sondern schließt die Gegebenheit realer Machtungleichgewichte ebensowenig aus wie assimilatorische Lernprozesse in die eine oder andere Richtung und vermag damit einer großen Bandbreite der spannungsreichen Dynamik interkultureller Lernprozesse realistisch zu entsprechen.

2. Aus der kosmopolitischen Epoche

In einem tendenziell post-nationalstaatlichen Europa der Gegenwart vermag die Aufklärung als eine - zumindest für Deutschland - prä-nationalstaatliche Epoche in neuer Weise zu interessieren. Im Allgemeinen wird sie nicht mit Interkulturalität, sondern mit Universalität, mit Kosmopolitismus, mit Menschheits- und nicht zuletzt Menschenrechtsdenken assoziiert. Während tatsächlich das Verbindende der allen Menschen eigenen Vernunft und das überörtliche Ethos des Weltbürgertums betont wurden, ist zugleich doch im 18. Jahrhundert der kulturellen Vielfalt, der religiösen Pluralität und der Möglichkeit einer externen Perspektivik ungleich mehr Aufmerksamkeit geschenkt worden, als es das nationalstaatlich bzw. nationalkulturell orientierte Denken des 19. Jahrhunderts wahrzunehmen geneigt war. Die Idee des Weltbürgertums ist eine offensichtlich pädagogische. Sie ap-

pelliert an den Weltbürger und die Weltbürgerin im Menschen und verheißt, ihn zu dem werden zu lassen, was zu werden ihm prinzipiell möglich sei: vernunftgeleitet und selbstverantwortlich handelndes Mitglied der Völkerfamilie, der Menschheit. Dies bedeutete für die Erwachsenen Zweifaches, nämlich sich auf den Weg der Selbstbildung und Selbstaufklärung zu begeben, und zwar in gegenseitigem Austausch und im Zusammenwirken mit anderen, und zugleich die Erziehung der Jugend in weltbürgerlicher Absicht voranzubringen.

Aus der Fülle von zeitgenössischen Zeugnissen - davon eine ganze Reihe, die die kosmopolitische Botschaft auch visuell in eindrucksvollen Bildern umsetzen - seien nun einige wenige Beispiele genannt: zuerst Medien, durch die die neue Perspektivik, der neue Blick auf den Fremden und das Fremde popularisiert wurden, sodann Zeugnisse pädagogischer Programmatik und Theoriebildung bis hin zu futuristischer Konstruktion und schließlich Aussagen zur Ambivalenz der weltbürgerlichen Haltung, zur (sexistischen) Einschränkung weltbürgerlicher Lebensweise sowie, im Ausgang der Epoche, zur Überlagerung der kosmopolitischen durch die nationale und volkskulturelle Bildungsidee.

Während die durchdachte und curricular ausgearbeitete kosmopolitische Kinder- und Jugenderziehung erst mit der pädagogischen Bewegung der Spätaufklärung zu einer ersten Blüte gelangt, setzt die andragogisch relevante Auseinandersetzung mit dem Fremden schon früher ein und bleibt, wie die vielen Medien der Selbstbildung, Belehrung und Unterhaltung, die Romane und Kalender, die Moralischen Wochenschriften und Ratgeberbücher zeigen, ein Hauptmotiv. Reisen in fremde Welten, in denen der Reisende nicht zuletzt auch sich selbst entdeckt, stehen am Anfang des modernen Romans ebenso wie der belehrenden Unterhaltung, und so ist der durch Herausforderung lernende, sich selbst erziehende Robinson Crusoe Daniel Defoes aus dem Jahre 1719 zu einem pädagogischen Paradigma schlechthin geworden.

Die Figuren des Robinson und seines exotischen Gefährten Freitag wirken u. a. durch das Stilmittel der vermeintlichen Authentizität. In den seit Beginn des 18. Jahrhunderts in Blüte kommenden Reiseberichten aus der Feder fiktiver exotischer Reisender durch Europa wird dagegen Fiktionalität bewusst als Stilmittel eingesetzt. Montesquieu ist nicht der erste, aber wohl der berühmteste Gesellschaftskritiker, der in seinen „Persischen Briefen“ von 1721, vorgeblich verfasst von zwei durch Europa reisenden persischen Standesherrn, eine reformbedürftige europäische Gesellschaft zeigt. Die interkulturelle Denkfigur dieses Literaturtypus liegt darin, dass die scheinbar selbstverständliche eigene Welt für den Leser durch die Augen eines Menschen aus einem anderen Kulturkreis verfremdet und damit von einem Punkt von außerhalb des eigenen Vorstellungsbereichs her reflektiert wird.

Die Pädagogik, die diese Entschlüsselung des Eigenen im Spiegel des Anderen nicht erfunden hat, greift die didaktisch ergiebige Figur der Konfrontation mit einer kulturellen Außenansicht auf und führt in dieser Epoche verschiedene fiktive aufklärerische Reisen vor. Auf diese Weise soll dem interkulturellen

Perspektivenwechsel - didaktisch durchdacht - ein höchstmöglicher Ertrag an Erkenntnissen abgewonnen werden. Weniger kunstvoll, jedoch auch sehr populär wurden exotische Figuren als Modelle des Natürlichen, des wahrhaft Vernünftigen, Schönen und Gesunden pädagogisch genutzt und propagiert, oft im Zusammenhang einer zivilisationskritischen Aufklärung für alle Lebensalter (Friedenthal-Haase (Hrsg.) 1998, 40 ff).

Für die Propagatoren und Vermittler des lebenslangen Lernens im 18. Jahrhundert war der Kosmopolitismus ein sozialetisches Wertsystem, durch das die Stellung des Menschen in der Welt mit Rechten und Pflichten festgelegt wurde (vgl. Fink 1995, 221f, 298-300). Herausragende Bedeutung kam darin den Relationen von Nähe und Ferne und der Hierarchie der Vorlieben und Verpflichtungen zu. Gehören Liebe und Loyalität vor allem den Menschen des Nahbereichs oder der Menschheit allgemein? Was liegt näher, ist ursprünglicher und daher vielleicht auch weniger auf Erziehung und Didaktik angewiesen: der Kosmopolitismus oder der Patriotismus?

Waren zu Beginn des 18. Jahrhunderts Kosmopolitismus und Patriotismus sich ergänzende sozialetische Ideen und Bewegungen von lediglich unterschiedlicher Reichweite, so wurde gegen Ende des 18. Jahrhunderts mit der neuen und staatlich-vaterländisch und schließlich nationalstaatlichen Tönung des Patriotismus das Verhältnis des Kosmopolitismus zum Patriotismus ein pädagogisch offenbar viel erörtertes Problem. *Peter Villaume* (1746 - 1806) wollte den Patriotismus nicht als *Ersatz* für den Kosmopolitismus verstanden wissen, sondern lediglich als einen *Zusatz*: „Die Menschenliebe schließt die Vaterlandsliebe nicht aus, ebensowenig als sie die Elternliebe ausschließt. Sie wird von keiner bestimmten Vorliebe verdrängt ... Jede Vorliebe ist nur ein Zusatz zu der allgemeinen Menschenliebe“ (1785, 605). Und *Karl Friedrich Bahrdt* (1741 - 1792) erklärte im „Handbuch der Moral für den Bürgerstand“, dass der Patriotismus den von Jesus empfohlenen Kosmopolitismus „schlechterdings nicht verdrängen müsse“ (1789, 153f). Für den Schweizer Arzt und Schriftsteller *Johann Georg von Zimmermann* (1728 - 1795) war die Gefahr der Übermacht des Nationalen gegenüber dem Kosmopolitischen bereits 1758 erkennbar: „Man ist immer weniger Weltbürger, weniger Menschenfreund, je mehr man an dem besonderen Eigennutz seines Vaterlandes klebt. Solche Patrioten betragen sich insgemein gegen Fremde hart, denn sie sind Fremde und folglich nichts in ihren Augen“ ([1758], 1763, 388). Für *Johann Bernhard Basedow* (1723 - 1790) war der Kosmopolitismus - eine Haltung, die jeden Menschen als „nahen Verwandten“ sehe - die höchste Stufe der sozialen Sittlichkeit: „Das menschliche Geschlecht ist mir also wichtiger als das Vaterland; dieses ist mir wichtiger als meine Nachbarschaft und meine Familie; diese sind mir wichtiger als ich mir selbst bin“ (Basedow 1777, T. 1, 106). In kosmopolitisch-pädagogischen Kreisen war die Einsicht verbreitet, dass es dabei gelte, zwei entgegengesetzte Überspannungen zu meiden, zum einen - bemerkenswerterweise - die der mangelnden Selbstliebe, zum anderen die der mangelnden Bindung, der Flucht in die unverbindliche Schwärmerei der Exotik -

eine Schwäche gegenüber den realen sittlichen Forderungen des Nahbereichs. Letzteres wird auch in Rousseaus „Emile“, der als Elternbildungsbuch ersten Ranges gewirkt hat, angesprochen. Gewarnt wird dort z. B. vor Kosmopoliten, die meinen, durch ihre „Liebe zu den Tataren“ der Liebespflicht gegenüber ihren unmittelbaren Nachbarn enthoben zu sein.

Bei dem „Curriculum“ des Weltbürgertums ging es vor allem um drei Bereiche: kognitiv um das wesentliche Wissen vom Anderen, ethisch um das angemessene Werten, habituell um passende Gewohnheiten und entsprechendes Verhalten. Betont werden sollte das, was als vernunftgemäß galt und worin alle Menschen guten Willens übereinstimmen konnten. Erreicht werden sollte Weltläufigkeit, vermieden werden sollte die Ausbildung von Weltbürgern, die so apart sind, dass sie in keine Welt mehr passen. Von hohem Rang für die kosmopolitische Kompetenz war folglich die Fähigkeit zur Anpassung und zur weitgehenden Unabhängigkeit gegenüber den eigenen Sitten und Lebensbedingungen, so dass es dem Menschen leichter wird, an verschiedenen Orten und in verschiedenen Kulturen zu leben. Er sollte gewöhnt werden, das Fremde nicht nur zu sehen und zu dulden, sondern es sich sogar aktiv anzueignen, wenn das geboten ist. Die Erziehung in einem Philanthropin sollte u. a. Erfahrung mit Mischungsverhältnissen vermitteln. Ein aktives Teilnehmen an Lebensformen der anderen sollte selbst dann gelingen, wenn die fremde Sitte oder Praktik vernunftwidrig erschiene. Gefordert wurde ein friedensförderndes Verhalten im Umgang mit Menschen verschiedener Nationen und Konfessionen, eine absichtsvolle Verminderung und Entschärfung von Spannungen.

Das Ethos des Kosmopolitismus und eine Reihe von Ansätzen zur praktischen Realisierung wiesen weit über die Begrenztheit der ständischen Gesellschaft hinaus. Die alltägliche Lebensmeisterung jedoch erforderte vor allem die Tugend der Anpassungsfähigkeit. Die Elastizität, die der gebildete Mensch für die alltäglichen Balanceakte eines vernunftgemäßen Lebens in der ständischen Gesellschaft benötigte, fasste der Pädagoge und Popularphilosoph Bahrdt in der *Maxime*: „Folge der Vernunft, aber füge dich der Einsicht in das geschichtlich, örtlich und gesellschaftlich Notwendige.“ Solange die weltbürgerliche Verbundenheit in einem lesenden und argumentierenden Publikum hinreichend abstrakt blieb, konnte das Prinzip menschheitlicher Zusammengehörigkeit und wechselseitiger Hilfe ideell entfaltet werden. Störende Implikationen für die gegebene Lebensordnung wurden jedoch abgewehrt, und so ist u. a. die Frage der verfehlten Gleichbehandlung der Geschlechter als ein Testfall für die Ernsthaftigkeit dieser pädagogischen Weltverständigungslehre anzusehen.

Dass das Ideal der Weltläufigkeit in der bürgerlichen Pädagogik weit überzeugender für den Mann als für die Frau formuliert wurde, muss angemerkt werden. Ja, Joachim Heinrich Campe (1746 - 1818) väterlicher Ratgeber für die Tochter von 1789 ging sogar so weit, zu erklären, dass „der bürgerlichen Hausmutter die Erlernung fremder Sprachen nicht nur unnütz, sondern auch schädlich“ sei (Campe 1789, 118). Weltbürgerliche Kompetenz für die Frau, die weder

Salondame noch Hofdame, sondern Hausmutter werden sollte, bedeutete bei Campe soviel wie: Vernunft und Weltkenntnis besitzen, um sich in der Abhängigkeit einzurichten: „Sei also weise, junge Weltbürgerin, und lerne dich willig in eine Ordnung fügen, welche die Natur selbst beliebt und die ganze menschliche Gesellschaft, so weit wir sie kennen, angenommen hat. Tue Verzicht auf einen unabhängigen Willen; vornehmlich auf eigene Launen ...“. Verständlich auch, dass die Gattin des Weltbürgers ihn auf seinen bildenden Reisen nicht begleitet: „Zu solchen Reisen bist du nicht bestimmt“, lautete Campes väterlicher Rat (ebd., 238). So wurde „Vollkommenheit“ der „Brauchbarkeit“ auch im weltbürgerlichen Bildungsplan aufgeopfert.

Während sich gleichsam unter dem Mantel des Weltbürgertums der deutsche Nationalstaat ideell vorbereitete,¹ wandelte sich im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert auch der Sprachgebrauch in Richtung der Betonung des Eigenen - insbesondere gegenüber der französischen Kultur - und zugleich einer kritischen Abwehr des Fremden überhaupt. So verzeichnet Campes Wörterbuch der deutschen Sprache von 1807 - 1811 eine ganze Reihe entsprechender kritischer Begriffe: beispielsweise „Fremdsucht“, „Auslandssucht“ und „Ausländerei“, und als entsprechendes Fremdwort erscheint hier „Exoteromanie“ (Campe, 1807 - 1811, Bd. 1), damit das Ende der ersten kosmopolitischen Epoche in der Pädagogik anzeigend.

3. Aus der nationalstaatlichen Epoche zwischen den Weltkriegen

Im Gefolge des großen sozialen und kulturellen Umbruchs durch den Ersten Weltkrieg wurden in der deutschen Erwachsenenbildung Ideen zum Problem der interkulturellen Begegnung formuliert, die auch heute noch der Beachtung wert sind. In der Weimarer Republik galten sie der Konstituierung eines neuen Weltbildes, einer für die Gegenwart passenden Orientierung. Diese sollte über Europa hinausreichen und alle Kontinente einbeziehen. Neben und mit grundlegenden didaktischen Ideen entstand - in Ansätzen - eine interkulturelle Praxis der Begegnung und Erkundung durch Reisen und Besuche ethnologischer Museen. Eine eigene Linie wurde durch die jüdische Lehrhausbewegung ausgeprägt, die vor allem eine Vertiefung und Erneuerung in der Identitätsfindung für Juden in Deutschland ermöglichen wollte, eine selbstbestimmte jüdische Renaissance. Um eben auch aus diesem Traditionsbestand des Bildungsdenkens im deutschen Sprachraum schöpfen zu können, wird statt der Epochenbegrenzung der Weimarer Republik die der Zwischenkriegszeit gewählt. Damit können hier wichtige Zeugnisse aus der deutsch-jüdischen Kulturverbindung auch über das Jahr 1933 hinaus und damit aus der Zeit der gewaltsamen Trennung dieser Verbindung mit einbezogen werden.

Das europäische Weltbild in Deutschland abzulösen durch ein umfassendes neues Bildungskonzept war das Anliegen des Kölner Volkshochschulleiters und Soziologen Paul Honigsheim (1885 - 1963). *Didaktisch* forderte, praktizierte und

begründete er die Durchdringung der gesamten human- und gesellschaftswissenschaftlichen Bildung an der Volkshochschule mit einer historischen und ethnologisch-komparativen Methode. Er sah darin einen vielversprechenden Weg für eine sozialwissenschaftlich fundierte Orientierung in der Gegenwart, nachdem Naturwissenschaft und Philosophie bei der Begründung eines wissenschaftlichen Weltbildes versagt hätten, hätten versagen müssen. Die sozialhistorisch-ethnologische Methode nun sei „eine der geeignetsten Weisen, alle drei Kultur Gefahren unserer Zeit gleichmäßig zu überwinden, nämlich Historizismus, Neoromantik und die Sehnsucht nach Asien, Mittelalter und Gebundenheitskultur“ (Honigsheim [1924], 1971, 76). „Asien“ steht hier als Gegenstand populärer europäischer Schwärmerei, der durch strenge wissenschaftsorientierte Analyse begegnet werden sollte. Gleichzeitig sollten aber die irrationalen Bedürfnisse nach Gemeinschaft und Überwindung der Begrenztheit eines westlichen Weltbildes geachtet werden.

Die Teilnehmer und erwachsenen Lerner sah Honigsheim als in unterschiedlicher Weise für solche Bildungsarbeit vorbereitet, genauer gesagt, *verbildet*: den gymnasial gebildeten Hörer, der gewöhnt sei, die Geschichte der indogermanischen Völker für die Weltgeschichte schlechthin zu halten, ebenso wie den geschulten Marxisten mit seinem Glauben an die entwicklungsgeschichtliche Gesetzmäßigkeit und dogmatische Vorstellungen aus der Ethnologie des 19. Jahrhunderts, die in die sozialistische Weltanschauung Eingang gefunden hätten.

Die von Honigsheim entworfene Didaktik ist gewissermaßen die angewandte Wissenschaft dieses Kulturosoziologen und Komparatisten.² Bei prinzipiell globaler Weite und stetem Interesse auch an der Geistesgeschichte Asiens standen in seinem Werk zunächst die deutsch-französischen Geistesbeziehungen im Mittelpunkt, später die Neue Welt in ihren eigenen interkulturellen Verflechtungen. In seinen sozialhistorischen Untersuchungen zur Standortgebundenheit kultureller Objektivationen, z. B. auch von erzieherischen Leitbildern und Normen, findet sich auch das Thema der Geschlechtsrollen im Wandel. Interesse wird dabei dem interkulturell relevanten Begriff der „Mischungsverhältnisse“ zukommen, der Honigsheims ansonsten etwas schematisches Instrumentarium der Typologisierung beweglich hält. Mischungsverhältnisse stellten, wie hier bei der vergleichenden Analyse Europas und der außereuropäischen Kulturen deutlich wird, eine Schlüsselkategorie dar: „Der Grundunterschied Europas allem übrigen gegenüber erklärt sich aus der jeweiligen Verschiedenartigkeit der Mischungsverhältnisse zwischen jener mutterrechtlichen und dieser vaterrechtlich-organisatorisch-rationalen Welt“ (Honigsheim [1930] 1991, 164). Ein Schwerpunkt seiner Arbeit war seit den späten dreißiger Jahren dem Problem der „Völkerannäherung“ gewidmet. In zahlreichen ideengeschichtlichen und kulturosoziologischen Einzelstudien ist er immer wieder den Gründen und Bedingungen eines zur Völkerverständigung disponierenden Denkens nachgegangen.³ Diese Untersuchungen, die ein historisch und thematisch weites Spektrum, etwa von Voltaire bis zum Existentialismus, aufweisen, zeigen wiederum sehr spezifische Übergangs-

weisen und Mischungsverhältnisse des Rationalen mit dem Nicht-Rationalen als eine der Voraussetzungen des Interesses an Völkerannäherung. Von daher gewinnt auch das Nicht-Rationale, das mystische Element für eine Pädagogik des interkulturellen Verstehens einen eigenen Rang.

Eine auch noch so schlaglichtartig begrenzte Beleuchtung von Ideen zur interkulturellen Bildung würde Entscheidendes vermissen lassen, wenn nicht das aus der christlich-jüdischen Kulturverbindung und ihrer Zerstörung hervorgehende Denken einbezogen würde. Der Philosoph und Erwachsenenbildner Martin Buber (1878 - 1965), selbst vielfältig interkulturell geprägt und zugleich aus seiner Identität als Jude Kraft beziehend und vermittelnd, hat das Verständnis des interkulturellen Verhältnisses durch eine Fülle von Einsichten und begrifflichen Unterscheidungen vertieft. Als er 1939 das „Ende der deutsch-jüdischen Symbiose“ konstatierte, welches für ihn der Zerreißung eines organischen Zusammenhangs gleichkam, entwickelte er Begriffe zur differenzierenden Erfassung von interkulturellen Verbindungen der jüdischen Diaspora im Laufe der Geschichte überhaupt. „*Synthese*“ und „*Symbiose*“ sind dabei verschiedene Bedeutungsnuancen zur Kennzeichnung engster kultureller Verbundenheit, wobei Synthese mehr den geistigen Aspekt, Symbiose mehr den vitalen Aspekt der lebendigen Beziehung meint. Buber unterscheidet drei Typen des kulturellen Zusammentreffens: ein Verhältnis, das er „*negativ-fremd*“ nennt, in dem keine Verbindung entsteht, sondern nur ein Nebeneinander, in dem schließlich der schwächere Teil untergeht, im Weiteren ein Verhältnis, das sich zwischen „*Verwandtem*“ entwickeln kann (z. B. in der spanisch-jüdischen Kultursynthese gegeben, die ihrem Ursprung und ihrer Entwicklung nach weniger spanisch-jüdisch als vielmehr arabisch-jüdisch gewesen sei und ein Zusammenwirken auf Grund von Verwandtschaft gezeitigt habe), und schließlich ein Verhältnis, das er „*positiv-fremd*“ nennt, das nicht bloß zur Ergänzung, sondern, wie Buber sagt, zu „echter Befruchtung“ führt, die die Möglichkeit zu neuem Gemeinsamem enthält: „In all ihrer Fremdheit sind sie in ihrem Wesen aufeinander angelegt, aufeinander gerichtet, aufeinander gewiesen ... ein kulturelles Werk erwächst, das ohne diese Begegnung ungeschaffen geblieben wäre“ ([1939], 1993, 630). Als Ergebnis eines solchen produktiv-interkulturellen Verhältnisses kann „*authentische Zweisprachigkeit*“ entstehen. Das Phänomen und die Idee der authentischen Zweisprachigkeit hat Buber an verschiedenen Stellen mit einem subtilen Verständnis für den Vorgang des Schreibens in zwei Sprachen, wie es wohl nur aus der Situation seines eigenen sprachschöpferischen Wirkens in zwei Sprachen hervorgehen konnte, behandelt. Das Bedeutsame der künstlerisch-produktiven Zweisprachigkeit sei nicht so sehr in der Seltenheit und ästhetischen Vollkommenheit einer künstlerischen Kompetenz zu sehen. Vielmehr könnten in der Zweisprachigkeit in einer intensiven Beziehung, die jedoch nicht „*Verschmelzung*“ sei, im Vorgang der Dichtung Impulse entstehen, die über die Begrenztheit der einen Sprache hinausweisen und zu einem gültigen Ausdruck in der Eigenart der anderen Sprache hinführen in kreativer „*Mutualität*“. Durch die Tat solchen poetischen Werks wird - Bubers

Auffassung von Wort und Dichtung entsprechend - dem Leben der Gemeinschaft etwas Reales hinzugefügt, auf beide Völker oder Sprachgemeinschaften eingewirkt, nicht nur auf das Kulturleben in engerem Sinne, sondern auf Ethik und Politik, auf das gesamte Leben der Gesellschaft. In der Dichtung sieht Buber eine „*Bestätigung des Lebens*“. Da Dichtung und Leben für ihn so tief verbunden sind, ist es der zweisprachige Dichter wie kaum ein anderer, der die Kräfte, die aus der sogenannten Symbiose entstehen, verkörpert und vermittelt, und ist es die Dichtung der authentischen Zweisprachigkeit, die das Geheimnis des interkulturellen Dialogs entschlüsseln kann (vgl. auch Buber 1965).

Von allgemeiner Bedeutung für Interkulturalität sind in Bubers Denken die Anerkennung der Mischungsverhältnisse - so sei das jüdische Volk „geistseelisch hundertfältig vermischt“, „eingemengt in das Leben, die Sprachen, die Strukturen, die Geschicke der Völker“ (Buber, [1933] 1993, 585 - und die Anerkennung der „*Anderheit*“ des Anderen. Diese Anerkennung schließt sowohl die Möglichkeit der Verbindung als auch die Tendenz der Trennung ein: „Jeder Kulturverknüpfung wohnt eine heimlich trennende Kraft ein“ (Buber [1934], 1993, 211), eine Erkenntnis, die sich möglicherweise für die didaktische Theorie der interkulturellen Bildung übertragen und im Sinne einer realistischen Anerkennung des Spannungsfeldes von Interkulturalität ausmünzen ließe. Ausdrücklich fordert Buber eine Haltung, die über Toleranz als bloße Duldung der Irrtümer des anderen hinausgeht, sondern die dessen „Realverhältnis zur Wahrheit“ anerkennt.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorstehende bildungshistorische Skizze wollte an wenigen Beispielen vom 18. zum 20. Jahrhundert zeigen, dass Interkulturalität dem Begriff nach neu ist, der Sache nach - als ethisches Prinzip und als pädagogische Praxis - eine weit zurückreichende Vorgeschichte hat. Sinn der nur ausschnittmäßigen Exploration dieser Vorgeschichte war es, vor allem auf solche Ideen und Erfahrungen hinzuweisen, die im Fachbewusstsein der Gegenwart nicht ohne Weiteres präsent sind und die die systematische Formulierung des Konzepts der Interkulturalität bereichern können.

Es versteht sich, dass es bei diesem systematischen Interesse nicht auf die historische Ermittlung von durchschnittlichen, mehrheitlichen oder dominant ausgeprägten Strömungen der Bildungsentwicklung ankommen konnte. Aber auch mit dieser Einschränkung ist auf die Begrenztheit des hier herangezogenen Materials hinzuweisen, wobei nicht der Mangel an Vollständigkeit an sich, sondern die systematische Bedeutung der gegebenen Lücken interessiert. So fehlen signifikante Fälle aus dem 19. Jahrhundert vollständig (z. B. aus dem Vormärz und der 48er Revolution, aus der Zeit der Reichsgründung und aus der für internationale Fachkontakte und Reformströmungen wichtigen Zeit der Jahrhundertwende, vgl. dazu auch Vogel 1994 und Meilhammer 1998), und für das 20. Jahrhundert ist lediglich die Zwischenkriegszeit berücksichtigt, nicht aber die Zeit nach

dem Zweiten Weltkrieg. Diese aber ist für Interkulturalität in Deutschland heute von herausragendem Interesse und bedürfte einer eigenen Darstellung, die Besatzung und Reeducation (vgl. Friedenthal-Haase 1988), Europäisierung und Arbeitsimmigration sowie die neue eigene Konstellation der Wiedervereinigung auswertet. Dass es sich bei unserem Thema jedoch anbietet, für das Jahr 1945 einen solchen epochalen Einschnitt anzusetzen, begründet sich aus der Verknüpfung von Interkulturalität und nationaler Identitätsbildung. Mit der deutschen Kapitulation, Besetzung, Teilung, Verwestlichung des einen Landesteils und schließlich Wiedervereinigung wird hinsichtlich der interkulturellen Bildung in Deutschland ein neues Kapitel aufgeschlagen.

Während die Unterschiedlichkeit der vorgestellten Zeugnisse offensichtlich ist, sei abschließend nach deren möglicher Gemeinsamkeit - ideeller und struktureller Art - gefragt. Eine solche ist in zumindest dreifacher Hinsicht zu erkennen.

Als Erstes treten bei der Auffassung des interkulturellen Prozesses Relationalität und Gradualität hervor. Es geht bei den Zeugnissen aus verschiedenen Epochen darum, Beziehungen zum Fremden und Fernen herzustellen: zu Menschen, Werten, Vorstellungen und Informationen, und stets ist ein Vorgang der Annäherung oder der Minderung von Distanz gemeint, nicht einer der vollständigen Aufhebung derselben. In Beziehung gesetzt werden Größen unterschiedlicher Art und Präsenz: das Selbst und die nächststehenden Menschen, Gruppen verschiedener Reichweite, Volk, Nation, Menschheit. Es gilt dabei, einen diffizilen Ausgleich zwischen Verpflichtung und Zuwendung im Nah- und Fernbereich zu schaffen.

Als zweite Gemeinsamkeit zeigt sich die Vielseitigkeit, mit der interkulturelle Bildung den Menschen betrifft: Vernunft und Gefühl, Gewohnheit und Erfahrung, eine Vielseitigkeit, die sich nicht etwa auf „Wissen“ reduzieren lässt und der pädagogische Programmatik und Praxis zu entsprechen suchen.

Als Drittes schließlich wird aus den Zeugnissen deutlich, dass ein ethisches Prinzip zugrunde liegt, nämlich das der Achtung der Rechte des anderen und der menschheitlichen Verbundenheit. Damit ist eine vielseitige, hohe und diffizile Forderung gestellt, für die Didaktik ebenso wie für die ethische Selbsterziehung der beteiligten Individuen. Interkulturelle Bildung erscheint danach als grundlegend prekär, kann misslingen wegen unzuträglicher Außenbedingungen, wegen Unzulänglichkeiten in der Selbsterziehung der beteiligten Personen und wegen Mängeln der didaktischen Qualität.

Interkulturelle Bildung und interkulturelle Wirkungsverhältnisse stellen offensichtlich hohe Anforderungen an den Menschen und ebenso an eine Wissenschaft von Bildung und Erziehung. Ein einfacher und erfolgversprechender Weg der Förderung von Interkulturalität ist im historischen Rückblick nicht erkennbar geworden. Die systematische Bereicherung kann zum einen im Aufweis der Vielfalt von positiven Ansatzpunkten und zum anderen in den Hinweisen auf das

Prekäre, auf externe und immanente Gefährdungen des Interkulturellen gesehen werden. Für die erziehungswissenschaftliche Forschung können sich daraus zahlreiche weiterführende Fragen ergeben - etwa die nach einem zeitgemäßen transnationalen und interkulturellen Orientierungswissen für Menschen der verschiedenen Lebensalterstufen oder die nach den spezifischen Fehlern und Beeinträchtigungen interkultureller Lehr-/Lernprozesse oder die nach dem Gelingen oder Misslingen der notwendigen Selbsterziehung in „weltbürgerlicher Absicht“. Ohne entsprechende Forschung wird das Feld wohl entweder einer mehr oder weniger säkularen Gemeinschafts- und Menschheitsmystik oder einer zu verschiedenen Zwecken funktionalisierbaren politischen und pädagogischen Ideologisierung oder einfach einer Praxis des guten Willens überlassen werden müssen.

Anmerkungen

- ¹ So die These von Friedrich Meinecke in seiner Leitstudie von 1907 „Weltbürgertum und Nationalstaat“.
- ² Vergleichbare Übereinstimmung zwischen dem wissenschaftlichen Bemühen um Kulturanalyse einerseits und angewandter interkultureller Bildungsarbeit andererseits findet sich auch bei dem führenden Thüringer Erwachsenenbildner Adolf Reichwein (1898 - 1944).
- ³ Viele dieser Arbeiten sind auf Deutsch in der Zeitschrift „Die Friedenswarte“ erschienen, die in der Schweiz herausgebracht wurde. Vgl. im Übrigen die von der Verfasserin zusammengestellte Bibliographie seiner Schriften in A. Silbermann/P. Röhrig (Hrsg.): „Kultur, Volksbildung und Gesellschaft. Paul Honigsheim zum Gedenken seines 100. Geburtstages“. Frankfurt/M. u. a. 1987, S. 177-204. Vgl. auch die Sammlung von Paul Honigsheims Schriften „Orientierung in der Moderne“. Bad Heilbrunn 1991, S. 234-251.

Literatur

- Bahrdt, Karl Friedrich: Geschichte des Prinzen Yhakanpol, lustig und zugleich orthodox erbaulich geschrieben von dem Magister Wromschewsky (d. i. Bahrdt) mit einer Vorrede von D. Hofstede ... Adrianopel (d. i. Halle), 1790
- Bahrdt, Karl Friedrich: Handbuch der Moral für den Bürgerstand, Tübingen, Reutlingen 1789
- Basedow, Johann Bernhard: Praktische Philosophie für alle Stände. Ein weltbürgerlich Buch ohne Anstoß für irgendeine Nation, Regierungsform und Kirche, 2. verb. Aufl., Dessau 1777
- Buber, Martin: Das Ende der deutsch-jüdischen Symbiose (1939). Wiederabdr. in: Ders., Der Jude und sein Judentum. Gesammelte Aufsätze und Reden. 2., durchges. u. um Register erweiterte Aufl. Gerlingen 1993, S. 629-632
- Buber, Martin: Der Jude in der Welt (1934). In: Ders., Der Jude und sein Judentum. Gesammelte Aufsätze und Reden. 2., durchges. u. um Register erweiterte Aufl. Gerlingen 1993, S. 211-215
- Buber, Martin: Nachlese. Heidelberg 1965

- Buber, Martin: Unser Bildungsziel (1933). Wiederabdr. In: Ders., *Der Jude und sein Judentum. Gesammelte Aufsätze und Reden. 2., durchges. u. um Register erweiterte Aufl.* Gerlingen 1993, S. 583-587
- Campe, Joachim Heinrich: *Väterlicher Rat für meine Tochter - ein Gegenstück zum Teophron. Der erwachseneren weiblichen Jugend gewidmet, 2. Aufl.* Tübingen 1789
- Campe, Joachim Heinrich: *Wörterbuch der deutschen Sprache, Braunschweig 1807-11, Bd. 1*
- Fink, Gonthier-Louis: Kosmopolitismus. In: *Lexikon der Aufklärung. Deutschland und Europa.* Hrsg. Werner Schneiders, München 1995, S. 221f.
- Fink, Gonthier-Louis: Patriotismus/Vaterland. In: *Lexikon der Aufklärung. Deutschland und Europa.* Hrsg. Werner Schneiders, München 1995, S. 298-300
- Friedenthal-Haase, Martha (Hrsg.): *Adolf Reichwein. Widerstandskämpfer und Pädagoge. Gedenkveranstaltung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena 15. Oktober 1998.* Erlangen, Jena 1999
- Friedenthal-Haase, Martha: *Britische Reeducation: Struktur und Aktualität eines Beispiels interkultureller Erwachsenenbildung.* Neue Sammlung. Heft 2/1988, S. 221-230
- Friedenthal-Haase, Martha (Hrsg.): *Lebensführung und Selbstbildung in Medien des 18. und 19. Jahrhunderts.* Jena 1998
- Friedenthal-Haase, Martha: *Zu zeitgemäßen Perspektiven einer jungen Disziplin.* In: Volker Lenhart/Horst Hörner (Hrsg.): *Aspekte Internationaler Erziehungswissenschaft. Festschrift für Hermann Röhrs aus Anlass seines 80. Geburtstages.* Weinheim 1996, S. 80-89
- Friedenthal-Haase, Martha: *Zur Interkulturalität von Erwachsenenbildung: Beobachtungen am Beispiel der deutsch-britischen Beziehungen vor und nach dem Ersten Weltkrieg.* In: Joachim H. Knoll (Hrsg.): *Internationales Jahrbuch für Erwachsenenbildung. Band 17.* Köln 1989, S. 211-255
- Honigsheim, Paul: *Die Frau in der Kulturkrise der Gegenwart (1930).* Wiederabdr. in: Ders., *Orientierung in der Moderne. Erwachsenenbildung und sozialwissenschaftlich reflektierter Humanismus.* Hrsg. M. Friedenthal-Haase, Bad Heilbrunn 1991, S. 158-188
- Honigsheim, Paul: *Soziologie, Staatswissenschaft und politische Gegenwartsprobleme in der Volkshochschule (1924).* Wiederabdr. in: Ders., *Orientierung in der Moderne. Erwachsenenbildung und sozialwissenschaftlich reflektierter Humanismus.* Hrsg. M. Friedenthal-Haase, Bad Heilbrunn 1991, S. 57-77
- Meilhammer, Elisabeth: *Bilder der britischen Erwachsenenbildung im deutschen Kaiserreich 1871 bis 1918. Eine historisch-systematische Untersuchung zu Interkulturalität in der deutschsprachigen Fachöffentlichkeit.* Diss. Universität Jena 1998
- Meinl, Kurt: *Adolf Reichweins Jenaer Volkshochschulreisen.* In: Friedenthal-Haase, Martha (Hrsg.), *Adolf Reichwein.* Erlangen, Jena 1999, S. 169-181
- Reichwein, Adolf: *China und Europa. Geistige und künstlerische Beziehungen im 18. Jahrhundert.* Berlin 1923
- Schneider, Käthe: *Zum Europabild des Erwachsenenbildners Adolf Reichwein.* In: Friedenthal-Haase, Martha (Hrsg.), *Adolf Reichwein.* Erlangen, Jena 1999, S. 145-156
- Villaume, Peter: *Ob und in wiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sei.* In: *Allgemeine Revision, T.3.* Hamburg 1785
- Vogel, Norbert: *Grundtvigs Bedeutung für die deutsche Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zur Bildungsgeschichte.* Bad Heilbrunn 1994
- Zimmermann, Johann Georg von: *Vom Nationalstolze (1758).* Zürich 1763

Universitäten als Motor lebenslangen Lernens?

Das internationale Projekt „Making it work“ der Europäischen Kommission

1. Ansatz und Zielsetzung des Projekts

Das vergleichende, von der Europäischen Union finanzierte SOCRATES-Projekt der Erwachsenenbildung mit dem markanten Titel „Making it work. Europäische Universitäten und lebenslanges Lernen“ hat in den Jahren 1997-1999 ein generelles bildungspolitisches Problem bearbeitet, das sich in allen europäischen Ländern stellt, nämlich in welcher Weise Universitäten, Fachhochschulen und wissenschaftliche Akademien Leistungen zugunsten der Weiterbildung Erwachsener erbringen können. Aufgrund länderspezifischer Entwicklungen des jeweiligen Hochschul- und des Weiterbildungssystems zeigt sich dieses Problem in den einzelnen Ländern mit unterschiedlichen Gewichtungen. Jedoch drängen die weithin zu beobachtenden Prozesse der Verwissenschaftlichung, der Ausweitung von Bildungsprozessen, der Beschleunigung des Wissensverfalls und der Zunahme an Komplexität von Qualifikationsanforderungen vor allem die Universitäten als die ältesten Institutionalisierungen von Wissenschaft dazu, zunehmend auch Leistungen außerhalb der wissenschaftlichen Erstausbildung zu erbringen.

Projektträger waren die Universities Association for Continuing Education (UACE) und das National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) aus England. An dem Projekt beteiligten sich Institutionen und Personen aus Finnland, Holland, Italien und Deutschland, wobei die Vertreter Italiens im Verlauf der Projektarbeit ihre Mitarbeit einstellten. Projektpartner aus Deutschland war das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), das den Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) als Kooperationspartner beteiligte.¹

Das Projekt steht im Kontext der Bemühungen der Europäischen Union (EU) zur Schaffung einer Lifelong Learning Society, eines Europas des Wissens entsprechend den Vorschlägen und Erklärungen in dem White Paper „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung“ von 1994: Lebenslanges Lernen (LL) gilt als die umfassende Zielsetzung. Alle bildungspolitischen Maßnahmen der EU sollen deshalb auf dem Konzept von Entwicklung, Erzeugung und Systematisierung von LL und Weiterbildung basieren.

Die zentrale Frage des Projekts „Making it work“ zielte auf Veränderungen im Verhältnis von Hochschulsystem und LL und ihrer Relevanz für die zukünftige Entwicklung oder Gestaltung des Hochschulsystems einschließlich der daraus folgenden politischen Implikationen auf lokaler, regionaler, nationaler und europäischer Ebene. Als Indikatoren für eine Entwicklung des Hochschulsystems in Richtung auf LL werden dabei gesehen, ob und inwieweit

- das Hochschulsystem neue Zielgruppen einbezieht (widening),
- der Anteil von Perioden des Lernens im Leben sich verlängert (lengthening),
- das Hochschulsystem insgesamt mehr Teilnehmer erreicht (enlarging).

Dabei zielte das Gesamtprojekt auf die Beachtung folgender Prinzipien:

- Vermeidung von sozialer Exklusion, Verstärkung von sozialer Inklusion;
- Verbindung der Institutionen;
- Angebotsdifferenzierung;
- Möglichkeiten der Verknüpfung von individuellem und organisiertem Lernen bei Fernstudium und anderen medialen Lehr-/Lernformen (soziale Phasen);
- Gleichwertigkeit von ökonomischen, pädagogischen und sozialen Kriterien;
- Dezentralisierung und Kooperation;
- Ermöglichung von Mobilität.

2. Politische Positionen zum Weiterbildungsauftrag der Hochschulen in Deutschland

Die ersten bildungspolitisch bedeutsamen Forderungen zu einer „Verknüpfung derjenigen Sozialstruktur, welche der Sozialisation und Qualifizierung Erwachsener dient, mit der Sozialstruktur Wissenschaft und ihrer meist mit Forschung und Lehre umschriebenen primären Funktion der Erkenntnisgewinnung und -tradierung“ (Swoboda 1983, 4), nämlich einem „Bündnis von Erwachsenenbildung und Wissenschaft“, finden sich im Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ von 1960. Hier wird ein „Umdenken der Wissenschaft auf die Lebenswelt des Laien hin“ gefordert: „Die Hochschulen und die Erwachsenenbildung können ihren Bildungsauftrag nur dann erfüllen, wenn sie zu einer festen und dauerhaften Zusammenarbeit kommen.“ Die damit angestoßene hochschulpolitische Diskussion wird 1966 vom Wissenschaftsrat in seinen „Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an wissenschaftlichen Hochschulen“, in der Weise aufgenommen, dass das Konzept des „Kontaktstudiums“ eingeführt und begründet wird. Ein „Kontaktstudium“ könne „denen, die davon Gebrauch machen, dazu verhelfen, sich mit neuen Problemstellungen und Methoden vertraut zu machen und sich neue wissenschaftliche Erkenntnisse anzueignen“ (ebd., 140).

Ein weiterer bedeutsamer bildungspolitischer Impuls zur Verknüpfung von Wissenschaft und Weiterbildung ging vom „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrats von 1970 aus. Hier wurde das „wissenschaftsbestimmte Lernen“ zum Grundsatz des organisierten Lernens erklärt: „Die Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft erfordern, dass die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert sind ...“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 33).

Dementsprechend fordert der ‚Strukturplan‘, dass „neben den Trägern und Institutionen, die ausschließlich zum Zweck der Weiterbildung Bildungsgänge und

Kurse anbieten, wie z. B. die Volkshochschulen ... auch die Einrichtungen des Sekundarschulwesens sowie Fachhochschulen und Hochschulen Funktionen für die Weiterbildung übernehmen“ müssten (ebd., 209).

Eine Folge dieser Diskussionen und von Grundgesetzänderungen im Jahre 1969, die dem Bund das Recht einräumten, Rahmenvorschriften über die allgemeinen Grundsätze des Hochschulwesens zu erlassen (Art. 75 GG), ist das Hochschulrahmengesetz (HRG) des Bundes von 1976, das die Beteiligung an der Weiterbildung den Hochschulen zur gesetzlich fixierten Aufgabe macht. Die Regelungen des Hochschulrahmengesetzes wurden in die anschließend verabschiedeten Hochschulgesetze der Länder mit ähnlichen Formulierungen übernommen.

1993 beschreibt die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) in ihrer Entschließung „Die wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen“ den Weiterbildungsauftrag der Hochschulen und stellt lapidar fest: Wissenschaftliche Weiterbildung ist „eine hauptamtliche Dienstaufgabe der Hochschullehrer/-innen“. Als wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen definiert die HRK Studienangebote, die

- „- nach einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss (in der Regel Hochschulstudium, aber auch qualifizierte berufliche Ausbildung) und
- nach einer Phase beruflicher Tätigkeit einen Wiedereinstieg in organisiertes Lernen ermöglichen und als solche in Anspruch genommen werden und
- im Hinblick auf die Adressatengruppen inhaltlich und didaktisch-methodisch entsprechend aufbereitet sind und das spezielle Zeitbudget Berufstätiger berücksichtigen.“

Die HRK hebt jedoch auch hervor, dass die grundständige Lehre zu den „prioritären Aufgaben der Hochschulen“ gehöre, und betont die Restriktionen, die der Realisierung des Weiterbildungsauftrags entgegenstünden.

Für die neunziger Jahre stellt sich die Situation zusammengefasst wie folgt dar:

Begründet wird die Verantwortung der Hochschulen in der Weiterbildung nicht (allein) mit den allgemein verbreiteten Topoi des lebenslangen Lernens, sondern mit Spezifika, die sich zum einen auf die Absolventen und zum anderen auf die herausgehobene Position in der Wissensproduktion beziehen. Einerseits wird darauf verwiesen, dass in der Tendenz mehr als ein Drittel eines Altersjahrgangs seine berufliche Ausbildung an einer Hochschule erfahren wird, womit sich zugleich die Notwendigkeit ergibt, das einmal erworbene Wissen auf einem entsprechenden Niveau immer wieder zu aktualisieren und zu ergänzen (vgl. etwa Kultusministerkonferenz 1994, 8). Gleichzeitig zeichnen sich auch für hochqualifizierte Arbeitskräfte - im Rahmen genereller Outsourcing-Praktiken - fragmentierte Berufsbiographien ab, in denen Phasen klassischer angestellter Beschäftigung mit solchen intensiver Weiterbildung und selbständiger Tätigkeit abwechseln (vgl. etwa Wissenschaftsrat 1997, 46). Daneben wird als ein Ziel immer wie-

der betont, dass die Weiterbildungsangebote der Hochschulen auf die akademische Erstausbildung zurückwirken und deren Reform voranbringen sollen. Gedacht ist dabei vor allem an eine Verkürzung im Sinne der Verlagerung spezieller Elemente in berufsbegleitende Weiterbildungsphasen. Diese Forderung ist allerdings so alt wie die Debatte selbst, ohne dass sich daraus bislang nennenswerte Veränderungen ergeben hätten. Auch wenn die Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die Steigerung der Orientierungs- und Urteilsfähigkeit gesehen wird, sieht man den Kern der Angebote vorwiegend im Bereich der berufsbezogenen Weiterbildung (vgl. etwa Hochschulrektorenkonferenz 1994, 10ff, Wissenschaftsrat 1997).

3. Das Hochschulsystem und seine Relevanz für lebenslanges Lernen in Deutschland

3.1 Wissenschaftliche Ausbildung und Berufsorientierung

Für die Ausweitung der Weiterbildung an den Hochschulen ergeben sich aus vorhandenen Strukturen und Entwicklungstendenzen der Ausbildung durchaus Anknüpfungspunkte. Während der sechziger und siebziger Jahre kam es strukturell zu einer Integration von zahlreichen bis dahin spezialisierten Institutionen mit einer starken Betonung der Berufsvorbereitung in multidisziplinäre Universitäten. Diese strukturelle Transformation führte zu einem Anwachsen des Anteils von Disziplinen, die paradigmatisch eng mit der Anwendung und Verwertung von Wissen verknüpft sind und der Berufsvorbereitung ihrer Studierenden dienen und so zu einem Faktor wurden, der die Berufsorientierung der Universitäten generell verstärkte.

Curriculare Aktivitäten, die auf eine Veränderung der Verbindung zwischen Studium und beruflicher Kompetenz bzw. der sozialen und praktischen Relevanz von Forschung und Lehre zielten, lassen sich in zwei Hauptrichtungen unterscheiden:

- Zum einen zeigte sie sich in Revisionen und Reformen der Studiengänge und -inhalte. So wurde in der Bundesrepublik Deutschland 1976 durch das Hochschulrahmengesetz eine explizite Verknüpfung zwischen akademischer Lehre und Berufspraxis gefordert. Bei den Bemühungen und Versuchen zugunsten einer „Praxisorientierung des Studiums“ stand die Forderung nach einer systematischen Konfrontation von wissenschaftlicher Sichtweise und beruflichen Problemlösungen im Zentrum der Gestaltung der Studiengänge an den Universitäten.
- Zum anderen wurden systematische Anstrengungen unternommen, das Studium mit Phasen praktischer Berufserfahrung zu kombinieren. Eine solche systematische Inkorporation von Praxisphasen in die Studiengänge wurde bis dahin eher von den nicht-universitären Institutionen im Hochschulsystem betrieben.

Darüber hinaus können Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudiengänge als Formen verstanden werden, relativ kurzfristig zusätzliche Qualifikationen und Kompetenzen zu vermitteln, die die Berufschancen verbessern oder erweitern. Solche Angebote umfassen ein weites Spektrum spezialisierter Studien für unterschiedliche Beschäftigungsfelder. Als durchgängige Muster lassen sich einerseits Zusatzausbildungen, z. B. ‚Betriebswirtschaft für Juristen‘, und andererseits Studiengänge ausmachen, die dezidiert auf neue Berufsbilder und -felder zugeschnitten sind. In einer aktuellen Dokumentation (1997) der Hochschulrektorenkonferenz über solche weiterführenden Studienangebote - ohne Promotionsstudien - sind 1.200 Studienangebote enthalten. Die Anzahl dieser Angebote hat seit Jahren eine kontinuierlich steigende Tendenz, wobei diejenigen überproportional ansteigen, die eine Teilnahme parallel zur Berufstätigkeit durch die Nutzung von Fernstudium und neuen Medien ermöglichen. Rund 200 der dokumentierten Studienangebote sind explizit als weiterbildende ausgewiesen.

Die zunehmende Verknüpfung wissenschaftlicher Ausbildung mit den Anforderungen von Berufstätigkeit sowie die zunehmende Verknüpfung von Erstausbildungsstudien mit kürzeren Ergänzungs- und Zusatzstudien erweitern die Möglichkeiten der Hochschulen, darüber hinausgehende problem-, praxis- und berufsorientierte Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung zu machen, die dem lebenslangen Lernen zugute kommen können.

3.2 Die Population der Studierenden im Hochschulsystem

Die Quote der Studienanfänger an allen Hochschulen als Anteil der entsprechenden Altersgruppe (18 bis 21 Jahre) stieg von 8,7% 1960 auf 14,8% 1970. Der Prozentsatz erhöhte sich bis 1975 auf 19,2% und stagnierte danach für eine Dekade. Von 1985 bis 1990 wuchs er wiederum auf 30,4%. Die Anzahl der Studierenden ist in Westdeutschland in den letzten 35 Jahren kontinuierlich gestiegen, wobei sie sich in Intervallen von ca. 12 Jahren jeweils verdoppelte, von ca. 300.000 1960/61 auf 1.804.247 im Wintersemester 1994/95. In Ostdeutschland betrug die Gesamtzahl der Studierenden 1989 ca. 130.000. Sie stieg um ca. 25% nach der Wiedervereinigung und der Transformation des Hochschulsystems der ‚Neuen Länder‘. Der Anteil der Studienanfänger an Fachhochschulen ist bis 1993 von ca. 25% auf 30% angestiegen. Da ein wesentlicher Anteil der Studierenden das Studienfach, den Hochschultyp oder die Universität wechselt (jeweils zwischen 10% und 20%) und keine dementsprechenden statistischen Daten gesammelt werden, ist es schwierig, Studienabbrüche zu messen. Nach Einschätzungen Anfang der neunziger Jahre schließen fast 30% der an Universitäten und fast 20% der an Fachhochschulen Studierenden ihr Studium nicht ab. Wissenschaftliche Weiterbildung kann gerade für sie wichtige Beiträge bei der Komplettierung ihrer fragmentarischen wissenschaftlichen Ausbildung leisten.

In Abgrenzung zu den Studierenden mit direktem Übergang vom Schul- zum Hochschulsystem wird teilweise über die Kategorie Alter hinaus eine differen-

zierte Einteilung von ‚Typen‘ vorgenommen, die insbesondere Unterbrechungen eines formalen ‚Lernendenstatus‘ sowie die Relation zu beruflicher Erfahrung berücksichtigt (vgl. Teichler 1990):

- *deferriers*: Personen mit „normaler“ Hochschulzugangsberechtigung, die aber nicht unmittelbar nach Erwerb dieser Qualifikation ein Hochschulstudium aufnehmen;
- *second-chancers*: Personen, die anfänglich nicht für einen Hochschulzugang qualifiziert waren, aber nach einer gewissen Zeit dies nachholen und Zugang zum Studium finden (z. B. über Abendgymnasium und andere besondere Formen der Erlangung einer Hochschulzugangsberechtigung);
- *returners*: Personen mit einem Hochschulabschluß, die nach einer gewissen zeitlichen Periode an die Hochschule zurückkehren (z.B. zum „updating“ oder „upgrading“).

Der Anteil dieser „nicht-regulären“ Typen von Studierenden an der Studentenspopulation kann aus den verfügbaren Statistiken nur indirekt interpretierend erschlossen werden, da sie keine expliziten samples bilden.

Die Normalität der Studiendauer tendiert dahin, zur Ausnahme zu werden. Bezogen auf alle Institutionen des Hochschulsystems beträgt der prozentuale Anteil derjenigen Studierenden, die länger als 13 Semester (6,5 Jahre) und bis zu 19 Semestern (9,5 Jahre) sowie darüber hinaus eingeschrieben sind, 20,2% (ca. 375.000). Der Anteil der Gruppe, die länger als 19 Semester verweilen, ist 10,1% (ca. 187.000). Die Zahlen differieren hinsichtlich der Hochschultypen: 22,8% der in Universitäten eingeschriebenen und 12,1% der in Fachhochschulen immatrikulierte Studierenden gehören zu der Gruppe, die länger als 13 bis zu 19 und mehr Semester in der Hochschule verweilen. Der jeweilige Anteil der Gruppe, die länger als 19 Semester eingeschrieben ist, beträgt 12,2% an Universitäten und 3,6% an Fachhochschulen. (vgl. Schnitzer u.a. 1998)

Diese lange Studiendauer und das relativ hohe Alter der Absolvierenden sind wichtige Punkte in der bildungspolitischen Debatte. Die Diskussion hängt jedoch weiterhin der Idee von Hochschulbildung als einem segmentierten Sektor an und zieht nicht in Erwägung, dass sich faktisch die Muster im Verhältnis zwischen Lernen und Leben geändert haben. Der Erwerb von Kenntnissen/Wissen und die Erwerbsarbeit werden immer stärker miteinander verwoben. Die traditionellen Studierenden, die ihre ganze Zeit und Kraft dem Studium widmen, sind weitgehend zur Fiktion geworden; das tatsächliche Studierverhalten hat sich aus vielerlei Gründen verändert. In erster Linie führen die Erwerbstätigkeit neben dem Studium und familiäre Belastungen bei Studierenden mit Kindern zu einem faktischen Teilzeitstudium. Die immer noch aktuelle Diskussion über zu lange Studienzeiten und ein zu wenig effizientes Studium sowie die hohen Abbruchquoten in einigen Fächergruppen müssen auch in diese Zusammenhänge gestellt werden. Viele studieren Vollzeit und arbeiten Teilzeit, ein steigender Anteil macht es umgekehrt. So gesehen sind die Studierenden heutzutage ein Teil der Arbeits-

welt. Dieser Sachverhalt bietet der wissenschaftlichen Weiterbildung neue Ansatzpunkte.

In dem Maße, in dem Hochschulen sich stärker auf die wachsende Zahl von Teilzeitstudierenden einstellen, werden sie auch leistungsfähiger werden, den Anforderungen wissenschaftlicher Weiterbildung zu entsprechen.

4. Institutionelle Strukturen

Die Institutionen der wissenschaftlichen Ausbildung haben mit großer Priorität an ihren Kernfunktionen der „initial education“ festgehalten. Bisher sind die Verknüpfungen von Ausbildung und Weiterbildung in den Institutionen der Higher Education als eher gering zu bezeichnen. Vielleicht werden deshalb die Chancen der Open University für den Ausbau des Life Long Learning in den nationalen Reports des Projekts zum Teil emphatisch hervorgehoben. Dies gilt insbesondere für England und Wales, moderater für die Niederlande und abgeschwächt für Finnland. Auffällig ist jedoch, dass die besonderen Möglichkeiten der Open Universities darin liegen, „zweite Chancen“ für das Absolvieren einer wissenschaftlichen Erstausbildung zu bieten, und zwar insbesondere durch die Möglichkeiten der Individualisierung der wissenschaftlichen Ausbildung, die erlaubt, auf unterschiedliche Lebens- und Lernbedingungen Rücksicht zu nehmen. Daraus entstehen auch Anknüpfungspunkte für eine weitergehende Realisierung des Life Long Learning, als die klassischen Higher Education Institutions bieten können:

- Sie sind explizit auf part-time-students eingerichtet,
- sie haben bei der Modularisierung einen Entwicklungsvorsprung,
- sie eröffnen ortsunabhängige Studienmöglichkeiten durch distance learning.

Allerdings können Open Universities auf eine subtile Weise die Weiterentwicklung zum Life Long Learning auch behindern: Denn ihre besondere Attraktivität liegt darin, vor allem für „second chancers“ geeignete Formen der wissenschaftlichen Ausbildung anzubieten, d. h., bei aller Fortschrittlichkeit ihrer Formen ist ihr grundsätzlicher Ansatz eher traditionell. Ein realisiertes Life-Long-Learning-Prinzip bedürfte nicht spezifischer second-chance-institutions, weil keine first chance verpasst worden wäre, sondern zeitlich und regional unbegrenzter modularisierter und durchlässiger Lernmöglichkeiten unabhängig von Lebensalter und sozialer Lage. Aus dieser Perspektive gesehen sind die Open Universities bei aller partiellen Fortschrittlichkeit Teil des traditionellen Systems wissenschaftlicher Erstausbildung.

Auf die weitergehende Perspektive des Life Long Learning sind die Verhältnisse in keinem der vier Länder besonders gut vorbereitet. Die institutionellen Strukturen des Hochschulsystems in *Deutschland* sind von Ansätzen bestimmt, Zugangswege zu erweitern sowie Ausbildungsgänge durch Aufbau- und Ergänzungsstudiengänge ausdifferenzieren. Derartige Strategien zielen aber auf den Ausbau der wissenschaftlichen Ausbildung und lassen sich nicht als Strategien des Life Long Learning verstehen. Zwar haben Universitäten und Fachhochschu-

len vermehrt Zentren für wissenschaftliche Weiterbildung eingerichtet, die dem lebensbegleitenden wissenschaftlichen Weiterlernen gewidmet sind. Die Zahl ihrer Angebote und ihrer Nutzer ist jedoch im Vergleich zur institutionalisierten Weiterbildung sehr gering. Es gibt kaum institutionelle Verbindungen zwischen den Institutionen der Higher Education und der institutionalisierten, zum großen Teil staatlich geförderten Continuing Education. Die Verknüpfung von Strategien und Institutionen der Higher Education und der Continuing Education ist in Deutschland noch eine Zukunftsaufgabe.

In den *Niederlanden* beinhaltet die Higher Education drei institutionelle Bereiche:

- a) die höhere Berufsbildung (HBO) durch höhere berufliche Schulen,
- b) die Universitätsbildung (WO),
- c) die höhere Fernuniversitäre Bildung durch die Open University.

Dabei existiert eine Zweiteilung zwischen höherer Berufsbildung und Universitätsbildung. Die Open University ist vor allem eine second-chance-institution für Erwachsene in der wissenschaftlichen Erstausbildung, zugleich fungiert sie als eine Institution der Continuing Education für bereits gut qualifizierte Erwachsene. Die Open University operiert stark mit Kursen einer kurzen Higher Education. Die Angebote gelten vor allem Universitätsabsolventen und stellen für diese Angebote der Continuing Education als postgraduale wissenschaftliche Continuing Education dar. Insofern eröffnet die Open University die Perspektive einer Verknüpfung von Higher Education und Continuing Education in den Niederlanden - allerdings auf hochqualifizierte Adressaten beschränkt.

In *England und Wales* folgen die Universitäten zunehmend dem Beispiel der Open University und nutzen neue Lerntechnologien, um Lernmöglichkeiten außerhalb der Unversitätsstandorte zur Verfügung zu stellen. Die „new universities“ ziehen aufgrund ihrer Verbindungen zur jeweiligen Regionalstruktur mehr Erwachsene und ethnische Minoritäten als die „old universities“ an. Ihre Bedeutsamkeit für Life Long Learning wird zunehmen. Die Open University bietet vor allem part-time-students die Möglichkeit eines Studiums und dabei vor allem den second-chancers. Jedoch hat sie auch als Einrichtung der Continuing Education ihre Bedeutung und bietet sowohl als Einrichtung der Higher Education als auch der Continuing Education Ausbaumöglichkeiten des Life Long Learning. Auch die „new universities“ bieten zunehmend Möglichkeiten der beruflichen Continuing Education, jedenfalls stärker als die „old universities“.

In *Finnland* ist das universitäre Lernen erweitert worden durch das offene Fernstudium, das stärker Elemente der Erwachsenenbildung berücksichtigt, indem es vor allem mit Lehrmaterial arbeitet, das speziell auf die Bedürfnisse erwachsener Lerner hin entwickelt worden ist. Es wird auch verstärkt in Strategien der Universitätsausdehnung zugunsten des lebenslangen Lernens einbezogen. In Finnland ist die Open University jedoch nicht eine eigenständige Institution des Wissenschaftsbereichs, sondern eine den Universitäten angegliederte offene Lernstruktur, die mit deren Angeboten durch kooperative Vernetzung verbun-

den ist. Die Kursmodelle werden von den Zentren für Weiterbildung organisiert. Die angebotenen Kursmodelle dienen in erster Linie der wissenschaftlichen beruflichen Weiterbildung.

Insgesamt betrachtet wird Continuing Education in den Higher-Education-Institutionen jedoch vor allem als eher fremde Zusatzaufgabe betrachtet. Notwendig ist die weitergehende institutionelle Verschränkung von Higher Education and Continuing Education. Die vorfindbaren Formen, die sich entweder an der Logik der Ausbildung oder den verschiedenen Logiken der Weiterbildung orientieren, sind noch schwach auf die Perspektive des Life Long Learning hin entwickelt.

5. Bildungspolitische Zielvorstellungen

Die Aktivitäten der deutschen Hochschulen, die explizit als Weiterbildung zu definieren sind (etwa weiterbildende Studien oder Kontaktstudien, Einzelkurse, Seminarreihen, Kooperationsveranstaltungen) sind relativ gering und spielen sowohl innerhalb der Hochschulen als auch im Weiterbildungsbereich eine marginale Rolle. Einen nennenswerten Umfang haben derzeit nur Weiterbildungsaktivitäten der Hochschulen für Hochschulabsolventen in einzelnen Berufsfeldern (z. B. Technik, Ingenieurwissenschaften, Medizin). Auch weiterbildende Aktivitäten über Fernlehre sind wenig verbreitet (Ausnahme: Fernuniversität Hagen).

Im Zuge eines widening, lengthening und enlarging der Weiterbildungsaktivitäten von Hochschulen ist in der deutschen Diskussion zwischen programmatischen Postulaten und rechtlich organisatorischen Strukturen zu unterscheiden (vgl. Kuhlenkamp 1996). Es ist unstrittig, dass Hochschulen eine stärkere Rolle in der Weiterbildung und dass Weiterbildung eine stärkere Rolle an den Hochschulen spielen soll. Neben dem Verweis auf die gesellschaftliche Rolle der Hochschulen spielt dabei insbesondere auch das Argument einer stärkeren Nutzung der vorhandenen Ressourcen eine Rolle. Andererseits sind die rechtlichen, organisatorischen und finanziellen Regelsysteme der Hochschulen bislang weitgehend auf eine eng definierte Studienstruktur hin orientiert. Daher sind enlarging, widening und lengthening der Weiterbildungsaktivitäten von Hochschulen gebunden an eine schrittweise Veränderung der Regelsysteme etwa bei der Deputatsanrechnung von Hochschullehrern, bei der Verrechnung von Einnahmen, bei der Modularisierung und Verzahnung von Studienangeboten und Weiterbildungsaktivitäten usw.

Inhaltlich, personell und institutionell sind die Weiterbildungsaktivitäten der deutschen Hochschulen, um widening, lengthening und enlarging zu erreichen, unter folgenden Aspekten zu entwickeln:

a) Weiterbildungsprofil der Hochschulen

Das Profil der deutschen Hochschulen im Bereich der Weiterbildung ist zu entwickeln und zu schärfen. Insbesondere der Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung ist mit Inhalt zu füllen. Die besondere Rolle der Hochschulen als An-

bieter von Weiterbildung liegt in der Identität einer wissenschaftlichen Einrichtung.

b) Didaktik wissenschaftlicher Weiterbildung

Didaktik im grundständigen Studium an Hochschulen lässt sich vielfach gleichsetzen mit einer disziplin- und stofforientierten Wissensvermittlung. Weiterbildungsaktivitäten der Hochschulen müssen eine lernerorientierte, interdisziplinäre und alltagsbezogene Didaktik entwickeln. Dabei spielt auch der Problembezug des Gegenstandes eine wichtige Rolle. Im Zuge der Entwicklung einer angemessenen Didaktik ist die besondere Rolle von Medien, insbesondere auch „neuen Medien“, zu berücksichtigen. Medial organisierte Weiterbildung enthält Möglichkeiten, die weder didaktisch noch stofflich bislang von der wissenschaftlichen Weiterbildung ausgeschöpft sind.

c) Soziale Durchlässigkeit

Wesentliche Ziele des Ausbaus wissenschaftlicher Weiterbildung sind die soziale Durchlässigkeit, der Einbezug weiterer Bevölkerungskreise und die Öffnung des wissenschaftlichen Diskurses. Wesentliche Instrumente zugunsten sozialer Durchlässigkeit sind angemessene Informationen über Bildungsmöglichkeiten und Bildungswege, Propädeutika zur Einführung in den Umgang mit wissenschaftlichem Wissen, Beratung bei der Bildungsentscheidung sowie bei den Lernprozessen. Auch bei diesen stützenden Maßnahmen können Medien eine wichtige Rolle spielen, insbesondere im Zusammenhang mit Informationen und Propädeutika.

d) Studium und Weiterbildung

Der Ausbau von Weiterbildung an Hochschulen setzt inhaltlich (Curricula, didaktische Struktur) und materiell (Ressourcennutzung) eine stärkere Verzahnung von Weiterbildungsaktivitäten und grundständigen Studiengängen voraus. Diese Verzahnung hat auf verschiedenen Ebenen zu erfolgen. Bei der inhaltlichen Verzahnung von grundständigem Studium und Weiterbildung ist an eine Modularisierung zu denken, in der einzelne Module sowohl in der Weiterbildung als auch im grundständigen Studium verwendet werden können. Allerdings wird damit zumindest partiell der Anspruch einer spezifisch didaktisierten wissenschaftlichen Weiterbildung zugunsten der Doppelnutzung wissenschaftlicher Angebote aufgegeben. Deshalb müsste damit - zumindest teilweise - eine veränderte didaktische Struktur des grundständigen Studiums hin auf Problemorientierung und Interdisziplinarität verbunden werden. Eine weitere Ebene der Verzahnung liegt bei den Abschlüssen und Zertifikaten. Hier wären flexible Systeme der Kompatibilität und Anrechenbarkeit von Leistungsnachweisen zu entwickeln.

e) Kontext des lebenslangen Lernens

Die Ausweitung der Weiterbildung an Hochschulen steht im Kontext des lebenslangen Lernens und muss systematisch in diesem Kontext entwickelt werden. Die wichtige Konsequenz dabei liegt auf zwei Ebenen. Zum Ersten ist ein engerer

Bezug der Hochschulen mit Schule und Weiterbildung zu erzielen. Systematisch aufeinander bezogene Lernwege in einzelnen Feldern (z. B. beim Erwerb von Fremdsprachen) sind institutionell aufeinander abzustellen. Ein wesentliches Element ist dabei nicht nur die Bildungsplanung und die Kooperation der Institutionen, sondern - und dies ist die zweite Ebene des lebenslangen Lernens - die Orientierung an Lernwegen und die Ermöglichung individueller Lernwege. Von daher ist das Angebot organisierten Lernens in den Bildungsinstitutionen, zu denen auch die Hochschulen zählen, weiter zu entwickeln unter der Maßgabe von Durchlässigkeit, Angebotsflexibilität, Kompatibilität didaktischer Prinzipien, Verlässlichkeit und Nützlichkeit von Abschlüssen sowie des Transfers von Lernleistungen.

f) *Lebensweltbezug*

Für den Ausbau der Weiterbildung an Hochschulen ist in den jeweiligen wissenschaftlichen Disziplinen zu prüfen, in welcher Weise eine ausschließliche Orientierung an Methodik und Systematik der Disziplin kombiniert werden kann mit einer Orientierung an lebensweltlichen Bezügen. Ohne eine solche wird wissenschaftliche Weiterbildung auch zukünftig nur eine marginale Rolle spielen und nur für eine kleine Fachöffentlichkeit von Interesse sein. Die Lebensweltbezüge sind zu diskutieren im Hinblick auf Bezüge zur Arbeitswelt (nicht nur im reinen Berufsfeldbezug) und zum sozialen Umfeld der Lernenden. Dabei geht es vor allem darum, disziplinentorientiertes wissenschaftliches Wissen in den Kontext der Entfaltung der Lernenden, der Entwicklung ihrer Schlüsselqualifikationen und ihrer Lernkompetenzen zu stellen.

Diese sechs Kriterien sind wichtige Elemente, wenn es darum geht, die Weiterbildungsaktivitäten der deutschen Hochschulen zu entwickeln. Dabei sind unterschiedliche Modelle und Realisierungsformen denkbar und möglich. Sie orientieren sich jeweils an den Zielen und Möglichkeiten einer Hochschule, den regionalen Bedingungen, der Struktur der Lernenden und des fachlichen Kontextes. Immer jedoch ist die Frage wichtig, ob die vorhandenen Ressourcen unter Rücksichtnahme auf diese formulierten sechs Kriterien für Studium und Weiterbildung gleichermaßen genutzt werden können. Sofern diese Frage positiv beantwortet werden kann, werden sich die Chancen für die Expansion wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Hochschulen verstärken. Jedoch besteht die Kehrseite dieser möglichen Ausweitung darin, dass die spezifische Stärke wissenschaftlicher Weiterbildung, nämlich die problemorientierte, teilweise auch interdisziplinäre Didaktisierung wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse und Ergebnisse abgeschwächt wird zugunsten einer disziplinentorientierten Organisation von Lernwegen und Lerninhalten.

Anmerkung

¹ Der deutsche Teil des Projektabschlussberichts, auf dem dieser Beitrag fußt, wurde erstellt von: Gernot Graeßner (Bielefeld), Albert Kommer (Hannover), Detlef Kuhlenkamp (Bremen), Ekkehard Nuissl (Frankfurt/M.) und Jürgen Wittpoth (Magdeburg).

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 1998/99, Bonn 1998
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Stuttgart 1963
- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Weiterführende Studienangebote an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, 13. Aufl., Bad Honnef 1997
- Jahn, Heidrun : Flexibilisierung von Studiengängen durch gestufte Abschlüsse; dies.: Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen - Sachstandsanalyse. In: Jahn H./Olbertz J.-H. (Hrsg.): Neue Stufen - alte Hürden? Flexible Hochschulabschlüsse in der Studienreformdebatte, Weinheim 1998. S. 23-27 und 29-42
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Lehren und Lernen - auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Brüssel 1995
- Kuhlenkamp, Detlef: Appelle und Interessen. Chancen und Probleme der Institutionalisierung wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Dikau, J./ Nerlich B.P./ Schäfer, E. (Hrsg.): Der AUE an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Bildungsbereich - Bilanz und Perspektive, Bielefeld 1996, S. 330-351
- Kultusministerkonferenz: Dritte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung vom 02.12. 1994, Bonn o. J.
- Schnitzler, Klaus u. a.: Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1998 (Hrsg. vom BMBF)
- Swoboda, Wolfgang H.: Universitäre Erwachsenenbildung. Die deutschen Hochschulen von der Populärbildung zum weiterbildenden Studium, Köln 1983
- Teichler, Ulrich: The Challenge of Lifelong Learning for the University. In: AUE-Informationssdienst „Hochschule und Weiterbildung“ 1990, H. 2, S. 7ff
- Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung, Berlin 1997

Die Öffnung der Hochschule für „Non-Traditional Students“

Die Situation in Deutschland im europäischen Vergleich

In den folgenden Ausführungen möchten wir ein mit EU-Mitteln gefördertes international vergleichendes Forschungsprojekt vorstellen, das sich mit den Effekten der Öffnungspolitiken des Hochschulzugangs für „*Non-Traditional Students*“ in verschiedenen EG-Ländern beschäftigt.¹ An dem Projekt sind Forschungsgruppen aus sechs EU-Ländern (Belgien, Großbritannien, Irland, Spanien, Schweden und Deutschland) beteiligt. Gegenstand des Projekts ist zum einen die Untersuchung der bestehenden Zugangsmöglichkeiten und der Öffnungspolitiken für ältere, berufserfahrene Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung im internationalen Vergleich. Zum anderen geht es um eine Evaluation dieser Politiken in Hinblick auf die Öffnung der Hochschulen für soziale Schichten, die insbesondere im Bildungsbereich benachteiligt sind. Ziel des Projekts ist es, Vorschläge zu erarbeiten, wie für diese Gruppen Studierwilliger der Zugang zur Hochschule erweitert werden kann.

1. Überblick über das Forschungsprojekt

Wenn von „Non-Traditional Students“ (im folgenden: NTS) im Rahmen unseres Projekts die Rede ist, dann lassen sich grundsätzlich drei Begriffsbestimmungen voneinander unterscheiden: (1) Die ‚weite‘ Definition, für die das Alterskriterium ausschlaggebend ist, erfasst diejenigen Studierenden, die zu einem Zeitpunkt ein Studium aufnehmen, an dem gleichaltrige „Normal“-Studierende bereits ihr Studium abgeschlossen haben könnten oder zumindest sollten. Dies ist in England/Wales und in Irland bereits mit 21 Jahren der Fall, in anderen EU-Ländern i. d. R. mit 24 bzw. 25 Jahren. (2) Die ‚enge‘ Definition bezieht sich auf die Art des Zugangs zur Hochschule und erfasst diejenigen, welche nicht über klassische Zugangswege zu akademischer Bildung oder über etablierte ‚*second-chance*‘-Verfahren an die Hochschule gekommen sind, sondern über den sogenannten „dritten Bildungsweg“. Im deutschen Kontext handelt es sich dabei um die Gruppe der Berufserfahrenen ohne Abitur.² (3) Ferner schwingt bei der Rede von NTS noch eine ‚soziale‘ Begriffskomponente mit, welche sich darauf bezieht, dass bestimmte soziale Schichten im Bildungsbereich systematisch benachteiligt sind, insbesondere Personen aus unteren sozialen Schichten und Angehörige ethnischer Minderheiten.

Das Forschungsprojekt ist so angelegt, dass sowohl auf nationaler als auch auf institutioneller Ebene Vergleichsmöglichkeiten zwischen den Ländern entstehen. So wurden von jedem Projektteam einige (i. d. R. vier bis sechs) Hochschulen ausgewählt, die exemplarisch für einen bestimmten Institutionstyp stehen und an denen detaillierte Daten erhoben wurden. In Deutschland handelt es sich um die Universitäten in Bremen, Jena und Göttingen, um die Fernuniversität Hagen, die Gesamthochschule Kassel und die evangelische Fachhochschule für Sozialarbeit in Reutlingen. Das Arbeitsprogramm des Forschungsprojekts lässt sich in fünf Teilschritte zerlegen:

1. Überblick über die Strukturen der Bildungssysteme der beteiligten Länder und der Regelungen für den Zugang von NTS.
2. Vergleich der Bildungsstatistiken auf nationaler und institutioneller Ebene zum Zugang für NTS und die Erstellung einer Datenbank zu diesem Thema.
3. Vergleichende Analyse der Erfahrungen der NTS beim Hochschulzugang und im Studium auf der Grundlage einer schriftlichen Befragung mittels eines standardisierten Fragebogens.
4. Lebenslaufforientierte Interviews mit den NTS insbesondere zu ihren beruflichen und schulischen Vorerfahrungen und ihrem sozialen und familiären Hintergrund.
5. Fallstudien an einzelnen Hochschulen zu der institutionsspezifischen Umsetzung der Zugangsregelungen für NTS sowie zum Umgang der lokalen akademischen (Fach-)Kulturen mit dieser Klientel.

Im Folgenden präsentieren wir erste Ergebnisse der Analyse der Bildungsstatistik, der schriftlichen Befragung und der mit qualitativen Methoden arbeitenden Projektteile.³ Dabei steht die Präsentation des deutschen Teilprojekts im Vordergrund, zumal Ergebnisse der internationalen Vergleichsuntersuchungen bislang nur für die Bildungsstatistik vorliegen.

2. Statistische Daten zum Zugang von NTS an Hochschulen in Deutschland

Ziel dieses Arbeitsschritts war, Grunddaten zur Zusammensetzung der NTS zu erheben, um erste Hinweise auf unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zu Hochschulen und Studienfächern zu erhalten. Zu diesem Zweck wurde eine Sonderauswertung der Studienanfängerstatistik des Wintersemesters 1996/97 des Statistischen Bundesamtes erstellt. Von den (deutschen) Studienanfängern dieses Semesters wurden fünf Merkmale berücksichtigt: das Alter, das Geschlecht, die Art der Hochschulzugangsberechtigung (HZB), das Studienfach und der Hochschultyp.⁴

Von den über 274.000 Studienanfängerinnen und -anfängern des Wintersemesters 1996/97 zählen 3,6% zur Gruppe der NTS entsprechend der ‚engen‘ Definition, die also über Verfahren der Begabtenprüfung, auf der Grundlage ihrer beruflichen Qualifikation oder vergleichbarer Verfahren zum Studium zuge-

lassen wurden. 70% hatten zuvor an Gymnasien die allgemeine (Fach-)Hochschulreife erworben. Weitere 9% besuchten die Fachoberschule und 6% das Fachgymnasium. Die übrigen erwarben ihre HZB an Abendgymnasien (2,9%), Gesamtschulen (2,5%) und anderen Einrichtungen. Hinter diesen Globalzahlen verbergen sich deutliche Unterschiede nach Hochschultyp und Fach. An Universitäten beträgt der Anteil ehemaliger Gymnasiasten 83%, an Fachhochschulen dagegen 56%. Während die NTS an Universitäten kaum aufzufinden sind (1,6%), sind sie an Fachhochschulen mit nahezu 12% relativ gut vertreten. Deutlich sind aber auch die Unterschiede an den einzelnen Hochschulen. So bilden mit 43% der Studienanfänger die NTS an der ev. FH Reutlingen die größte Gruppe. Diese relativ kleine Einrichtung dürfte damit auch unter den Fachhochschulen eher die Ausnahme sein. In Bremen ist die Gruppe der NTS mit 3,6% für eine Universität ungewöhnlich gut repräsentiert, an der Universität Göttingen hingegen mit 0,6% verschwindend gering.

Vergleichsmöglichkeiten in Hinblick auf die gewählte Fachrichtung bieten die beiden folgenden Tabellen.

Tabelle 1:

Studienanfängerinnen und -anfänger im Wintersemester 1996/97 - nach studierter Fachrichtung (in Prozent)

	Fachrichtungen*										Gesamt
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	
Bremen	35,9	1,5	36,9	19,8	0,0	0,0	0,3	3,5	2,1	0,0	100,0
Göttingen	24,9	2,7	32,8	20,5	9,9	0,0	8,0	0,0	1,2	0,0	100,0
Jena	23,7	3,4	33,6	19,6	11,6	0,0	3,4	2,9	1,7	0,0	100,0
Kassel	18,6	1,0	35,9	9,1	0,0	0,0	4,1	24,6	6,7	0,0	100,0
Hagen	20,1	0,3	64,1	11,4	0,0	0,0	0,0	4,1	0,0	0,0	100,0
Gesamt Uni	32,2	2,1	26,4	19,2	5,2	0,7	2,1	9,4	2,7	0,0	100,0
Reutlingen	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Gesamt FH	22,1	0,9	45,3	13,0	0,8	0,0	1,6	14,1	2,2	0,0	100,0
Gesamt	23,3	1,4	33,4	15,3	3,3	0,4	2,5	16,6	3,9	0,0	100,0

* I = Sprach- und Kulturwissenschaften
 II = Sport
 III = Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwiss.
 IV = Mathematik, Naturwissenschaften
 V = Humanmedizin

VI = Veterinärmedizin
 VII = Agrar-, Forst- und Ernährungswiss.
 VIII = Ingenieurwissenschaften
 IX = Kunst/Kunstwissenschaft
 X = Außerhalb der Studienbereichsgliederung

Tabelle 2:

NTS im ersten Studiensemester im Wintersemester 1996/97 - nach studierter Fachrichtung (in Prozent)

	Fachrichtungen*										Gesamt
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	
Bremen	48,9	0,0	37,0	12,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,2	0,0	100,0
Göttingen	75,0	0,0	6,3	18,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Jena	38,2	0,0	26,5	11,8	8,8	0,0	2,9	8,8	2,9	0,0	100,0
Kassel	18,8	0,0	45,8	6,3	0,0	0,0	2,1	20,8	6,3	0,0	100,0
Hagen	5,2	1,4	81,7	9,0	0,0	0,0	0,0	2,7	0,0	0,0	100,0
Gesamt Uni	43,0	0,9	26,9	11,9	1,8	1,8	2,7	7,5	3,4	0,0	100,0
Reutlingen	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Gesamt FH	6,3	1,3	76,5	9,8	0,0	0,0	0,1	5,6	0,3	0,0	100,0
Gesamt	14,6	0,7	62,8	7,7	0,5	0,5	1,2	8,8	3,2	0,0	100,0

*Legende siehe Tabelle 1.

Vergleicht man die Verteilungen auf die Fächer in beiden Tabellen, so fällt auf, dass an den Universitäten die Sprach- und Kulturwissenschaften von den NTS noch häufiger als von den übrigen Studierenden gewählt werden (43% gegenüber 32%). Dies geht vor allem auf Kosten der Naturwissenschaften, der Medizin und der Ingenieurwissenschaften, während das Gewicht der Sozialwissenschaften kaum variiert. An den Fachhochschulen hingegen wählen die NTS zu über 76% sozialwissenschaftliche Studiengänge (Gesamtheit der Studierenden: 45%), während der Anteil der NTS in Sprach- und Kulturwissenschaften (6% gegenüber 22%) deutlich geringer ist, was - wenn auch nicht so drastisch - auch auf die Ingenieur- und Naturwissenschaften zutrifft. Dies lässt Interpretationen in zwei Richtungen zu: Entweder führen die Zugangsmöglichkeiten für die NTS an Fachhochschulen zu einer Konzentration auf ein eingeschränktes Fächerspektrum oder die NTS, die an Fachhochschulen ihr Studium aufnehmen, weichen hinsichtlich ihrer Studienwahlmotive deutlich von den übrigen Studienanfängern an Fachhochschulen ab, ein Unterschied, der an Universitäten viel geringer ausgeprägt ist. Unabhängig vom Hochschultyp kommt es aber bei den NTS zu einer Verschiebung weg von den „harten“ Studienfächern, die in der akademischen Hierarchie besonderes Prestige genießen. Dieser Befund entspricht den Ergebnissen einer Vorstudie zum hier vorgestellten Projekt, bei der eine Tendenz zur Schließung des Zugangs festgestellt wurde, je „härter“ und „theoretischer“ ein Studienfach ist.

3. Studienwahlmotive älterer Studierender an deutschen Hochschulen

Die oben erwähnte schriftliche Befragung wurde mit einem gemeinsamen Kern an Fragen in allen beteiligten Ländern durchgeführt. Der deutsche Fragebogen wurde um einen Abschnitt ergänzt, in dem lebenslaufbezogene Daten zur Berufs- und Bildungsbiographie erhoben wurden, aus dem sich interessante Vergleichsmöglichkeiten mit den biographischen Interviews ergeben. Befragt wurden Studierende ausgewählter Studiengänge, die zum Zeitpunkt ihres Fachstudiums älter als 24 Jahre waren (gemäß der oben erwähnten ‚weiten‘ Definition). Diese Gruppe wurde entsprechend ihrer HZB in zwei Gruppen geteilt: An jeder Hochschule wurde versucht, jeweils 200 Studierende mit einer ‚traditionellen‘ bzw. ‚nicht-traditionellen‘ HZB auszuwählen. Dieses Limit konnte allerdings hinsichtlich der NTS nicht erreicht werden, so dass - abgesehen von Reutlingen - weniger als 400 Studierende pro Hochschule angeschrieben wurden. Insgesamt beteiligten sich 428 ältere Studierende an der Befragung. Über ein Drittel der zurückgeschickten Fragebögen kam aus Reutlingen, wo dem entsprechend der Rücklauf bei 40% liegt. Insgesamt liegt die Rücklaufquote bei 23%. 60% der Befragten sind weiblich und das Durchschnittsalter beträgt 35,5 Jahre.

Die Studierenden wurden gebeten, auf einer 3-Punkte-Skala die Bedeutsamkeit einiger Studienwahlmotive einzuschätzen. Dabei scheinen Verteilungsunterschiede nach besuchter Hochschule vor allem von Unterschieden im Gewicht einzelner Studienfächer an den Hochschulstandorten herzurühren. Dieser Zusammenhang zeigte sich erst, als die Studienfächer leicht abweichend von der Praxis des Statistischen Bundesamtes klassifiziert wurden. In der Tabelle 3 sind die Prozentanteile der Studierenden wiedergegeben, die das jeweilige Motiv für sehr bedeutsam hielten.

Die Tabelle zeigt neben der aus anderen Untersuchungen bereits bekannten besonderen Bedeutung des persönlichen Bildungsinteresses gegenüber fachlichen und beruflichen Interessen Differenzen in der Gewichtung der Motive nach Studienfach. Besonders auffällig ist, dass Berufswechsler offenbar häufig Sozialwesen studieren, während das Aufstiegsmotiv am stärksten bei Wirtschaftswissenschaftlern anzutreffen ist. Überraschend ist, dass der Wunsch, neue Menschen kennenzulernen und der Alltagsroutine zu entkommen, noch am ehesten Studierende in den Natur- und Ingenieurwissenschaften bewegte. Auffällig ist auch die Bedeutung fachlicher Interessen in den Sprach- und Kulturwissenschaften.

Tabelle 3

Gründe, die für die Aufnahme des derzeitigen Hochschulstudiums sehr bedeutsam waren - nach Studienfach (in Prozent, absolute Zahlen in Klammern)

	Fächergruppen							
	Nat/Mat	Ing/Mbau	Spr/Kult	Wivi	Sowi	Erz/Päd.	Soz/Wesen	Gesamt
<i>Der Wunsch, einen anderen Beruf auszuüben</i>	29,6 (27)	28,6 (21)	34,1 (41)	25,6 (86)	50,0 (36)	42,1 (38)	62,3 (162)	45,0 (411)
<i>Aufstiegsmöglichkeiten im derzeitigen Beruf</i>	25,9 (27)	42,9 (21)	17,1 (41)	54,7 (86)	14,3 (35)	43,6 (39)	26,1 (161)	32,7 (410)
<i>Wissensstand erweitern, persönliches Bildungsinteresse</i>	92,6 (27)	85,7 (21)	97,6 (42)	81,6 (87)	92,5 (40)	94,9 (39)	84,3 (166)	87,4 (422)
<i>Neue Menschen kennenlernen</i>	18,5 (27)	33,3 (21)	21,4 (42)	14,0 (86)	18,4 (38)	18,4 (38)	28,2 (163)	22,4 (415)
<i>Der Alltagsroutine entkommen</i>	44,4 (27)	35,0 (20)	34,1 (41)	30,2 (86)	28,2 (39)	34,2 (38)	30,3 (165)	32,0 (416)
<i>Soziale Probleme besser verstehen können</i>	7,4 (27)	19,0 (21)	14,6 (41)	8,3 (84)	48,7 (39)	36,8 (38)	46,0 (163)	30,8 (413)
<i>Generelles Interesse an akademischen Abschlüssen</i>	18,5 (27)	28,6 (21)	29,3 (41)	29,9 (87)	52,6 (38)	25,6 (39)	25,5 (161)	29,0 (414)
<i>Spezielles Interesse an einem Fachgebiet</i>	69,2 (26)	61,9 (21)	81,0 (42)	54,0 (87)	60,0 (40)	69,2 (39)	62,7 (161)	63,5 (416)

Frage 14: Beurteilen Sie bitte die Bedeutsamkeit folgender Faktoren, die Sie bei der Entscheidung, ein Hochschulstudium aufzunehmen, beeinflusst haben.

Eine differenzierte Sicht auf die Studienwahlmotive legt auch eine explorative Faktorenanalyse nahe, bei der in einem zweiten Schritt Mittelwerttabellen der Faktorenwerte nach Studienfach und Geschlecht berechnet wurden.⁵ Die vier extrahierten Faktoren (Varianzaufklärung 65%) lassen sich folgendermaßen beschreiben: Der erste Faktor lässt sich mit „Neues ausprobieren“ beschreiben und unterscheidet insbesondere Frauen und Männer voneinander, wobei dieses Motiv für die Frauen vergleichsweise wichtig ist (Mittelwert von 0.13 gegenüber -0.19). Der zweite Faktor kombiniert das persönliche Bildungsinteresse mit dem Interesse am Fach. Dieser Faktor hat für die Sprach- und Kulturwissenschaftler die größte (0.34), für die Wirtschaftswissenschaftler die geringste Bedeutung

(-0.25). Der dritte Faktor polarisiert das Interesse am Verstehen sozialer Probleme und berufliche Aufstiegswünsche. Hier stehen die Studierenden der Sozialwissenschaften (0.54) und des Sozialwesens (0.33) den Wirtschaftswissenschaftlern (-0.66) sowie den Natur- und Ingenieurwissenschaftlern (-0.44 bzw. -0.45) gegenüber, die deutlich stärker am beruflichen Aufstieg interessiert sind. Der vierte Faktor, der in dem Modell am wenigsten zur Varianzaufklärung beiträgt, kombiniert das Interesse an akademischen Abschlüssen mit einer Zurückhaltung gegenüber dem Motiv des Berufswechsels. Hier stehen interessanterweise Studierende der Sozialwissenschaften (0.27) und des Sozialwesens (-0.17) einander gegenüber: Möglicherweise sehen erstere in ihrem Studium die Chance des Aufstiegs im erlernten Beruf über einen akademischen Abschluss, während letztere sich vom Studium die Chance einer beruflichen Veränderung versprechen, die inhaltlich an das Fach, nicht aber an den akademischen Titel geknüpft ist.

Im Unterschied zur Studie von Scholz und Wolter (1986, 55f.), wo einer „Berufs- und Fachorientierung“ eine „Persönlichkeits- und Bildungsorientierung“ gegenübergestellt wurde, deutet die hier vorgestellte Faktorenlösung auf andere Motivbündel bei Berufserfahrenen hin. Ferner ist anzunehmen, dass vermittelt über die Erwartungen der Berufserfahrenen an ihr Studium sich Prozesse der Wahlverwandtschaft zwischen Studienfach und Studierenden herstellen, so dass bestimmte Fächer aus Motiven präferiert werden, die ein spezifisches Passungsverhältnis zum gewählten Fach aufweisen. Die Feinanalyse solcher Prozesse und ihrer biographischen Voraussetzungen leitet zum qualitativen Projektteil über.

4. Institutionskulturen, Strukturen von Studienberatung und biographische Prozesse

Neben den oben ausgeführten Untersuchungslinien interessieren uns im Rahmen des Forschungsprojekts bei den NTS unter dem Vorzeichen qualitativer Sozialforschung die Zusammenhänge von Biographie, Studienentscheidung, Erfahrungen des Einstiegs in die Hochschule und Studienverlauf. Ferner soll herausgearbeitet werden, wie Passungsverhältnisse zwischen Biographie und Bildungsinstitution hergestellt werden bzw. wie die Interessen, Motivationen und Ressourcen dieser Studierendengruppe und die universitären Angebote, die Hochschulkultur und die Studienmilieus miteinander vermittelt werden.

Für die Untersuchung dieser Reziprozität von biographischen Prozessen und Organisationsrationalitäten haben wir im Wesentlichen die qualitativ-sozialwissenschaftlichen Erhebungs-, Rekonstruktions- und Analyseverfahren des *autobiographisch-narrativen Interviews* sowie des *Expert/innen-Interviews* genutzt. Vorab wurden *Fotografieanalysen* von den ausgewählten Hochschulen erstellt, um die in Gebäuden repräsentierte jeweilige Außendarstellung des akademischen Milieus zu erfassen.⁶

Diese Forschungsschritte dienen auch dazu, das Forschungs-Team in dieser Phase der Untersuchung für die Perspektiven der Studierenden beim Hoch-

schulzugang sowie für eine ethnographische Grundhaltung und Sichtweise zu sensibilisieren, um Zugang zu den soziokulturellen und institutionellen Realitäten und damit zu den Kernbeständen der zu erforschenden Studienwelten zu erhalten (Schütze 1994; Maurenbrecher 1985; Garfinkel 1967).

Mit dem halboffenen Erhebungsverfahren des *ExpertInnen-Interviews* (Meuser/Nagel 1991) wird versucht, eine Reproduktion von Organisationskulturen und -strukturen durch die detaillierte Analyse der konstitutiven Alltagsroutinen der Personen zu erfassen, die als Expert/innen - insbesondere als Studienberater/innen - und zentrale Repräsentant/innen der jeweiligen Hochschule ganz wesentlich den Einstieg und die Statuspassage der NTS begleiten. Die Interviewpartner/innen werden deshalb gebeten, berufliche Alltagsroutinen in Form der Schilderung einer konkreten Beratungssituation aufzuzeigen. Dem Interviewleitfaden wird ferner eine berufsbiographische Einstiegsfrage vorangestellt, um die Bedingtheit von Beratungsorientierung und berufsbiographischen Hintergründen der Berater/innen erfassen zu können.

Als zentrales Auswertungsparadigma nutzen wir zwecks Kategorienentwicklung die methodischen Schritte des Kodierens, sowie Memotypen und das Theoretical Sampling der in der Tradition der Chicagoer Schule und des Symbolischen Interaktionismus stehenden *Grounded Theory* (Strauss/Corbin 1996). Als Interpretationsfolie dient fernerhin der Terminus des *Gatekeepings* (Walter 1993). Anhand dieses Paradigmas wird versucht, bezüglich des unterschiedlichen Gatekeepings der Studienberater/innen tentativ Typologien zu entwerfen.

Qua Kontrastierung und unter Einbezug weiterer Daten sind erste Arbeitshypothesen formuliert worden:

- So kann Studienberatung Gatekeeper *unterfordern*. Pädagog/innen oder auch Psycholog/innen, die ausgebildete Berater/innen sind, können bei dieser Form der vorwiegend punktuellen Beratungsform - die nur bedingt Prozesscharakter hat - nicht entsprechend ihrer Qualitäten und Kompetenzen gefordert sein. Das birgt - für professionelle Berater/innen - die Gefahr der Deprofessionalisierung. Es finden sich aber auch Studienberatungssituationen, die *überfordern*. Davon sind Personen betroffen, die entweder keine Beratungsausbildung haben oder die soziale Situationen, das Interaktionsgeschehen bzw. die dyadischen Beratungs- und Beziehungsprozesse nicht zu gestalten vermögen. Diese Berater/innen schauen oftmals mit Unbehagen auf diesen Teil ihres beruflichen Aufgabenfeldes.
- Liegt berufsbiographisch eine mangelnde Selbstbestimmung der Arbeitsplatzwahl vor („*Dieser Job bot sich an*“; „*Ich musste ihn nehmen, es gab keine Alternativen*“; „*Ich bin froh, dass ich diese Stelle bekommen habe*“) so muss in besonderer Weise eine Identifizierung erfolgen (sozusagen ‚hingebogen‘ werden). Wenn eine selbstreflexive kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsbiographie und eine Überprüfung der eigenen Beratungshaltung ausbleiben („*Wie stehe ich eigentlich dazu, dass jemand ohne Abitur studiert*“), können vordergründige („zurechtgeschusterte“) Erklärungsgebäude konstruiert

und entsprechende Perspektiven eingenommen werden, die dann wiederum dazu beitragen können, dass bei den Bewerber/innen (systematisch) subtil Umorientierungen bezüglich der Studienwahl erfolgen (z. B. vom BWL-Studium zur Pädagogik).

- Obgleich Studienberatung in der Regel als Kernaktivität der Studienorganisation gesehen wird, sind das Erleben und das Selbstbild der Gatekeeper oftmals von institutioneller Inferiorität und Marginalisierung geprägt.
- Die Beratungsform des Gatekeepings birgt keine Möglichkeit und kein Angebot der Professionalisierung.⁷

5. Lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung und Wahl des Studienfachs

Im Weiteren sollen anhand eines Einzelfalls (Petra K.) exemplarisch erste Schritte des biographieanalytischen Interpretierens der Daten im Kontext unserer Forschungsfragestellung aufgezeigt werden. Bei der folgenden Präsentation erster Auswertungsergebnisse des *autobiographisch-narrativen Interviews*⁸ liegt der Fokus auf dem Zusammenhang von Biographie und Studienfachwahl.⁹

Die Haupterzählung der Interviewpartnerin beginnt mit einer ausgedehnten Erzählpräambel, in der Petra K. ihre Lebensgeschichte explizit von der zuvor dargelegten, als Einstiegserzählung konzis gefassten Lebensgeschichte der Interviewerin abgrenzt, indem sie herausstellt, dass sich für *sie* selbstzweifelnde Fragen bezüglich der Zugehörigkeit zu Gruppen nie gestellt haben, da sie - und hier erfolgt die Selbstzuschreibung in Form einer höherprädikativen Typisierung (Schütze 1987, 181f) - immer eine „Außenseiterin“ gewesen sei.¹⁰

Im Weiteren führt Petra K. aus, dass sie 1956 als uneheliches Kind in einem kleinen Dorf im Zonenrandgebiet geboren wurde. Der Vater stirbt, als Petra drei Monate alt ist. Sie wächst bis zum vierten Lebensjahr bei ihren Großeltern auf, die in der dörflichen Gemeinschaft fest integriert sind und einen respektierten Platz einnehmen. Schon früh spürt Petra, dass sie auf Grund ihrer familiären Situation und der Tatsache, bei den Großeltern - die ihr liebevoll zugewandt sind - zu leben, in diesem ländlichen Gemeinwesen etwas Besonderes ist.

In einer komprimierten Erzählweise rekonstruiert die Biographieträgerin die Erlebnisaufschichtung ihrer frühen Kindheit. Neben einer Anhäufung an Vagheitsmarkierer („*eigentlich*“; „*irgendwo*“; „*in gewisser Weise*“) fällt bereits hier ein häufiger Wechsel der Darstellungsebenen auf. So changiert die Informantin fortgesetzt zwischen der Erzählebene („*Ich bin auf dem Lande aufgewachsen*“), selbsttheoretisch-argumentativen Kommentaren („*Aber es ist schon ,ne Atmosphäre, die natürlich irgendwo auch Kindheiten bestimmt*“) und der rhetorisch-fragenden Erzählfigur, in Richtung der Interviewerin aspektuell Zweifel bezüglich der Verstehensreziprozität anzumerken („*Ich weiß nicht, ob Sie das so nachvollziehen können*“). Bereits in diesem Einstiegssegment folgen weitere Argumentationspassagen mit bewertungstheoretischem Ductus („*Ja, also, ich war, wie ge-*

sagt, „n uneheliches Kind, was so in den 50er Jahren noch nicht“ /äh/ also es war nicht so, dass das nichts bedeutet hätte“). Das Segment schließt mit einer Ergebnissicherung, die ebenfalls Qualitäten biographischen Theoretisierens aufweist („Das hab' ich dann alles mitgekriegt, und ich glaub', das war so ,ne sehr gute Grundlage für das, was später kam, um das auszuhalten“).

Die theoretisch-evaluativen Aktivitäten, die vielfältigen Diskontinuitäten im Erzählfluss, das verschiedentliche Absinken des Narrativitätsgrades und ein stetes Changieren zwischen unterschiedlichen Erzählebenen verweisen auf die Anstrengungen der Biographieträgerin, ihre Lebensgeschichte reflektierend zu betrachten, Ordnungs- und Sinnstrukturen in und mit der Rekonstruktion ihrer biographischen Erlebnisaufschichtungen herzustellen und höher prädikativ auf den Begriff zu bringen.¹¹

Hier lässt sich der Interpretationsbogen aufspannen, dass die Informantin wegen ihrer besonderen familialen und sozialen Situation früh Formen von Marginalität erfahren hat. Auf Grund der liebevollen Versorgung von Seiten der Großeltern und eines grundgelegten Gefühls des Angenommenseins erfolgt bei der Biographieträgerin allerdings weniger eine Aufschichtung von *Verlaufskurvenpotential*¹², sondern sie entwickelt früh das Vermögen, eine *exzentrische Positionalität*¹³ einzunehmen und theoretische Bearbeitungsformen zu entwickeln.

Mit Blick auf die Bedeutsamkeit des gewählten Studienfachs Philosophie kann festgehalten werden, dass die Erzählerin bereits früh in ihrer Lebensgeschichte erlernt hat, reflektorisch Distanz zum Alltagsgeschehen herzustellen und Kompetenzen im Nachdenken über sich, die Welt und die anderen zu entwickeln. Handeln bewusst auf sich zu beziehen (*Exzentrizität*) und sukzessiv Tiefen der Welterfassung und -deutung anzustreben, sind bei der Informantin biographisch dispositionierte Motivlagen. Die Erzählerin will - im weitesten Sinne des Wortes - *verstehen* und sie schreibt der Philosophie zu, dafür in adäquater Weise ein Resonanzboden zu sein.

Mit Blick auf die oben angeführten textuellen Phänomene kann hypothetisch angemerkt werden, dass das Studium der Philosophie heute bezüglich eines tieferen Nachdenkens über die Welt bei der Informantin in spezifischer Weise Reflexionsprozesse auslöst. In dem Maße, wie sie sich allerdings noch mitten im Prozess der studienbezogenen Auseinandersetzung mit der Welt befindet, stehen neue Sichtweisen und Erklärungen diskrepant zu ihren früh entwickelten und mittlerweile geronnenen Eigentheorien; d.h., die lebensgeschichtlich mittransportierten Deutungsmuster passen nicht mehr reibungslos mit den neu entwickelten Erklärungsmustern zusammen.

Der weitere Lebensweg von Petra K. ist von Erfahrungen der Anomie in der Herkunftsfamilie geprägt. Die Mutter heiratet nach vier Jahren erneut und nimmt Petra zu sich. Die Ehe scheitert und in der Folge davon geht die Mutter immer wieder neue Beziehungen zu Männern ein, was mit Umzügen und jeweils mit Schulwechsel verbunden ist. Petra K. besucht bis zur zehnten Klasse drei ver-

schiedene Gymnasien. Schule heißt für sie, weg von zu Hause - und zu Hause heißt: wieder ein neuer Stiefvater. Die Mutter verfällt zunehmend dem Alkohol und Petra erhält daheim keinerlei Unterstützung mehr. Mit Hilfe des Pfarrers der Kirchengemeinde entkommt sie dieser leidvollen Situation. Sie wird in einem Internat der Kirche untergebracht und beendet dort die Schulzeit mit der mittleren Reife, wobei sie die neunte Klasse aufgrund schlechter Schulleistungen wiederholen muss.

Hier lässt sich ein weiterer Aspekt bezüglich der Studienwahl anführen. Die desaströse Verlaufskurve der Familie trägt dazu bei, dass die Informantin keine Erwartungssicherheiten bezüglich des institutionellen Ablaufmusters - hier das der Schule - hat entwickeln können. Der Mangel an positiven Lernerfahrungen wird erst in der Internatssituation - hier erfährt sie Zuwendung von den Erzieher/innen und Aufmerksamkeit von Seiten der Lehrer/innen - in eine Neugierde auf Lernen und Wissen umgemünzt. Ein erster berufsbiographischer Handlungsentwurf, Erzieherin zu werden bzw. Sozialpädagogik zu studieren, misslingt, da sie an formalen Voraussetzungen scheitert.

Die Informantin knüpft heute mit dem Philosophiestudium in modifizierter Form - quasi als biographische Reparaturleistung - an dem Handlungsentwurf an, einen Abschluss mit berufsperspektivisch öffnenden Qualitäten zu erlangen. Sie baut Vertrauen auf, ein institutionelles Ablaufmuster - hier das der Universität - erfolgreich zu durchlaufen. Sie setzt sich mit einer ihr gemäßen Form der Wissensgenerierung auseinander und partizipiert dabei an dem höhersymbolischen Diskursuniversum (Berger/Luckmann 1993) einer universitären Disziplin - der sie beträchtliche Dignität zuschreibt - und es wird ihr gerade auch von dieser Institution Lernvermögen attestiert.¹⁴

Neben Philosophie noch Religionswissenschaften zu studieren, steht bei der Informantin biographisch ganz wesentlich im Kontext ihrer früheren kirchlichen Gemeindegemeinschaft, der Erfahrungen mit den Erzieher/innen im Milieu des konfessionell gebundenen Internats sowie der Begegnung mit dem Dorfpfarrer, der für sie als biographischer Ratgeber (*signifikanter Anderer*; Mead 1968) in einer kritischen Lebensphase eine orientierende Wirkung für ihre Entwicklung und lebensgeschichtliche Weichenstellung hatte.

Als allgemein gehaltenes Resümee lässt sich auf Grund der oben sehr abgekürzt dargelegten Gedankengänge konstatieren, dass sich bei NTS Zusammenhänge von Biographie und Studienwahl jenseits der selbstdeklarierten Motive aufzeigen lassen.

Anmerkungen

- ¹ Der Titel des im Rahmen der *Targeted Socio-Economic Research Programmes* finanzierten Projekts lautet: ‚*University Adult Access Policies and Practices Across the European Union, and Their Consequences for the Participation of Non-Traditional Adults*‘ (TSER SOE 2 – CT97 – 2021). Das auf drei Jahre befristete Projekt läuft seit Anfang 1998. Leiter des deutschen Teilprojekts ist Prof. Dr. Dr. Peter Alheit. An dem Forschungsprojekt arbeiten mit: Manuela Kaiser, Robert Kreitz, Arnold Otten und Inga Truschkat.
- ² In Deutschland ist das Studium der NTS bislang vor allem unter dem Fokus der Studierfähigkeit Berufserfahrener und der sachlichen Angemessenheit der bislang etablierten Zugangswege behandelt worden. Dabei ging es vor allem darum, nachzuweisen, dass auch Berufserfahrung zu einem erfolgreichen Studium befähigt. Vgl. hierzu: Mucke/Schwiedrzik 1997 und Kluge/Scholz/Wolter 1990, die den jeweiligen Forschungsstand repräsentieren.
- ³ Entsprechend der Arbeitsteilung im Projekt ist Robert Kreitz verantwortlich für die Präsentation der quantitativen⁴ und Arnold Otten für die Darstellung der ‚qualitativen‘ Projektteile.
- ⁴ Das Alter wurde dichotomisiert, wobei als ‚ältere‘ Studierende diejenigen gelten, die zu Beginn ihres derzeitigen Fachstudiums älter als 24 Jahre waren. Die HZB wurde in der Feinklassifikation des Stat. Bundesamtes übermittelt. Abweichend vom Aggregationsverfahren des Stat. Bundesamtes zählen in den Tabellen zu den als nicht-traditionell verstandenen HZBs die Begabtenprüfung, die berufliche Qualifikation und die ‚sonstigen‘ HZBs. Die Studienfächer wurden klassifiziert in zehn Fachgruppen übermittelt.
- ⁵ Dabei wurde eine Faktorenlösung mit 4 Faktoren nach dem Verfahren der Hauptkomponentenanalyse und dem Rotationskriterium Varimax gesucht. Der Mittelwert der Faktorenwerte beträgt 0, die Varianz 1. Negative Faktorwerte deuten auf eine *vergleichsweise* geringe Bedeutung des Faktors für die jeweilige Gruppe bei der Studienfachwahl hin.
- ⁶ Von den einzelnen Institutionen sind mehrere Fotografien erstellt worden, wobei jeweils aus ähnlichen Perspektiven gleichartige Objekte ausgewählt wurden (Fuhs 1997; Petermann 1995). Diese Fotografien sind sequenziell interpretiert und kontrastiv verglichen worden.
- ⁷ Es existieren für eine Professionalisierung dieser Beratungsform institutionell keine Strukturen. Für eine Profession fehlen u. a. folgende Aspekte: eine selbstbestimmte Ausbildungsform mit entsprechender Lizenzierung; eine Berufsvereinigung; ein gemeinsam geteiltes Beratungswissen (Expertenwissen; ‚esoterisches Wissen‘; Hughes 1971) eine eigene soziale Welt mit einem kollektiven Sinnhimmel; Bezüge zum Wissenschaftsbetrieb (Grundlagenforschung zur Wirkweise dieser Beratungsform); eine allgemeine konsensfähige Definition dieser Beratungsform; ein ausweisbares Theoriegebäude bzw. ein eindeutiger Methodenkanon; Kontrollinstanzen u. a. m.
- ⁸ Zu den Schritten der *Auswertung autobiographischer Stegreiferzählungen*: formale Textanalyse, strukturelle inhaltliche Beschreibung, analytische Abstraktion, biographische Gesamtformung, minimale und maximale kontrastive Vergleiche, vgl. Schütze 1983; zu den Prozessstrukturen des Lebensablaufs: Biographische Handlungsschemata, Institutionelle Ablaufmuster, Wandlungsprozesse, Verlaufskurven, vgl. Schütze 1981; 1991; Glaser/Strauss 1974; Marotzki 1990; Bohnsack 1991; Alheit 1994.
Zur *Verallgemeinerbarkeit von Einzelfallanalysen*: Auf der Basis sequenzieller allgemeine Prozessanalysen lassen sich in Verbindung mit Datentriangulationen und der Bildung kontrastiver Vergleiche - in Orientierung an der Untersuchungslogik der Grounded Theory - Einsichten in biographische Prozessstrukturen von Studierenden gewinnen.
- ⁹ Dieser ausgewählte Einzelfall weist spezifische Merkmale auf, die in Hinblick auf das Gesamtsample hervortreten. So zählt Petra K. zu den Älteren unserer Untersuchungs-

gruppe (Jahrgang 1956), die aufgrund der generativen Lagerung in die Phase der Neuorganisation der sozialen Berufe im Zuge der Bildungsreform der 70er Jahre gerät; es finden sich spezifische Merkmale von Frauenbiographien (Anregung für eine Sozialberuflichkeit; traditionelle Vorgaben, wie Zuständigkeit für die Familienarbeit; ‚pausieren‘ aufgrund der Geburt von Kindern); Studium der Philosophie und Religionswissenschaften.

¹⁰Die Informantin verwendet in ihrer Erzählung weitere höhersymbolische Prädikate, wie u. a. ‚Prägephase‘, ‚weiße Landkarte‘.

Ihr ist lebensgeschichtlich sehr früh vieles bewusst, so u. a., ‚eben halt keinen Vater‘ zu haben, oder ein ‚nachträglich legitimes Kind‘ gewesen zu sein; ferner, ‚dass das so war und dass ich trotzdem akzeptiert worden bin‘.

¹¹Mit Hilfe verdichteter höhersymbolischer Prädikate, die im Zuge des Stegreiferzählens als reflektorisch-theoretische Feststellungen auftauchen, werden Anleihen bei außeralltäglichen Sinnpotentialen gemacht. Sie deuten auf zusätzliche Theoriegenerierungspotentiale hin. Höhersymbolisch verdichtende Theorieandeutungen und -formulierungen sind als ein aufrichtiger Versuch anzusehen, „sich aus den Komplexitäten des eigenen Erlebens einen Reim zu machen und ein Theoretiker der eigenen ‚Erlebnislandschaft‘ zu werden“ (Schütze 1987:182).

¹²Das Konzept der Verlaufskurve bezieht sich auf biographische (und kollektive) Prozesse der konditionellen Ereignisverkettung - auf Prozesse des Getriebenseins und Erleidens (Strauss 1983; Schütze 1985), wobei die Betroffenen sich handlungsohnmächtig erleben.

¹³Unter exzentrischer Positionalität läßt sich das Vermögen bzw. eine (biographische) Basisbedingung verstehen, sich selbst in den Blick zu nehmen. Es geht darum, Anlässe, Ereignisse und Situationen zu erfassen, die im alltäglichen Geschehen innehalten lassen, von ihm abweichen und dazu auffordern, sowohl Distanz zum Geschehen als auch zu sich selbst einzunehmen (Plessner 1981:Kap. VII; Berger/Luckmann 1979:53; Korte/Schäfers 1993:21).

¹⁴Die Informantin präferiert bei ihrer Studienwahl nicht Pädagogik/Psychologie, da sie mit diesem Handlungsentwurf bereits einmal gescheitert ist und sie sich mit pädagogischen Fragestellungen im Rahmen der Erziehung ihrer eigenen Kinder intensiv auseinandergesetzt hat. Beide Fragehorizonte stellen für sie heute nicht mehr den adäquaten Rahmen für zentrierende und weiterführende Thematisierungen dar.

Literatur

- Alheit, P. 1994: *Taking the Knocks. Youth Unemployment and Biography - A Qualitative Analysis*. London.
- Berger, P.L./Luckmann, T. 1979: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit - Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt/M.
- Bohnsack, R. 1991: *Rekonstruktive Sozialforschung - Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen.
- Fuhs, B. 1997: *Fotografie und qualitative Forschung*. Aus: Friebertshäuser, B. *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim.
- Garfinkel, H. 1967: *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs. N.J.
- Hughes, E. 1971: *The Sociological Eye. Vol. 2. Selected Papers on Work, Self, and the Study of Society*. Chicago und New York.
- Kluge, N; Scholz, W.-D; Wolter, A. 1990. Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg.
- Korte, H./Schäfers, B. 1993: *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*. Opladen.

-
- Marotzki, W. 1990: *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie - Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim.
- Mead, G.H. 1968: *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt/M.
- Meuser, M./Nagel, U. 1991: *ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion*. Aus: Garz, D./Kraimer, K.: *Qualitativ-empirische Sozialforschung*. Opladen.
- Mucke, K.; Schwiedrzyk, B. 1997. Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung - ein ‚Schrittmacher‘ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld
- Petermann, W. 1995: *Fotografie- und Filmanalyse*. Aus: Flick, U.: *Handbuch qualitative Sozialforschung*. Weinheim.
- Plessner, H. 1981: *Gesammelte Schriften IV - Die Stufen des Organischen und der Mensch*. Frankfurt/Main.
- Scholz, W.-D.; Wolter, A. 1986. Ergebnisse der Studierendenuntersuchung. Aus: Schulenberg, W.: *Beruf und Studium*. Bad Honnef.
- Schütze, F. 1981: *Prozeßstrukturen des Lebensablaufs*. Aus: Matthes, J./Pfeiffenberg, A./Stosberg, M.: *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Nürnberg.
- Schütze, F. 1983: *Biographieforschung und narratives Interview*. Aus: *Neue Praxis* 1983; Heft 3. Neuwied.
- Schütze, F. 1984: *Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens*. Aus: Kohli, M./Robert, G.: *Biographie und soziale Wirklichkeit*. Stuttgart.
- Schütze, F. 1987: *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I - Kurseinheit 1*. Fernuniversität - Gesamthochschule Hagen. Hagen.
- Schütze, F. 1994: *Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung*. Aus: Groddeck, N./Schumann, M.: *Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion*. Freiburg.
- Strauss, A.L. 1985: *Social Organization of Medical Work*. Chicago.
- Strauss, A.L./Corbin, J. 1996: *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim.
- Walter R.H. 1993: *Institutions and gatekeeping in the life course*. Bremen.

Strukturbedingungen der Internationalisierung universitärer Ausbildung

Erfahrungen und Zukunftsperspektiven

Der folgende Beitrag versteht sich nicht im engen Sinn als wissenschaftliches Referat, sondern möchte vielmehr auf der Basis von 10-jähriger Erfahrung über die Möglichkeiten und Schwierigkeiten von Internationalisierung in der universitären Ausbildung von Erwachsenenbildner/innen berichten. Die Erwachsenenbildung in Bremen war durch ein europäisches Hochschulkooperationsprojekt, ein sogenanntes ERASMUS-Projekt, seit 1989 daran beteiligt. Peter Alheit war Akademischer Koordinator und ich war Geschäftsführerin des Hochschulkooperationsprojekts.

Als seinerzeit, im Jahr 1987, von der Europäischen Kommission das ERASMUS-Programm gestartet wurde, war nicht abzusehen, dass es sich dabei um eines der erfolgreichsten EU-Programme handeln würde. Der Vertrag von Maastricht hatte zur Auflage gemacht, dass strukturelle Bedingungen für eine gemeinsame europäische Bildungs- und Forschungslandschaft geschaffen würden. Ein ehrgeiziges und besonders schwieriges Unterfangen, da hier, ganz abgesehen von den sprachlichen Verständigungsschwierigkeiten, ein Feld kultureller Traditionen betreten wurde, das abwechslungsreicher kaum sein konnte. Unsere deutsche föderale Tradition hat uns ja die Augen dafür offen gehalten, dass in Bayern und Baden-Württemberg anders studiert wird als in Bremen oder Hamburg. Die PädagogInnen und Hochschullehrer/innen könnten hier sicher einiges über die Geschichte von Anerkennungsverfahren erzählen. Nun aber Europa, damals das Europa der erweiterten EWG, noch ohne Österreich, Schweden und Finnland, aber mit dem Eisernen Vorhang zu Ost-Europa. Es ging um den Pädagogik-Studenten aus Kopenhagen, der ein Semester in Palermo studieren wollte, und die Geologie-Studentin aus Berlin, die beabsichtigte, ein Studienjahr an der Universität in Sevilla zu verbringen. Sicherlich gab es Fachtraditionen, denen das Auslandsstudium nicht fremd war. Auch in den sechziger Jahren ging die Philologie- und Lehramtsstudentin, die eines Tages Französisch am Gymnasium unterrichten würde, für mindestens ein Semester nach Frankreich oder es kamen an deutsche Universitäten die raren Germanistik-StudentInnen aus Europa und Übersee.

Der ERASMUS-Start erwies sich als einfach bei diesen Traditionen und bei den Studiengängen, deren Curricula fachgebundene Stufungen und verschulte Lehrpläne aufwiesen. Ein künftiger Maschinenbau-Ingenieur hatte in Oslo etwa dieselben Programme zu absolvieren wie in Neapel. Sehr viel schwieriger dagegen war der Start in die Internationalisierung für geistes- und sozialwissenschaft-

liche Fächer wie z. B. Erziehungswissenschaft, die in besonderer Weise der jeweiligen nationalen Kultur des Lehrens und Lernen verhaftet sind. Unter diesen Bedingungen darf man die Initiative zu einem ERASMUS-Projekt in der Erwachsenenbildung, zu der sich sechs Universitäten (Bremen federführend, Florenz (I), Galway (Irl), Pau (F), Swansea (U.K.), Roskilde (DK)) im Jahr 1988 zusammenfanden, durchaus mutig nennen. Ein erstes Treffen im November 1989, nach dem der Antrag in Brüssel für die Aktivitäten Studentenmobilität, Dozentenmobilität und Curriculumentwicklung genehmigt worden war, machte denn auch deutlich, auf welche Vielfalt man sich in der europäischen universitären Erwachsenenbildung einrichten konnte.

Was vorher zwar nicht unbekannt war, stand jetzt in seiner Dimension für europäisch universitäre Kooperation zur Debatte. Nicht alle eingeladenen universitären Institute für Erwachsenenbildung vertraten die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Disziplin Erwachsenen- und Weiterbildung, sondern sie verstanden sich als universitärer Organisator/Anbieter von Weiterbildung und Qualifizierung für Erwachsene.

So hörten wir damals zu unserem Erstaunen, dass die ‚Formation Continue‘ an der Université de Pau et des Pays de l’Adour (F) ein europäisch orientiertes Programm zur Ausbildung von Spediteuren „Transportlogistik in Europa“ durchführte. Wie sollte hier wohl Studentenaustausch organisiert werden, fragte ich mich. Die Partner aus anglophonen Ländern machten deutlich, dass ihre Institutionen sich als ‚An‘-Institutionen zu den traditionellen Fakultäten verhalten. Sie seien ‚provider‘/Anbieter von Erwachsenenbildung, und das sowohl in der langen extra-muralen Tradition der Universitäten wie auch in Kooperation mit den Local Educational Authorities (LEA) bzw. in Kooperation mit der anderen großen britischen Bildungsorganisation, der Workers Educational Association (WEA). Ebenso historisch gegründet, ja geradezu als Repräsentant des Landes, das die Erwachsenenbildung erfunden hat, konnte sich Roskilde vorstellen. Die durch Grundtvig begründete Tradition und die Geschichte der Heimvolkshochschulen hatten der Erwachsenenbildung ihren Platz in der dänischen Gesellschaft gesichert, allerdings nicht als pädagogische Disziplin an der Universität. Die Erwachsenenbildungsforschung an der Universität Roskilde war/ist sozialwissenschaftlich orientiert. Obwohl die Institutionalisierung der Erwachsenen- und Weiterbildung in der italienischen Gesellschaft sehr schwach ausgeprägt war, hatte in Florenz die Erwachsenenbildung sich relativ neu als pädagogische Disziplin an der Universität verankert. In Pau arbeitete die Formation Continue als Dienstleister im Weiterbildungssektor, orientiert an den Bedürfnissen der dortigen wirtschaftlichen Infrastruktur.

Entsprechend waren auch die Lehrkörper der einzelnen Institute sehr unterschiedlich zusammengesetzt. So kooperierte die ‚Formation Continue‘ in Pau mit Fachwissenschaftlern der Universität auf der Basis von einzelnen Kursprogrammen und ‚borgte‘ sich gewissermaßen Hochschullehrer der Fachdisziplinen. In Swansea arbeiteten am Department of Adult Continuing Education zwar festan-

gestellte Dozenten, aber diese vertraten verschiedene Fachdisziplinen und boten entsprechende Kurse an. In Bremen dagegen gab es zu diesem Zeitpunkt elf Professor/innen der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Diese erste Vorstellungsrunde ging einher mit dem einhelligen Bekenntnis zu regionaler kultureller Vielfalt und der Ablehnung von europäisch standardisierten Bildungslandschaften. Gleichzeitig war erkennbar geworden, dass wachsende europäische Kooperation im Bildungsbereich die Lehre (und auch die Forschung) bereichern und verbessern würde. Ein pragmatischer Ansatz der Kooperation schien geboten und dieser bedeutete, dass die unterschiedlichen Ausgangspositionen berücksichtigt würden. Im Zentrum der Überlegungen stand deshalb die Frage, wie flexibel verfahren werden könnte, um den durch die ERASMUS-Vereinbarung vorgegebenen Rahmen der Studentenmobilität (1), Curriculumentwicklung (2) und Dozentenmobilität (3) angemessen zu nutzen.

1. Studentenmobilität

Von Bremen nach Gastuniversität XYZ

Erwachsenenbildung als akademische Disziplin der Lehre war unter den Partner-Universitäten damals nur in Bremen vertreten. Das hieß praktisch, hier gab es also Studierende, deren Berufsziel ‚Erwachsenenbildner‘ hieß, und die gab es in Pau oder Swansea eben nicht. Wenn Studierende am ERASMUS-Programm teilnahmen, musste aber gewährleistet sein, dass sie ihr Studium ordnungsgemäß fortsetzen konnten. Innerhalb des Bremer Curriculums musste nach Möglichkeiten gesucht werden, um einen Auslandsaufenthalt sinnvoll zu verankern. Dazu bot sich die Verpflichtung des Praktikums und des Projektstudiums an. Die erste Generation der ERASMUS-Studierenden aus Bremen erarbeitete mit dem Tutor an der Gastuniversität vor Ort ein Projekt-Thema und nahm unter seiner Anleitung eine Erkundung der Praxis der Erwachsenenbildung im Gastland vor. Schließlich wurde dazu ein Bericht verfasst. Parallel dazu veranstalteten unsere Kolleg/innen in Swansea und Firenze Tutorien, die auf den Bedarf der deutschen Studierenden zugeschnitten waren. Problematisch war natürlich die Frage der Sprachkompetenz: Für die Studierenden in Swansea war das kein unüberwindliches Problem, da sie ausnahmslos zumindest ihr Schulenglisch mitbrachten. Die Studierenden, die nach Firenze gegangen waren, fanden Hilfe bei deutschen Tutoren, die seit langem in Firenze bzw. Prato ansässig waren, und setzten den Sprachunterricht vor Ort fort.

Von der Heimatuniversität XYZ nach Bremen als Gastuniversität

Vier britische und zwei italienische Männer und Frauen studierten im SS 1990 in Bremen. Die Studierenden aus Wales hatten dort Kurse in Geschichte und Sozialwissenschaften belegt. Nur einer von ihnen hatte zuvor regulär als Vollzeit-Student an der Universität studiert. Die italienischen Studentinnen kamen von der Pädagogischen Fakultät. In stärkerem Maße als für die Bremer ‚outgoings‘ war

hier das Sprachproblem relevant. Keiner sprach ein Deutsch, das über Alltagsfloskeln hinausging. Die italienischen Studierenden konnten kein Wort Deutsch. Der Sprachunterricht in Deutsch wurde hier fortgesetzt bzw. aufgenommen, und gleichzeitig wurden Tutorien in englischer Sprache organisiert. In dieser Sprache wurden die Studierenden auch mit kleineren Projektaufgaben betraut.

Ergebnisse

Die Bilanz des ersten Mobilitätsprogramms war einerseits ermutigend und wurde bei einem gemeinsamen Treffen aller Partner ausgewertet. Die Studierenden kamen hochmotiviert und voller Energie zurück und begaben sich sehr schnell an die Ausarbeitung ihrer Projektarbeiten, sofern diese nicht vor Ort bereits fertiggestellt worden waren. Andererseits wurde deutlich, dass der von uns betriebene Aufwand, der Rückgriff auf besondere Ressourcen in der Lehre, sich keinesfalls würde etablieren lassen. Vor allem das Sprachproblem war erneut Gegenstand der Debatte.

In diesem ersten Jahr des Austausches zeigten sich im Kern bereits die Probleme, die auch die Fortsetzung des Programms immer wieder schwierig machten:

1. die Inkompatibilität der unterschiedlichen Erwachsenenbildungssysteme und daraus herrührend ein unterschiedliches Verständnis von Professionalität in der Erwachsenenbildung mit ihrer Konsequenz für universitäre Ausbildungsangebote;
2. die Anerkennung der im Ausland erbrachten Studienleistungen für den heimischen Lehrbetrieb;
3. die Sprachkompetenz.

2. Curriculumentwicklung

Mit Blick auf die Etablierung des Europäischen Binnenmarktes in 1992 und erweiterte Arbeitsmarktchancen in der europäischen Erwachsenenbildung beschlossen die kooperierenden Universitäten die Entwicklung eines gemeinsamen Curriculums, das sich je nach interner Struktur den verschiedenen nationalen Bedingungen anpassen lassen würde. Es ging um ein Angebot für Erwachsenenbilder/innen und Student/innen der Weiterbildung, die ein Spezialwissen über Weiterbildung eines bestimmten europäischen Landes erwerben und/oder eine europäische Berufsperspektive entwickeln wollten. Gleichzeitig sollten damit die in Punkt 1 und 2 genannten Schwierigkeiten angegangen werden.

Im Jahr 1992 wurde dann bei einem Treffen in Pau (F) ein solches Programm verabschiedet. Das Programm sah acht verpflichtende Kern-Module vor, die jeweils mindestens 30 Kontakt-Stunden umfassen würden. In Bremen wurde das Programm in das Projekt-Studium im Diplom-Studiengang integriert und als Zusatzzertifikat mit dem Diplom-Zeugnis ausgehändigt. Andere Universitäten entwickelten das Programm zum Postgraduierten-Studium (Swansea) oder boten

es als qualifizierende Weiterbildung für Erwachsenenbildner an (Firenze, Pau). Das Programm lief unter der Bezeichnung European Diploma in Adult Continuing Education (EDACE).

Struktur

Das Programm enthält drei Grundeinheiten, die die wichtigsten Kriterien jedes Moduls hervorheben; zum Schluss des Studiums wird eine schriftliche Hausarbeit verlangt. Die drei Grundeinheiten sollen sich jeweils über einen Minimumzeitraum von 12 Wochen erstrecken.

Der erste Abschnitt bereitet auf das Auslandsstudium vor, d. h., die Sprachen der möglichen Gastländer und Landeskunde waren Unterrichtsgegenstand. Die Module dieses Studienabschnitts haben einen integrativen Charakter, d. h., Sprachvorbereitung und landeskundliche Studien sind in enger Zusammenarbeit zu denken, sie können sich teilweise überschneiden. Wissenschaftliche Methodenlehre und der Erwerb von Fertigkeiten müssen einen Gegenstand haben, der aus dem Themenkatalog der beiden erstgenannten Bereiche stammt. Es genügt hier, darauf hinzuweisen, dass das Sprachenangebot eines Fachbereichs durch die Kapazität an Lehrkräften, durch die Kooperation mit den Sprachensektionen der Universitäten und die Wahl der Studenten festgelegt wurde.

Der zweite Studienabschnitt fand im Ausland statt und war als Projektstudium/Praktikum organisiert. Das Praktikum sollte unter ständiger akademischer Betreuung stattfinden. Deshalb wurde eine strenge Trennung der Zeit in Vorlesungen/Seminare einerseits und Hospitation/Praktikum andererseits nicht durchgeführt. Die theoretische Einführung in die Erwachsenenbildung des Gastlandes und Hospitation der Praxis-Institutionen gingen oft zusammen. Am Ende des Praktikums wurde ein Bericht verlangt. Da die Sprachkompetenz im zweiten Studienabschnitt nicht besonders weit reichte, schien es für ein Praktikum wie auch für eine sinnvolle Beteiligung am Lehrbetrieb nötig, dass der Sprachunterricht fortgesetzt wird. Dieser zweite Teil des Sprachunterrichts sollte darauf abzielen, das Leseverständnis professioneller und akademischer Texte zu verbessern und aus diesen Texten Sprechansätze in der Fremdsprache zu ermöglichen. Eine Spezialvorlesung über System und Geschichte der Erwachsenenbildung im Gastland sollte für die besonderen Bedürfnisse der ERASMUS-Student/innen entwickelt werden. Gleichzeitig wurde darauf geachtet, die Student/innen soweit wie möglich in den normalen Lehrbetrieb zu integrieren.

Der dritte Studienabschnitt wertete die umfassenden Studien der beiden ersten aus. Der Auswertungsprozess wurde durch die komparativen Studien dieser Phase vertieft. Ausgewählte Beispiele europäischer Erwachsenenbildungssysteme sollten die studentischen Erfahrungen in einen umfassenderen Zusammenhang setzen. Erwachsenenbildung im Heimatland ist ein weiteres Kursthema und soll die Kenntnisse der eigenen Traditionen vertiefen und umreißen, welchen Beitrag diese Tradition zu einer europäischen Erwachsenenbildung leisten kann.

Der letzte Teil des Studienprogramms besteht in der Anfertigung einer schriftlichen Hausarbeit, das heißt in diesem Zusammenhang die Anfertigung einer wissenschaftlichen Arbeit, in der Aspekte der praktischen Erfahrung oder eines theoretischen Interesses vorgestellt, analysiert und in einer europäischen Perspektive diskutiert werden.

Leistungsbewertung

Das Zertifikat wird auf der Basis der Leistungsbewertung während des Studiums und der benoteten schriftlichen Abschlussarbeit vergeben. Die Gastuniversität war in unserer Bremer Praxis an der Notengebung nur indirekt beteiligt.

Schwierigkeiten bei der Durchführung

In der Praxis musste die Durchführung des Programms sich schließlich an die Kapazitäten anpassen, die in den jeweiligen Fachbereichen für die Durchführung eines solchen Programms bereit standen. So erwies es sich organisatorisch als unmöglich, die Studierenden auf verschiedene Gastländer vorzubereiten. Es mussten Blöcke gebildet werden. In Bremen hieß das, dass Erwachsenenbildung jeweils in regional-kulturellen Großeinheiten angeboten wurde. Das Projekt hieß dann z. B. Erwachsenenbildung in England, Wales und Irland. Die Studierenden mussten sich bereits an der Heimat-Universität für ein Arbeitsprojekt an der Gastuniversität entscheiden. Das brachte sie häufig in Konflikte mit der Realität der Erwachsenenbildung im Gastland und mit den Möglichkeiten der Betreuung an der Gastuniversität. So wollte eine Studentin, die in Bremen Erwachsenenbildung und Kunst als Zweitfach studierte, unbedingt über Frauen und Kunst in der Erwachsenenbildung in Wales arbeiten. Sie fand dann, dass das Department in Wales zwar einen Kunstkurs offerierte, dass dieser aber keinesfalls nur für Frauen offen war. Es handelte sich bei den Teilnehmern hauptsächlich um ältere Leute, Rentner und Rentnerinnen. Sie hat dann trotzdem diesen Kurs zum Gegenstand ihrer Praxiserfahrung gemacht und konnte später einen Praxisbericht abliefern, der sich mit nicht-intendierten Lernprozessen auseinandersetzte. Sie hatte durch die Form der teilnehmenden Beobachtung und durch Interviews letztlich herausgefunden, dass es in diesem Kurs weniger um Kunst ging als um eine Form der Vergemeinschaftung über ein gemeinsames Hobby. Öfter aber mussten Themen geändert werden, weil Erwartungen und Realität zu sehr auseinanderklafften.

Erfahrungen

Die Organisation einer Spezialvorlesung über Geschichte und Struktur der EB an der Gastuniversität stand und fiel letztlich mit der Zahl der Gast-Studierenden. Da, wo nur ein/e Gast-Student/in erwartet wurde, konnte nicht eigens ein Zusatzprogramm organisiert werden. Gast-Studierende erhielten hier in Bremen das Angebot von intensiver Betreuung in Form eines jour fixe, bei dem nach der

regulären Sprechstunde Zeit für die Betreuung ihrer Lern- und Studienprobleme war. Die Evaluation und Nachbetreuung der Studierenden im dritten Studienabschnitt war besonders wichtig. Die erhöhte Motivation als Ergebnis der Auslandserfahrung und der neue, d. h. verfremdete Blick auf die eigenen Bedingungen des Faches führten dazu, dass häufig die Nachbereitung und theoretische Vertiefung der praktischen Erfahrungen im Ausland zu einer neuen Studienintensität führten. Manche Praxisberichte, die als „thesis“ angelegt wurden, wurden plötzlich in ihrer Qualität Vorstudien zu Diplomarbeiten. Allerdings monierten die Studierenden, dass sie in einigen Fällen an der Gastuniversität außer Hinweisen zu Praktikumsmöglichkeiten keinerlei theoretische Beratung erfahren hätten und sich plötzlich mit zu wenig oder dem falschen Material ausgestattet fühlten.

In den seltensten Fällen wiesen die Studierenden eine Sprachkompetenz auf, die akademischen Ansprüchen genügte. Das galt für die Bremer Studierenden, die ins Ausland gingen, wie für die Gäste, die wir hier empfangen. Skandinavische Gäste und Griech/innen sprachen öfter deutsch, dagegen waren die Deutschkenntnisse der übrigen Gäste recht eingeschränkt und in keinem Fall ausreichend für den Besuch von regulären Lehrveranstaltungen. Sehr bald wurde es in Bremen nötig, für die *incoming students* Brücken zu bauen, die ihnen einen einigermaßen erfolgreichen Aufenthalt gewährleisteten, da die Studierenden Europas einerseits Deutsch als Fremdsprache nicht unbedingt favorisieren, wir uns andererseits aber nicht an den Rand der Mobilität stellen wollten.

Am Beispiel zweier spanischer Gäste möchte ich verdeutlichen, wie das möglich war. Die Studentin der Universität Sevilla, die sich zum WS 1995 anmeldete, sprach ausgezeichnet Englisch, aber nicht ein Wort Deutsch. Sie kam aber mit einem geschichten Projektvorschlag. In Sevilla hatte sie mit marokkanischen Migrantenfrauen gearbeitet. Und in Bremen wollte sie mit spanischen Migrantenfrauen narrativ-biographische Interviews durchführen, um weibliche Migrationserfahrungen zu erforschen. Methodisch wurde sie durch Peter Alheit auf Englisch betreut. Der zweite Fall war ein Student, der ebenfalls kein Wort deutsch, aber hinreichend Englisch sprach. Er wollte Arbeiterbildung in Bremen kennenlernen. Mit der passenden Unterstützung bei der Vereinbarung von Terminen und der Auswahl von Personen gelang es, in den drei Monaten seines Bremer Aufenthalts wöchentlich ca. ein Interview mit Expert/innen in englischer Sprache durchzuführen. Diese Interviews wertete er schließlich aus und besprach sie mit uns am Fachbereich. Diese und andere Erfahrungen haben mich z. B. dazu gebracht, die Frage der Sprachkompetenz nicht mehr für das A und O eines erfolgreichen Auslandsaufenthalt zu halten, sondern eher die Intensität der Betreuung und die Flexibilität der Studierenden vor Ort als zentrale Koordinaten zu betrachten.

Das European Diploma Programm wurde in Bremen nach drei Jahren abgebrochen. Das Angebot eines Europäischen Zertifikats war für die Studierenden nur so lange attraktiv, als es in die Verpflichtung zum Projekt-Studium eingebunden war. Mit der neuen Prüfungsordnung entfiel jedoch diese Verpflichtung. Als Zu-

satzveranstaltung war das Europäische Zertifikat uninteressant. Das korrelierte mit den Erfahrungen, dass ein europäischer Arbeitsmarkt sich zwar langsam etablierte, aber nicht unbedingt nach Zeugnissen in europäischer Weiterbildung verlangte, sondern eher nach faktischer Sprachkompetenz und individueller Flexibilität, sich den jeweiligen nationalen Traditionen und den Arbeitsmarktbedingungen und -erfordernissen anzupassen. Fast zeitgleich wurde der Fachbereich neu geordnet. Es gab zwar in der Restrukturierung des Fachbereiches die Festschreibung, dass Bildungswissenschaften international und komparativ gelehrt werden sollten, aber es gab auch die senatorische Behörde, die Peter Alheit, der diese Aufgabe wahrgenommen hatte, nach Göttingen ziehen ließ. Gegenwärtig läuft die Internationalisierung der Studiengänge im Fachbereich über andere Strukturen.

3. Dozentenmobilität

Seit Beginn des ERASMUS-Programms wurde auch die Förderung von Dozentenmobilität angeboten. Dieses Angebot wurde lange Zeit nicht in vollem Umfang genutzt. Die Gründe dafür lagen sicher ähnlich wie bei den Studierenden in der mangelnden Sprachkompetenz, da vom Gastdozenten Lehre in der Regel in der Sprache des Gastlandes verlangt wurde, mithin doch ein Grad der Sprachkompetenz nötig war, der nicht ohne Weiteres erreicht wird. Die einheimischen Lehrverpflichtungen reichen für die meisten Lehrenden aus, so dass es schon einer besonderen Motivation bedarf, auch im Ausland Lehrverpflichtungen zu übernehmen. Normalerweise gewährt auch die einheimische Universität keine Entlastung dafür. Eine Vereinbarung über eine Gastdozentur setzt also Zeit, Sprachkompetenz und ein Interesse voraus, das häufig auch das Ergebnis enger Zusammenarbeit auf anderen akademischen Ebenen ist.

Nachdem die Projekte ‚Erwachsenenbildung in Europa‘ nicht mehr angeboten wurden, suchte der Fachbereich nach neuen Wegen für die Internationalisierung der Lehre. Ausgehend von der reformierten Struktur des Fachbereichs sollte ein internationales Angebot in der Lehre auch alle Studiengänge erfassen. Darüber hinaus wollte der Fachbereich die Sprachenfrage aufgreifen und plädierte für Lehrangebote in englischer Sprache. Eine künstliche Situation, in der deutsche Lehrende mit deutschen Studierenden Englisch als Unterrichtssprache praktizieren, konnte damit nicht gemeint sein. Vielmehr ging es darum, den Studierenden das Studium in einer fremden Sprache als mögliche Option und Bereicherung zu vermitteln. Dahinter stand auch die Überlegung, dass es immer Studierende geben wird, die aus strukturellen bzw. persönlichen Gründen an der Mobilität nicht teilnehmen können, denen ungeachtet dessen internationale Perspektiven eröffnet werden müssen.

So wurde die Idee einer ‚Internationalen Woche‘ entwickelt, die mit Hilfe des Sokrates-Programms und der finanziellen Unterstützung des Konrektors für die Lehre vom 8.-12.6.1999 zum ersten Mal durchgeführt wurde. Strukturell ging es darum, eine Woche lang internationale Lehre für alle Studiengänge im Fachbe-

reich gemeinsam anzubieten. Inhaltlich musste dafür ein Rahmenthema benannt werden. Der Fachbereich entschied sich für das Thema ‚*lifelong learning*‘ und gab mit dieser Entscheidung bereits zu verstehen, dass *lifelong learning* nicht als Domäne der Erwachsenen- und Weiterbildung verstanden wird, sondern als ein neues Konzept von Lernen in lebensweltlichen und biographischen Zusammenhängen.

Zwei Jahre vor der Veranstaltung ergingen die Einladungen. Die langfristige Planung hatte zwei Gründe: Zum einen sollte die Förderung der Dozentenmobilität durch das Sokrates-Programm auch finanziell genutzt werden, und die Anträge für den Förderzeitraum des Akademischen Jahres 1998/99 wurden im November 1997 in Brüssel eingereicht. Zum anderen erhöhte die langfristige Planung die Chance, dass ausländische Lehrende an diesem Ereignis teilnehmen würden.

Es wurden fachspezifische Partner eingeladen, mit denen der Fachbereich in drei ERASMUS-HKPs in der Vergangenheit verbunden war. Diese betrafen die Studiengänge Lehramt Primarstufe, Behindertenpädagogik, Erwachsenen- und Weiterbildung. Das Feedback war positiv. Die Eingeladenen waren gefragt worden, ob sie sich an der Internationalen Woche mit dem Rahmenthema ‚Lifelong Learning‘ durch einen Vortrag, Workshop oder andere Formen akademischer Lehre beteiligen wollten. Sie wurden gebeten, zum Rahmenthema aus der Sicht ihres Faches bzw. ihrer nationalen Tradition beizusteuern. Ihnen wurde mitgeteilt, dass der Fachbereich diese Einladungen an eine Reihe europäischer Universitäten verschickt hatte, dass sie also auch andere ausländische Kollegen bei dieser Gelegenheit in Bremen treffen würden. Darüber hinaus würden die einheimischen Dozenten als Gesprächspartner bzw. als Betreuer in dieser Woche zur Verfügung stehen. Die Einladung wurde positiv aufgenommen. Es kamen Dozenten und Dozentinnen aus Großbritannien, Frankreich, Holland, Schweden, Griechenland und Österreich. Auch Gäste des Fachbereichs aus Japan und der Volksrepublik China, die für einen längeren Aufenthalt in Bremen waren, und einheimische Dozenten haben mitgewirkt, indem sie Auslandserfahrungen einbrachten und neue innovative Lernmodelle vorstellten. Die Planung der Internationalen Woche sah dann vor, dass jeder ausländische Lehrende einen einheimischen Tandempartner aufwies, der ihn entweder in seine Veranstaltung integrierte oder aber während der Tage begleitete und die akademische Einführung in die Lehrveranstaltung übernahm.

Wir waren selbstverständlich kompromissbereit, was die Themen anging, die Kolleg/innen für ihren Vortrag vorschlugen. Auch haben wir nicht erwartet, dass Österreicher in Bremen auf Englisch unterrichten. Neben Einzelvorträgen gab es eine gemeinsame Lehrveranstaltung mit allen Gästen. Ziel war es, die unterschiedlichen Kulturen des Lehrens und Lernens zu diskutieren. Studierende hatten diese Diskussionsrunde vorbereitet und begannen sie mit einem Impulsreferat, das Fragen zu Videokurzfilmen entwickelte, die vorgeführt wurden.

Übersetzungshilfe wurde geleistet, um sicherzustellen, dass alle an der Diskussion teilnehmen konnten. Organisatorisch erwies es sich als Vorteil, die aus-

ländischen Gäste in einer Woche einzuladen, da auch die Kommunikation der Gäste untereinander rege war.

Die Veranstaltungen fanden in der Vorlesungszeit statt. Parallel gab es auch reguläre Lehrveranstaltungsangebote, da die Teilnahme an der Internationalen Woche auf der Basis von Freiwilligkeit organisiert war. Durchschnittlich besuchten 40 bis 60 Studierende die Veranstaltungen, ausgenommen zwei Veranstaltungen, die offenbar zeitlich sehr ungünstig lagen. Nach Auswertung der Erfahrungen beabsichtigt der Fachbereich, die nächste Internationale Woche noch stärker in die laufenden Veranstaltungen zu integrieren und Teamteaching mit einheimischen Kollegen zu praktizieren. Die Sprachbarriere der Studierenden - ganz abgesehen davon, dass eben doch eine Reihe von Angeboten auf Deutsch vorhanden war - war geringer als erwartet. Hörverstehen schien kaum ein Problem zu sein und für die Diskussion wurde kaum auf das Angebot einer Übersetzung zurückgegriffen. Dennoch sollte diese Frage nicht unterschätzt werden.

4. Resümee

Der Prozess der Internationalisierung – das mag durch den vorliegenden Bericht deutlich geworden sein - verläuft auf den Ebenen Inhalt und Struktur von Lehre. Die Förderstrukturen des ERASMUS-Programms, die die Europäische Kommission vorgegeben hat, hat Schwerpunkte in der Studenten- und Dozentenmobilität, der Curriculumentwicklung und den Intensiv-Programmen gesetzt. Das hat sich meines Erachtens für die Universitäten bewährt und sollte genutzt werden. Dass parallel dazu durch umfangreiche transnationale Forschungsprojekte die Erwachsenenbildungsforschung sich internationalisiert, wird mittelfristig auch stärkere Auswirkungen auf die Inhalte der Lehre haben und dazu beitragen, dass komparative Studien größeres Gewicht erhalten. Je mehr dies aber die Regel wird, desto mehr werden sich auch die Anforderungen an die Studierenden wandeln. Die denkbaren Berufsperspektiven der Studierenden werden durch die Kenntnis europäischer Erwachsenenbildungssysteme erweitert.

Folgende Aufgaben für die Internationalisierung lassen sich also benennen:

- in den bestehenden Studienstrukturen die Möglichkeiten zur Internationalisierung identifizieren;
- die durch das ERASMUS-Programm gegebenen Förderstrukturen der Studenten- und Dozentenmobilität nutzen, um die herkömmlichen Studiengänge zu öffnen und zu erweitern; der Bericht hat versucht, Beispiele zu geben, wie das innerhalb bestehender Strukturen geschehen kann;
- die Internationalisierung des Studiums als inhaltliche Aufgabe durch die Entwicklung internationaler Module verankern; auch dafür sind mit Europäischem Zertifikat und der Internationalen Woche Beispiele genannt worden;
- überprüfen, ob sinnvollerweise neue Abschlüsse angeboten werden können/ sollten, z. B. der Master's Degree in Adult Continuing Education.

Autorinnen und Autoren

- Dr. Angela **Franz-Balsen**, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Hansaallee 150, 60320 Frankfurt/Main
- Prof. Dr. Martha **Friedenthal-Haase**, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaften, Postfach, 07740 Jena
- Dr. Dieter **Gnahn**, Universität Hannover, Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung, Lister Str. 15, 30163 Hannover
- Prof. Dr. Hartmut **Griese**, Universität Hannover, FB Erziehungswissenschaften, Institut für Psychologie und Soziologie/Abteilung Soziologie, Bismarckstr. 2, 30173 Hannover
- Dr. Uwe **Grünwald**, Bundesinstitut für Berufsbildung, Hermann-Ehlers-Str. 10, 53113 Bonn
- Dr. Wolfgang **Jütte**, Universität Flensburg, Internationales Institut für Management, Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Kanzleistr. 91-93, 24943 Flensburg
- Dr. Eva **Kammler**, Universität Bremen, FB 12, Bibliothekstr., 28359 Bremen
- Dr. Robert **Kreitz**, Georg-August-Universität Göttingen, Pädagogisches Seminar, Baurat-Gerber-Str. 4/6, 37073 Göttingen
- Prof. Dr. Detlef **Kuhlenkamp**, Universität Bremen, FB 12, Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung, Bibliothekstr., 28359 Bremen
- Jean-Luc **Malvache** M.A., Forschungsinstitut für Arbeiterbildung an der Ruhr-Universität Bochum, Kirchplatz 2, 45657 Recklinghausen
- Dr. Elisabeth **Meilhammer**, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaften, Lehrstuhl für Erwachsenenbildung, Otto-Schott-Str. 41, 07740 Jena
- Prof. Dr. Henning Salling **Olesen**, Roskilde Universitetscenter, P10, Box 260, 4000 Roskilde, Dänemark
- Arnold **Otten**, Georg-August-Universität Göttingen, Pädagogisches Seminar, Baurat-Gerber-Str. 4/6, 37073 Göttingen
- Prof. Dr. Jost **Reischmann**, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Fakultät Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Lehrstuhl für Andragogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg
- Dr. Sabine **Schmidt-Lauff**, Universität Hamburg, FB Erwachsenenbildung, Joseph-Carlebach-Platz 1, 20146 Hamburg
- PD Dr. Wolfgang **Seitter**, Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt/Main, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Robert-Mayer-Str. 1, 60325 Frankfurt/Main
- Prof. Dr. Norbert **Vogel**, Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Abt. Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Münzgasse 11, 72070 Tübingen
- Prof. Dr. Jürgen **Wittpoth**, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Lehrstuhl Medienpädagogik und Erwachsenenbildung, Postfach 4120, 39016 Magdeburg

Beiheft zum
REPORT

Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen und Perspektiven
Dokumentation der Jahrestagung 1999 der Sektion Erwachsenenbildung der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/faulstich00_01.pdf