

Hessische Blätter für Volksbildung

Globalisierung

Globalisierung und
Erwachsenenbildung

2 | 2009

Erwachsene

Bildung

Hessische Blätter für Volksbildung 2/2009

Thema I Globalisierung und Erwachsenenbildung

	Editorial	
<i>Peter Faulstich</i>	Globalisierung und Weiterbildung	103
	Wissenschaft	
<i>Frank-Olaf Radtke</i>	Außer Kontrolle: Bildung und Erziehung in der „postnationalen Konstellation“	106
<i>Michael Schemmann</i>	Erklärungsansätze für die Entstehung und Verbreitung internationaler Weiterbildungspolitik zwischen World Polity und transnationalem Raum	116
<i>Silke Schreiber-Barsch</i>	Regionale Netzwerke im Spannungsfeld zwischen Globalisierung und Inter-/Nationalität: Neo-institutionalistische Forschungsperspektiven	123
<i>Anke Grotluschen</i>	Konsequenzen der Globalisierung Fernstudien und Bildungsdienstleistungen	131
<i>Jost Reischmann</i>	Comparative Adult Education Der internationale Blick auf die Erwachsenenbildung	140
	Praxis	
<i>Sebastian Welter</i>	Lernen für die Eine Welt – Politische Bildung bei ARBEIT UND LEBEN in Zeiten der Globalisierung. Ein Werkstattbericht	152

Service

Dokumentation	162
Berichte	175
Nachrichten – Personalia	182
Rezensionen	187
Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	200

Hessische Blätter für Volksbildung – 59. Jg. 2009 – Nr. 2

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Geschäftsführer: Dr. Enno Knobel, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden; Jürgen Keicher, Frankfurt am Main; Edeltraud Moos-Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt am Main; Prof. Dr. Volker Otto †, Leipzig; Dr. Steffi Robak, Berlin; Dr. Ingrid Schöll, Bonn; Dr. Wolfgang Schönfeld, Limeshain; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg.

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Peter Faulstich

Redaktion des Serviceteils: Prof. Dr. Peter Faulstich

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01-0, Telefax: (05 21) 9 11 01-79
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-10, Fax (02 28) 9 78 98-20, E-Mail: roos@sales-friendly.de

Abo-service, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01-12, Telefax: (05 21) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 36,- €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 30,- € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: (Einzelheftpreis: 12,90 € zzgl. Versandkosten)

hbv 1/2009 Bildungsberatung

hbv 2/2009 Globalisierung und Erwachsenenbildung

hbv 3/2009 Zweiter Bildungsweg

hbv 4/2009 Gewinner und Verlierer in der Weiterbildung.

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27

Printed in Germany

© 2009 Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: hbv 2/2009

Editorial

Globalisierung und Weiterbildung

Peter Faulstich

Nachdem lange Zeit über Globalisierung diskutiert worden ist, wurde das Wort zu einer Metapher für Bedrohung einerseits und der Zukunftshoffnung andererseits stilisiert. Es bleibt aber unbegriffener Hintergrund vieler Auseinandersetzungen, ohne dass hinreichend geklärt wäre, was damit gemeint ist, und was es für unseren Lebenszusammenhang bedeutet. Deshalb wird die Diskussion zum Thema der Erwachsenenbildung. Es soll der Frage nachgegangen werden: Was bedeutet Globalisierung für die Erwachsenenbildung in Deutschland und wie nimmt diese das Thema auf?

2009 begann mit der Gewissheit, dass die Wirtschaft zunehmend in eine Krise schliddert. Was die nächsten Monate und Jahre den Menschen, den Unternehmen und der Welt bringen werden, darüber wagt kaum einer eine genauere Prognose. Entsprechend schwierig ist es, zum gegenwärtigen Zeitpunkt Stellungnahmen abzugeben. Analysten und Experten sind sich jedoch in einem einig: Es werden schwierige Jahre für alle. „Globalisierung“ hat einen neuen Akzent erhalten: den der globalen Krise. Es ist unheimlich, zu beobachten, wie sich die tiefste Depression seit dem Schwarzen Freitag 1929 auf alle Branchen legt und schon längst nicht mehr vor nationalen Grenzen halt macht.

Ogleich der Begriff „Internationalisierung“ in den Alltagsdiskursen heute vielfach durch den Begriff „Globalisierung“ ersetzt wurde oder beide Termini fast synonym gebraucht werden, gibt es eine gravierende Unterscheidung. Seit Jakob Fugger, die damals bekannte Welt zum Warenmarkt machte, besteht eine *Internationalisierung* des Handels. Imperialistische *Kolonialisierung* hat dies fortgesetzt mit Einsatz von Militär und Missionaren; sie fand ihren vorläufigen Abschluss 1899 in Polynesien als der letzte Winkel der Welt auf Samoa einbezogen wurde bei der Aufteilung von Interessensphären zwischen den USA und dem Deutschen Reich, das seinen „Platz an der Sonne“ beanspruchte.

Internationalisierung wird vorangetrieben von ökonomischen, politischen, kulturellen, und zuletzt auch bildungsbezogenen Impulsen:

- Ökonomische Interessen der Wirtschaftsmächte beziehen sich auf zusätzliche Einkommen und höhere Gewinne.

- Politische Strategien richten sich auf Machterweiterung, aber auch auf Sicherung des Friedens und der Völkerverständigung.
- Kulturelle Konstellationen zielen auf Hegemonie, aber auch auf Möglichkeiten des interkulturellen Lernens und der Angemessenheit im Umgang mit fremden Kulturen.
- Bildungsbezogene Motive beziehen sich **z. B.** auf Absatzchancen marktconformer Programme und Angebote, aber auch auf Horizonterweiterung oder Qualitätsverbesserung von (Weiter-)Bildungsprogrammen.

Internationalisierung vollzieht sich also auf dem Hintergrund von Verschiedenheit und Besonderheit. Auch der Imperialismus rechtfertigt sich durch die Differenz zwischen Helenen und Barbaren, zwischen Europäer und Wilden, wie sie in den Völkerkundemuseen ausgestellt wurden. „*Globalisierung*“ meint demgegenüber nicht nur bloße geographische Ausdehnung von Internationalisierungsaktivitäten, sondern betont das ökonomische Motiv und fügt eine dominante marktförmige Komponente hinzu. Sie beruht nicht auf der Unterschiedlichkeit, sondern auf der Einheitlichkeit des Zusammenwachsens in einer Konvergenz und Interdependenz unter dem Diktat des Marktes und seiner „*Liberalisierung*“ – als Freiheit von sozialen und kulturellen Bindungen. Bildung wird einbezogen in eine globale ordnungspolitische Strategie getragen von dem Glauben an die harmonisierende Kraft von Markt- und Wettbewerb (Radtke in diesem Heft).

Globalisierung ist ein systemischer Prozess, auf den die Akteure und Institutionen nur wenig Einfluss haben, der ihnen aufgezwungen wird, auf den sie sich aber einlassen können, um selbst zum Gewinner zu werden. Zurzeit allerdings gibt es fast nur Verlierer. Die neoliberalen Sprechblasen zerplatzen: Das Programm der hemmungslosen Unterwerfung unter die Imperative des Marktes ist gescheitert. Deshalb werden Re-Nationalisierungstendenzen wieder stärker. Regierungen versuchen ihre nationalen Ökonomien durch Handelsschranken abzusichern und die Folgen der globalen Krise abzufedern. Es gibt gegenläufige Tendenzen hin zu Re-Nationalisierung und Re-Regionalisierung. Die Netzwerkentwicklung verbindet beide Strömungen (Schreiber-Barsch in diesem Heft).

Gleichzeit entfalten sich die virtuellen Medien. Das Internet ermöglicht eine von Ort und Zeit unabhängige weltweite Vermittlung von Wissen. Immer mehr ausländische, private Bildungsanbieter präsentieren sich im World Wide Web (Grotlüschen in diesem Heft). Die Vermarktung von Bildungsangeboten ist ein wachsender Wirtschaftsfaktor. Außerdem bemühen sich international arbeitende Organisationen die Entwicklung voranzubringen (Schemmann in diesem Heft).

Die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung ist durch die Internationalisierungs- und Globalisierungsperspektive herausgefordert (Reischmann in diesem Heft). Es entstehen vielfältige Anforderungen an Disziplin und Profession. Auch wird Globalisierung unmittelbar zum Thema in Kursen, Seminaren und Programmen (Welter in diesem Heft).

Die Horizonte der Weiterentwicklung sind nebelverhangen. Frappierend ist, wie schnell Glaubensbekenntnisse wie der lange Zeit als alternativlos unterstellte Neoli-

beralismus, der gerade auch die Globalisierungsdiskussion dominierte, zusammenbrechen können. Eine einfache Rückkehr zu präglobalisierten Zuständen aber wird es nicht geben. Welche der schemenhaften Zukunftszeichnungen deutlicher wird, ist nicht absehbar. Auch Inflations- oder sogar Kriegsszenarien sind nicht auszuschließen. Wir wissen über die Zukunft nur eins sicher: Es wird nicht bleiben, wie es ist.

Außer Kontrolle: Bildung und Erziehung in der „postnationalen Konstellation“

Frank-Olaf Radtke

Zusammenfassung

Als der Humanist Wolfgang Ratke (Ratichius) 1612 dem in Frankfurt am Main tagenden Reichstag des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation ein Memorial vorgelegte, in dem er versprach, mit Hilfe einer von ihm selbst entwickelten „neuen Lehrart“ im ganzen, sichtbar vom Zerfall bedrohten Reich Einheit und Frieden herbeiführen zu können, war das am Vorabend des Dreißigjährigen Krieges ein mehr als vollmundiges Versprechen. Mit seinem lutherischen Glauben an die Macht schulischen Unterrichts war der Didacticus dem Vorstellungsvermögen seiner Zeitgenossen weit voraus. Er antizipierte das moderne Konzept öffentlicher Erziehung als Teil der Regierung der ganzen Bevölkerung zu einer Zeit, als an eine materiale Realisierung solcher Pläne nicht zu denken war.

Wiewohl sein Vorschlag damals bei den Mächtigen nur auf Unverständnis stoßen konnte, markiert das Ereignis den Beginn eines Prozesses der funktionalen Differenzierung von Politik und Pädagogik: Regierungskunst und Erziehungskunst werden seither komplementär gedacht.

Die Idee der pädagogischen Lenkung der Bevölkerung konnte sich endgültig erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, nun im Zeichen der europäischen Aufklärung und des Neuhumanismus durchsetzen. Öffentlich verantwortete Erziehung der ganzen Bevölkerung eines Staatsgebietes soll diese zu einem „Volk“ machen, der menschlichen Gattung zur Entfaltung und Vervollkommnung verhelfen, den Einzelnen aber auch so qualifizieren, dass er von den verschiedenen Funktionssystemen der Gesellschaft in Anspruch genommen werden kann. Ein umfassend ausgebautes Erziehungssystem, das weit über die Schule hinaus greift, wurde im 20. Jahrhundert nachgerade zu einem Souveränitätsmerkmal der europäischen Nationalstaaten, deren Vorbild die Staatenbildung weltweit beeinflusst hat.

Als im Jahre 2000 der Europäische Ministerrat in seiner Erklärung von Lissabon „Lebenslanges Lernen“ als ein Mittel aufrief, mit dessen Hilfe die Europäische Union (EU) binnen weniger Jahre zur wettbewerbsfähigsten Region in der Welt werden soll-

te, bewegte er sich in genau der Logik der pädagogischen Steuerung gesellschaftlicher Prozesse, die vierhundert Jahre zuvor der Reichstag zu Frankfurt am Main noch nicht mitvollziehen wollte. Ein diesbezügliches Zeichen hat parallel dazu auch die von der *Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)* wieder aufgenommene Strategie internationaler Vergleichsstudien (*large-scale-assessments*) nationaler Schulsysteme gesetzt, die in Deutschland unter dem Akronym PISA-2000 bekannt wurde. Sie zielt auf eine Verbesserung der Qualität der Ergebnisse schulischer Bildungsprozesse, um die *employability* der Absolventen zu erhöhen.

Die Agenda von Lissabon und die PISA-Strategie folgen der gemeinsamen Vorstellung, öffentliche Erziehung könne als wirksames Steuerungsinstrument sozial erwünschter Entwicklungen eingesetzt werden. Heute handelt es sich nicht mehr um das voreilige Versprechen eines allzu selbstbewussten Pädagogen, sondern um eine im öffentlichen Diskurs fest etablierte Überzeugung der sozial-technischen Machbarkeit definierter gesellschaftspolitischer Ziele, die einem mittlerweile ausgebauten Erziehungssystem von der Politik vorgegeben werden können. Die allumfassende Erziehung der ganzen Bevölkerung ist eine politische Option geworden, die regelmäßig aufgerufen wird, wenn soziale Probleme nach Lösungen suchen.

1.

Lissabon und PISA markieren möglicher Weise bedeutende Wendepunkte in der Geschichte des weltweiten Diskurses über Bildung und Erziehung. Die Deklarationen der EU und die Vergleichsstudien der OECD, die mit diesen Städtenamen assoziiert werden, scheinen die bildungspolitische Bedeutung von Nationalstaaten zu relativieren; einflussreiche bildungspolitische Akteure in Gestalt transnationaler Organisationen betreten die Bühne. Erziehung (*education*) wird zunehmend zu einer internationalen Angelegenheit.

Komplementär zu den Kompetenzen der Mitgliedsstaaten reklamiert etwa die *EU-Kommission* eigene Zuständigkeiten für Erziehungsfragen¹. Gleiches gilt für die *OECD* und man könnte als weitere Organisationen außerdem noch die *World Bank (WB)*, den *International Monetary Fonds (IMF)*, die *World Trade Organisation (WTO)* oder die *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organisation (UNESCO)* nennen² (vgl. auch den Beitrag von Schemmann in diesem Heft). Die anwachsende Bedeutung dieser Organisationen in der Diskussion um schulische und außerschulische Erziehung markiert den Übergang zu einer „postnationalen Konstellation“³ auch im Bildungsbereich, insofern die bislang von den Staaten eifersüchtig gehütete nationale Bildungssouveränität zumindest neu justiert wird. Neu ist, dass transnationale Organisationen den Anspruch erheben können, die Organisationen der nationalen Erziehungssysteme der Mitgliedsstaaten, vom Kindergarten bis zur Universität, durch Zielvorgaben und -vereinbarungen zumindest indirekt in ihrer Leistungsfähigkeit zu beeinflussen.

Die Internationalisierung des Bildungsdiskurses der letzten zwanzig Jahre ist empirisch verbunden mit einer *dreifachen Ökonomisierung* der Bildungspolitik: Erziehung wird in allen internationalen Dokumenten (1) überraschend eindimensional als

Form der Bewirtschaftung der Bevölkerung gedacht, vorrangig ökonomischen Zwecken unterworfen und (2) zugleich behandelt als sei sie ein ökonomisches Gut, das genauso produziert sowie (3) so vermarktet werden kann, wie andere Güter der Warenproduktion auch. Diese Engführung muss nicht verwundern. Die beteiligten Organisationen sind, mit Ausnahme der *UNESCO*, inter- bzw. transnationale Zusammenschlüsse, deren Zweck die Ertüchtigung des ökonomischen Systems und seiner Leistungsfähigkeit ist. Sie sind gleichsam satzungsgemäß als die Hüter freier Märkte bestellt, also der Idee verpflichtet, die Verteilung von knappen Waren und Dienstleistungen sei am besten über den Preismechanismus zu regeln.

Die Regierungen der Mitgliedsländer der EU und der OECD verband – mindestens bis Mitte 2008 – ordnungspolitisch der paradigmatische Glaube an die harmonisierende Kraft von Markt- und Wettbewerb, welche individuelles Streben nach Vorteilen und allgemeine Wohlfahrt ins Gleichgewicht bringen soll. Das im 18. Jahrhundert von der Moralphilosophie entdeckte paradoxe Steuerungsprinzip des *laissez-faire*, das von Adam Smith mit dem Bild der „unsichtbaren Hand“ pointiert und von Milton Friedman im 20. Jahrhundert wirtschaftswissenschaftlich radikalisiert wurde, ist im Neo-Liberalismus zum politischen Programm geronnen. Es konnte in den vergangenen dreißig Jahren weltweit den öffentlichen Diskurs dominieren und die Grenzen des Sag- und Denkbaren bestimmen. Sichtbare Wirkung seiner Geltung war die endgültig nach 1989 von beinahe allen Regierungen politisch gewollte Deregulierung und aktive Globalisierung der internationalen Finanz-, Güter-, Dienstleistungs- und schließlich auch der Arbeitsmärkte.

Mit der Redeweise von *Bildungsmärkten*, Investitionen in das *Humankapital* und der Ausschöpfung von Bildungsreserven, die in der Bevölkerung als *Ressourcen* ungenutzt schlummern, hat die Bildungsökonomie⁴ eine plausible gedankliche Verknüpfung von Erziehung und Wirtschaft gefunden.

Neo-liberal ist die neue transnationale Bildungspolitik insofern, als sie im Kern auf einen Wechsel von „marktkorrigierenden“ auf „marktvorbereitende“ Strategien zielt⁵. Längst war damit begonnen worden, den Katalog öffentlicher Güter, die bislang nicht im Fokus kommerzieller Interessen lagen, radikal zu verkleinern. Eröffnet wird die Aussicht auf reale Märkte nun auch für Produkte in dem Segment Erziehung und Bildung. In umfassenden Katalogen werden seit 1995 als Anlagen zum GATS solche international handelbaren Dienstleistungen aufgelistet, die vorwiegend – dies- und jenseits des hoheitlich geordneten Bereichs allgemeinbildender Schulen – im Feld der vorschulischen Kinderbetreuung, der Erwachsenen-, Berufs- und Hochschulausbildung liegen.

2.

Aber die Ökonomisierung der Bildungspolitik erschöpft sich nicht in dem Versuch, Erziehung näher an die Bedarfe der Ökonomie zu rücken und ihre Produkte zu einer marktgängigen Ware zu machen. Eingegriffen wird auch auf der operativen Ebene der Erziehung. Mit der Technik der „offenen Koordination“, welche die EU gegenüber den Mitgliedsstaaten anwendet, bzw. der Indikatoren gestützten „Neuen Steuer-

nung“ (*New Governance*), mit der die OECD auf die Leistungen von Organisationen zielt, kommen im Bildungssektor Lenkungsinstrumente zum Einsatz, die den Methoden des in Unternehmen praktizierten Qualitätsmanagements nachgebildet sind.

Mit der Einführung der neuen Steuerungstechniken wird ein der Betriebswirtschaft vertrautes Denkschemas übernommen: die Produktionslogik. Sie wird in die Selbstbeschreibungen der Organisationen des Erziehungssystems implementiert, die nun nicht länger als bürokratisch verwaltete Anstalten, sondern als managerial geführte Produktionsbetriebe aufgefasst werden, in denen unternehmerisches Handeln gefragt ist.

Hervorgebracht wird das Deutungsmuster von einer international vernetzten „epistemischen Gemeinschaft“ (*epistemic community*)⁶ von (Bildungs-) Experten, die, wollen sie dazu gehören, gleichsam paradigmatisch eine Reihe von Überzeugungen teilen müssen. Im Verbund mit Journalisten und operativen Stiftungen stimmen sie Politik und Publikum auf ihre Sichtweise der Erziehungsorganisationen und der dort zu bearbeitenden Probleme ein. Um das neue, marktorientierte Steuerungsregime durchzusetzen, verbinden sich Politiker, Wirtschaftsverbände, Beratungsfirmen und Bildungsforscher zu einer Koalition der Befürworter (*advocacy coalition*)⁷ neoliberaler Bildungspolitik, in der ideologische Prämissen (*belief system*) und politische Interessen sich selektiv mit ausgesuchten erziehungswissenschaftlichen Forschungslinien zusammenfinden.

Bildungsökonomie bzw. -ökonomie erleben eine bemerkenswerte Renaissance. Von einer ubiquitären Quasi-Naturgesetzlichkeit überzeugt, trauen Unternehmensberater sich zu, nicht nur wirtschaftliche, sondern unterschiedlichste soziale Zwecke, auch Erziehung, in ein *Input-out*-Schema umformen und in *technisch-organisatorisch* erreichbare Ziele übersetzen.

Das von den Managern benötigte Wissen soll von der Schuleffektivitäts- bzw. der empirischen Bildungsforschung bereitgestellt werden. Wie die Ökonometrie verfügen auch diese Forschungslinien⁸ über ein Prozess-Produkt-Modell, das Korrelationen zwischen pädagogischen Interventionen und ihren Effekten zu bestimmen sucht. Auch wenn dieses Modell innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Debatte längst aufgegeben und durch ein – ebenfalls aus der Wirtschaft stammendes – Angebots-Nutzungs-Modell⁹ ersetzt werden musste, werden weiterhin bevorzugt Kognitions-Psychologen damit beauftragt, nach quasi-naturgesetzlichen Regelmäßigkeiten von Lehr-Lern-Prozessen zu suchen. Wie die Ökonomen arbeiten auch sie mit a-historischen, kontextfreien Modellen, die auf Korrelationen von wenigen Variablen aufbauen, die belastbares Lösungswissen für das neue *Bildungsmanagement* bereitstellen wollen – sei es im Kindergarten, der Schule oder beim Lernen Erwachsener.

Insgesamt betrachtet greift eine Mittel-Zweck-Rationalität, die auf die gültigen Leitvorstellungen darüber durchschlägt, was mit Erziehung und Bildung im Verständnis von EU und OECD gemeint sein kann: die möglichst effiziente und effektive Erzeugung ökonomisch nutzbarer Kompetenz der Absolventen, die am Ideal des *homo oeconomicus* ausgerichtet werden. Auf den Begriff gebracht ist sie mit dem Programm *Lebenslangen Lernens*, das die wettbewerbsbedingte Notwendigkeit andauernder Investitionen in das (eigene) Humankapital betont.

3.

Es ist strittig, ob das Phänomen der Transnationalisierung der Politik als Souveränitätsverlust der Nationalstaaten zu deuten ist, der dann mit einer Machtreduktion „wider Willen“ gleichzusetzen wäre.¹⁰ Einerseits gilt, dass die Instrumente der neuen, expertokratischen Steuerung, die sich auf inter- und intranationale Vergleiche, wissenschaftliche Evidenz und sich daraus ergebende Sachzwänge berufen, in den internationalen Beziehungen dann, aber auch nur dann greifen, wenn sie innenpolitisch gewollt werden. Die Mitgliedsstaaten und ihre Funktionseliten müssen sich aus eigenen Erwägungen auf ein transnationales Regime in einem Politikfeld einlassen. Die unterschiedliche Umsetzung des Lissabon- wie des PISA-Prozesses in den Mitgliedsländern liefern anschauliche Beispiele für den je besonderen Verlauf des Zusammenspiels von nationaler und transnationaler Ebene.

Die Entscheidung, im Bereich öffentlicher Dienstleistungen Steuerungsmechanismen zu nutzen, die in der Wirtschaft immerhin bewiesen haben, dass sie dort für einen rationelleren Verbrauch von Ressourcen entlang von produktivitätssteigernden Kosten-Nutzen-Kalkülen sorgen können, ist national gut motiviert. Die einzelnen Wohlfahrtsstaaten haben sie im Zuge der Politik der Senkung der Staatsquote und der Ideologie des „schlanken Staates“ getroffen. Wieder geht es um mehr Effektivität und Effizienz in bislang marktfernen Bereichen. Nach Post und Bahn, Wasser und Strom, dem Gesundheits- und Sozialbereich sollen auch im kostenintensiven Bereich der Erziehung über den Preismechanismus die Effizienz der eingesetzten Ressourcen gesteigert und neue Finanzierungsquellen über Gebühren oder Spenden erschlossen werden, welche die programmatisch verknappten Steuereinnahmen kompensieren sollen.

Mit dem Kompetenzzuwachs transnationaler Organisationen korrespondiert die Bereitschaft nationaler Regierungen, die verfügbare Expertise, die bezeichnender Weise von beauftragten „Konsortien“ international tätiger Testfirmen und Forschungsinstitute geliefert wird, für innenpolitische Zwecke zu nutzen (vgl. den Beitrag Grotlüschen in diesem Heft). Gerade weil sich die von diesen Bildungsforschern produzierte empirische Evidenz durch die gewöhnliche Uneindeutigkeit sozialwissenschaftlicher Befunde auszeichnet, können sich alle Entscheidungsträger, in Deutschland Bund und Länder, selektiv aus dem Angebot bedienen und die Schlussfolgerungen ziehen, die ihnen bildungspolitisch entgegenkommen¹¹. Mit dem Begriff „Neue Staatsräson“ beschreibt man in der Politikwissenschaft die beständige Neigung nationaler Regierungen, mit Hilfe internationaler Organisationen zusätzlichen innenpolitischen Druck aufzubauen, um Widerstände gegen „Reformvorhaben“ überwinden¹² zu können. Beispiele sind die Verkürzung von Schul- bzw. Studienzeiten oder der Einführung von standardisierten (Vergleichs-) Prüfungen, Vorschulerziehung und Ganztagsbetrieb in den Schulen.

Wiewohl transnationale Akteure die Autonomie der nationalen Regierungen respektieren müssen, ja auf die Kooperation der nationalen Administrationen angewiesen bleiben, vermögen andererseits die Methoden der Mehrebenensteuerung, mit denen transnationale Organisationen Einfluss zu nehmen versuchen, unter Umständen

Turbulenz in den nationalen Systemen zu erzeugen und darüber indirekt bildungspolitische Traditionen und Denkschemata zu beeinflussen. Allerdings kann sich weder die transnationale noch die nationale Ebene sicher sein, die Kontrolle über die von ihr ausgelöste politisch-administrative Dynamik zu behalten.

4.

Mit der Neuen Steuerung stellt sich das Problem der demokratischen Legitimation von politischen Entscheidungen. Methoden der indirekten Steuerung über Indikatoren, Vergleichsdaten (*benchmarks, rankings*) oder Zielvereinbarungen setzen tendenziell die komplexen Verfahren außer Kraft, die in demokratisch verfassten Gemeinwesen zur Entscheidungsfindung üblicher Weise vorgesehen sind.

Alle folgenreichen Eingriffe in das Leben von Gruppen oder Einzelnen bedürfen in modernen Rechtsstaaten idealer Weise einer Kombination aus drei Elementen: *demokratischer, expertokratischer* und *berufsethischer* Legitimationen. Normativ gilt, dass unterschiedliche *Interessen* auf der Basis ausreichenden *Wissens* nach zweck- aber auch *wertrationalen* Gesichtspunkten deliberativ gegeneinander abgewogen werden sollen. Die staatliche Politik hat in diesem Modell die moderierende Aufgabe, verbindliche Entscheidungen herbeizuführen und ihnen bis auf weiteres Geltung zu verschaffen. Rechtfertigungen der sozialen Ordnung in wichtigen Lebensbereichen sollen vor den Augen des Publikums im öffentlichen Disput von Parteien, Verbänden, Wissenschaft, Verwaltung und Professionen ausgehandelt werden. Auch und gerade Entscheidungen im Bereich staatlich verantworteter Erziehung müssen, weil sie die Teilnahmekanäle des Einzelnen am sozialen Leben betreffen, in Übereinstimmung mit allgemein anerkannten Prinzipien einer gerechten politischen Ordnung zu rechtfertigen sein.¹³

Wo die Experten der OECD, die EU-Kommission und nationale Gremien wie die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) die Neue Steuerung euphemistisch mit einer Entideologisierung der Bildungspolitik gleichsetzen, wird diese Regierungstechnik von kritischen Beobachtern umgekehrt als Symptom für die Schwächung des demokratischen Elements der Entscheidungsfindung gesehen. Die Rede ist von einer Entpolitisierung und Entdemokratisierung des Bildungsbereichs. „Märkte“, so hatte Jürgen Habermas allgemein gewarnt, „die ja nicht wie staatliche Verwaltungen demokratisiert werden können, übernehmen zunehmend Steuerungsfunktionen in Lebensbereichen, die bisher normativ, also entweder politisch oder über vopolitische Formen der Kommunikation zusammengehalten wurden. (...) Auch der Bereich, der öffentlichen Legitimationszwängen unterliegt, schrumpft“.¹⁴ Nun scheint auch für den internationalisierten Bildungssektor zu gelten, dass „eine Handlungskoordination über Werte, Normen, und verständigungsorientierten Sprachgebrauch“¹⁵ verdrängt wird zugunsten einer technokratischen Betriebs- und einer einfachen Marktrationalität, deren Effekte man erst im nachhinein beurteilen und bewerten kann.

EU und OECD, deren Exekutiven nicht demokratisch gewählt sind, verfügen jedoch über keinen anderen normativen Orientierungsrahmen als den kleinsten gemeinsamen Nenner ihrer Verpflichtung auf die freie Marktwirtschaft und das Ideal

ökonomisch definierter Effektivität und Effizienz. Bislang jedenfalls fällt der Mechanismus demokratischer Meinungsbildung und Legitimation von Entscheidungen in der EU wie in der OECD weitgehend aus. Das verschafft Experten wachsenden Einfluss, die ihre Legitimation auf wissenschaftlichem Wissen (Evidenz) gründen. Soweit die Internationalisierung der Politik gleichbedeutend ist mit ihrer Expertokratisierung und diese wiederum ein Regime der *Output*-Steuerung zum Maßstab rationaler Politik erhebt, vollzieht sich ein „kalter“ Abbau demokratischer Kontroll- und Legitimationsformen nun auch im Feld der Erziehung. Ob diesem Verlust ein entsprechend großer Gewinn an Rationalität gegenüber steht, der sich in der Steigerung der Systemleistungen messen lassen müsste, werden Evaluationen der eingeschlagenen Strategie zeigen müssen.

5.

Mit Einführung der Neuen Steuerung wird im Mechanismus der Entscheidungsfindung nicht nur das demokratische Element geschwächt. Auch die zweite Komponente, das hervorgehobene expertokratische Element selbst, das auf einer möglichst realitätsnahen Beschreibung der Wirklichkeit beruhen müsste, wird von den neuen Steuerungspraktiken in seiner Reichweite erheblich eingeschränkt. Unter den Bedingungen einer marktförmig organisierten Auftragsforschung und dem mit der Politik des knappen Geldes bis in die Universitäten hinein verlängerten Erfordernis, ständig neu sogenannte Drittmittel akquirieren zu müssen, um überhaupt forschen zu können, bleibt der Bildungsforschung kaum etwas anderes übrig, als sich den Erwartungen der Politik nach unmittelbar nützlichem Gesetzes- bzw. Regelwissen zu fügen.

Um die Responsivität der Forscher auf externe Anforderungen zu erhöhen, hat die Politik konsequenter Weise damit begonnen, die Bildungsforschung aus der Universität auszulagern und die Erziehungswissenschaften in den Universitäten selbst umzubauen. Nicht nur in den neu begründeten Service-Instituten, die Evaluationsaufträge brauchen, sondern auch in Universitätsinstituten ergeben sich Forschungsfragen nicht mehr aus der Logik der Disziplin. Der *context of discovery* wird von außen durch sogenannte Programmförderung vorgegeben. Die erwünschte paradigmatische Orientierung wird über eine strikte Forschungsförderungs- und Berufungspolitik durchgesetzt. Die Bildungsadministration setzt den disziplinären Wettbewerb zwischen Paradigmen und Forschungslinien um die bessere Erkenntnis außer Kraft und schafft sich die Bildungsforschung, die sie braucht.¹⁶

Schließlich wird auch das dritte, professionsethische Element der Legitimation des Erziehungshandelns durch das neue Steuerungsregime geschwächt. Wenn Erziehungseinrichtungen als Betriebe konzipiert werden, muss auf der operativen Ebene der Erziehung ein Austausch des Leitbildes des Professionellen zugunsten des (*Classroom*-)Managers vorgenommen werden, der im Sinne einer Durchgriffskausalität über bewährte Techniken verfügt, um Zielvorgaben der Auftraggeber bzw. Erwartungen des Marktes erfüllen zu können. Die damit einher gehende Reduktion autonomer Entscheidungskompetenz tendiert dazu, den spezifischen Mechanismus wertrationa-

ler Selbstbeschränkung zweckrationalen professionellen Handelns unter professionsethischen Gesichtspunkten außer Kraft zu setzen.

Ein spezifisches Merkmal beruflichen Handelns in der besonderen Form der *Professionalität* ist ihre „moralische Potenz: die ‚*Kollektivorientierung*‘ der Professionen“¹⁷. Professionelles Handeln unterscheidet sich „vom strategischen Verhalten des ›selbstorientierten‹ Geschäftsmannes und des Interessen marktkonform kalkulierenden Managers“¹⁸. Professionelles Handeln ist geleitet wird von „höherstufigen Formen universeller Solidarität“¹⁹. Die spezifische Leistung entwickelter Professionalität, die in allen Berufen erwartet wird, die ihre Aufgaben in direkter Interaktion mit und stellvertretend im Interesse der Klienten erfüllen, droht mit den neuen Steuerungstechniken und der Umstellung des Leitbildes auf den Manager nicht nur im Erziehungssystem zurückgedrängt zu werden. Man wird einen Mangel an Empathie beklagen.

6.

Die neuen Techniken der Kontextsteuerung, des Qualitätsmanagements und der Performanz-Kontrolle wurden eingeführt als Antwort auf die Erfahrung der Nicht-Regierbarkeit („Reformstau“) komplexer Funktionssysteme der Gesellschaft. Aus der Sicht der Reformer sind enorme Anfangserfolge zu verzeichnen. Die Neue Steuerung hat im Erziehungssystem vom Kindergarten bis zur (Volks-) Hochschule zu großer Turbulenz geführt und Anpassungsreaktionen an die von außen gesetzten Erwartungen ausgelöst. Dieser Erfolg darf das Erziehungsestablishment freilich nicht darüber täuschen, dass starke Steuerung auch starke *Fehls*steuerung einschließt. Wo viel Wirkung erzeugt wird, können ebenso viele unerwünschte Nebenwirkungen entstehen.

Eine unübersehbare Folge der Neuen Steuerung im Bildungsbereich ist die Tendenz zu einer Reduktion demokratischer und professionsethischer Kontrolle und Legitimation der nun als Produktionsprozess aufgefassten Erziehungsvorgänge. Nimmt man hinzu, dass die Befunde der empirischen Bildungsforschung uneindeutig, wenig belastbar und methodisch überhaupt nicht geeignet sind, bildungspolitische Entscheidungen zu begründen, ist zu erwarten, dass Enttäuschungen nicht ausbleiben und bald eine Reform der Reform eingeleitet werden wird.

Man weiß seit langem, dass unter Bedingungen funktionaler Differenzierung Wirtschaft am besten von der Wirtschaft gemacht wird, Wissenschaft von der Wissenschaft und Erziehung im darauf spezialisierten Erziehungssystem. Politiker sollten auch unter öffentlichem Erwartungsdruck nicht vergessen, dass sie weder Banken managen noch Autos bauen, weder selber forschen, noch Kinder erziehen können. Ihre Aufgabe besteht darin, den darauf spezialisierten Organisationen und Professionen optimale Rahmenbedingungen zu schaffen, damit diese tun können, was nirgendwo sonst in der Gesellschaft besser erledigt werden kann.

Wenn von einer internationalisierten Bildungspolitik aus nachvollziehbaren Gründen das expertokratische Element übermäßig betont, Zielvorgaben über Vergleiche ermittelt und dann als alternativloser Sachzwang präsentiert werden, werden die beiden anderen Elemente, Demokratie und Profession, sofort vermisst. Das viel-

fach artikuliert Unbehagen an einer zunehmend marktförmig organisierten Welt, die sich nun auch in dem Versuch der dreifachen Ökonomisierung der Erziehung auf allen Stufen zeigt, nährt den Impuls, gegen eine gesellschaftliche Realität, die als unvernünftig oder ungerecht erlebt und so nicht gewollt wird, politisch und moralisch anzugehen.

Es mag sich bei der Hoffnung, komplexe (internationale) Systeme demokratisch-wertbezogen steuern und kontrollieren zu können, um eine ungedeckte Illusion, auch um uneingelöste, utopische Überschüsse aus einer überkommenen politischen Semantik handeln. Die Hoffnung markiert jedoch einen Anspruch, der auch in einer postnationalen Konstellation nicht aufgegeben werden kann, sofern man weiter *politisch* und *pädagogisch* handeln, also normorientiert auf eine soziale Ordnung hinarbeiten will, der möglichst alle zustimmen können. Dieser Anspruch bleibt bestehen, solange man sich nicht einfach dem Schicksal der gesellschaftlichen Evolution und ihren Gewinn- und Verlustzuweisungen ergeben will – auch wenn man sich der Grenzen der Einflussnahme der Politik und der Pädagogik auf die einzelnen Funktionssysteme bewusst bleiben muss.

In der Tradition des Nationalstaates war es das öffentlich verantwortete Erziehungs- und Bildungssystem, welches die künftigen Staatsbürger in die Lage versetzen sollte, diesen Anspruch auf politische Mitsprache selbstbewusst geltend zu machen. An diesem Ziel der Urteilsfähigkeit des Bürgers wird sich die Europäische Union, will sie von einer Wirtschaftsgemeinschaft zu einer politischen Union werden, und wird sich auch OECD ausrichten müssen, wollen sie als bildungspolitische Akteure die Krisen der Marktwirtschaft überstehen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Ruth Keeling: The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education, in: European Journal of Education, Vol. 41, 2, 2006, S. 203-223
- 2 Vgl. Kerstin Martens/Alessandra Rusconi/Kathrin Leuze (Hg.): New Arenas of Education Governance, The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making, Houndmills 2007; Michael Schemmann: Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung, Bielefeld 2007
- 3 Vgl. Jürgen Habermas: Die postnationale Konstellation und die Zukunft der Demokratie, in: Ders.: Die postnationale Konstellation, Frankfurt 1998, S. 91-169
- 4 Gary S. Becker: Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education, Chicago 1993
- 5 Fritz Scharpf: What have we learnt? Problem-Solving Capacity of the Multi-level European Politics, in: MPIfG Working Paper 01/04, Köln 2001
- 6 Peter M. Haas: Introduction. Epistemic Communities and International Policy Coordination, in: Ders.: (Hg.): Knowledge, Power and International Policy Coordination, Columbia 1992, S. 1-36
- 7 Paul Sabatier/Hank Jenkins-Smith (Hg.): Policy Change and Learning. An Advocacy Coalition Approach; Boulder 1993
- 8 Jaap Scheerens/Roel J. Bosker: The Foundations of Educational Effectiveness. Oxford 1997

- 9 Helmut Fend: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim und München 1998
- 10 Michael Zürn/Martin Binder/Matthias Ecker-Ehrhardt/Katrin Radtke: Politische Ordnungsbildung wider Willen. Ein Forschungsprogramm zu transnationalen Konflikten und Institutionen, Wissenschaftszentrum Berlin (WZB), Discussion Paper SP IV 2006-301, Berlin 2006
- 11 Vgl. Klaus Jürgen Tillmann: Was leistet die PISA-Studie zur Steuerung des Bildungssystems?, in: Rudolf Tippelt (Hg.): Steuerung durch Indikatoren, Opladen 2009, S. 17-30
- 12 Vgl. Klaus Dieter Wolf: Die neue Staatsräson. Zwischenstaatliche Kooperation als Demokratieproblem in der Weltgesellschaft, Baden-Baden 2000
- 13 vgl. Rainer Forst: Das Recht auf Rechtfertigung, Frankfurt 2007
- 14 Jürgen Habermas: Vorpolitische Grundlagen des demokratischen Rechtsstaates, in: Ders./Josef Ratzinger: Dialektik der Säkularisierung, Freiburg i. B. 2005, S. 15-37
- 15 Ebd., S. 32
- 16 Frank-Olaf Radtke: Die Erziehungswissenschaft der OECD, in: Dieter Nittel/Wolfgang Seitter (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge, Bielefeld 2003, S. 277–304
- 17 Hauke Brunkhorst: Professionalität, Kollektivitätsorientierung und formale Wertrationalität. Zum Strukturproblem professionellen Handelns aus kommunikationstheoretischer Perspektive, in: Bernd Dewe/Wilfried Ferchhoff/Frank-Olaf Radtke: Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992, S. 53
- 18 Ebd.
- 19 Ebd.

Erklärungsansätze für die Entstehung und Verbreitung internationaler Weiterbildungspolitik zwischen World Polity und transnationalem Raum

Michael Schemmann

Zusammenfassung

In diesem Jahr findet die UNESCO-Weltkonferenz für Erwachsenenbildung (CONFINTEA VI) in Brasilien statt. Nach den Weltkonferenzen in Helsingör 1949, Montreal 1960, Tokio 1972, Paris 1985 und Hamburg 1997 führt die UNESCO ihre sechste Weltkonferenz für Erwachsenenbildung erstmalig auf dem südamerikanischen Kontinent durch. Sowohl in ihrer thematischen Orientierung und Akzentuierung, die häufig Zeitgeistkonjunkturen unterlagen, als auch in der Konturierung von erwachsenenbildungspolitischen Visionen und Utopien haben sich die bisher stattgefundenen Weltkonferenzen deutlich voneinander unterschieden. Allen gemein ist indes, „... dass die Weltkonferenzen zunächst und zuvörderst Konferenzen der beteiligten Mitgliedsregierungen sind, dass in ihnen nationale Bildungspolitik in eine internationale Bildungspolitik eingehen soll – und vice versa“ (Knoll 2008, S. 131).

Damit ist auf ein Doppeltes verwiesen: Zum einen darauf, dass es offensichtlich Foren gibt, in denen die globale Dimension der Weiterbildungspolitik erarbeitet wird, zum anderen, dass dies kein neues Phänomen zu sein scheint, sondern bereits seit Ende der 1940er Jahre regelmäßig gepflegt wird.

Dennoch lassen sich Veränderungen nicht bestreiten, denn obgleich die etwa alle 12 Jahre stattfindenden Weltkonferenzen eine gewisse Kontinuität und Stabilität suggerieren, haben sich Grundkoordinaten und Formen der internationalen Politik im Allgemeinen und damit auch der internationalen Weiterbildungspolitik im Besonderen in den letzten Dekaden verändert. Als Beleg hierfür wird unter anderem immer wieder der Hinweis auf die quantitative Entwicklung von internationalen Regelungsformen und internationalen Organisationen herangezogen. Gab es im Jahre 1909 noch 37 Internationale Regierungsorganisationen (IRO) und 176 Internationale Nichtregierungsorganisationen (INRO), so werden im Jahre 1989 etwa 300 IROs und 4624 INROs verzeichnet (vgl. Held 1995, S. 108). Zudem ist auch im Bereich internationaler Konferenzen ein entsprechendes Wachstum zu erkennen. Lag die Anzahl der von

IROs pro Jahr ausgerichteten Konferenzen oder Kongressen Mitte des 19. Jahrhunderts bei zwei bis drei, so liegt sie in den 1990er Jahren bei etwa 4000 (vgl. Held 1995, S. 108). Dies zeigt die Bedeutung, die internationale Organisationen mittlerweile im Rahmen transnationaler Zusammenhänge und kollektiver Politik- und Beratungsaufgaben einnehmen. Held differenziert jedoch die Bedeutung der Organisationen hinsichtlich der Kontroversität und damit der Frage nach der Beschneidung von Souveränität der Nationalstaaten durch IROs. So sind etwa die eher technisch ausgerichteten Organisationen, wie die Universal Postal Union, die International Telecommunications Union oder die Weltorganisation für Meteorologie im weitesten Sinne einvernehmlich arbeitende Einrichtungen, die allenfalls die von den Nationalstaaten angebotenen Dienstleistungen erweitern, Souveränitäten der Nationalstaaten jedoch nicht einschränken. Hingegen liegen Weltorganisationen wie die Weltbank, der Internationale Währungsfonds (IWF), die UNESCO oder die Vereinten Nationen im Zentrum politischer Auseinandersetzung um regionale und globale Politik (vgl. Held 1995, S. 109). Sodann sind auch noch regional agierende Organisationen wie etwa die Europäische Union, die Europäische Freihandelszone (European Free Trade Association, EFTA), die Nordamerikanische Freihandelszone (North American Free Trade Association, NAFTA) oder der Zusammenschluss südostasiatischer Staaten (Association of Southeast Asian Nations, ASEAN) anzuführen, die etwa im Falle der Europäischen Union aufgrund ihres supranationalen Zuschnitts über noch weiterreichende Kompetenzen verfügen und die Souveränität der Nationalstaaten der Europäischen Union einschränken. Ist die Europäische Union das wohl offensichtlichste Beispiel, so schlussfolgert Held dennoch eher generalisierend: „Although the challenge to national sovereignty has perhaps been more clearly debated within countries of the European Union than in any other region of the world, sovereignty and autonomy are under severe pressure in many places“ (Held 1995, S. 113).

Im Blickpunkt der folgenden Ausführungen soll jedoch nicht die empirische Frage nach Veränderungen der Konstellationen in der internationalen Weiterbildungspolitik oder des Verlustes nationalstaatlicher Souveränität stehen, sondern vielmehr die Frage, wie Prozesse der Entwicklung und des Entstehens von internationaler Weiterbildungspolitik theoretisch gefasst werden können. Dabei werden insbesondere Theorieentwicklungen in den Blick genommen, indem zunächst auf einen eher klassischen Ansatz eingegangen und diesem dann ein jüngerer Ansatz gegenüber gestellt wird. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf empirische und forschungsmethodische Konsequenzen.

Konzeptionalisierungen und Modelle zur Erklärung von (Weiter-)Bildungspolitik in internationaler Dimension

Blickt man auf Konzeptionalisierungen und Analysen von internationalen Politiktransferprozessen innerhalb der vergleichenden Erziehungswissenschaft, so kommt man nicht umhin festzustellen, dass diese über eine lange Zeit hin von dichotomen Mustern bestimmt wurden. Als Begriffspaare finden sich unter anderem Diffusion und Rezeption, Politikexport und Politikimport sowie „borrowing versus lending“

(Steiner-Khamsi 2003, S. 142). Wie Steiner-Khamsi herausstellt, sind Untersuchungen, die sich dieser dichotomen Begriffspaare bedienen zumeist insofern normativ geleitet, als „es oft um die Frage [geht], was von anderen Bildungssystemen zu lernen sei (Steiner-Khamsi 2003, S. 142). Insgesamt nehmen Untersuchungen nach diesem Muster, die gewissermaßen einen zentralen Strang der vergleichenden Erziehungswissenschaft begründen, in der Regel bildungspolitische Orientierungen zweier Staaten in Blick und begreifen sie nicht in der Perspektive von globalen Transferprozessen.

Der World-Polity-Ansatz

Mit Blick auf die Kategorie der Diffusion von bildungspolitischen Ideen zählt der World-Polity-Ansatz von John Meyer seit den 1970er Jahren zu den klassischen Arbeiten, nicht zuletzt auch, weil er eine Vielzahl von empirischen Untersuchungen stimuliert hat.

Der World-Polity-Ansatz gehört zur soziologischen Variante des Neo-Institutionalismus, bei der es darum geht, Organisationen und ihre Strukturen in einem Bedingungsfeld unterschiedlicher Institutionen zu erklären. Der Begriff der Institutionen bezieht sich „(...) auf Komplexe dauerhafter, gegenüber abweichendem Verhalten relativ resistenter Regeln, Normen, Deutungen, Orientierungen und Handlungsmuster. Diese sind im Alltag nur zu einem Teil bewusst präsent, zum anderen Teil fungieren sie als Bedingungen der Möglichkeit von Handeln überhaupt, da sie Formen und Inhalte für Sinn-, Erwartungs-, Ziel- und Strategiebildung bereitstellen“ (Türk 2004, 924).

Innerhalb der Literatur zum Neo-Institutionalismus können gemeinhin drei Perspektiven unterschieden werden. Im Anschluss an Türk ist dies zum einen der interne Institutionalismus, bei dem es um Strukturbildungen in den Organisationen geht, die handlungsleitend für die Akteure werden (Türk 2004, 925). Somit werden Organisationen gewissermaßen selbst zu Institutionen. Sodann ist der umweltbezogene Institutionalismus zu nennen, der auf das Verhältnis von Organisationen zu ihrer Umwelt abhebt und insbesondere die Bedeutung der Umwelt für die Struktur und Praktiken der Organisationen in den Blick nimmt (Türk 2004, 925).

Schließlich ist der gesellschaftstheoretische Institutionalismus anzuführen, der wesentlich von John Meyer erarbeitet und entwickelt worden ist. Im Zentrum steht dabei die World Polity, die weniger einer konkreten Struktur als vielmehr einem imaginären kulturellen System entspricht, das zentrale Prinzipien wie etwa Universalismus, Fortschrittsglaube, Gleichheit und Gerechtigkeit oder Rationalisierung aus dem Bestand von Werte- und Kulturmustern der westlichen Gesellschaften entlehnt. Im Prozess der weltweiten Diffusion dieser Prinzipien setzen sich bestimmte Strukturformen – neben Organisationen auch Staaten und Individuen – als Akteure in der Moderne gegenüber anderen Strukturformen wie etwa Clans oder Familien durch (Krücken 2006). Als empirische Befunde werden in der World-Polity-Perspektive etwa der enorme Anstieg von Nationalstaatsgründungen nach dem zweiten Weltkrieg und die Zunahme von Organisationen herangezogen, die als Handlungsträger sämtliche Bereiche der Gesellschaft und damit auch das Individuum prägen. Die so be-

nannten Akteure gelten jedoch in der World Polity Perspektive nicht als autonom, sondern sie bedürfen in dem Maße der Anerkennung, wie sie auf die externen Konformitätserwartungen der World Polity angewiesen sind (Krücken 2006, 143).

In diesem Zusammenhang wird auch die weltweite Einrichtung von Bildungssystemen interpretiert. Bildung ist demnach ein Bestandteil der World Polity und die Einrichtung von Bildungssystemen wird verstanden als Anpassung der Nationalstaaten an die Umwelтанforderungen: „Bildungssysteme werden eingerichtet als Teil dieses Modells und symbolisieren das Bemühen, ein achtbares Mitglied der Weltgesellschaft oder eine von ihr legitimierte ‚vorgestellte Gemeinschaft‘ zu werden“ (Meyer/Ramirez 2005, S. 217). Mit der Etablierung von Bildungssystemen steigern die Nationalstaaten also ihre Legitimität.

Im Rahmen dieser Diffusion kommt es dann auch zu Strukturangleichungen. Meyer und Ramirez verweisen insbesondere auf mimetische Prozesse: „In einer Weltkultur, die Bildung als wichtigen Bestandteil von Fortschritt definiert, gehören die Bildungsstrategien der dominanten Länder zu den ersten Dingen, die kopiert werden“ (Meyer/Ramirez 2005, 219). Dabei wächst sowohl IROs als auch INROs eine Doppelfunktion zu. Einerseits erzeugen und verkörpern sie die World Polity, andererseits verbreiten sie Politikansätze und politische Ideen und tragen sie in die Nationalstaaten hinein (Beckfield 2003, 402). In diesem Verständnis wären dann auch die Weltkonferenzen für Erwachsenenbildung der UNESCO zu sehen.

Der so formulierte theoretische Rahmen hat einen bemerkenswerten empirischen Ertrag evoziert. Als jüngstes Beispiel soll hier auf die Arbeit von Jakobi verwiesen werden, in der die globale Verbreitung der Programmatik des lebenslangen Lernens aufgezeigt und die besondere Bedeutung der inter- und supranationalen Organisationen wie OECD, UNESCO oder EU bei der Verbreitung herausgearbeitet wurde (Jakobi 2009). Allerdings kann an dieser Stelle auch eine der zentralen Kritiklinien am World Polity Ansatz festgemacht werden. So stellt Meyer fest, dass sich die Konvergenzthese im Sinne globaler Strukturangleichung bei genauerem Hinsehen nicht halten ließe, sondern gerade die zu Tage kommende Vielfalt der Erklärung bedürfe (Meyer 2009). Dass es hier entsprechender Ergänzungen bedarf, macht auch Steiner-Khamsi deutlich, wenn sie einfordert „... Zwischenräume auszuleuchten und zu verstehen, wie und weshalb lokale Akteure – Bildungsbehörden, Bildungsverwalter und Lehrpersonal – globale Einflüsse selektiv übernehmen, lokal rekontextualisieren oder auch ablehnen“ (Steiner-Khamsi 2003, 143).

Der Ansatz eines transnationalen Politikraums

Grundlegend für den Ansatz, der u. a. von Lawn und Lingard am Beispiel der europäischen Bildungspolitik entfaltet wurde und insgesamt seit der Jahrtausendwende weiter ausgearbeitet wird, ist das Verständnis von in diesem Falle europäischer Bildungspolitik als einem System der Mehrebenengovernance. Dieses System wird jedoch nicht im Sinne des Austausches zwischen starren und klar voneinander getrennten Ebenen verstanden, sondern vielmehr als fluides System der Governance, bei dem es zu permanenten gegenseitigen Durchdringungen der nationalen, sub- und

supranationalen Ebene kommt (Lawn, Lingrad 2002, 291). Die Metapher des Raumes verweist dabei darauf, dass es in diesem Ansatz nicht den einen Ort oder Zeitpunkt beispielsweise einer Weltkonferenz für Erwachsenenbildung gibt, an dem qua Auftrag und legislativer Kompetenz eine bestimmte Weiterbildungspolitik erzeugt, vorgelegt und verbreitet wird: „The idea of ‚space‘ is much more a way to perceive a new area, only partially visible, which is being shaped by constant interaction between small groups of linked professionals, managers and experts“ (Lawn, Lingard 2002, 291-292). Innerhalb dieses transnationalen Politikraumes findet nun zwischen den beteiligten Akteuren, d. h. „...between state and EU offices, between agencies and subcontractors, between academics and policy managers, between experts and officials, and between voluntary and public sector workers...“ (Lawn, Lingard 2002, 292) ein dauerhafter Prozess der Übersetzung und Mediation von Politikdiskursen statt.

Mit dem Konzept des transnationalen Politikraums geraten im Unterschied zum World Polity Ansatz also wesentlich die Akteure in den Vordergrund. Dabei ist wichtig zu betonen, dass Lawn und Lingard ausdrücklich Akteure auf der nationalstaatlichen Politikebene als Beteiligte am transnationalen Politikraum begreifen. Die anthropologische Studie von Shore (2000), in der ebenfalls die Europäische Union im Blickpunkt stand, hatte die Gruppe der sogenannten ‚professionellen Europäer‘, d. h. also etwa die Mitarbeiter der EU-Kommission als transnationale Politikakteure identifiziert, die über eine starke Identifikation mit der Kommission verfügen, einen eigenen Ethos und einen Esprit de Corps entwickelt haben und so einen wesentlichen Beitrag zur Begründung der Europäischen Union leisten. Mit Blick auf andere internationale Organisationen und entsprechende Vernetzungen ist zudem davon auszugehen, dass die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von solchen Organisationen eine Gemeinschaft bilden, „... in der Ideen, Konzepte und Dokumente zur Kenntnis genommen und diskutiert werden“ (Schemmann 2007, 230). So lassen sich sodann Konvergenzen in den Politikentwürfen zwischen den internationalen Organisationen erklären. Wichtig ist zu betonen, dass im Ansatz des transnationalen Politikraums die Gruppe der nationalstaatlichen Akteure durch ihre Ideen, Beiträge, Übersetzungen und Vermittlungen einen wichtigen Beitrag zur Konstruktion von (Weiter-)Bildungspolitik leistet.

Obwohl die Akteure auf der nationalstaatlichen Ebene oftmals formelle Funktionen oder Ämter einnehmen, so agieren sie doch weitgehend deterritorialisert und als transnationale Politikakteure. Sie lassen sich als Gruppe wie folgt kennzeichnen: „a policy elite that acts across borders, displays a similar habitus, have a feel for the same policy game (...)“ (Lawn, Lingard 2002, 292). Auch Lash hat für die USA im Zusammenhang mit der Globalisierung eine neue Schicht ausgewiesen, die sich aus Angehörigen unterschiedlichster Berufsgruppen zusammensetzt und Ähnlichkeiten zur von Lawn und Lingard identifizierten Gruppe aufweist. Kennzeichnend ist, dass diese Schicht sich zunehmend der Loyalität gegenüber dem eigenen Staat entzieht: „Their loyalties – if the term is not itself anachronistic in this context – are international rather than regional, national, or local. They have more in common with their counterparts in Brussels or Hong Kong than with the masses of America not yet plugged into the network of global communications“ (Lash 1996, S. 35).

Hinsichtlich der Konzentration auf die Akteure ist jedoch kritisch anzumerken, dass der Ansatz bisher eine Erklärung akteurbezogener Motivstrukturen zumindest auf nationalstaatlicher Ebene schuldig bleibt.

Schlussbemerkung

Betrachtet man abschließend nochmals die (beiden) diskutierten theoretischen Ansätze, so stechen die Unterschiede deutlich hervor. Der World Polity Ansatz interpretiert die Entstehung und Diffusion von Bildungspolitik macht im Sinne der Konvergenzthese als Folge Strukturangleichungen in den Bildungssystemen und politischen Entwürfen der Nationalstaaten aus. Der Ansatz bietet auch eine klare Motivstruktur: durch die Anpassung an die World Polity verschafft sich der Nationalstaat Legitimation.

Demgegenüber hebt der Ansatz des transnationalen Raumes insbesondere auf die an dem Konstruktionsprozess beteiligten Akteure ab. Dabei geraten Akteure sowohl innerhalb der inter- und supranationalen Organisationen als auch auf nationalstaatlicher Ebene in ihren Beiträgen in den Blick. In diesem Sinne füllt dieser Ansatz eine Lücke der World Polity Perspektive, bei der die Akteure weithin außen vor bleiben. Umgekehrt ergänzt auch der World Polity Ansatz die Blickrichtung des transnationalen Raumes, insofern die wirkungsmächtige Makroebene in den Blick gerät und nicht alles Handeln über die Akteure hergeleitet wird.

Während sich auf der forschungsmethodischen Ebene somit eine Komplementarität ergibt, zeigen sich mit Blick auf empirische Untersuchungen zunächst Differenzen. Legt der World Polity Ansatz als empirisches Programm quantitative Untersuchungen auf Makroebene nahe, wie sie bisher auch in reicher Zahl durchgeführt wurden, so verweist der Ansatz des transnationalen Raumes doch eher auf qualitative Ansätze. Kombiniert man beide Ansätze und das jeweils sich nahe legende methodische Vorgehen, so kommt man dem Erkenntnisinteresse, Erklärungen für die Entstehung und Verbreitung internationaler Weiterbildungspolitik zu finden, ein großes Stück näher.

Literatur

- Beckfield, J. (2003): Inequality in the World Polity. The Structure of International Organization. In: *American Sociological Review*, 68, S. 401-424
- Held, D. (1995): *Democracy and the Global Order. From the Modern State to Cosmopolitan Governance*. Cambridge
- Jakobi, A. P. (2009): Die weltweite Institutionalisierung lebenslangen Lernens. Neo-Institutionalistische Erklärungen politischer Programmatiken In: Koch, S./Schemmann, M. (Hg.): *Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden, S. 172-189
- Knoll, J. H. (2008): Zur Geschichte der UNESCO-Weltkonferenzen für Erwachsenenbildung – von Helsingör (1949) bis Hamburg (1997). *Internationale Bildungspolitik in Personen und Programmen*. In: *Bildung und Erziehung*, 61, H. 2, S. 129-149

- Krücken, G. (2006): World Polity Forschung. In: Senge, K./Hellmann, K.-U. (Hg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. Wiesbaden, S. 139-149
- Lash, C. (1996): The Revolt of the Elites and the Betrayal of Democracy. New York/London.
- Lawn, M./Lingard, B. (2002): Constructing a European Policy Space in Educational Governance. The Role of Transnational Policy Actors. In: European Educational Research Journal, 1, H. 2, S. 290-307
- Meyer, H.-D. (2009): Institutionelle Isomorphie und Vielfalt. Zu einer überfälligen Korrektur in der Bildungsforschung. In: Koch, S./Schemmann, M. (Hg.): Neoinstitutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden, S. 292-306
- Meyer, J. W./Ramirez, F. O. (2005): Die globale Institutionalisierung der Bildung. In: Meyer, J.: Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Herausgegeben und eingeleitet von Georg Krücken. Frankfurt/M., S. 212-234
- Schemmann, M. (2007): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierung und Aktivitäten der OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Bielefeld
- Shore, C. (2000): Building Europe. The Cultural Politics of European Integration. London/New York
- Steiner-Khamsi, G. (2003): Innovation durch Bildung nach internationalen Standards? In: Gogolin, I./Tippelt, R. (Hg.) Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 141-162
- Türk, K. (2004): Neoinstitutionalistische Ansätze. In: Schreyögg, G./von Werder, A. (Hg.): Handwörterbuch Unternehmensführung und Organisation. 4., völlig neubearb. Aufl. Stuttgart, S. 923-31

Regionale Netzwerke im Spannungsfeld zwischen Globalisierung und Inter-/Nationalität: Neo-institutionalistische Forschungsperspektiven

Silke Schreiber-Barsch

Zusammenfassung

Ausgangspunkt des Beitrages ist die Karriere des Netzwerkparadigmas im deutschen Bildungsraum seit Beginn der 1990er Jahre, die sich gegenwärtig nicht zuletzt in zahlreichen sog. „Lernenden Regionen“ manifestiert. Zugleich ist eine Ausweitung der forschungsmethodischen und theoretischen Zugänge zum Gegenstand der Lernnetzwerke zu konstatieren. Dieser ausdifferenzierte Entwicklungsstand im Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung wird überblicksartig skizziert, um ausgehend davon – und im Rekurs auf Grundannahmen des soziologischen Neo-Institutionalismus – das Konstrukt der Lernnetzwerke im Spannungsfeld von Globalisierung und Inter-/Nationalität zu diskutieren.

Die Karriere des Netzwerkparadigmas als theoretischer Referenzrahmen ist seit Beginn der 1990er interdisziplinär zu verfolgen: sei es als sozialwissenschaftliche Diagnose der Strukturen moderner Gesellschaften (Castells 2000); als Alternativmodell sozialer Steuerung zu Mechanismen von Markt und Hierarchie sowie als strategischer Hoffnungsträger angesichts sozialer, ökonomischer und globaler Transformationsprozesse; oder sei es als Metapher für professionelles Agieren in individuellen, kollektiven bzw. organisationalen Kontexten („Networking“).

Im deutschen Weiter-/Bildungsraum verstärkte sich die Präsenz des Paradigmas im Zuge der Initiative „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ (2001 – 2008) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Gemäß der Agenda von Lissabon (2000) sollte die Initiative zur Verwirklichung eines europäischen Bildungsraums des lebenslangen Lernens beitragen. Implementiert wurden regionale Lernnetzwerke, „Lernende Regionen“. Diese seien heute „nicht mehr wegzudenkende Gestaltungselemente in der Bildungslandschaft“ (Gnahn 2008, S. 70). Aktuell ist die abschließende Publikation der wissenschaftlichen Evaluationen erschienen (vgl. Emminghaus, Tippelt 2009; vgl. auch Nuissl u. a. 2006; Tippelt u. a. 2009); zudem hat das BMBF die Initiative „Lernen vor Ort“ ausgerufen, die ab Herbst 2009 an das Vorgängerprogramm anknüpft. In Kooperation mit Stiftungen (public private part-

nership) soll mit ihr in ausgewählten Kommunen ein regionales Bildungsmanagement zur Realisierung eines Systems Lebenslangen Lernens aufgebaut werden.

Intention des Beitrages ist, erstens den Entwicklungsstand sowohl der Praxisform „Netzwerk“ im Erwachsenen-/Weiterbildungsbereich als auch der forschungsmethodischen und theoretischen Zugänge zum Gegenstand zu skizzieren. Dies geschieht anhand der kategorialen Ebenen Programmatik – Praxis – Analyse. Von besonderem Interesse ist hierbei, dass das Thema der Lernenden Regionen oft als ein „Produkt der Globalisierung“ (Fürst 2003, S. 13) deklariert wird, bei dem gesellschaftlicher Strukturwandel und die Bedarfe einer global agierenden wie vernetzten Wissensgesellschaft als allgemeiner Erklärungshorizont dienen. Seltener wird jedoch die Einbettung des Gegenstandes in das Spannungsfeld von Globalisierung und Inter-/Nationalität explizit erörtert. Zu diskutieren ist deshalb zweitens, inwiefern sich ein Rekurs auf den soziologischen Neo-Institutionalismus als fruchtbar erweisen könnte, um der Multidimensionalität des Spannungsfeldes gerecht zu werden.

1. Lernnetzwerke als Praxis und Forschungsfeld

Lernende Regionen zielen auf eine strategische Verknüpfung der Prinzipien „Lebenslanges Lernen“, „Region“ und „Netzwerk“. In deskriptiver Funktion symbolisiert ersteres Prinzip die modernen Bedarfe veränderter Infrastrukturen des Lehrens und Lernens. Die Region stellt die räumliche Bezugsebene der bildungs-/politischen Programmatik und den Handlungskontext dar. Die Organisationsform des Netzwerkes dient als Implementierungsmodus und Katalysator sektorübergreifender Verflechtungsprozesse. Die normative Aufladung schwankt hingegen, so beim Lebenslangen Lernen von bildungsökonomischen bis hin zu emanzipatorischen bildungs- und lerntheoretischen Fundierungen (vgl. Schreiber-Barsch 2007). Regionalisierung wird begriffen als „diskursiver Gegenpol“ (Conein, Ambos, Nuisl 2003, S. 44) bzw. als komplementäres Element (vgl. Wohlfahrt 2006, S. 15) von Prozessen der Globalisierung, während Ansätze einer „Glocalization“ (Robertson 1997) Regionalisierung und Globalisierung als interdependente Komponenten *einer* hybriden Dynamik interpretieren. Netzwerke gelten als informell agierende, basisdemokratische Organisationsformen oder auch als Symbole staatlicher Rationalisierung.

Aus dieser Trias interessiert der Aspekt des Netzwerkes. Dessen empirische Varianz und die forschungsmethodische Auseinandersetzung in der Erwachsenen-/Weiterbildung sind mithilfe dreier Kategorien (vgl. Schäffter 2004) zu skizzieren.

1.1 Programmatik: Netzwerke als Leitbild gesellschaftspolitischer Strategien

Als gesellschaftspolitisches Leitbild ist das Netzwerkkonzept zum einen in Gestalt basisdemokratischer Handlungsstrategien von Bedeutung (vgl. Schäffter 2004, S. 38). Vernetzung ist hier Ausdruck einer soziokulturellen Gegenbewegung, die in Bezug auf Lernnetzwerke zur Formierung erster „Educating“/„Learning Cities“ Anfang der 1990er in Form lokal agierender, aber transnational verknüpfter Grass-roots-Be-

wegungen führte (vgl. Schreiber-Barsch 2007). Die Netzwerkform verspricht bürger-nahe, sektorübergreifende Kooperation jenseits öffentlicher Hierarchien, um Synergien für die Regeneration prekärer Milieus zu stiften und Partizipation wie Bildungschancen der Bürger/innen auszuweiten. Gerade im transnationalen Raum repräsentieren Netzwerke heute eine einflussreiche, meist globalisierungskritische Handlungsform der zivilgesellschaftlichen Sphäre.

Zum anderen ist das Netzwerkkonzept Teil der bildungspolitischen Programmatik. Bereits Anfang der 1970er plädierten Europarat, UNESCO und OECD in ihren Schlüsseldokumenten zum Lebenslangen Lernen für netzwerkartige Organisationsformen des Lehrens und Lernens in Gestalt lokaler, lebensweltnaher Lernzentren (vgl. ebd., S. 134 f). Netzwerke sind heute Teil regionaler Governance-Konzepte, die als lokal adaptierte, dezentrale Steuerungsformen zur Bewältigung des Strukturwandels und zur Konsolidierung inter-/nationaler Wettbewerbsfähigkeit beitragen sollen. Sie sollen institutionelle Beharrungstendenzen überwinden, Parallelstrukturen vermeiden, Ressourcen Kosten sparend bündeln und organisationale wie regionale Entwicklung initiieren helfen. Hierbei gerät das Steuerungsmodell „Netzwerk“ gleichwohl in Verdacht, Instrument staatlicher Rationalisierungs- und Rückzugsstrategien zu sein und genuin pädagogische Werte zu überlagern (vgl. Schäffter 2004, S. 38f). Eine top-down-forcierte Kooperation generiert nicht selten inflexible „*Korsett-Netzwerke*“ (Gerhardter 2003, S. 82; Herv. i. Orig.), die weder nachhaltige regionale Vernetzung, noch die Auflösung sozialer Exklusionsmechanismen automatisch zur Folge haben müssen.

1.2 Praxis: Netzwerke als innovative Organisationsform

Bildungsbereichsübergreifende Vernetzungsstrukturen haben sich seit Mitte der 1990er als eine zeitgemäße und anderen institutionellen Ordnungen überlegene Organisationsform durchsetzen können (vgl. Tippelt u. a. 2009). Verantwortlich gemacht werden hierfür gesellschaftlicher und ökonomischer Wandel, der neue Strukturlogiken kooperativen Handelns einfordert, ebenso der – bildungspolitisch forcierte – Bedarf an Infrastrukturen Lebenslangen Lernens und der Veränderungsdruck auf Seiten der Anbieter. Dieser resultiert aus der Reduktion öffentlicher Mittel, einem internationalisierten Weiterbildungsmarkt (GATS) und der Entwicklung von Weiterbildung zu einer Dienstleistungsbranche (vgl. DIE 2008).

Die Restrukturierung der Bildungslandschaft via Netzwerke soll Organisationsentwicklung und Innovationsförderung anstoßen sowie überkommene institutionelle Ordnungen aufbrechen. So ist ein vielfältiges Spektrum an Weiterbildungsverbänden auf Länderebene (z. B. Schleswig-Holstein), an Kompetenz-/Exzellenznetzwerken, Lernenden Regionen u. ä. entstanden. Zugleich wird auf der Ebene der Einrichtungen „Networking“ als professionelle Handlungsstrategie definiert (vgl. z. B. DIE 2008, S. 90 ff; Wohlfahrt 2006), genauso wie in transnationale Netzwerke (Bsp. EAEA (European Association for the Education of Adults); EU-Programme).

1.3 Analyse: Netzwerke als sozialwissenschaftliches Forschungsfeld

Mit der Expansion der Praxis hat seit Mitte der 1990er auch das Forschungsinteresse an der Funktion und Steuerungslogik sozialer Vernetzungsprozesse von institutionellen und organisationalen Systemen sowie deren Wechselwirkung mit der Handlungsebene der individuellen Akteure zugenommen. Obwohl ein Mangel an fundierter Empirie weiterhin beklagt wird (vgl. Gnahn 2008, S. 70; DIE 2008, S. 92), ist die Ausdifferenzierung auf der analytischen Ebene offensichtlich.

Die sozialwissenschaftlichen Forschungszugänge lassen sich in zwei Stränge unterteilen (vgl. z. B. Weyer 2000). Soziale Netzwerke werden (1) als eine manifeste Koordinationsform zwischen Organisationen, d. h. als interorganisationale Netzwerke, definiert (auch institutionelle Netzwerke genannt). Sie bilden eine strategische, zielgerichtete Form der Handlungskoordination. Hier schließt die Organisationsforschung an, die allgemein in pädagogischen Feldern an Einfluss gewinnt (vgl. z. B. Hartz, Schrader 2008). Hingegen fasst (2) die formale Netzwerkanalyse soziale Netzwerke als ein methodisch-analytisches Konstrukt mit dem Ziel, das Gesamt eines Beziehungsgeflechtes von individuellen wie korporativen Akteuren in der Weiterbildungslandschaft zu analysieren (vgl. z. B. Jütte 2002).

Ausgehend davon widmen sich diverse Veröffentlichungen netzwerkspezifischen Begrifflichkeiten, präsentieren praxisrelevantes Handlungswissen, Best-practice-Modelle usw. und diskutieren den Kontext des BMBF-Programms. Die theoretischen Zugänge erfolgen im Anschluss an Giddens' strukturierungstheoretischen Ansatz (vgl. z. B. Weber 2006), es werden nach Max Weber ein handlungstheoretischer Zugang (vgl. z. B. Tippelt u. a. 2009) oder auch systemtheoretische Perspektiven (vgl. z. B. Prange 2006) gewählt.

2. Neo-institutionalistische Perspektiven

Für die Frage nach der Einbettung von Lernnetzwerken in das Spannungsfeld von Globalisierung und Inter-/Nationalität ist die Forschungsperspektive interorganisationaler Netzwerke aufzugreifen. Lernnetzwerke werden im öffentlichen wie wissenschaftlichen Diskurs oft kausal mit dem Faktor „Globalisierung“ verknüpft, doch wird dies nicht weiter expliziert. Ein Rekurs auf den Ansatz des soziologischen Neo-Institutionalismus verspricht, Mechanismen der globalen Konjunktur des Netzwerkparadigmas nachvollziehen sowie die Frage der Übertragung von institutionalisierten globalen Erwartungsmustern auf die lokale/nationale Ebene thematisieren zu können.

Der soziologische Neo-Institutionalismus US-amerikanischer Herkunft (vgl. Meyer, Rowan 1977; Powell, DiMaggio 1991) gilt als eine der zentralen Strömungen in der gegenwärtigen Organisationsforschung. Obgleich noch keine geschlossene Theorie repräsentierend, werden seine begrifflichen Kategorien zunehmend im Kontext pädagogischer Organisationsforschung aufgegriffen (vgl. z. B. Krücken 2004; Schemmann 2006; Hippel, Fuchs, Tippelt 2008; Hartz, Schrader 2008; Tippelt u. a. 2009, S. 210).

In Abgrenzung zu rein handlungstheoretischen Perspektiven auf organisationsinterne Kategorien (vgl. Mense-Petermann 2006), konzentriert sich der Neo-Institutionalismus auf die Relation zwischen Organisation-/en und Gesellschaft (vgl. Senge, Hellmann 2006; Hasse, Krücken 2005). Gesellschaft wird begriffen als Gefüge von Institutionen, die als soziale Handlungsregeln die Strukturen und Praktiken des organisationalen Geschehens zwar nicht determinieren, es jedoch „in zeitlicher Perspektive dauerhaft (sie gelten lange), in sozialer Hinsicht verbindlich (Akteure halten sich daran) und in sachlicher Hinsicht maßgeblich (die Institution ist für ein Phänomen bedeutsam) beeinflussen“ (Senge, Hellmann 2006, S. 17). Organisationen werden über die Einbettung in eine geteilte institutionelle Umwelt mit deren Überzeugungen, Rollen und Handlungsregeln (vgl. Mense-Petermann ebd.) konfrontiert. Hier schließt die These an, dass für organisationale Praktiken und Formalstrukturen weniger interne Effizienz oder rationale Sachzwänge leitend seien, sondern vor allem das extern gerichtete Streben nach Legitimität; diese wird über eine Anpassung an die Handlungsregeln und Erwartungen der institutionellen Umwelt zu sichern versucht (vgl. Becker-Ritterspach, Becker-Ritterspach 2006).

In Konsequenz der geteilten Umwelt werden Strukturangleichungsprozesse von Organisationen (= Isomorphien) angenommen. Solche Isomorphien können geschwächt werden, indem eine formale Strukturangleichung nicht zwingend eine Angleichung interner organisationaler Praktiken bedeuten muss. Dies hieße eine lose Kopplung/Entkopplung zwischen beiden Seiten der Organisation, womit sowohl extern Legitimität, als auch intern der Fortgang durchaus konträrer Interpretationen von organisationalen Praktiken und handlungsrelevanten Entscheidungsmechanismen sichergestellt werden kann (vgl. ebd.; Hasse 2006). Nach DiMaggio/Powell (1991) werden Isomorphien ausgelöst durch Zwang (staatliche Regulierung, kulturelle Erwartungen, Abhängigkeit von anderen Organisationen u. ä.), Mimese (Imitation von als legitim bzw. als Vorbild definierten Organisationen, Problemlösungsmustern usw.) und/oder normativen Druck (professionelles Wissen und Standards über „richtige“ Strategien, Best-practice-Modelle usw.) (vgl. Becker-Ritterspach, Becker-Ritterspach ebd.; Krücken 2004).

Diese Grundannahmen eröffnen mit dem World-Polity-Ansatz (= Weltkultur-Ansatz) als einem Strang innerhalb des Neo-Institutionalismus (vgl. Meyer 2005) ein Erklärungsmodell für die globale Konjunktur der Strukturform „Netzwerk“. Einer Globalisierungsthese folgend, richtet sich das World-Polity-Konzept auf die Analyse der weltweiten Diffusion kultureller Deutungs- und Strukturmuster (Fortschrittsglaube, Menschenrechte u. ä.); diese repräsentierten eine – imaginierte – kulturelle Ordnung der westlichen Gesellschaft, die „world polity“. Jene gesellschaftliche Makrostruktur wird als maßgebliche Ebene der Erzeugung sozialer Wirklichkeit verstanden (vgl. Krücken 2006, S. 141).

Auch Bildung wird als Teil der Weltkultur und die Etablierung von Bildungssystemen als nationalstaatliches Streben nach Legitimität in der Weltgesellschaft interpretiert (vgl. Meyer, Ramirez 2005). Innerhalb dessen käme es zu einer globalen Diffusion „standardisierter Vorstellungen über Bildung“ (ebd., S. 218), d. h. von institutionalisierten Erwartungsstrukturen.

Hierzu kann auch die Strukturform „Netzwerk“ gezählt werden. Deren globale Konjunktur als institutionalisiertes Best-practice-Modell organisationaler Praktiken und Strukturen ist anhand der drei Kategorien institutioneller Drücke nachvollziehbar: durch Zwang (administrative/inhaltliche Vorgaben nationalstaatlicher oder supranationaler Förderprogramme), Mimese (Kopie erfolgreicher Problemlösungsmuster) sowie normativen Druck. Letzterer wird unter anderem durch „Diffusionsagenten“ (Krücken 2006, S. 145) der Weltkultur aufgebaut, zu denen internationale Nichtregierungsorganisationen (Bsp. OECD) mit ihrer programmatischen Normensetzung wie -dissemination zählen (vgl. Schemmann 2008).

Doch das Moment der Übertragung von institutionalisierten globalen Erwartungsmustern auf die nationale/lokale Ebene impliziert immer auch die Option einer Aufweichung von Isomorphie.

So folgen nationale Bildungssysteme der Diffusion des Erwartungsmusters „Netzwerk“, doch womöglich in Form der losen Kopplung (vgl. Amos 2008, S. 77). Während dies auf Weltsystemebene Legitimität sicherstellt, werden zugleich im nationalen Kontext gemäß der historisch gewachsenen Steuerungs- und Struktursysteme bestimmte Typen von Lernnetzwerken vorrangig ausgebildet (diese reichten von „demand-led models of voluntary partnership in den UK (the network model) to the more formalized social partnership models of the northern continental and Nordic states, to the more statist models still prevalent in some of the southern states“; Green 2002, S. 619). Kulturelle Einzigartigkeit und heterogene gesellschaftliche Entwicklung lösen sich also keineswegs auf (vgl. Senge, Hellmann 2006, S. 22; Krücken 2006, S. 146). Sie können in der Übertragung sogar nochmals verstärkt werden, indem eine nationale Mimese standardisierter Vorstellungen zunächst fehlschlagen, die ‚verunreinigte‘ Kopie sich jedoch als Ausgangspunkt innovativer – und nicht zwingend isomorpher – Entwicklung entpuppen kann (vgl. Krücken 2004).

Ebenso ist mit institutioneller Dualität zu rechnen. Einzelorganisationen wie organisationale Felder (Netzwerke) können gleichzeitig in unterschiedlichen institutionellen Feldern und Erwartungsstrukturen der lokalen, trans-/nationalen wie globalen Ebene eingebettet und insofern differenten institutionellen Drücken ausgesetzt sein (vgl. Becker-Ritterspach, Becker-Ritterspach 2006). Es kann also zu einer Wechselwirkung zwischen institutionellen Mustern kommen, und deren nicht zwingend gegebene Konformität würde – bspw. auf der lokalen Handlungsebene eines Netzwerkes – eher in Polymorphie denn in uniformer Struktur- und Formgleichheit resultieren (vgl. ebd., S. 115 ff.).

Schließlich kann eine lose Kopplung auf der Ebene der Einzelorganisationen vorliegen. Über die Umsetzung der Strukturform „Netzwerk“ wird extern Legitimität und Programmzugehörigkeit gesichert, doch muss dies eine nachhaltige Implementierung in die jeweilige Aktivitätsstruktur über rein symbolische Anpassungen hinaus nicht zwingend erforderlich machen (vgl. ebd.; Krücken 2004, S. 298).

3. Ausblick

Vor dem Hintergrund eines mittlerweile ausdifferenzierten Entwicklungsstandes der Forschung wie Praxis von Lernnetzwerken erwies sich der Rekurs auf den Neo-Institutionalismus als fruchtbar für die Frage ihrer Einbettung in das Spannungsfeld von Globalisierung und Inter-/Nationalität. Das Beispiel „Netzwerk“ illustriert das dynamische Wechselspiel aus einerseits globalen Strukturangleichungsprozessen und andererseits dem polymorphen Potenzial der Übertragungsvorgänge sowie dem Fortbestand kultureller Einzigartigkeit. Institutionalisierte globale Erwartungsmuster können nationalspezifisch interpretiert und mimetisch ‚verunreinigt‘ werden. Diese Komplexität sozialer Wirklichkeit erfordert eine Verschränkung der Forschungsmethoden, die neben quantitativ begründeten Isomorphien ebenso qualitativ die jeweiligen Adaptionsvorgänge im trans-/nationalen Raum ermitteln sollten. Darüber hinaus ist eine kritische Perspektive auf global verbreitete Paradigmen unerlässlich und die dem World-Polity-Ansatz zugrunde liegende Globalisierungsthese mit ihren ambivalenten Implikationen und Normensetzungen ist differenziert zu verwenden, das auch künftig als maßgebliche Aufgabe im Diskurs der Erwachsenen-/Weiterbildung verbleibt.

Literatur

- Amos, K. S. (2008): Neue Governance-Skripte und die pädagogische Inskription von Personen. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung*. Bad Heilbrunn, S. 65-90
- Becker-Ritterspach, F. A. A./Becker-Ritterspach, J. C. E. (2006): Isomorphie und Entkopplung im Neo-Institutionalismus. In: Senge, K./Hellmann, K.-U. (Hg.): *Einführung in den Neo-Institutionalismus*. Wiesbaden, S. 102-117
- Castells, M. (2000): *The Rise of the Network Society*. 2. Aufl. Oxford
- Conein, S./Ambos, I./Nuissl, E. (2003): *Lernende Regionen – wissenschaftlich begleitet*. In: Report. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, H. 50, S. 44-57
- DIE (2008): *Trends der Weiterbildung*. Bielefeld
- DiMaggio, P. J./Powell, W. W. (1991): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: Powell, W. W./DiMaggio, P. J. (Hg.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago, S. 63-82
- Emminghaus, C./Tippelt, R. (Hg.) (2009): *Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen: Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“*. Bielefeld
- Fürst, D. (2003): „Lernende Region“ aus regionalwissenschaftlicher Sicht. In: Matthiesen, U./Reutter, G. (Hg.): *Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis?* Bielefeld, S. 13-34
- Gerhardter, G. (2003): Region mit Köpfchen – oder: Die Lernende Region als Konstrukt steuern. In: Matthiesen, U./Reutter, G. (Hg.): *Lernende Region – Mythos oder lebendige Praxis?* Bielefeld, S. 70-86.
- Gnahn, D. (2008): Was lernen Lernende Regionen? In: Klein, B./Wohlfahrt, U. (Hg.): *Die Lernenden Regionen in NRW*. Bielefeld, S. 70-74
- Green, A. (2002): The many faces of lifelong learning: recent education polity trends in Europe. In: *Journal of Education Policy*, 17, H. 6, S. 611-626
- Hartz, S./Schrader, J. (Hg.) (2008): *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung*. Bad Heilbrunn

- Hasse, R. (2006): Der Neo-Institutionalismus als makrosoziologische Kulturtheorie. In: Senge, K./Hellmann, K.-U. (Hg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. Wiesbaden, S. 150-159
- Hasse, R./Krücken, G. (2005): Neo-Institutionalismus. 2. überarb. Aufl. Bielefeld
- Hippel, A. von/Fuchs, S./Tippelt, R. (2008): Weiterbildungsorganisationen und Nachfrageorientierung – neo-institutionalistische Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54, H. 5, S. 663-678
- Jütte, W. (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Bielefeld
- Krücken, G. (2004): Hochschulen im Wettbewerb – eine organisationstheoretische Perspektive. In: Böttcher, W./Terhart, E. (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden, S. 286-301
- Krücken, G. (2006): World Polity Forschung. In: Senge, K./Hellmann, K.-U. (Hg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. Wiesbaden, S. 139-149
- Mense-Petermann, U. (2006): Das Verständnis von Organisation im Neo-Institutionalismus. In: Senge, K./Hellmann, K.-U. (Hg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. Wiesbaden, S. 62-74
- Meyer, J. W. (Hg.) (2005): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt a.M.
- Meyer, J. W./Ramirez, F. O. (2005): Die globale Institutionalisierung der Bildung. In: Meyer, J. W. (Hg.): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt a.M., S. 212-234
- Meyer, J. W./Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology, 83, S. 340-363
- Nuissl, E./Dobischat, R./Hagen, K./Tippelt, R. (Hg.) (2006): Regionale Bildungsnetze. Bielefeld
- Powell, W. W./DiMaggio, P. J. (Hg.) (1991): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago
- Prange, C. (2006): Interorganisationales Lernen. In: Sydow, J. (Hg.): Management von Netzwerkorganisationen. 4., akt. u. erw. Aufl. Wiesbaden, S. 187-213
- Robertson, R. (1997): Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. In: Featherstone, M. (Hg.): Global Modernities. London, S. 25-44
- Schäffter, O. (2004): Auf dem Weg zum Lernen in Netzwerken – Institutionelle Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. In: Brödel, R. (Hg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld, S. 29-48
- Schemmann, M. (2006): Weiterbildungsnetzwerke aus Sicht des soziologischen Neo-Institutionalismus. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 29, H. 4, S. 9-16
- Schemmann, M. (2008): Institutionelle Zertifizierung in der Weiterbildung in internationaler Perspektive: Der World-Polity-Ansatz. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 58, H. 3, S. 234-240
- Schreiber-Barsch, S. (2007): Learning Communities als Infrastruktur Lebenslangen Lernens. Vergleichende Fallstudien europäischer Praxis. Bielefeld
- Senge, K./Hellmann, K.-U. (2006): Einleitung. In: Senge, K./Hellmann, K.-U. (Hg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. Wiesbaden, S. 7-31
- Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Kuwan, H. (Hg.) (2009): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld
- Weber, S. M. (2006): Systemreflexive Evaluation von Netzwerken und Netzwerk-Programmen. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 29, H. 4, S. 17-25
- Weyer, J. (2000): Einleitung. Zum Stand der Netzwerkforschung in den Sozialwissenschaften. In: Weyer, J. (Hg.): Soziale Netzwerke. Oldenbourg, S. 1-34
- Wohlfahrt, U. (2006): Den aktuellen Trend zu Kooperation und Vernetzung verstehen. In: Wohlfahrt, U. (Hg.): Kooperation und Vernetzung in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 13-28

Konsequenzen der Globalisierung

Fernstudien und Bildungsdienstleistungen

Anke Grotlüschen

Zusammenfassung

Vor einigen Jahren lief die Diskussion um das General Agreement on Trade in Services (GATS) auf Hochtouren. Ein leitendes Thema der Debatte waren Sorgen um die Privatisierung des deutschen Bildungssystems, um die Unterschreitung erreichter Standards und um das Eindringen Dritter in bisher scheinbar geschützte Hoheitsgebiete. Es ist also zu analysieren, welche Folgen die internationalen Verhandlungen und Deregulierungen für die Weiterbildungslandschaft haben. Zwei Aspekte möchte ich genauer betrachten: Erstens schreitet die Privatisierung der weiterbildenden Masterstudiengänge voran, oft als Fernstudiengang mit E-Learning-Anteil. Zweitens sind Sonstige Dienstleistungen zum Verhandlungsthema geworden. Ich möchte zeigen, wie die Dienstleistung „Kompetenzdiagnostik“ in den Verhandlungen platziert wird. Analoges wird vermutlich für die Dienstleistung „Bildungsberatung“ gelten, jedoch lässt sich das bisher nicht belegen.

Zuerst wende ich mich den elektronisch unterstützten Formen der Weiterbildung zu, die m. E. besonders bei den Fernstudiengängen im Bachelor- und Master-System Fuß gefasst haben. Die 2002 beobachtete Phoenix University (Grotlüschen 2002) lohnt einen aktuellen Besuch, um zu prüfen, wie sie sich entwickelt hat. Sie profitierte von einer in den 1990 Jahren einsetzenden Deregulierungsstrategie, speziell aber von der europäischen Harmonisierung.

Weitere Deregulierungsimpulse kommen durch das GATS. Aus den aktuellen Einschätzungen zum GATS analysiere ich daher als zweites die Sonstigen Bildungsdienstleistungen, in denen vor allem die Kompetenzdiagnostik eine Rolle spielt. Meine Prognose lautet, dass in einigen Jahrzehnten von der Studienzulassung über die Leistungsnachweise bis zum Weiterbildungsmaster allerorten reguläre Tests im Hochschulsektor zu erbringen sind. Dasselbe gilt für die Weiterbildung; hier beispielsweise für den *Europäischen Computerführerschein ECDL*. Auch das nach dem Zuwanderungsgesetz am Ende eines Integrationskurses stehende Sprachtestsystem (Deutsch-Test für Zuwanderer, ehemals Zertifikat Deutsch), und die Einstufungsprüfungen an Volkshochschulen entlang des *Europäischen Referenzrahmens Sprachen*

(GER) funktionieren nach derselben Logik. Die Testierung nimmt mit dem *Programme for the Assessment of Adult Competencies (PIAAC)* bevölkerungsweite Dimensionen an. Ergo ist jeder kluge Testhersteller daran interessiert, Marktzugang zu bisher noch unterdurchschnittlich getesteten Ländern zu erhalten. Der US-amerikanische Monopolist *Educational Testing Services (ETS)* arbeitet an diesem Zugang. Das wäre wenig ehrenrührig, würde es nicht zugleich dauerhaft die Forschungsinteressen der Beteiligten und der Universitäten beschädigen: Dem Kriterium der Transparenz verpflichtet würden diese die Offenlegung ihrer Erhebungsinstrumente verlangen. Doch das widerspricht der Idee eines Monopolisten: Die Items bleiben geheim. Anders ist das übrigens bei landesfinanzierten und universitär durchgeführten Lernstandserhebungen. Die Items sind forschungsimern regulär zugänglich. Dieser Unterschied scheint mir keine Nebensache.

E-Learning und Fernstudium im globalen Gerangel

Eine der ersten Konsequenzen der globalen Bildungswelt ist die Tatsache, dass regionen- und nationenübergreifend gelernt werden kann. Das wird durch internetgestützte Kommunikations- und Darreichungsformen möglich. Die rechtliche Lage bildet den Trend der Globalisierung vor allem durch die vereinheitlichte Zulassung von Anbietern und Angeboten auf den internationalen Bildungsmärkten ab. Die deutlichste Konsequenz entsteht aber nicht aufgrund *weltweiter* Vereinheitlichungen, sondern aufgrund der *europäischen* Harmonisierung des Hochschulwesens unter dem Titel „Bologna-Prozess“. Weit entfernt von einer Legitimierung findet im Wege der „*Methode der offenen Koordinierung (MOK)*“ eine Harmonisierung statt, die in den zugrundeliegenden Verträgen der EU grade aus dem gesetzgeberischen Kompetenzbereich der EU ausgenommen ist (vgl. Grotlüschen/Haberzeth/Krug 2009). Die Bachelor- und Master-Studiengänge werden nicht mehr staatlich zugelassen, sondern durch Akkreditierungsagenturen. Die Kriterien erfordern nicht mehr, dass der Anbieter eines akademischen Abschlusses eigenständige Forschung unterhält. Zudem ist das Format des ‚weiterbildenden Masterstudiengangs‘ etabliert worden.

Zweitens wird im Wege der Akkreditierung nahe gelegt, die Sprache des Studienganges zu definieren. Dadurch wird an vielen Orten diskutiert, ob in Landessprache oder auf Englisch gelehrt und studiert werden soll. Doch erst eine sprachliche Vereinheitlichung ermöglicht wirklich eine internationale Öffnung der Anbieter und Angebote. Deshalb sind die englischsprachigen Länder auch so aktiv in den globalen Verhandlungen: Sie haben hier einen erstklassigen Marktvorteil.

Seit meiner letzten Bestandsaufnahme (Grotlüschen 2002) hat sich der E-Learning-Markt stark verändert. Zu erkennen ist, dass Anbieter, die vorwiegend *Lern-Management-Systeme* entwickelt haben, sich in einer ruinösen Konkurrenz gegenseitig verdrängt haben. Smartforce, seinerzeit eines der größten Unternehmen, hat kurz nach der Bestandsaufnahme einen Konkurrenten übernommen (Prokoda), wurde dann seinerseits von Skillsoft aufgekauft und hat sich aus dem deutschen Marktgeschehen völlig verabschiedet.

Auch die Universitäten haben offensichtlich ihre Strategien inzwischen differenziert. Die Großanbieter WebCT und Blackboard, inzwischen fusioniert, sind so mancher Universität zu teuer geworden. Man bevorzugt offensichtlich wieder so genannte Open Source Produkte (z. B. Ilias/Stud.IP, Moodle, CommSy). Sie sind anpassbar und teilweise nichtkommerziell entwickelt. Der Vorteil liegt im Preis und in den Gestaltungsmöglichkeiten, der Nachteil in der weniger breiten Funktionalität und oft etwas schlichteren Aufmachung.

Anders als die Anbieter von Lernmanagement-Systemen, die sich wesentlich auf die Bereitstellung von Dateien, teilweise auf die Verwaltung von Anmeldungen, Gruppen, Prüflingen und Lehrenden beziehen, bietet das *Web 2.0* zunehmende Einwirkungsmöglichkeiten der Lernenden. Per Internet bereitgestellte Informationen werden nun nicht mehr ausschließlich von Entwicklerseite geliefert. Stattdessen sind die Nutzer/innen selbst an der Bereitstellung und kreativen Produktion von Web-Inhalten beteiligt. Zum Beispiel das Kurzvideo auf YouTube, das eigene Weblog oder ein Kommentar auf einer Zeitungsseite. Diese lassen sich zusammenstellen zu *Persönlichen Lernumgebungen (PLE)*. Die Neuerung besteht darin, dass die Lernenden sich aussuchen, welche Informationsdienste sie abonnieren. Das reicht von Audio- und Video-Podcasts über interessante Musik bis zu Fachinhalten. Fast täglich tauchen Web-Anwendungen auf, die neue Usergemeinden zusammenziehen:

- StudiVZ, Wer-kennt-wen und Facebook dienen dem Networking,
- Xing dient als Bewerbungsnetzwerk,
- Twitter ermöglicht Kurznachrichten (so genanntes Microblogging),
- Zotelo dient der Online-Nutzung von Literaturdatenbanken,
- per Lastfm oder Blip lassen sich eigene und fremde Musikprofile kommunizieren,
- per Flickr werden Fotos ausgetauscht,
- mit Zattoo wird online ferngesehen.

Es ist konsequent, dass alle diese Mikroanwendungen und ihre Verfechter/innen Berücksichtigung in der Organisation des Lernens und in Lernmanagementsystemen fordern. Die Frage, welches Programm als Standard-Lernanwendung endet, ist damit vom Tisch: Es ist der Web-Browser.

Während sich die Lage bei den Lernmanagementsystemen also qualitativ verändert hat, hat sie sich hinsichtlich der *Fernstudiengänge* zunächst einmal quantitativ verändert: Es sind mehr geworden. Bereits 2006 stellte Rolf Schulmeister fest, dass die US-amerikanischen Einträge zu „Distance Education Degree“, also Fernstudiengängen, von einer Million Links 2002 auf 39 Millionen Links 2005 angestiegen sind (Schulmeister 2006). Ich habe die Suche wiederholt und finde heute 169 Millionen Links.

Der deutsche Fernstudien-Markt ist offensichtlich gewachsen, zumindest indiziert die Zahl der befragten Einrichtungen der Fernunterrichtsstatistik diese Schlussfolgerung (Weiß 2007). Wurden 1991 noch insgesamt 140 Institute angeschrieben, waren es 2007 schon 331 Institute, also mehr als doppelt so viele. Nun ist unklar, warum das so ist – möglicherweise konnte man 1991 die Adressen wesentlich schlechter recherchieren, vielleicht waren auch Reichweite, Präsenz, Bekanntheitsgrad und Ver-

netzung der Anbieter geringer. Dennoch ist dieser Anstieg bemerkenswert. Nicht aber die Anzahl der Teilnehmenden: Von 1991 bis 2007 steigt die Zahl von rund 167.000 auf rund 255.000 Personen. Dies entspricht keineswegs der mehr als verdoppelten Anbieterzahl. Der Verband Distance Learning mit seinem Branchenevent „Fernstudientag“ notiert, dass zwei Drittel der Angebote von der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht (ZfU) als E-Learning eingestuft werden (www.fernstudientag.de). Dabei sind die Ansprüche und Angebote auch hier auf qualitativ neuer Ebene angelangt: Die Frage, ob es den umfassenden Studienbrief auch als Hörbuch gäbe, wollte die Studienberaterin eben noch mit einem schallenden Lachen beantworten, als ihr die Kollegin sagte, das läge selbstverständlich als Podcast abonnierbar auf dem Server.

Interessant wäre nun die internationale Verflechtung der in Deutschland agierenden Fernstudien-Anbieter. Hier müssen zwei Beispiele genügen: Die Jacobs-University, eine kommerzielle Präsenz als Ableger der texanischen Rice-University (vgl. Bruns 2008) sowie der Zustand der Phoenix-University.

Erstere – die *Jacobs University* in Bremen – stellt die kommerzielle Präsenz einer US-amerikanischen Hochschule in Deutschland dar. Die Studiensprache ist englisch, die Studierenden sind auf dem Campus eingeschrieben. Die Jacobs University präsentiert sich selbst als „highly selective“ (Webdarstellung). Die erhebliche Förderung der Jacobs-Stiftung von 200 Millionen Euro wurde unter der Bedingung eingeworben, dass die Stadt Bremen ihrerseits die Jacobs University mit einem Millionenbetrag kofinanziert: Öffentliche Subventionen gehen an kommerzielle Präsenzen ausländischer Anbieter.

Letztere – die *University of Phoenix*, kurz UoP – zeigt ihr Marktgebaren in Deutschland weniger offen. Der Anbieter stellt sich in den USA als der größte Fernstudienanbieter dar und ist ein Tochterunternehmen der börsennotierten Apollo Group. Sie hat etwa so viele Fernstudierende wie Deutschland insgesamt – eine Viertelmillion – und fokussiert nicht-traditionelle Studierende, darunter gezielt die weniger privilegierten amerikanischen Bevölkerungsgruppen (Jahresbericht Apollo Group 2008). Die aggressive Werbung mit Pop-up-Fenstern zielt auf aktive Internetnutzer/innen und ist auch deutschsprachig. In der Liste der Zentralstelle für Fernunterricht (ZfU) wird der Anbieter nicht geführt. Mit anderen Worten: Der Marktzutritt ist der Phoenix University noch nicht gelungen.

Auf dem Branchen-Blog Fernstudium-Rundschau wird eher neutral über die Größe des Anbieters und seine in den USA akkreditierten Angebote referiert: „Im internationalen Distance Learning Bereich ist die amerikanische University of Phoenix wohl einer der bekanntesten Anbieter. An der 1976 gegründeten Universität studieren aktuell circa 250.000 Menschen – die meisten davon nutzen das Online Studium“ (Fernstudium-Rundschau/Jung 2008). Es ist möglich, dass die Phoenix University schlicht in den Niederlanden abwartet, bis die europäische Harmonisierung den Marktzutritt soweit erleichtert hat, dass Einzelakkreditierungen in den EU-Mitgliedsländern nicht mehr nötig sind. Die bisherige Entwicklung des globalen und europäischen Liberalisierungsdiskurses würde eine solche Strategie durchaus rechtfertigen. Die übergeordnete Apollo Group, die die University of Phoenix als ihr „Flagg-

schiff bezeichnet, hat 2007 eine ‚Apollo Global‘ gegründet, deren Ziel internationale Akquisitionen sind: „During fiscal 2008, Apollo Global completed two acquisitions: Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación (...) in Chile and Universidad Latinoamericana, S. C. (...) in Mexico” (Apollo Group Jahresbericht 2008, S. 7).

Weiterhin wird die Zulassung einer Apollo-Tochter in Kanada berichtet (ebd.) und auf eine wohlgefüllte ‚Pipeline‘ weiterer Akquisitionen verwiesen: „Apollo Global has a robust pipeline of potential acquisitions, and we plan to further expand our global reach in the years to come” (Apollo Group Jahresbericht S. 3). Ein Engagement in Deutschland, etwa eine Beteiligung an der marktbeherrschenden Klett-Gruppe, ist nicht bekannt. Die Namensgleichheit mit der Apollon Hochschule der Klett-Gruppe scheint zufällig zu sein.

Die 2002 erwartete Flut von US-amerikanischen, englischen oder neuseeländischen Anbietern auf dem europäischen Hochschulmarkt ist bisher also eher ausgeblieben. Die Liberalisierungsforderungen der genannten Länder sind zwar ohne das GATS inzwischen erfüllt – die Bologna-Strategie hat hier völlig ausgereicht – aber die Folgen sind bisher offensichtlich nicht in einer angloamerikanischen Marktbeherrschung zu sehen.

Eine vergleichbare Harmonisierung ist im Bereich der Berufsbildung ebenfalls auf den Weg gebracht worden. In Analogie zum universitären *Europäischen Credit Transfer-System ECTS* ist für die Berufsbildung (*Vocational Education and Training*) das *ECVET*-System vorgesehen.

Codifizierte Globalisierung (GATS) und die „Liberalisierung“ sonstiger Dienstleistungen

Globale Entwicklungen im Dienstleistungssektor – zu dem Bildung und Gesundheit gehören – sind inzwischen auch in globalen Codices niedergelegt, besonders im GATS. Seit 1995 verhandeln die 70 Staaten der *World Trade Organisation (WTO)* Erweiterungen der Freihandelsabkommen, u. a. das *General Agreement on Trade in Services (GATS)*. Die EU verhandelt gegenüber den anderen WTO-Partnern als ein Land. GATS wurde 1994 vereinbart und umfasst auch privat finanzierte Bildungsdienstleistungen (Dickhaus, Scherrer 2006, S. 9). Ausgenommen sind „hoheitliche“ Dienstleistungen – Weiterbildung fällt jedoch nicht darunter (Blinn 2006, S. 28). Für die verhandelten Bereiche gelten Liberalisierungsabkommen in vier Erbringungsarten (sog. Modes):

1. Grenzüberschreitende Erbringung (z. B. E-Learning, das in einem WTO-Land bereitgestellt und in der EU genutzt wird)
2. Nutzung im Ausland (z. B. Studierende der EU, die das Bildungsangebot im WTO-Ausland nutzen und dort studieren)
3. Kommerzielle Präsenz (z. B. Niederlassung eines WTO-Bildungsanbieters in der EU)
4. Präsenz natürlicher Personen (z. B. WTO-Lehrpersonal an einer EU-Weiterbildungsinstitution).

Das Abkommen ist bei Nichteinhaltung mit Sanktionen verknüpft (Dickhaus/Scherrer 2006; S.26). Die allgemeinen Verpflichtungen regeln die so genannte Meistbegünstigung (Art. II), Transparenz (Art. III), Innerstaatliche Regulierung (Art. IV), Öffentliche Auftragsvergabe (Art. XIII) und Subventionen (Art. XV). Spezifische Verpflichtungen betreffen den Marktzugang (Art. XVI) und die Inländerbehandlung (Art. XVII). Letztere bedeutet, dass z. B. die Anerkennungsverfahren von Trägern der Weiterbildung für WTO-Länder und Inländer gleich sein müssen (vgl. Dickhaus 2006, S. 50 ff., Grotlüschen 2002).

Die Sorgen der GATS-Kritik richten sich wesentlich auf öffentliche Bereiche des deutschen Bildungswesens, weniger auf die mischfinanzierten, teils partikularen, teils betrieblichen und teils öffentlich zugänglichen Bereiche der Weiterbildung. Denn die Weiterbildung war schon seit Langem „liberalisiert“, es gelten seit 1995 für alle Marktteilnehmenden dieselben Regeln. Schutzregelungen für deutsche oder regionale Weiterbildungsanbieter sind nicht zulässig.

Die WTO-Verhandlungen um die weitere Liberalisierung des Dienstleistungsmarktes gerieten 2003 ins Stocken – hier sind also kaum Änderungen zu erwarten. Das ist allerdings auch nicht notwendig, da die weiterbildungsrelevanten Elemente schon seit 1994 in Kraft sind: Bereits jetzt gilt für den privatfinanzierten Sektor der Weiterbildung das Prinzip der Meistbegünstigung, sprich: jedes WTO-Land muss auf dem Markt wie das meist begünstigte Land behandelt werden. Allerdings haben Anbieter aus Nicht-EU-Staaten bisher keinen Subventionsanspruch. Eben dieser Anspruch war Teil der gescheiterten Verhandlungen. Werden die Gespräche wieder aufgenommen, könnte der faktische Schutz für europäische Weiterbildungsanbieter fallen. Das bedeutet jedoch nicht, dass die deutschen Bildungsträger keine Subventionen mehr erhalten dürften, sondern es bedeutet, dass jeder Andere nach den gleichen Prinzipien Subventionen erhalten muss. Delikat ist dabei, dass es sich hier keineswegs um gemeinnützige Träger handeln muss.

Neu ist seit 2005 der Übergang zu plurilateralen Verhandlungen (Dickhaus, Scherrer 2006, 14 ff.). Dabei dürfen nunmehr Länder gemeinsam Forderungen an andere Länder richten. Eine der plurilateralen Forderungen vonseiten der Gruppe USA, Neuseeland, Australien, Taiwan und Malaysia bezieht sich auf den privaten Bildungsbereich. Die Gruppe fordert Liberalisierungen der „Sonstigen Bildungsdienstleistungen“, etwa Bildungsberatung und Bildungstests. „Eine GATS-Verpflichtung würde dem US-Monopolanbieter ETS die Tür zum deutschen Markt aufstoßen. Eigenständige Entwicklungen könnten sich kaum gegenüber dem Erfahrungsschatz und der Marktmacht von ETS erwehren können“ (Dickhaus, Scherrer 2006, S. 17 f).

Zum Hintergrund lohnt ein Blick in die Selbstdarstellung der zitierten Organisation: „ETS is a nonprofit, non-stock corporation organized under the education laws of the State of New York. Our work is supported through revenue from our products and services, as well as contracts and grants with government agencies, private foundations, universities and corporations“ (ETS-Website).

Es handelt sich also um eine staatliche, jedoch nicht öffentliche Institution, die darauf angewiesen ist, ihre Produkte und Dienstleistungen zum Zwecke ihrer Refinanzierung kostenpflichtig abzugeben. ETS bietet etwa dreißig durch Copyrights ge-

schützte Testprodukte und -familien an, darunter die Literacy-Tests, die innerhalb der Großerhebungen IALS und PISA Verwendung finden und gegenwärtig für die PIAAC-Erhebung vorbereitet werden. Getestet wird „Prose, Document & Quantities (PDQ), also die Prosaliteralität, bei der Zeitungsartikel und Beipackzettel zu lesen sind; die Dokumentenliteralität, bei der es um sinnentnehmendes Lesen von Tabellen, Grafiken und Plänen geht; sowie Alltagsmathematik, die neben Berechnungen auch plausible Schätzungen einschließt. Die Tests sind auf englisch als E-Assessment zum Preis von etwa 10 Dollar pro getesteter Person nutzbar. Die Nutzung ist in der englischsprachigen Erwachsenen-Grundbildung weltweit verbreitet (OECD/CERI 2008).

Legt man die wachsende Dynamik von Vergleichsstudien, Zulassungs- und Abschluss-tests, Prüfungszentren und E-Assessment-Centers zugrunde, wird die Forderung nach Liberalisierung „Sonstiger Dienstleistungen“ verständlich: Educational Testing Services (ETS) drängt auf neue Märkte. Doch stimmt die Einschätzung, dass Bildungstests zunehmen?

Dynamik der Bildungsdienstleistung Kompetenzdiagnostik

Offensichtlich handelt es sich bei der gegenwärtig erkennbaren Testleidenschaft nicht allein um ein amerikanisches Phänomen. Auch in Deutschland wird der Boden bereitet für die zunehmende Kompetenzdiagnostik im Bildungsbereich.

Die Weiterbildungslandschaft hat Testsysteme wie den TestDAF, den ECDL und die Tests auf Basis des europäischen Referenzrahmens Sprachen etabliert (vgl. auch Bruns 2008, S. 22). Nationale Bildungsstandserhebungen – in Deutschland durch das NEPS soeben begonnen – sind in den USA und in Kanada, in England und auch in Frankreich gängige Praxis.

Alle diese Tests eint ihre methodische Struktur: Sie sind testtheoretisch so konstruiert, dass von einem Kompetenzmodell ausgegangen wird (z. B. dem Referenzrahmen Sprachen), zu dem entsprechende Items konstruiert werden, die nach Schwierigkeiten gestuft werden. Das Modell unterstellt, dass eine Person diejenigen Items beantworten kann, die ihrer Fähigkeit entsprechen, während sie die leichteren Items mit höherer Wahrscheinlichkeit und die schwereren Items mit niedrigerer Wahrscheinlichkeit löst. Das Ergebnis eines solchen Tests ist eine Stufenzuordnung, sprich: Eine Person, die z. B. 60 Prozent der Aufgaben im Schwierigkeitsgrad III löst, wird auf der Niveaustufe III eingestuft. Da es aufwändig ist, Items zu entwickeln und diese hinsichtlich ihrer Schwierigkeit in eine empirisch haltbare Rangfolge zu bringen, die auch theoretisch sinnvoll ist, also durch qualitative Unterschiede der Kompetenzniveaus verständlich wird, möchte man nicht für jeden Test neue Items entwickeln. Deshalb bleiben die Items mehrheitlich unter Verschluss. Weder die IALS-Items (1995) noch die PISA-Items sind öffentlich zugänglich, denn sie werden immer wieder zum Einsatz gebracht, aktualisiert und in neuen Erhebungen verwendet.

Es ist zu erwarten, dass die Nachfrage nach kompetenzdiagnostischer Erfahrung, Beratung und Durchführung weiterhin steigt. Die Spanne reicht vom DFG-Schwerpunktprogramm Kompetenzdiagnostik über das Nationale Bildungspanel NEPS und

die Konsequenzen der BA/MA-Studienzulassungen bis zu den Anstrengungen, ECVET einzuführen und informell erworbene Kompetenzen anzuerkennen. Leistungstests in den Bildungssektoren werden sowohl zur Zulassung und Einstufung gängig sein als auch zum Abschluss und Nachweis individueller Leistungen eingesetzt werden.

Fazit: Anstieg der Fernstudien und Vereinheitlichung der Kompetenzdiagnostik

Die Betrachtung von Marktveränderungen im tertiären und quartären Bildungssektor zeigt, dass die Grundstruktur der früheren Analyse (Grotlüschen 2002) gleich geblieben ist. Die Veränderungen der Marktteilnehmer sind nicht wesentlich durch die GATS-Verhandlungen ermöglicht worden, sondern vor allem durch die per Methode offener Koordinierung etablierte europäische Harmonisierung. In der Folge steigt die Zahl der Fernunterrichtsangebote; sie werden zunehmend elektronisch unterstützt und sie sind vorzugsweise englischsprachig.

Die europäische Harmonisierung hat auch die Themen der Weiterbildung vereinheitlicht und ihre Struktur verändert. Die Anbieter haben den Prozess hin zu vereinheitlichten Curricula und zur Testierung im Sprachbereich (Europäischer Referenzrahmen Sprachen) und im Computerbereich (Europäischer Computerführerschein) stillschweigend hinter sich gebracht und sich als Prüfungszentren etabliert.

Durch das GATS wird gegenwärtig vor allem eine spezifische Veränderung zu diskutieren sein: Es handelt sich um die „Sonstigen Dienstleistungen“, gemeint sind Kompetenztests und Beratungsdienstleistungen. Am Beispiel der Kompetenzdiagnostik ließ sich zeigen, dass ein dynamischer Markt auf expansionsinteressierte Anbieter trifft, so dass voraussichtlich mit einem weiterhin hohen Verhandlungsdruck der angloamerikanischen plurilateralen Forderungsgruppen zu rechnen ist.

Literatur

- Apollo Group Jahresbericht 2008: www.apollogrp.edu/Annual-Reports/2008%20Annual%20Report.pdf
- Bachelors Degree Online bei Phoenix University? Online-Anfrage unter: www.fernstudium-infos.de/phoenix/5530-bachelors-degree-online-bei-university-phoenix.html, Zugriff am 3.2.2009
- Blinn, Hans-Jürgen (2006): Bildung als globale Dienstleistung. Nach der WTO-Konferenz in Hongkong. In: Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Jg. 13, H. II, S. 26–28
- Bruns, Alexander (2008): Das GATS-Abkommen und potenzielle Folgen für den Hochschulbereich. In: DGWF Beiträge, H. 46, S. 17–26
- Dickhaus, Barbara/Scherrer, Christoph (2006): Gutachten zu den potentiellen Auswirkungen der aktuellen GATS-Verhandlungen sowie der europäischen Dienstleistungsrichtlinie auf den Bildungssektor in Deutschland. Hrsg von der Max-Traeger-Stiftung, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Kassel
- Grotlüschen, Anke/Haberzeth, Erik/Krug, Peter (2009): Recht der Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 3. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Grotlüschen, Anke (2002): E-Learning im Weltmarkt der Dienstleistungen – GATS. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 52, S. 210–222
- Jung, Markus (2008): Fernstudium University of Phoenix, www.fernstudium-rundschau.de/fernstudium-university-of-phoenix-965
- OECD/CERI (2008): Teaching, Learning and Assessment for Adults. Improving Foundation Skills. Unter Mitarbeit von Janet Looney. Paris
- Schulmeister, Rolf (2006): eLearning: Einsichten und Aussichten. München: Oldenbourg
- Weiß, Christina (2007): Fernunterrichtsstatistik 2007. Hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Online unter www.die-bonn.de/doks/weiss0801.pdf

Comparative Adult Education

Der internationale Blick auf die Erwachsenenbildung

Jost Reischmann

Zusammenfassung

Dieser Beitrag gibt einen Überblick über den Stand der international vergleichenden Andragogik und diskutiert einige Probleme der Positionierung Deutschlands im internationalen Kontext. Es wird gezeigt, dass internationale Kontakte und Austausch in der Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung in vielfältiger Form und über einen erheblichen Zeitraum hinweg gepflegt wurden und werden. Als zentrale Argumente für den internationalen Vergleich werden „Borrowing“ (das Übernehmen von Erfahrungen und Modellen aus anderen Ländern) und „Understanding“ dargestellt. Dann werden verschiedene Typen international vergleichender Arbeiten systematisiert. Zum Schluss wird gefragt, welche Möglichkeiten sich aus der Globalisierung für die deutsche Erwachsenenbildung ergeben.

1. Internationale Aktivitäten in der Erwachsenenbildung

Wer ins Ausland reist, der vergleicht: die Preise, das Wetter, das Verhalten der Menschen. Das Fremde fordert zum Vergleich mit dem Eigenen heraus.

Auch die Erwachsenenbildung und ihre Wissenschaft sucht seit ihren Anfängen immer wieder der Blick nach draußen. *Internationale Reisen und Kontakte* haben seit den frühen Jahren der Erwachsenenbildungsbewegung *Schlüsselpersonen* aus vielen Ländern dazu verholten, ihre Sicht auf das Feld und das Fach auszuweiten und vom Ausland zu lernen: Lindeman (USA) reiste nach Deutschland, Mansbridge (Großbritannien) nach Australien und Kanada, Borinski (Deutschland) nach Skandinavien.

Konferenzen ermöglichen auch in der Gegenwart, die „Internationalen“ der Erwachsenenbildung face-to-face zu treffen, zum Beispiel in Ibadan, Ghana (International Conference on Comparative Adult Education 1991); Prag, Tschechoslowakei (World Congress of Comparative Education 1992); Ljubljana, Slowenien („Rethinking Adult Education for Development“ 1993); Hamburg, Deutschland (UNESCO-Conference CONFINTEA V 1997); St. Louis, USA (International Society for Comparative Adult Education 2002); oder 2008 bei der Pan-European Preparation Conference for CONFINEA VI in Budapest – um nur einige wenige Beispiele zu nennen.

Historische Forschung belegt eine Reihe von „cross-cultural communication“, z. B. die britisch-niederländisch-deutschen Beziehungen in der Erwachsenenbildung zwischen 1880 und 1930 (Friedenthal-Haase, Hake, & Marriott, 1991).

Eine Reihe von *internationalen Organisationen* beabsichtigt und ermöglicht den internationalen Austausch, zum Beispiel:

- ICAE – International Council for Adult Education (www.icae.org.uy): globales Netzwerk von über 800 Organisationen zur Förderung der Erwachsenenbildung.
- EAEA – European Association for the Education of Adults (www.eaea.org): vereinigt 127 Organisationen in 41 Ländern mit dem Ziel, durch Erwachsenenbildung die Grenzen im Nachkriegseuropa zu überwinden und das Verständnis zwischen Menschen und Kulturen zu fördern..
- ESREA – European Society for Research on the Education of Adults (www.ESREA.org): europäisches Forschungs-Netzwerk.
- ISCAE – International Society for Comparative Adult Education (www.ISCAE.org): Netzwerk von 130 Forschern in 40 Ländern zur Förderung der Vergleichenden Erwachsenenbildung.
- WCCES – World Council of Comparative Education Societies (www.wcces.net): Dachorganisation von 36 nationalen Gesellschaften zur vergleichenden Bildungsforschung.
- UIL – UNESCO Institute for Lifelong Learning (www.unesco.org/uil): fördert „lifelong learning policies and practices“ in Theorie und Praxis weltweit.

Im internationale Austausch im Jahrhundert zwischen Grundtvig (Dänemark) und Freire (Brasilien) fanden eine Reihe von Namen und Ideen internationale (Be-) Achtung; vielfach wurden auch *Programme und Ideen aus anderen Ländern übernommen* („borrowing“): Die (englische) Universitätsausdehnungsbewegung, die (dänische) „Folkehojskole“, die (schwedischen) Study Circles oder die (amerikanischen) Encountergruppen wurden zum Vorbild für die Erwachsenenbildung in anderen Ländern. Bereits 1919 wurde die World Association for Adult Education (WAAE – kurze geschichtliche Zusammenfassung siehe Marriot 1991) gegründet mit der Zielsetzung, „to bring into co-operation and mutual relationship the adult education movements and institutions of the world, in order that peoples may proceed in greater power through wisdom – the mother of all things – to knowledge.“

Die genannten Indikatoren – Internationale Reisen von Schlüsselpersonen, Konferenzen, Forschung, Publikationen, Institutionen und Übernahme von Ideen und Programmen – bestätigen, dass das Interesse der Erwachsenenbildung am „Blick über den nationalen Tellerrand“ seit langem besteht.

2. Irritationen

Aber vor Weisheit und Wissen geschieht in dieser internationalen Begegnung oft eher Irritation und Unverständnis:

- Wenn ich mit einer Gruppe meiner Studenten zu einer amerikanischen Fachkonferenz reise, sind meine amerikanischen Kollegen überrascht: Das Durchschnitts-

alter meiner Studenten liegt bei 23, das der amerikanischen Adult Education Studenten bei 40.

- „But where are the adult learners?“ fragen mich meine amerikanischen Besucher in der Universität. Ich bin irritiert: Warum sollten Erwachsene die Universität besuchen?
- Erwachsenenbildner der nahegelegenen amerikanischen Garnison fragen, ob ich sie beim Promovieren unterstütze, und bieten mir eine durchaus ansehnliche Summe für die Betreuung an. Ich bin empört: Geld für eine akademische Graduierung – soll ich bestochen werden?

All diese Beispiele haben eines gemeinsam: Sie führen zu Irritationen. „Normal“ scheint, dass ein Student im Studentenalter ist, dass ein Studium eine bestimmte Struktur hat, dass Weiterbildung durch vielfältige Anbieter erfolgt, dass man für Hochschulbildung kein Geld nimmt.

Doch die internationale Begegnung zwingt dazu, mit Irritation zur Kenntnis zu nehmen, dass diese „Normalität“ nicht stimmt. Dann muss sich der ins Ausland Reisende und Vergleichende entscheiden: Entweder man hält die eigene Normalität für die richtige, und die anderen sollten sich dieser anpassen (ethnozentrische Position) – wobei es diese denk-einfältige Position auch mit umgekehrtem Vorzeichen gibt: Die Amerikaner (Finnen, Sowjets...) machen alles (Coca-Cola, Bachelor/Master) besser, also imitieren wir das (Selbst-Kolonisation).

Die Gegen-Position geht nicht von Einfach, sondern von pluralistischer Vielfalt und einer Verstehen suchenden Auslegung aus: Man kann aushalten, dass die eigenen (oder fremden) Konzepte nicht die einzigen, richtigen sind, sondern dass in unterschiedlichen international-kulturellen Kontexten anderes „Normal“ ist, und dass diese Vielfalt nicht bedroht, sondern bereichert, wenn man sie zu verstehen versucht. Dieses führt zu einer internationalen und pluralistischen Einstellung.

3. Argumente für den internationalen Vergleich

In der bisherigen Beschreibung sind Argumente für international vergleichende Erfahrungen bereits angeklungen. Komparative Erwachsenenbildung wird meist mit vier Hauptzwecken begründet (vgl. Kidd 1975, Charters 1989, Titmus 1999, Reischmann 2005):

1. Eine erste Begründung betont das Wissen und Verstehen: „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 carried 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“ – so formuliert 1975 der Kanadier Roby Kidd (S. 7), Präsident der zweiten UNESCO-Erwassenenbildungs-Weltkonferenz 1960 in Montreal und einer der Vätern des internationalen Vergleichs in der Erwachsenenbildung.

2. Eine entscheidende und verbreitete Begründung auf Praxis-Ebene ist „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. Im Schulbereich ist der derzeitige Pisa-Tourismus von Bildungspolitikern nach Finnland dafür ein Beispiel. Problematisch bei dieser Übernahme ausländischer Erfahrungen ist, dass man dabei übersieht, dass Bildungsprogramme so vielfältig in nationale kulturelle Systeme eingebunden sind, dass eine einfache Übertragung isolierter Elemente kaum möglich ist. So hat Egetenmeier (2008) gezeigt, wie im Personalentwicklungsbereich eines Konzerns in Deutschland, England und Spanien durchaus eigenständige Kulturen vorhanden sind. In einem ganz anderen Bereich warnt Strack (2007) vor einem naiven Borrowing-Optimismus. Er zeigt, dass international agierende Handelsunternehmen häufig daran scheitern, dass sie die kulturellen Wertorientierungen und Erwartungshaltungen der Mitarbeiter in den einzelnen Ländern ignorieren und verweist als Beispiele auf das Scheitern von Wal-Mart in Deutschland 2006 oder den Misserfolg von Lidl in Skandinavien und Aldi in England und Spanien. Andererseits: Die Beispiele Volkshochschul-Idee, Universitätsausdehnungsbewegung oder Studienzirkel bestätigen eben doch, dass sich ausländische Ideen adaptieren lassen.
3. Auf Theorie-Ebene begründet man den Wert internationalen Vergleichens mit der Hoffnung auf das Überwinden ethnozentrischer Blindheit – dass man durch die Irritationen, die der Blick auf Fremdes auslöst, das Eigene besser sieht und versteht.
4. Schließlich wird immer wieder als Begründung und Hoffnung genannt, dass internationaler Austausch und Begegnen von Mensch mit Mensch zu Frieden, Verständigung und Toleranz beitragen. Die Arbeit Jugendlicher an den europäischen Kriegsgräbern, das Peace Corps oder Städtepartnerschaften beruhen auf dieser Idee. Aus Kenntnis des Entsetzens der Kriege an vielen Stellen der Welt argumentiert die UNESCO: „One of the foremost challenges of our age is ... to construct a culture of peace based on justice and tolerance within which dialogue, mutual recognition and negotiation will replace violence, in homes and countries, within nations and between countries“ (UNESCO Hamburg Declaration on Adult Education, 1997, chapter 14).

4. Warum „international-vergleichend“ gerade für Andragogen wichtig ist

Eine besondere Bedeutung haben diese Argumente für die Arbeit in der Erwachsenenbildung. Denn Erwachsenenbildung, Personalentwicklung, Organisationsentwicklung oder Rehabilitation erfordern vom Erwachsenenbildner/Andragogen unausweichlich Wissen und Verstehen um den Anderen und die Fähigkeit, die Welt aus der Perspektive des Anderen sehen zu können („Perspektivwechsel“) – darauf haben Konzepte wie Teilnehmerorientierung, Lebensweltansatz, Konstruktivismus oder Ermöglichungsdidaktik vielfältig hingewiesen. Ein solches Verstehen ist nicht direkt möglich, sondern erfordert eine Interpretations-, eine Auslegungsleistung. Dabei besteht die Gefahr, dass man seinen alten Denkpfad folgt, anstatt die Irritation

fruchtbar zu machen für ein neues Verstehen (in der Bildungswissenschaft diskutiert unter „hermeneutischer Zirkel“).

Wie lernt man dieses Überwinden alter Interpretationszirkel? Dazu kann die Auseinandersetzung mit der Erwachsenenbildung des Auslands mit ihren Irritationen und Herausforderungen beitragen: Der Blick auf das Fremde regt einen kritisch-reflektierteren Blick auf das Eigene an und hilft damit, alte Interpretationszirkel zu reduzieren und besser in die andragogische Schlüsselkompetenz „Fähigkeit zum Perspektivwechsel“ hineinzuwachsen.

5. Strategien des internationalen Vergleichs

Wissen über die Erwachsenenbildung in anderen Ländern lässt sich mit verschiedenen Methoden erwerben.

5.1 Traveler's Tales

Eine erste, zumeist als „vorwissenschaftlich“ oder „subjektiv-impressionistisch“ eingeschätzte Quelle sind „traveler's tales“, Reiseberichte, die Geschichten, die Reisende über ihren Besuch in einem anderen Land erzählen. Ihr Wert wird ambivalent eingeschätzt wegen ihren Zufallsbeobachtungen; es ist nicht klar, wie reliabel und repräsentativ sie sind. Andererseits wird argumentiert, dass gerade durch den selektiv-subjektiven Fokus des Augenzeugen solche Berichte besonderes Gewicht erhielten.

Auf wissenschaftlicher Ebene lassen sich weitere sechs Typen international-vergleichender Forschung unterscheiden – auch wenn viele dieser Typen im strengen Sinne nicht vergleichen. Dies beobachtet auch Colin Titmus, einer der frühen britischen Spezialisten für den internationalen Vergleich: „It is generally accepted that most of what is included under the rubric of comparative studies in adult education ... does not include comparison in the strict sense“ (Titmus 1999, S. 36).

5.2 Country Reports/Länderstudien

In einem ersten Zugang wurde vor allem in den 1970er und 1980er Jahren mit Länderstudien versucht, nationale Erwachsenenbildungssysteme darzustellen: „to identify and describe the existing adult education programs within each country in order to make the relevant data available to scholars in their own and in other countries for comparative analysis“ (Charters & Hilton 1989, S. 3).

Solche Länderberichte werden heute eher kritisch gesehen. Zunächst wurde erwartet, dass diese Länderberichte des Material für spätere Vergleiche zur Verfügung stellen würden. Diese Hoffnung erfüllte sich jedoch nicht.

Ein typisches Beispiel für Länderstudien und ihre Probleme zeigt sich in einem Themenheft „Tendenzen in der Entwicklung der Erwachsenenbildung des Auslands“ der Hessischen Blätter für Volksbildung (1987, Heft 4). Eine Reihe von Ländern – von Schweden bis Israel – werden dargestellt. Man erfährt,

- dass in der Türkei nach 1981 durch eine massive Alphabetisierungskampagne innerhalb von zwei Jahren die Quote der alphabetisierten Bevölkerung von 69 Prozent auf 75 Prozent gehoben werden konnte (S. 318),
- dass es in Japan im Jahre 1984 17.520 „öffentliche Bürgerhäuser“ mit 47.398 hauptberufliche Mitarbeitern gab (S. 322), und
- dass in den nordamerikanischen Universitäten 14 Prozent der Studenten über 36 Jahre alt sind.

Nun ist das sicherlich alles interessant (für wen?), dennoch behält dieses ländermonographische Vorgehen den Zooeffekt: Interessant, was die da draußen machen – aber worin liegt der Erkenntnisgewinn? Es ist überraschend, dass weder im Vorspann noch in den Artikeln Auswahl- oder Darstellungsprobleme angesprochen werden, keine Methodenreflexion erfolgt, keine Überlegungen angestellt werden, warum etwas dargestellt wird oder nicht.

5.3 Program reports; topic-oriented studies/Programmstudien.

In den 1980er Jahren und danach nehmen die Programmstudien zu. Diese stellen aus unterschiedlichen Gründen mitteilenswert erscheinende ausländische Erwachsenenbildungsprogramme, -institutionen und -organisationen dar. Zu diesem Typus zählt auch der „problem approach“ oder „topic approach“: Ein Problem oder Thema wird im Kontext einer Nation selektiert und diskutiert. Beispiele wären etwa Einzelbeiträge in Pöggelers „State and Adult Education“ (1990).

Sowohl beim Typus „Länderstudie“ als auch bei den Programmstudien liegt die Betonung auf „international“, nicht auf „vergleichend“. Da nur ein Land oder Programm dargestellt wird, fehlt das Vergleichsobjekt.

5.4 Juxtaposition

Ein dritter Typ vergleichender Forschung ist die Juxtaposition: Daten von zwei oder mehr Ländern werden nebeneinander berichtet: Im Land A finden wir a, im Land B finden wir b. Diese Gegenüberstellung kann aus Zahlen bestehen (z. B. statistischer Berichtsbände der OECD) oder aus Beschreibungen (z. B. Sammelbände zu bestimmten Themen). Bei der Juxtaposition erfolgt kein expliziter Vergleich – was sind sie Ähnlichkeiten, was die Unterschiede? Manchmal mag der Grund sein, dass der Vergleich 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 disadvantages“ (Titmus 1999, S. 39). Dies bestätigt Knoll an einem konkreten Beispiel: „the comparative sum of the long-term (ECLC) project work ... has been kept under lock and key by UNESCO in Paris ever since it was written.“ (1999, S. 23).

5.5 Comparison/Vergleich

Der Vergleich setzt voraus, dass Datensätze aus mindestens zwei Ländern vorliegen, und dass der Forscher explizit die Ähnlichkeiten und Unterschiede herausarbeitet. Hinzu kommt: „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, S. 3).

Interessant und anspruchsvoll ist die letztgenannte Forderung: Das Herausarbeiten von Ähnlichkeiten und Unterschieden allein genügt noch nicht; darüber hinaus soll dieser Forschungstyp die Hintergründe und Bedeutung der Ähnlichkeiten und Unterschiede verstehbar machen. Dies erfordert eine genuine hermeneutische Leistung.

5.6 Methodenreflektive Texte

Schließlich werden zur international-vergleichenden Erwachsenenbildung Texte gezählt, die das Feld und die Methoden reflektieren – wie beispielsweise der vorliegende Text. Dazu gehören auch zusammenfassende Berichte über Entwicklungen im komparativen Feld auf der Meta-Ebene (z. B. Reischmann/Bron/Jelenc 1999, Reischmann/Bron 2008, www.ISCAE.org).

5.7 Berichte von internationalen Organisationen

Etwas außerhalb dieser Systematik liegen Berichte aus transnationalen Institutionen (wie UNESCO, OECD, Weltbank...), die ebenfalls zur international-vergleichenden Tradition gezählt werden.

6. Deutsche Erwachsenenbildung auf dem Weltmarkt

Die Schwierigkeiten internationaler Orientierung dürfen nicht übersehen werden. Eine erste Schwierigkeit ist die *Sprache*. Internationale Kommunikation findet in Englisch statt. Gegenüber englischen Muttersprachlern ist man immer im Nachteil; in Diskussionen ist jeder noch so mittelmäßiger Amerikaner schneller und wirkt kompetenter. Eine weitere Schwierigkeit ist die regelmäßige *Teilnahme an internationalen Konferenzen* und Arbeitstreffen. Wer in diesem Bereich sichtbar sein will, muss reisen und Kontakte halten. Das ist teuer, kraft- und zeitaufwendig. Denn natürlich sind internationale Projekte immer mit *höheren Kosten* und mit *mehr Aufwand und Problemen* behaftet als Projekte im eigenen Land.

Es muss also konkret nach den Chancen der deutschen Erwachsenenbildung in internationalen Kontext gefragt werden. Dabei wird bewusst der Blick „von unten“ gewählt: Wahrnehmungen, die sich mir aus mehr als zwei Jahrzehnten ergeben haben. In der oben angebotenen Systematik handelt es sich dabei methodisch um „traveller’s tales“ – mit dem Nachteil, dass bei diesem Argumentationstyp kein Anspruch

auf Repräsentativität erhoben werden kann, und mit dem Vorteil der direkten selektiven Beobachtung. Der Schwerpunkt der Einschätzung liegt dabei bei der Präsenz von Wissenschaft und Wissenschaftlern; für die praktische Zusammenarbeit mag manches anders sein – so stellt Knoll 1991 fest: „heute dürfte die Praxis von Erwachsenenbildung gewiss einen internationalen Vorsprung gegenüber der Wissenschaft reklamieren dürfen“ (S. 64).

a) Derzeitige internationale Präsenz deutscher Erwachsenenbildung: eher Fehlanzeige

In den fast dreißig Jahren, in denen ich an amerikanischen „Adult-Education“-Konferenzen teilgenommen habe, habe ich kaum ein halbes Dutzend Mal andere Deutsche getroffen – Tendenz abnehmend. Bei drei internationalen Konferenzen, zu denen ich an meinen Lehrstuhl nach Bamberg eingeladen habe, waren die deutschen Teilnehmer an zwei Händen abzuzählen. Der Präsident einer internationalen Erwachsenenbildungs-Organisation bestätigt: „My general experience with German adult educator’s presence in international (incl. European) conferences is that they consistently ignore them“. In der komparatistischen Literatur tauchen Verweise auf das deutsche Bildungswesen kaum mehr in Fußnoten auf (z. B. King/Wang 2007). Wer die „Forschungslandkarte Erwachsenenbildung“ (www.die-bonn.de/forschungslandkarte.info) durchblättert, muss lange suchen, bis er bei den Lehrstühlen ein Thema mit internationaler Perspektive findet. Dies ist verständlich: Wer die Investition internationaler Arbeit für die eigene Karriere abwägt, der arbeitet dann vielleicht doch lieber im nationalen Kreis. Dies mag ein Grund dafür sein, dass jüngere deutsche Wissenschaftler im internationalen Kontext kaum vertreten sind.

Es gibt Ausnahmen. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung DIE ist in vielfältige internationale Netzwerke eingebunden (www.die-bonn.de/international/index.htm) und macht durch die Publikationsreihe „Länderporträts Weiterbildung“ ausländische Erfahrungen zugänglich. In der deutschen Fachdiskussion viel zu wenig bewusst ist die weltweite, jahrzehntelange Arbeit von dvv-international (früher: IIZ-DVV) (dvv-international.de).

b) Die Selbst-Aufgabe der deutschen Sprache

Einerseits: Ohne Englisch geht nichts. Selbst in Projekten, die zu erheblichen Teilen von Deutschen organisiert und mit deutschem Steuergeld subventioniert werden, verzichtet man auf die deutsche Sprache. Andererseits: Gerade in der neu entstehenden Fachkooperation mit Ost- und Südosteuropa oder auch den skandinavischen Ländern gäbe es manchenorts durchaus noch eine Tradition deutscher Sprache – oder könnte im Zusammenhang mit einem europäischen Selbstbewusstsein wieder angeregt werden.

Doch das Problem geht tiefer: Muss man auf englisch kommunizieren, dann gehen alle nationalen Fachinhalte – die deutsche Fachliteratur, historische und aktuelle Autoren, Theorien, Konzepte, Ergebnisse, Diskussionen – als Argumentationshintergrund verloren, da sie auf englisch nicht zitiert werden können. Und die aktuelle amerikanische Literatur kann sich eine von den Politikern seit Jahrzehnten zersparte deutsche Universitätsbibliothek heute nicht mehr leisten. Dies ist der Rückfall in ein

wissenschaftliches Drittland mit einer bestenfalls regional gehandelten Theorie, Forschung und Literatur.

c) Falsche Förderpolitik

Ausländische Gäste – Professoren oder Studentengruppen, insbesondere wenn sie aus politisch privilegierten Ländern kommen (Osteuropa) – werden großzügig und reichhaltig gefördert. Deutsche sind auch im (ost-) europäischen Ausland sehr willkommen, solange sie das Geld für die Projekte mitbringen. Ist die Förderung mit deutschen Geldern zu Ende, wird der Kontakt meist dünn.

Deutsche Wissenschaftler und Studenten dagegen haben geringe Chancen, bestenfalls mit Kleinbeträgen gefördert zu werden. Mehrfach versuchte ich, im Programm „Studienreisen deutscher Studentengruppen ins Ausland“ eine Exkursion zu einer Universität und Konferenz nach USA gefördert zu bekommen – alle Anträge wurden abgelehnt. Die Vollfinanzierung von 30 osteuropäischen Wissenschaftlern zu drei Konferenzen, zu denen ich in Deutschland einlud, bekam ich mit einem kurzen Antrag pauschal genehmigt.

Und wenn der Deutsche Akademische Austauschdienst Gutachter für sein durchaus beachtliches Erasmus-Programm sucht, dann findet man auf seiner Homepage den Wert dieser Tätigkeit: „Die Gutachtertätigkeit für den DAAD ist ehrenamtlich“ (DAAD 2009).

d) Die Wolkenkuckucksheime der Mächtigen-Online-Bildungsverkäufer

Mit Bildung kann man Geld machen – diese einfache Kunde von der führenden Weltmacht klingt in einfachen Ohren gut und laut, und wer das glauben will, der will dann auch gar nicht mehr erfahren, was eine differenzierte komparatistische Betrachtung einwenden würde:

- Nur sehr große Abnehmerzahlen lassen die Produktion von seriösem Online-Material wirtschaftlich rechnen. Gegen den USA-Markt wirkt eine „Virtuelle Hochschule Bayern“ (www.vhb.org) dann richtig niedrig.
- Ein lukrativer Auslandsmarkt ist nur in englischer Sprache machbar (siehe oben), was jedes deutsche Angebot drittklassig macht.
- Die Option Fernunterricht hat in einem leeren Flächenstaat wie den USA andere Bedingungen als in Deutschland, wo es um jede Ecke eine Volkshochschule oder (Fach-)Hochschule gibt und die Unternehmen in erheblichem Maß ihre Mitarbeiter innerbetrieblich weiterqualifizieren.
- Die Möglichkeit, für Bildung hohe Summen zu bezahlen (unter 10.000 Euro pro Teilnehmer rechnet sich bei uns ein Masterstudiengang nicht), stellt sich in den USA mit einer Durchschnittsteuersatz von 24 Prozent anders dar als in Deutschland mit einem Steuersatz (direkte und indirekte) über 50 Prozent.

Es trifft zu: Immer mehr ausländische, private Bildungsanbieter präsentieren sich im World Wide Web. Die Vermarktung von Bildungsangeboten ist ein wachsender Wirtschaftsfaktor. Doch gilt immer noch das grundlegende Prinzip: Profit macht, wer billig einkauft und teuer verkauft. Und dass es bei solchen Angeboten um Profit und

politisch/wirtschaftliche Herrschaft geht, müssen deutsche Bildungsgutmenschen wohl auch noch lernen. Wer keine Angst vor Horror hat, der möge die Blüten dieses Bildungsmarkts bei en.wikipedia.org/wiki/Diploma_mil unter USA nachlesen („In 2004, a housecat named Colby Nolan was awarded an ‚Executive MBA‘ by Texas-based Trinity Southern University“).

Eine intensivere Beschäftigung mit den Erfahrungen im Ausland würde helfen, solche Entwicklungen vorherzusehen und gegenzusteuern.

e) Die Naivität der Planer

Bildungsarbeit ist in den Köpfen von manchen selbsternannten Experten aus dem Bereich der Jurisprudenz, Betriebswirtschaft oder Verwaltung eigentlich ganz einfach: Man lässt einen Professor seine Vorlesung niederschreiben (kostengünstig), stellt diese ins Netz, macht dazu ein paar Multiple-Choice-Aufgaben, und fertig ist ein Studiengang, der sich im In- und Ausland in beliebiger Stückzahl für teures Geld verkaufen lässt. Komplexität, kultureller Kontext, Handlungskompetenz, Sozialisationsfunktion, Erwerb von Habitus – das ist solchen Planern nicht vermittelbar.

f) Die Zer-Bolognarisierung der deutscher Universitäten

Das deutsche Diplom in Erwachsenenbildung/Andragogik war wie der deutsche Diplomingenieur ein Markenzeichen und Alleinstellungsmerkmal Deutschlands; Faulstich spricht vom „Erfolgsmodell“ – und das in durchaus harten Bildungszeiten: 1978 gab es an deutschen Universitäten (West + Ost) mehr Professoren als heute. Internationale Mobilität ist in den hoch modularisierten BA/MA-Studiengängen allen Sonntagsreden zum Trotz nicht mehr möglich. Und nur wenigen Bachelor werden in Deutschland die Chance zum Master erhalten: An der Universität Bamberg wurden in Erziehungswissenschaft 172 Bachelor-Studenten zugelassen, 24 für Master. Wo soll hier noch Platz sein für Masterstudenten aus dem Ausland?

Der Bologna-Prozess hat ein gewichtiges Alleinstellungsmerkmal der deutschen Studiengänge verschenkt. Den Bachelor und Master in Erwachsenenbildung wird man dank Bologna überall zwischen Estland und Albanien ablegen können. Deutschland wird sich irgendwo dazwischen platzieren. Eine besondere Rolle dank Qualität oder Idee hat Deutschland nicht mehr zu bieten.

g) Bilanz: Negativ

Bewusst wurde in diesem Beitrag der Begriff „Globalisierung“ vermieden. Nicht nur, weil der Begriff unbestimmtes und widersprüchliches bezeichnet: Unter anderem das romantische „Wir-leben-in-der-einen-Welt“ von Gutmenschen und Systemtheoretikern, die kapitalistische Markglobalisierung durch ausbeuterische Arbeitsplätze oder das imperialistische „Ein-Land-ist-in-allem-nachahmenswert“.

„Globalisierung“ wurde auch vermieden, weil er mir in Bezug auf die deutsche Erwachsenenbildung und insbesondere ihre Wissenschaft wenig angemessen erscheint. International, erst recht global, sind die deutsche Erwachsenenbildungswissenschaft und deutsche Erwachsenenbildungswissenschaftler kaum mehr zu sehen – von wenigen Ausnahmen abgesehen. Partnerschaften in Erasmus- oder Grundtvig-

Programmen sind sicherlich beachtliche Wege; für kleine Fächer wie die Erwachsenenbildung ist aber der Beantragungsaufwand oft zu hoch. Dies alles zeichnet eine eher negative Bilanz.

Gewarnt werden muss in dieser Diskussion vor Wunschenken im futuristischen Konjunktiv: „Wenn man die Chancen nützen würde, dann könnte alles ganz wunderbar werden“. Bildungswissenschaftler sollten sich an Erfahrungen rückbinden – das warmluftige Gesundbeten machen dann schon unsere Politiker.

Natürlich gibt es Ausnahmen, die ganz konkret beispielsweise im Bereich der Entwicklungsarbeit über Jahre hinweg verlässliche Arbeit geleistet haben. Aber das ist die Ausnahme, nicht die Regel.

7. Zum Preise der Internationalität

Internationale Erwachsenenbildung teilt das Schicksal vieler guter Ideen: Jeder stimmt überein, dass sie wichtig ist. Aber nur wenige sind bereit, die damit verbundenen Lasten auf ihre Schultern und Geldbeutel zu nehmen. Eine entscheidende Seite ist jedoch noch nicht benannt:

Internationale und/oder vergleichender Arbeit wird von den Beteiligten, die den Aufwand nicht scheuen, in hohem Maße als bereichernd erlebt: Man begegnet weltläufigen Persönlichkeiten, die problemlos im Umgang und bereichernd in ihrer Phantasie. Schnell entstehen persönliche Freundschaften, die oft über längere Zeiträume hinweg intensiv gepflegt werden und zu vielfältigen Netzwerken führen. Information über Erwachsenenbildung in Alaska? – Kein Problem, mit einer Mail an Gretchen Bersch, University of Anchorage, ist sie verfügbar. Eine Kurzvisite in Belgrad? Anruf genügt: Katarina Popovic freut sich, ihre Arbeit vorzustellen. Prag, Helsinki, St. Louis, Miami, Ljubljana, Seoul, Sharm el Sheikh – alles Orte, die ich ohne die kollegialen Fachkontakte wohl nie erlebt hätte.

Und dabei erfährt man das Wichtigste: In der Begegnung mit Menschen wird Internationalität in der Erwachsenenbildung gelebt. Voraussetzung und Ergebnis dieser Begegnungen sind Offenheit für einander und Fähigkeit der Wertschätzung des Anderen. Und die Wertschätzung, dass wir miteinander, nebeneinander, voneinander und gelegentlich auch gegeneinander lernen dürfen, wollen müssen. Offenheit, Toleranz und Bescheidenheit – das zählt zum persönlichen Gewinn internationaler Arbeit. Und gute Zeiten mit guten Freunden an vielen Orten dieser Welt.

Literatur

- Charters, Alexander N., & Hilton, R. J. (Eds.). (1989): Landmarks in international adult education: A comparative analysis. London: Routledge
- DAAD (2009): eu.daad.de/imperia/md/content/eu/lllp/0812010_infobrief_experten_erasmus_ip.doc-103.pdf 2.2.2009
- Egetenmeyer, Regina (2008): Informal learning in betrieblichen Lernkulturen. Eine interkulturelle Vergleichsstudie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

- Friedenthal-Haase, Martha/Hake, Barry J./Marriott, Stuart (Hg.) (1991): *British-Dutch-German relationships in adult education, 1880-1930: Studies in the theory and history of cross-cultural communication in adult education*. Leeds, UK: University of Leeds
- Kidd, J. Roby (1975): *Comparative adult education: The first decade*. In Bennett, Clif/Kidd, J. Roby/Kulich, Jindra (Eds.), *Comparative studies in adult education: An Anthology* (S. 5-24). Syracuse, NY: Syracuse University. (Syracuse University Publications in Continuing Education No. 44)
- King, Kathleen P./Wang, Victor C. X. (Hg.) (2007): *Comparative Adult Education Around the Globe*. Hangzhou, China: Zhejiang University Press
- Knoll, Joachim (1991): *Zum Stand vergleichender Erwachsenenbildungsforschung*. In: Friedenthal-Haase, Martha/Reischmann, Jost/Tietgens, Hans/Vogel, Norbert (Hg.): *Erwachsenenbildung im Kontext*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 60-74
- Knoll, Joachim (1999): *Development and Fundamental Principles of International and Comparative Adult Education Research*. In: Reischmann, Jost/Bron jr, Michal/Jelenc, Zoran (Hg.): *Comparative adult education 1998: The contribution of ISCAE to an emerging field of study*. Ljubljana, Slovenia: Slovenian Institute for Adult Education. S. 19-32
- Marriot, Stuart (1991): *Germany and the World Association for Adult Education (1919-1946): an English Perspective*. In: Friedenthal-Haase, Martha/Reischmann, Jost/Tietgens, Hans/Vogel, Norbert (Hg.): *Erwachsenenbildung im Kontext*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 241-252
- Pöggeler, Franz/Leirman, Walter (Hg.). (1979): *Erwachsenenbildung in fünf Kontinenten*. Handbuch der Erwachsenenbildung Bd. 5. Stuttgart: Kohlhammer

Lernen für die Eine Welt – Politische Bildung bei ARBEIT UND LEBEN in Zeiten der Globalisierung

Ein Werkstattbericht

Sebastian Welter

Zusammenfassung

Die Bildungsvereinigung ARBEIT UND LEBEN (DGB/VHS) führt deutschlandweit jährlich in großer Zahl Veranstaltungen der außerschulischen politischen Bildung mit unterschiedlichen Zielgruppen durch. Doch zeigt sich, dass die im Themenbereich „Globalisierung“ durchgeführten Seminare nur unzureichend – und wenn, dann mehrheitlich von Personengruppen wahrgenommen werden, die bereits an der Thematik interessiert und gesellschaftlich aktiv sind.

Dieser Befund erscheint erstaunlich, wenn man in Betracht zieht, dass dem Themenkomplex „soziale Gerechtigkeit und Nachhaltige Entwicklung in der Einen Welt“ insbesondere unter jungen Menschen große Bedeutung zugesprochen wird und Umfragen belegen, dass und der prognostizierte „Klimawandel“ in der deutschen Bevölkerung mehrheitlich als Bedrohung empfunden wird.

Globalisierte Gesellschaften

Wir konsumieren global hergestellte Produkte, nutzen das Internet, erleben infolge des weltweiten Standortwettbewerbs Preisdruck und Arbeitskampf und müssen erfahren, dass Umweltprobleme und Finanzkrisen an Staatsgrenzen nicht halt machen. Die Gründe für diese Diskrepanz zwischen der den globalen Entwicklungen zugemessenen Bedeutung und der Nachfrage entsprechender Angebote der politischen Bildung scheinen vielfältig.

Je nach Perspektive und Interessenlage wird Globalisierung eher als Chance oder Bedrohung erlebt. Die Unschärfe des Begriffes „Globalisierung“ bringt es mit sich, dass er inzwischen für fast alle sozialen Phänomene und Politikbereiche Anwendung findet: Ob Wirtschaftsentwicklung, Entwicklungszusammenarbeit, Umweltschutz oder Schutz der Menschenrechte, das Stichwort „Globalisierung“ wird fast immer in Verbindung mit der Aufforderung verwendet, hergebrachte Denkmuster zu verlassen

und bisherige Strukturen verändern zu müssen. Für manche ist Globalisierung daher eine Zukunftsverheißung, für andere eine Schreckensvision, einhergehend mit der Befürchtung, in dieser Welt nicht gebraucht zu werden. Wer sich jedoch selbst als ausgegrenzt ansieht, wird nur schwer für ein 'solidarisches Leben' im globalen Kontext zu gewinnen sein.

Für die mit dem Ende der Ost-West-Konflikte einsetzende rapide Beschleunigung der weltweiten Produktion und des Warenaustauschs, des Informations- und Kapitaltransfers sowie der Bevölkerungsentwicklung ist die in den letzten Jahrzehnten sprunghafte Entwicklung der Kommunikationstechnologien charakteristisch. Heute ist via Internet und Satelliten nahezu jeder Punkt der Erde in Sekundenschnelle erreichbar. Das weltweite Netz ermöglicht die Verbreitung von Informationen, kulturellen Gütern und Werten genauso wie Finanztransaktionen, die globale Arbeitsteilung und die Etablierung transnationaler Organisationen. Aber unsere Fähigkeiten, die damit einhergehende Informationsflut zu verarbeiten, scheinen begrenzt. Die zunehmende Komplexität von Zusammenhängen aufgrund teilweise widersprüchlicher Informationen wird von vielen mit dem Gefühl verbunden, „die Welt werde immer undurchschaubarer“.

Damit verbunden ist die verbreitete Einschätzung, die Politik hinke den weltweiten Entwicklungen hinterher. Die aktuelle internationale Finanz- und Wirtschaftskrise scheint dies zu bestätigen: Galt noch im Sommer 2008 für die bundesdeutsche Politik der Leitsatz, angesichts der stabilen Wirtschaftsentwicklung bis 2011 einen Haushalt ohne Neuverschuldung aufstellen zu wollen, verabschiedete die Bundesregierung im Januar 2009 bereits das größte Konjunkturpaket in der Geschichte der Bundesrepublik unter Inkaufnahme eines immensen Haushaltsdefizits. Um die schlimmsten Folgen der eingetretenen wirtschaftlichen Rezession aufzufangen, ist inzwischen die Verstaatlichung von Banken selbst in politischen Kreisen möglich, die staatliche Eingriffe in das Wirtschaftsleben vor kurzem noch als großes Übel gebrandmarkt hatten. Wenn aber selbst Politik und Wissenschaft in kurzer Folge widerstreitende Botschaften vermitteln, stellt dies eine politische Bildungsarbeit, die Ursache-Wirkungszusammenhänge verdeutlichen und erläutern soll, eine große Herausforderung dar.

Herausforderungen für die politische Bildung

Das Lernen über das Globale umfasst weit gespannte Inhalte: Es geht um die Welt, um Milliarden von Menschen, um die Beziehungen zwischen Gesellschaften, Kulturen und Religionen, um Macht und Ohnmacht, um Befreiung aus Unmündigkeit und gesellschaftlichen Widerstand, um Frieden und Gewalt, um das Verhältnis der Geschlechter. Die dabei sichtbar werdende Widersprüchlichkeit der Welt ist manchmal schwer zu ertragen: Wir leben im Zeitalter von Internet und Computer, aber die Hälfte der Menschheit hat noch nie ein Telefon benutzt. Die Zahl der ernstlich überernährten Menschen wird auf 1,1 Milliarden Menschen geschätzt, wohingegen 815 Millionen Menschen chronisch unterernährt sind und hungern.

Hierin scheint eine der wesentlichen Ursachen für die Zurückhaltung zu liegen, die allgemein Angeboten politischer Bildung zum Thema „Globalisierung“ entgegengebracht wird: Es ist weniger Desinteresse als fehlende Motivation, sich den Spiegel vorhalten zu lassen, weil die Befassung mit globalen Themen auch immer die Frage impliziert, wer die Verantwortung für die Zustände in der Welt trägt. Es wäre daher viel gewonnen, wenn die „Weltverwicklungen“ nicht als Schuldfrage, sondern als komplexe, widersprüchliche Phänomene diskutiert und Ursachenzusammenhänge hinterfragt würden. Denn ungeachtet der vielen problematischen Aspekte wird die Fähigkeit, die „Welt in den Blick nehmen zu können“ für die persönliche und berufliche Lebensgestaltung weiter an Bedeutung gewinnen. Erst die Auseinandersetzung mit und die Reflexion von widersprüchlichen Phänomenen schafft Identität und Empathie als Voraussetzung einer aktiven Beteiligung sowohl zur Gestaltung des eigenen Lebensumfeldes als auch der Verbesserung der Lebensbedingungen anderer.

Die Erfahrungen der bei ARBEIT UND LEBEN in diesem Bereich durchgeführten Bildungsmaßnahmen bestätigen dies: „Wenn die Seminare durchgeführt werden, ist die Resonanz positiv“, lautet das Fazit der beteiligten Bildungsreferent/innen. Viele Teilnehmer/innen zeigen sich im nachhinein vom eigenen Erkenntnisgewinn überrascht. Denn sie hätten nicht erwartet, in der Auseinandersetzung mit Problemen weltweiten Ausmaßes Schlussfolgerungen für ihren eigenen Lebensalltag gewinnen zu können. Weil aber dieser „Aha-Effekt“ erst im nachhinein einsetzt, fällt es im Vorfeld mitunter schwer, die für Seminare nötige Teilnehmerzahl zu gewinnen. Insbesondere bei frei ausgeschrieben Seminare ist die Ausfallquote daher relativ hoch.

Die Welt mit dem Lebensraum der Lernenden verknüpfen

Angebote finden dagegen in der Regel guten Anklang, wenn der gewählte Lernort attraktiv, das Programm den Teilnehmer/innen vielfältige Möglichkeiten der Selbstbeteiligung eröffnet und sich an ihren Bedürfnissen und Erfahrungen orientiert.

Angesichts fehlender Akteure, Handlungsansätze und politischer Botschaften, an denen sich die Befassung mit Globalisierungsthemen eindeutig ausrichten ließe, gilt es heute, die Lernenden dabei zu unterstützen, ihre eigenständige Position zu Fragen der Globalisierung inmitten widersprüchlicher Begriffsdefinitionen und Deutungen zu finden. Dieser als „Globales Lernen“ bezeichnete Ansatz ist der Versuch, die Welt in ihren politischen, wirtschaftlichen, sozialen, ökologischen und kulturellen Zusammenhängen, Verflechtungen und Abhängigkeiten als Ganzes begreifbar zu machen. Seine Bezüge hat das „Globale Lernen“ in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, der Menschenrechtsbildung, der Friedenserziehung, der ökologischen Bildung und der interkulturellen Bildung. Das Konzept des „Globalen Lernens“ baut nicht auf konkreten Lernzielsetzungen und festgelegten Ergebnissen auf, sondern soll als ein offener und ganzheitlicher Prozess angelegt sein, der an den sozialen Erfahrungen der Lernenden ansetzt und ihre Kenntnisse und Wertvorstellungen zum Ausgangspunkt des Lernprozesses macht.

Beispielsweise organisiert ARBEIT UND LEBEN Bremen Seminare zu den Themen „Ernährung global“ bzw. „Wasser global“, die über Bibliotheken, Bürger-

häuser und in Betrieben beworben und auch von nicht-akademisch gebildeten Bevölkerungsgruppen gut angenommen werden, in denen das eigene Verhalten im Umgang mit Wasser und Lebensmitteln in den Kontext der Probleme zur Ernährung und Versorgung der Weltbevölkerung gesetzt werden. Unter dem Seminartitel „Wasser ist mehr als H-2-O“ bietet ARBEIT UND LEBEN Hamburg ein ähnliches Seminkonzept an, bei dem unter Nutzung alternativer Lernorte (Wasserwerke, Kläranlagen, Hafen) dazu animiert werden soll, das eigene Lebensumfeld aus thematischer Perspektive zu erkunden. Am Beispiel des Wasserverbrauchs soll die Reflexion des eigenen Konsumverhaltens gefördert und in Beziehung zu wirtschaftlichen (Vermarktung von Wasser), gesellschaftspolitischen Entwicklungen (Privatisierung von Wasserwerken) und globalen Herausforderungen (Wasserknappheit) gesetzt werden.

ARBEIT UND LEBEN Sachsen wiederum führt unter dem Titel „Der lange Weg der Jeans“ ein Seminarangebot durch, bei dem behandelt wird, wo und unter welchen Bedingungen Jeans produziert werden. Über das allgemein beliebte Kleidungsstück und den damit verbundenen persönlichen Alltagsbezug können übergreifende Globalisierungsprozesse verdeutlicht und mit Fragen der Arbeits- und Produktionsbedingungen in Deutschland und dem Ausland verbunden werden. Die ansonsten eher abstrakt geführten Diskussionen über die weltweit wechselseitigen sozio-ökonomischer Abhängigkeiten und Auswirkungen werden somit nachvollziehbar.

Dahinter steht die Erkenntnis, dass Wissen und Informationen von Lernenden insbesondere dann angenommen und in Verhaltensmuster integriert werden, wenn die wesentliche Erkenntnistätigkeit von den Betroffenen selbst ausgeführt und in Bezug zum eigenen Lebenszusammenhang gebracht wird. Für die politische Bildungsarbeit bedeutet dies, dass sie neutral Chancen und Risiken benennen – aber nicht zu bewerten hat – und vor allem Anwendungs- und Beteiligungsmöglichkeiten zu vermitteln sollte.

Für das „Globale Lernen“ mit seiner Orientierung auf „lokales Handeln in weltweiter Perspektive“ stellt die Kooperation und Vernetzung mit lokalen Entwicklungsinitiativen in diesem Zusammenhang eine wichtige Möglichkeit dar: Denn sie sind einerseits wichtige Ansprechpartner vor Ort, über die aktuelle Informationen und Erfahrungswissen zu Entwicklungen in anderen Ländern und Weltregionen in Erfahrung gebracht und Handlungsanregungen vermittelt werden können. Andererseits sind sie selbst darauf angewiesen, die weltweiten Zusammenhänge der Wirtschafts- und Gesellschaftsentwicklung einem größeren Publikum erläutern zu können, um für Unterstützung ihrer Aktivitäten zu werben.

Jedoch stellt es sich häufig als sehr arbeitsintensiv heraus, deren inhaltlich spezialisierte Themenstellungen in einen umfassenderen Lernkontext einzubinden, der zugleich die am Lernprozess Beteiligten zur Entwicklung und Umsetzung eigener Lösungswege animiert. Die zumeist ehrenamtlich tätigen Referent/innen verfügen in der Regel über eine beeindruckende Sachkenntnis. Aber bei vielen Lehrkräften und Dozent/innen scheint die Auffassung verbreitet, angesichts des prognostizierten „Handlungsdrucks“ müsse aufklärende Bildungsarbeit mit dem Aufruf zu einer radikalen Abkehr von bisherigen Verhaltensmustern und einem von Konsumverzicht geprägten Wertewandel verbunden werden. Diese zumeist problemorientiert angeleg-

te und bei den Zielgruppen vielfach als „Missionierung“ aufgefasste Bildungsarbeit findet nicht immer die gewünschte Resonanz, weil sie – bezogen auf eigene Chancen und Lebensperspektiven – als einengend empfunden wird.

Lehrkräfte sind daher gefordert, sich in ihrem Rollenverständnis zu hinterfragen: Anstatt für die behandelten Problemfelder bereits im voraus eine Lösung zu formulieren, sollten sie Lernprozesse moderieren können und es dabei auch aushalten, wenn die Beteiligten zu eigenständigen, von eigenen Ansichten abweichenden Schlussfolgerungen gelangen. Dies bedeutet zugleich eine Abkehr von moralischen Appellen an Solidarität und Nächstenliebe, die für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit häufig prägend sind. Lernen sollte sich trotz des zeitlichen und sachlichen Problemdrucks um Gelassenheit bemühen: Anstatt die Einstellung zu vermitteln, sich jeweils persönlich für das Leid dieser Welt verantwortlich zu fühlen, sollte der Bildungsprozess über Sachlichkeit, Sinnlichkeit und Begegnung bei den Lernenden neben Problembewusstsein vor allem persönliche Kompetenzen fördern: Neugierde und Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Fragestellungen wecken, Offenheit und Empathie sowie die Fähigkeit zu Perspektivenwechsel trainieren, eigene Erfahrungen in einen größeren Rahmen stellen und vertreten zu können.

Dies erfordert Vielfalt bei der Gestaltung von Lernprozessen:

- Informations- und Event-Elemente kombinieren, um Ausprobieren zu ermöglichen,
- über interkulturelle Begegnungen die behandelte Thematik authentisch erfahrbar machen,
- niedrigschwelliger Einstieg in komplexe Inhalte durch aktionsorientierte Ansätze, emotionale Zugänge und mediale Vielfalt schaffen,
- Kooperationspartner ansprechen, um zusätzliche Fachkompetenz in das Bildungsangebot zu integrieren,
- neue Lernorte besuchen (Vernetzung mit Weltläden, Vereinen, Partnerschaftsinitiativen, Programmkinos, Bibliotheken, Museen, Biobauernhöfen, etc.)
- „Bleibendes erzeugen“: ein Produkt entwickeln, herstellen, verkaufen lassen...
- Ziele setzen: Teilnahme an Wettbewerben, Organisation eines „Tages der offenen Tür“, einer Ausstellung, etc.

Beispielhaft sei an dieser Stelle ein Seminarangebot der Landesorganisation ARBEIT UND LEBEN Mecklenburg-Vorpommern genannt, in dem Aspekte der Globalisierung mit dem Themenkreis der Lebenswirklichkeit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in ländlichen Regionen verknüpft wurde. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Lebensperspektiven wurde mit einem Ideenaustausch für eine zukunftsfähige, umweltgerechte und lebenswerte Entwicklung des eigenen Lebensraumes verbunden. Ausgehend von stereotypen Grundhaltungen wie: „Hier hast du sowieso keine Chance. Es gibt ja keine Ausbildungsplätze. Am besten gehst du weg“, galt es, der verbreiteten Mutlosigkeit entgegen zu wirken.

In Auseinandersetzung mit der Realität einer großflächig strukturierten Landwirtschaft, die durch rationalisierte Betriebsstrukturen, Massentierhaltung und Bodenverschmutzung geprägt ist, wurden Ideen zur Wiederbelebung des ländlichen Raumes

unter den Prämissen einer zukunftsfähigen Wirtschafts- und Sozialstruktur entwickelt. Vor dem Hintergrund der anhaltenden Landflucht und hoher Arbeitslosigkeit war hierbei wichtig, zum einen die Selbstreflexion sowohl eigener Ziele und Wünsche als auch vorhandener Fähigkeiten und Kompetenzen anzuregen, zum anderen aber auch die Potentiale einer nachhaltigen und umweltgerechten Landnutzung für selbstbestimmte Arbeitsstrukturen und die Regionalentwicklung aufzuzeigen.

Im Ergebnis wurde die eigene Lebenssituation weit differenzierter wahrgenommen. Durch den Perspektivwechsel wurde die Bereitschaft, sich mit Fragen des nachhaltigen Umweltschutzes und der Regionalentwicklung auseinander zu setzen, deutlich gesteigert. Wichtig für den Lernerfolg war die Verknüpfung der thematischen Arbeit mit praktischen Tätigkeiten, um die positive Selbstreflexion eigener Lebensentwürfe durch Erfolgserlebnisse zu verstärken. Als positiv erwies sich in diesem Kontext das Aufsuchen alternativer Lernorte. In die Bildungsarbeit schrittweise andere Bereiche mit einbezogen: Betriebsbesichtigungen, Gespräche mit Vertreter/innen alternativer Projekte und Initiativen oder mit Repräsentant/innen der lokalen Politik sowie der Kommunalverwaltung.

Phantasie, Kreativität und Handlungsorientierung fördern

Ähnlich positive Erfahrungen hat man bei ARBEIT UND LEBEN Thüringen mit der Entwicklung von Seminarkonzepten zum Themenbereich „Erneuerbare Energien und Klimaschutz“ gemacht, bei deren Umsetzung die Interessenlagen und Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe möglichst berücksichtigt werden. Beispielsweise ist es für Auszubildende und Handwerker insbesondere interessant, wenn die Weiterbildung auch aktuelle Informationen zur Nutzung der Brennstoffzellentechnik umfasst, die sie berufsbezogen nutzen können. Je nach dem zur Verfügung stehenden Zeitbudget kann die Auseinandersetzung mit der behandelten Seminarthematik um praktische Übungs- und Handlungsfelder ergänzt werden. So werden die TeilnehmerInnen beispielsweise angeleitet, selbst solarbetriebene Modellautos zu bauen. Zu dem Angebot gehört es auch, lokale Energieeffizienzpläne zu erarbeiten, um festzustellen, wie die Thematik Klimaschutz in der eigenen Gemeinde behandelt wird und welche Initiativen zur Förderung Erneuerbarer Energien es bereits gibt. Sie sollen durch die Befragung von Vertretern und Vertreterinnen aus der Kommunalpolitik, Betrieben und Umweltinitiativen animiert werden, eigene Projektideen zu entwickeln und sich in die Gemeinwesenentwicklung einzumischen. Das macht es aber erforderlich, die Beteiligten über die Seminartage hinaus bei der Umsetzung ihrer entwickelten Projektideen zu begleiten. Daher umfasst der Bildungsansatz auch, unter Anwendung verschiedenartiger Methoden (Zukunftswerkstatt, Mind-Map-Methode etc.) die Vermittlung von Kenntnissen zur Planung und Umsetzung von Projekten. Neben der Informationsvermittlung umfasst diese Tätigkeit also auch in hohem Maße Projektbegleitung und -beratung, einschließlich einer eventuellen Unterstützung bei der Öffentlichkeitsarbeit und Suche nach Finanzierungsmöglichkeiten für entwickelte Projekte.

Eine weitere, noch junge Tendenz stellen in diesem Zusammenhang internationale Kooperationsprojekte und Begegnungen dar. So unterstützt ARBEIT UND LEBEN Thüringen seit Anfang 2008 eine Projektpartnerschaft mit dem kulturpolitischen Verein Avenida Nestor Gallindo in El Alto/Bolivien sowie der Nichtregierungsorganisation FASE NACIONAL in Rio de Janeiro/Brasilien mit dem Ziel, wechselseitige Austauschbeziehungen aufzubauen. Diese zumeist von jüngeren Erwachsenen mit Arbeitserfahrungen im zivilgesellschaftlichen Bereich getragenen Initiativen gehen auf den Wunsch zurück, die zuvor in der Auseinandersetzung mit Fragen der Globalisierung gewonnenen Erkenntnisse durch praktisches Handeln in der Entwicklungszusammenarbeit ergänzen zu wollen. Geplant ist, den direkten, gleichberechtigten Austausch von Erfahrungen, Strategien und Arbeitsmethoden im zivilgesellschaftlichen Bereich zu befördern, bzw. die Partner in Bolivien beim Aufbau eines Bildungsprojektes zu unterstützen. Die während erster Austauschmaßnahmen gemachten Erfahrungen wurden von den Beteiligten sehr positiv gewertet. Allerdings sahen sich die Initiatoren auch mit Schwierigkeiten konfrontiert, die zu der Erkenntnis führten, dass es neben dem auf beiden Seiten vorhandenen guten Willen und Vorkenntnissen eine längere Phase der gegenseitigen Verständigung bedarf, bevor die etablierten Kontakte angesichts der divergierenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in regelmäßige wechselseitige Begegnungen und dauerhafte Kooperationsbeziehungen überführt werden können. Dies gilt gerade auch im Zeitalter elektronischer Kommunikation, die den interkulturellen zwischenmenschlichen Austausch nicht ersetzen kann. Diese Erfahrung zeigt, dass es neben dem Engagement Einzelner auch tragfähiger Organisationsstrukturen und einer stetigen finanziellen Förderung bedarf, um internationale Zusammenarbeit im Kontext des „Globalen Lernens“ möglich zu machen.

Erkenntnisse und Schlussfolgerungen

Mit den beschriebenen Ansätzen konnten bei ARBEIT UND LEBEN in Modellvorhaben und Einzelprojekten bereits positive Ergebnisse erzielt werden. Die Erfahrung zeigt, dass es für die Zielgruppen eine wesentliche Erfahrung ist, aus der eigens entwickelten Idee ein konkretes Ergebnis erwachsen zu sehen.

Allerdings ist der Aufwand, Konzepte der geschilderten Art zu erarbeiten und umzusetzen erheblich höher als in der herkömmlichen Bildungsarbeit. Die Zielsetzung, den Beteiligten konkrete Anwendungs- und Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen, erfordert es, mit unterschiedlichen Akteur/innen und Partnerorganisationen zu kooperieren, um die Bildungsmaßnahmen möglichst mit weitergehenden Projektvorhaben zu verbinden. Dies ist zwar eine wichtige Komponente für deren Erfolg, erfordert jedoch auch einen wesentlich gesteigerten Koordinierungsaufwand. Zugleich wird eine Modularisierung von Bildungsangeboten notwendig, um ein Lernen in längerfristigen Zusammenhängen bei zugleich eng beschränktem Zeitkontingent zu ermöglichen. Die Lerneinheiten sollen kurz sein, denn die Zielgruppen sind häufig nicht bereit, sich vorab über einen längeren Zeitraum auf ein Kursprogramm festzulegen. Die Entscheidung über die weitere Teilnahme fällt mitunter erst während oder

nach einer einführenden Veranstaltung. Um dennoch Inhalte vertieft vermitteln zu können, hat es sich bewährt, in sich abgeschlossene und aufeinander aufbauende Module anzubieten, die je nach Zielgruppe variabel eingesetzt werden können.

Angesichts der Rahmenbedingungen, unter denen außerschulische Bildung agieren muss – vielfach angewiesen auf das Engagement ehrenamtlicher und teilzeitbeschäftigter Lehrkräfte sowie einer fallweisen und wechselnden Prioritäten folgenden Projektförderung – fehlt es an Ressourcen, um „Globales Lernen“ in der dieser Form als „politische Breitenbildung“ zu etablieren. Dies gilt ebenso für international angelegte Bildungs- und Begegnungsmaßnahmen, deren die Ausweitung aufgrund hoher Reise- und Aufenthaltskosten enge Grenzen gesetzt sind.

Daher erscheint es wichtig, insbesondere Seminarleitungen und Lehrkräfte zu qualifizieren, um „globale Themen“ künftig weniger als spezielle Seminarangebote, sondern als integrale Bestandteile jeglicher Form politischer Bildung anbieten zu können.



**WOCHENSCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

**FUNDUS
QUELLEN FÜR DEN
GESCHICHTSUNTERRICHT**

Elke E. Theile

Erinnerungskultur und Erwachsenenbildung

Nach 1945 entwickelte sich eine Erinnerungskultur, die den Umgang mit der Erfahrung des deutschen Völkermords an den europäischen Juden, dem von Deutschen verursachten und begangenen Kulturbruch, spiegelt.

Mit einem erinnerungskulturanalytischen Bildungsansatz der historisch-politischen Erwachsenenbildung werden verschiedene Formen des Antisemitismus für eine historisch-kritische Bewusstseinsbildung in den Blick genommen, ideengeschichtlich den Wurzeln des Judenhasses und der Judenfeindschaft in der vorurteilsbeladenen Beziehungsgeschichte Juden und Christen/Deutsche und Juden nachgegangen und die Instrumentalisierung der Judenfeindschaft für religiöse, ökonomische und politische Interessen, die im 20. Jahrhundert zum Holocaust führte, aufgezeigt.

Thomas Lange, Gerd Steffens

Der Nationalsozialismus

Band 1 (1933-1939):

Staatsterror und Volksgemeinschaft

Die Bedeutung des Nationalsozialismus für Auseinandersetzungen in der Gegenwart ist in den letzten Jahren entgegen allen Historisierungs-Erwartungen eher gestiegen. Zugleich hat die Forschung diese Zeit unter neuen Perspektiven und Fragestellungen besser erschlossen.

Der Band bietet Schlüsseltexte zur Politik-, Wirtschafts- und Sozialgeschichte des Nationalsozialismus ebenso wie zur Außen- und Rüstungspolitik. Darüber hinaus enthält er zahlreiche bisher unveröffentlichte Quellen über die Anfangszeit des Nationalsozialismus in Dörfern und kleinen Städten.

In Vorbereitung: Thomas Lange, Gerd Steffens:
Der Nationalsozialismus. Band 2: Volksgemeinschaft,
Holocaust und Vernichtungskrieg 1939-1945,
ISBN 978-3-89974464-4, 240 S., € 19,80



ISBN 978-3-89974466-8,
418 S., € 39,80



ISBN 978-3-89974399-9,
240 S., € 19,80

www.wochenschau-verlag.de

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060, info@wochenschau-verlag.de

Kursleitende an der VHS

Wie kann in der Erwachsenenbildung die Qualität der Lehre sichergestellt werden?

Da an den Volkshochschulen überwiegend nebenberufliche Honorarkräfte unterrichten, ist das Qualifikationsniveau und das berufliche Selbstverständnis der Lehrenden sehr unterschiedlich. Am Beispiel des Landesverbands Nordrhein-Westfalen untersucht die Autorin, wie Kursleiter auf Fortbildungsangebote reagieren.

Die Autorin führte für ihre Studie problemzentrierte Interviews und entwickelt ein theoretisches Modell zur Erklärung von individuellen Vorstellungen über erwachsenenpädagogisches Lernen. Die Auswertung macht deutlich, dass die Akzeptanz von Fortbildungen für Lehrende abhängig ist von dem jeweiligen Selbstverständnis und ihrer persönlichen Auffassung von Lehren und Lernen. Diese biographische Verwobenheit muss daher bei der Entwicklung von Lehrkompetenz innerhalb einer Fortbildung berücksichtigt werden.



Michaela Harmeier

„Für die Teilnehmer sind wir die VHS“

Selbstverständnis von
Kursleitenden und
ihr Umgang mit
Qualifizierungsmaßnahmen

**Weiterbildung und
Biographie, 6**

2009, 234 S.,

29,90 € (D)/49,90 SFr

ISBN 978-3-7639-3682-3

Best.-Nr. 6001945

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



Dokumentation

Landeskuratoriums für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen: Empfehlungen an die hessische Landesregierung Lebensbegleitendes Lernen für Erwachsene in Hessen

Beschluss vom 26. November 2008
(gekürzt: pf)

1. Vorbemerkung

Globalisierung und Wissensgesellschaft stellen die Menschen vor große Herausforderungen, die durch den demografischen Wandel noch erheblich verstärkt werden. Die Arbeit wird auf dem Globus neu verteilt. Der Welthandel hat in mehreren Bereichen seine Kapazitätsgrenzen erreicht. Rohstoffe für die industrielle Produktion sind knapp, die Inflation kehrt zurück und viele Länder erwarten eine Rezession. Auch in der Weltwirtschaft ist der lange währende Konsens der Globalisierung brüchig geworden.

Zahlreiche ungelöste soziale Fragen des 21. Jahrhunderts werfen Schlüsselfragen von Gesellschaft und parlamentarischer Demokratie auf. Weltumspannende Netze der Telekommunikation haben neue Sozialordnungen geschaffen und verändern dauerhaft Gemeinwesen, Arbeitswelt und Bildungspraxis. Ein Grundverständnis von Technologie ist zu einem Element der Allgemeinbildung geworden. Leben und Lernen sind eng verknüpft. Technologiegestaltung ist seit einigen Jahren eine zentrale Aufgabe der Bildungspraxis.

Von den Menschen wird Anpassung erwartet, aber auch Kritik. Wer sich in dieser Welt zurecht finden, sein Überleben sichern, Arbeitswelt und Gesellschaft verantwortlich und konstruktiv beeinflussen und mitgestalten will, braucht Wissen und Bildung und sollte in der Lage sein, zu verstehen, selbstständig und frei zu denken und sich eine Meinung zu bilden. Lebensbegleitendes Lernen ist zur Lebensfunktion geworden.

Weiterbildung war lange Jahre ein Synonym von beruflicher Bildung und fachlicher Qualifizierung und den Gesetzen des Marktes unterworfen. Individuelle Prozesse der Erfahrungsbildung und Reflexionen gesellschaftlicher Umbrüche haben aber auch Einsichten in die Notwendigkeit Lebensbegleitenden Lernens mit dem Ziel einer Allgemeinbildung, Urteilskraft und gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit von Menschen gefördert. Soziale Verantwortung und kritische Kompetenz werden zunehmend als ein wichtiges Kriterium im Lebensbegleitenden Lernens erkannt.

Erwachsenenbildung ist nicht nur eine Funktion von Sozialpolitik. Der gesellschaftliche Wandel fordert von der Erwachsenenbildung, dass sie sich erneut auf ihren gesellschaftlichen Auftrag besinnt, Erwachsene und Heranwachsende zur Wahrnehmung ihrer Rechte und zur Erfüllung ihrer Pflichten zu befähigen (Deutscher Bildungsrat 1970). Bürgerinnen und Bürger sollen mit Unterstützung der Erwachsenenbildung Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben können, damit sie den Anforderungen gerecht werden können, vor die sie in Leben, Beruf und gesellschaftlicher Tätigkeit gestellt werden. Erwachsenenbildung ist ein Kernelement unseres Bildungssystems in öf-

fentlicher Verantwortung. Erwachsenenbildung ist aber auch ein Arbeitnehmerrecht, das die Beschäftigten in die Lage versetzen soll, als verantwortungsvolle und selbstbewusste Persönlichkeit am Arbeitsleben teilzunehmen. Sie umfasst allgemeine, berufliche, politische, kulturelle Bildung und ist nur als ganzheitlicher Bildungsbegriff zu verstehen.

Von den Erwachsenenbildnern erfordert dies Denken, argumentative Arbeit und eine Geisteshaltung, die von Humanität und gesellschaftlicher Partizipation geprägt ist. Dies schließt auch die Einsicht ein, dass bürgerschaftliches Engagement und Ehrenamt gemeinsame, kommunikative Verpflichtung sind.

Staat und Bildungsträger sind gefordert, eine Leitidee von Bildung und Lebensbegleitendem Lernen konzeptionell abzustimmen. In einem System des Lebensbegleitenden Lernen muss die gemeinsame staatlichkommunale Verantwortung zukünftig deutlicher zum Tragen kommen. Insbesondere werden Planung, Koordination und Berichterstattung der regionalen Bildung zunehmend Aufgabe der Kreisfreien Städte und Landkreise. Diese sind in den Prozess der Gestaltung regionaler Bildungslandschaften stärker einzubeziehen. Das Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen regt einen Bildungsplan „Lernen für Erwachsene“ auf der Grundlage der vorliegenden Empfehlungen an. An dessen Entwicklung und Realisierung wären auf der Grundlage des HWBG Bildungsstätten in öffentlicher Trägerschaft sowie anerkannte Landesorganisationen und ihre Mitgliedseinrichtungen in freier Trägerschaft zu beteiligen. ...

Kommerzielle, gewinnorientierte Unternehmen, in nichtöffentlicher Verant-

wortung von Bildung, werden ordnungspolitisch nicht vom Gesetzesauftrag des HWBG erfasst. Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich deshalb ausschließlich auf Träger und Einrichtungen eines öffentlichen Bildungsauftrages. ...

2. Öffentliche Verantwortung

Unsere Verfassung garantiert das Recht auf Entfaltung der Persönlichkeit und auf Chancengleichheit. Die Verwirklichung verlangt Bildung, Biografie begleitend und Biografie gestaltend. Wissen sowie die Fähigkeit, das erworbene Wissen anzuwenden, müssen durch Lernen im Lebenslauf ständig angepasst und erweitert werden. Nur so können persönliche Orientierung, gesellschaftliche Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit erhalten und verbessert werden. Deshalb ist der „Wert des Lernens“ zu erhöhen, unabhängig davon, ob das Lernen in erster Linie zur Weiterentwicklung der Beschäftigungsfähigkeit, zur Ausübung des bürgerschaftlichen Engagements, für die Freizeit oder die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit erfolgt.

Ausdruck des Verfassungsauftrages sind die öffentlichen Bildungssysteme sowie die öffentliche Förderung privater Bildungseinrichtungen. Das öffentliche verantwortete System des Lebensbegleitenden Lernens und die Inanspruchnahme öffentlicher Mittel müssen dem Gemeinwohl dienen.

In Deutschland ist der Erfolg von Bildung – im internationalen Vergleich – besonders ausgeprägt von sozialer Herkunft abhängig. Politik und Bildungsträger stehen daher in der Verantwortung, gesellschaftlich und politisch dazu beizutragen, dass künftig weniger Menschen mangels Bildung den sozialen Anschluss

verlieren. Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik haben deswegen die Aufgabe, die Spaltung der Gesellschaft zu überwinden und die Integrationsanstrengungen zu erhöhen. Alle für das Lernen im Lebenslauf Verantwortlichen sollten arbeitsteilig in ihrem jeweiligen Arbeitsfeld daran arbeiten, dass jede Bürgerin und jeder Bürger ihre/seine Potenziale entwickeln kann. Land und Kommunen haben die Verpflichtung, die Weiterbildung und die institutionellen Rahmenbedingungen Lebensbegleitenden Lernens im Interesse des Gemeinwohls angemessen zu organisieren. bildungsungewohnte Menschen müssen mit noch größeren Anstrengungen an Bildung herangeführt werden.

Hierzu bedarf es im Rahmen der öffentlich verantworteten Weiterbildung vorrangig mehr bezahlbarer, niedrigschwelliger und auch zielgruppen-spezifischer Angebote. Allgemeine, politische und kulturelle Bildung im öffentlichen Auftrag sind existentiell für eine freiheitliche demokratische Grundordnung, wie berufliche Bildung angesichts der ökonomisch-technologischen Entwicklung eine wesentliche Voraussetzung individueller Existenzsicherung bleibt. Die Inhalte von beruflicher und allgemeiner Bildung sind fließend geworden. Persönlichkeitsbildung, sprachliche, technologische Kompetenzen und Mündigkeit von Fachkräften sollten im Arbeitsleben an Bedeutung gewonnen haben.

Durch betriebliche Weiterbildung können die viel weiter reichenden Bildungsansprüche der Bürgerinnen und Bürger nach Persönlichkeitsbildung und Qualifikation nicht ausreichend abgedeckt werden. In wirtschaftlich starken Betrieben werden die Beschäftigten mit innerbetrieblichen Fortbildungsangebo-

ten für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen betriebsnah erreicht. Kleinbetriebe dagegen verfügen in der Regel nicht über entsprechende Ressourcen und nutzen die zahlreichen Angebote des Weiterbildungsmarktes, in vielen Fällen auch die Programme der öffentlichen Erwachsenen- und Weiterbildungsstätten. Die Programme betrieblicher Weiterbildung erreichen jedoch nicht alle Bürgerinnen und Bürger. Die öffentlichen Einrichtungen der Weiterbildung nach HWBG haben sich zum Ziel gesetzt, allen Mitgliedern der Gesellschaft den Zugang zu Bildung und Weiterbildung zu ermöglichen. Ihre Bildungsprogramme sind somit ein wichtiger Beitrag zur Erfüllung des Sozialstaatsgebots.

Das Land Hessen bekennt sich mit seinen Institutionen in nachgeordneter Trägerschaft zu einem System des Lebensbegleitenden Lernens in öffentlicher Verantwortung ebenso wie die nach dem HWBG geförderten Weiterbildungseinrichtungen.

In den Kommunen und im regionalen Raum wird die Verwirklichung des Lernens im Lebenslauf von Markt, Wettbewerb und der Qualität der Angebote geprägt. Zielsetzungen der Bildungsprogramme und die Verwirklichung sozialer Ziele und des bildungspolitischen Auftrages sind dem Gemeinwesen verpflichtet. Mit Blick auf die finanzielle Lage öffentlicher Haushalte ist absehbar, dass die Abstimmung und die Koordination der Programme bildungsrelevanter Einrichtungen und die Vernetzung der vor Ort für das Lernen im Lebenslauf und den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit verantwortlichen Akteure zunehmen wird. Auch Kooperationen und Netzwerke für zivilgesellschaftliches Engagement werden unter politischen,

wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Erwägungen an Bedeutung gewinnen. Bildung bleibt für Individuum und Gesellschaft eine wichtige Investition in die Zukunft.

Die operative Gestaltung bildungspolitischer und institutioneller Zielsetzungen und Konzeptionen einer Lebensbegleitenden Weiterbildung bedürfen einer funktionierenden Organisations- und Dienstleistungsstruktur, die finanzierbar sein muss, sowohl auf staatlicher Seite als auch für den einzelnen Bürger. Die Qualifizierung für gesellschaftliche Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit ist eine öffentliche Aufgabe und muss mit öffentlichen Mittel gefördert werden.

Öffentliche und öffentlich geförderte Weiterbildung haben insbesondere folgende Funktionen zu erfüllen:

- Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs
- Weiterbildungsberatung
- Schaffung von Zugangsmöglichkeiten zu Bildung, Qualifikation und gesellschaftlicher Teilhabe für alle Bürgerinnen und Bürger
- Stärkung der Chancengleichheit/ Gender Mainstreaming
- Hilfestellung für die erforderlichen Anpassungsprozesse an Modernisierung und Technologisierung sowie für individuelle und gemeinschaftliche Bewältigung des Wandels
- Sicherung von Bildungsangeboten der politischen Bildung, der kulturellen und sprachlichen Bildung und Integration sowie die Auseinandersetzung über Werte und existenzielle Grundfragen
- Förderung von Angeboten des gemeinschaftlichen und sozialen Lernens
- Förderung ehrenamtlicher Tätigkeiten.

3. Lebensbegleitendes Lernen

In Hessen werden in einem sich vollziehenden Epochenwandel der Bildung seit einigen Jahren grundsätzliche Fragen Lebensbegleitenden Lernens gestellt und diskutiert.

Bildung ist kein Fach und kein Ressort, sondern ein Lebensbegleitender Prozess, der nicht mit Schule und Studium endet und nicht auf die klassischen Angebote der Weiterbildung beschränkt bleiben darf, sondern alle Bildungsbereiche integriert.

In Anbetracht der wachsenden Komplexität der Inhalte, ihrer Spezialisierung und Differenzierung wird die individuell erforderliche Bildung immer schwieriger zu erwerben. An Bildung Interessierte brauchen daher Bildungsberatung und ein bedarfsgerechtes funktionierendes Unterstützungssystem.

Das Landeskuratorium für Weiterbildung bekräftigt die bereits bei der Evaluierung des Hessischen Weiterbildungsgesetzes getroffene Feststellung: „Lebensbegleitendes Lernen ist (...) nicht reduzierbar auf einzelne Bildungssegmente, sondern erfordert ein integratives Bildungsverständnis. Dies umfasst berufliche Erst- und Weiterbildung, Allgemeinbildung, Erwachsenenbildung etc. und lässt sich nicht auf einzelne Teilbereiche reduzieren. Beschäftigungsfähigkeit, Lebensbewältigungskompetenzen und Kompetenzen zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben korrespondieren dabei miteinander (...).“

Die Angebote der Träger müssen auch künftig die Vielfalt gesellschaftlicher Werte, Normen und Interessen in demokratischen Strukturen abbilden.

4. Grundversorgung und Pflichtangebot des lebensbegleitenden Lernens nach HWBG

Das Landeskuratorium bekennt sich zur im HWBG von 2001/2006 definierten Aufgabenstellung der öffentlichen und öffentlich verantwortenden Träger, die Grundversorgung im Rahmen eines Pflichtangebots zu gewährleisten.

§ 10 HWBG

(1) Die Grundversorgung mit Weiterbildungsangeboten wird durch das Pflichtangebot der Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft und weitere Angebote nach § 2 gewährleistet.

(2) Zum Pflichtangebot der Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft zählen in der Regel Lehrveranstaltungen der politischen Bildung, der Alphabetisierung, der arbeitswelt- und berufsbezogenen Weiterbildung, der kompensatorischen Grundbildung, der abschluss- und schulabschlussbezogenen Bildung, Angebote zur lebensgestaltenden Bildung und zu Existenzfragen einschließlich des Bereichs der sozialen und interkulturellen Beziehungen, sowie Angebote zur Förderung von Schlüsselqualifikationen mit den Komponenten Sprachen-, Kultur- und Medienkompetenz. Zum Pflichtangebot gehören auch Bildungsangebote im Bereich der Eltern-, Familien- und Frauen- und Männerbildung sowie für das Ehrenamt und zur sozialen Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. Darüber hinaus zählen Angebote der Gesundheitsbildung dann zum Pflichtangebot, wenn sie im Bereich der Gesundheitsvorsorge der Primärprävention und dem Arbeitsschutz dienen und mindestens zur Hälfte der maßnahmenbezogenen

Kosten durch Teilnahmebeiträge und/oder Drittmittel gedeckt sind. ...

6. Landesweite Strukturen lebensbegleitenden Lernens in Hessen

Lebenslanges oder – je nach Sprachgebrauch – Lebensbegleitendes Lernen hat in den Organisationen der Volksbildung eine lange Tradition. Die Angebote ihrer Bildungseinrichtungen erfassen sämtliche Programmbereiche von Bildung: die allgemeine, die berufliche, die kulturelle, die politische Bildung sowie Konzepte und Veranstaltungen zur didaktischen Verknüpfung ihrer jeweiligen Themen, Inhalte und Ziele.

Volkshochschulen als Weiterbildungsstätten in öffentlicher Trägerschaft, die nach HWBG anerkannten landesweiten Organisationen in freier Trägerschaft mit ihren Mitgliedseinrichtungen und die Hessische Heimvolkshochschule Burg Fürsteneck – Akademie für berufliche und musisch-kulturelle Weiterbildung, der Hessische Volkshochschulverband, Arbeit und Leben und die LAG Justiz bilden flächendeckende landesweite Strukturen Lebensbegleitenden Lernens. ...

8. Regionales System lebensbegleitenden Lernens

In der Diskussion über die Globalisierung und ihre Folgen hat die Region wesentlich an Bedeutung gewonnen. Gestalt und Begrifflichkeit von Regionen sind sehr unterschiedlich und vielfältig. Das Streben nach Regionalisierung ist der Versuch einer Antwort auf die Globalisierung. Es verspricht föderale Strukturen, Dezentralität, Subsidiarität und mehr Beteiligung. Als politisch-administrative Einheiten sind Regionen geogra-

fische Räume, deren Grenzen politisch entschieden werden. Es kann daher nicht Aufgabe des Landeskuratoriums sein, den Begriff der Region für das Bundesland Hessen zu präzisieren. In der „Lernenden Region“ stehen Netzwerke von Bildungsinstitutionen im Vordergrund mit dem Ziel, Lebensbegleitendes Lernen institutionsübergreifend zu ermöglichen und den Zugang zur Bildung zu erleichtern. Das Landeskuratorium versteht unter Region zunächst die regionale Gebietskörperschaft, die Gemeinden, die Landkreise und die kreisfreien Städte. Bei der Gestaltung regionaler Bildungslandschaften werden Verbindungen über die Zuständigkeiten unmittelbarer Gebietskörperschaften hinaus als sinnvoll und wünschenswert erachtet. Wesentlich ist hierbei, dass bei der Vielzahl regionaler Aktivitäten mit einem Bündel von Motiven und Merkmalen die Gleichheit der Bildungschancen und Bildungsgerechtigkeit zentrale Merkmale sind. Zu deren Verwirklichung muss der Gesetzgeber auch für die regionalen Strukturen, wie im HWBG, eine Grundversorgung/Pflichtangebot einfordern (s. § 2 HWBG). Diese Verpflichtung auf eine Grundversorgung in den Regionen soll garantieren, dass die Chance auf Fortschritt eines humanen Lebens in der Demokratie bewahrt und vermieden werden kann, dass Weiterbildung ausschließlich ökonomischen Zwängen unterworfen wird. Nur so ist auch eine Einlösung des ganzheitlichen Bildungsbegriffs möglich.

In der Region als dem sozialen Arbeits- und Lebensraum der Menschen konkretisieren sich die notwendigen Bildungsbedarfe und Unterstützungsaufgaben. Die Region ist der Fokus allgemeiner gesellschaftlicher und sozialer Ent-

wicklungen. Regionsbezogene Besonderheiten und Aktivitäten erfordern zielgruppen- und projektbezogene Kooperationsbeziehungen.

Ein regionales System Lebensbegleitenden Lernens fördert gezielt:

- persönliche Orientierung
- gesellschaftliche Teilhabe
- Berufsfähigkeit/Beschäftigungsfähigkeit und
- Erhöhung der Weiterbildungsbereitschaft.

Die Volkshochschulen sind mit ihren langjährigen Erfahrungen als Weiterbildungsträger wichtige Akteure bei der Entwicklung von Bildungsregionen. Sie entwickeln gemeinsam mit weiteren staatlichen Einrichtungen – Berufsbildenden Schulen und Schulen für Erwachsene, den Landesorganisationen/Burg Fürsteneck und den Weiterbildungszentren der Innungen und Kammern – ein regionales System der Weiterbildung, das zur Deckung von Weiterbildungsbedarfen und -bedürfnissen beiträgt.

Ein regionales Weiterbildungssystem zeichnet sich u. a. durch den Aufbau institutionsübergreifender Bildungsplanung und -beratung aus. Ziel eines regionalen Weiterbildungssystems muss sein, die Angebote der öffentlichen Einrichtungen

- Volkshochschulen
 - Berufsbildende Schulen
 - Schulen für Erwachsene
- optimal für die Region zu nutzen.

Im Rahmen einer institutionsübergreifenden Bildungskoordination sollen die öffentlich geförderten Landeseinrichtungen und Burg Fürsteneck sowie die Weiterbildungseinrichtungen der Kammern und Innungen einbezogen werden. Die *regionale Bildungskoordination* sollte

als Gremium organisiert werden, dem

- kommunale Vertretung
- Volkshochschule
- Berufsbildende Schule/n
- Schule/n für Erwachsene
- Kammern und Innungen
- regionale Wirtschaftsförderung
- Sozialpartner
- Agentur für Arbeit
- Freie Träger und Burg Fürsteneck (regionsbezogen fakultativ) angehören.

Voraussetzung für eine auf die Region abgestimmte Bildungskoordination ist ein regelmäßiger *regionaler Weiterbildungsbericht*. Es sollten u. a. folgende Daten erhoben werden, unter Nutzung von landesweit erhobenen Daten:

- Entwicklung der Region
- Bedarf an Arbeitskräften
- Bedarf an Ausbildungsplätzen
- zukünftiger Qualifikationsbedarf
- Weiterentwicklung und Bedarfe im Bereich der Ehrenamtsstrukturen
- Nachfrage und Angebote von allgemeiner Bildung, um das Nachholen von Schulabschlüssen zu ermöglichen
- Umfang des Angebots an politischer/gesellschaftlicher und kultureller Bildung.

Die Zusammensetzung des Gremiums „Bildungskoordination“ soll garantieren, dass die öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung im regionalen Kontext gestärkt wird. ...

8.1 Hessencampus (HC)/Zentren Lebensbegleitenden Lernens (ZLL)

Das Landeskuratorium unterstützt die Initiative Hessencampus/ZLL als ein Projekt des Verbundes kommunaler Partner mit dem Auftrag einer erweiter-

ten Dienstleistung für die Bildung und Qualifizierung der Bürger Hessens in einem regionalen Teilsystem eines im Aufbau befindlichen landesweiten Systems des Lebensbegleitenden Lernens.

Die regionalen Unterschiede der Infrastruktur, der Lebensgewohnheiten, der Lebensbedingungen und der Bildungserwartungen werden zu unterschiedlichen institutionellen und organisatorischen Profilen führen. Im Interesse eines Landesprofils der Erwachsenenbildung und der Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungspolitik wird es aber auch landesweite Gemeinsamkeiten und identitätsstiftende Angebote geben müssen, u. a. zu folgenden Themen:

- gemeinsame Standards in der Bildungsberatung
- Übergangmanagement
- erwachsenenpädagogische Fortbildung.

Hessencampus soll sich an einer Pädagogik orientieren, die Lernen an den vier Dimensionen

1. erwachsene Lernerpersönlichkeit
2. Bildungsbiographie
3. Lebensgestaltungskompetenz
4. Lebensweltnähe ausrichtet.

Zur Entwicklung einer stärkeren regionalen Weiterbildungsordination kann Hessencampus ein wichtiger Bildungsdienstleister sein. Es ist sinnvoll, Ressourcen gemeinsam zu nutzen und die Beteiligung der öffentlich geförderten und der öffentlichrechtlichen Einrichtungen in der regionalen Weiterbildungspolitik zu sichern.

Die Herstellung von Transparenz und Zugänglichkeit, die Weiterentwicklung von Beratung, Lernbegleitung und der Organisation des Selbstlernens als wichtige Aufgaben werden vom Landes-

kuratorium unterstützt. Grundlage der konzeptionellen Gestaltung und der Kooperation muss der Konsens eines ganzheitlichen Begriffs von Erwachsenenbildung und Lebensbegleitendem Lernen sein. Auch Hessencampus muss sich an Qualitätsstandards und europäischen Zertifizierungssystemen orientieren. Wichtige regionale Aufgaben können u. a. sein:

- Bildungs- und Weiterbildungsberatung
- Angebote zum Übergang zwischen unterschiedlichen Lebensphasen
- Programme zur beruflichen Aus- und Weiterbildung Erwachsener
- Bildungsangebote der 2. und 3. Chance (Nachholen von Schulabschlüssen).

Hessencampus/ZLL unterstützt darüber hinaus die Einrichtungen der kommunalen Weiterbildung und der Freien Träger bei der Erfüllung ihrer Pflichtaufgaben im Rahmen der Grundversorgung nach dem HWBG, z. B.:

- allgemeine, kulturelle und politische Bildung
- Bildung zur Lebensgestaltung, Lebensbewältigung und gesellschaftlichen Teilhabe.

Die Entwicklungspartnerschaft zwischen dem Land Hessen und Regionen, vor allem mit den Volkshochschulen, den Berufsbildenden Schulen und den Schulen für Erwachsene, kann aus Sicht des Landeskuratoriums nur erfolgreich sein, wenn die Akteure gleichberechtigt ihre Aufgaben wahrnehmen und in gemeinsamer Verantwortung handeln. Die kommunalen Partner im Hessencampus/ZLL sollten ein gemeinsames Management für vertragliche Vereinbarungen der Ressourcennutzung, ihrer Bildungsprogramme und ihrer Kompetenzen entwickeln. Selbstständigkeit und I-

dentität der beteiligten Träger und Institutionen sind hierbei zu wahren.

9. Landesweite Unterstützungsstrukturen lebensbegleitenden Lernens in Hessen

Das Hessische Weiterbildungsgesetz gewährleistet eine Reihe von Unterstützungsleistungen, die den Trägern zur Verfügung stehen und die vom Land nach Maßgabe des Gesetzes finanziert bzw. bezuschusst werden:

- Hessischer Volkshochschulverband e.V./hvv-Institut gGmbH
- Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen
- Innovationspool
- Koordinationsstelle für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen.

Der Aufbau eines Systems des lebensbegleitenden Lernens erfordert unter Berücksichtigung der vom Landeskuratorium empfohlenen regionalen Perspektiven mit Einbindung der in Kapitel 6 genannten Akteure landesweite Unterstützungsstrukturen für folgende Aufgaben:

- Beratung der Weiterbildungsinstitutionen beim Aufbau des Systems Lebensbegleitenden Lernens (insbesondere im regionalen Bereich)
- Entwicklung und Angebot von Fortbildungs- und Weiterbildungsangeboten für disponierende, unterrichtende und verwaltende Mitarbeiter/innen
- Erwachsenenpädagogische Qualifizierung
- Initiierung von Forschungsprojekten
- Verknüpfung und Koordination vorhandener und sich entwickelnder Unterstützungsstrukturen.

Es ergäbe keinen Sinn, diese notwendigen Aufgaben in jeder Region iso-

liert und unkoordiniert zu bewältigen, zumal vorhandene öffentlich verantwortete Weiterbildungseinrichtungen bereits landesweite Unterstützungsleistungen erbringen und diese ausweiten können.

In Abstimmung mit den öffentlich verantworteten Weiterbildungseinrichtungen und unter Nutzung ihrer Kompetenzen und Angebote könnten die Beratungsangebote für Lebensbegleitendes Lernen in der hvv-Institut gGmbH entwickelt bzw. ausgebaut werden. Die hvv-Institut gGmbH ist nach § 14 HWBG bereits zu ähnlichen Dienstleistungen verpflichtet und verfügt über entsprechende Fachkompetenz und Erfahrung.

Diese Dienstleistungen werden bisher vorrangig von den Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft (Volkshochschulen) sowie den mit dem hvv verbundenen Landesarbeitsgemeinschaften in Anspruch genommen, stehen anderen Trägern der Weiterbildung (insb. nach HWBG) jedoch offen. Alleingesellschafter der hvv-Institut gGmbH ist bisher der Hessische Volkshochschulverband e.V. Zum Aufbau landesweiter Unterstützungsstrukturen Lebensbegleitendes Lernen in Hessen in der hvv-Institut gGmbH schlägt das Landeskuratorium vor, den Gesellschafterkreis zu erweitern:

- Gesellschafter aus dem Kreis der landesweiten Organisationen in freier Trägerschaft nach § 15 HWBG
- Burg Fürsteneck nach § 13 HWBG
- Land Hessen.

10. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung

Das Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen erachtet Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in den öffentlichen Einrich-

tungen der Weiterbildung nach HWBG als notwendig und unerlässlich. Sie sind integrierte Bestandteile der Weiterentwicklung eines Gesamtsystems Lebensbegleitendes Lernens in Hessen. Qualitätsmanagement dient der erfolgreichen Gestaltung und kontinuierlichen Verbesserung von Einrichtungen der Bildungsdienstleistung und fördert das Selbstverständnis als lernende Organisation.

In den zurückliegenden Jahren haben Träger und Einrichtungen der öffentlichen Erwachsenenbildung in Hessen systematisch die Einführung und Aufrechterhaltung von Qualitätsmanagementsystemen betrieben. Sie wenden, je nach Organisationsentscheidung, unterschiedliche Systeme an, die alle prozess-, kunden- und auch ergebnisorientiert sind, u. a. LQW (Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung, entstanden im Rahmen des BLK-Verbundprojekts „Qualitätstestierung in der Weiterbildung“), ISO (International Organization for Standardization), EFQM (European Foundation for Quality Management) und weitere Systeme der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Bei diesen Verfahren muss entweder die Erfüllung jeweils systemgebundener (Mindest) Standards nachgewiesen werden – dies wird durch eine externe Testierung bzw. Zertifizierung bestätigt – oder es kann eine Selbstbewertung, ggf. in Kombination mit externer Anerkennung durchgeführt werden (EFQM).

In einer hessenspezifischen Variante besteht das Angebot des Vereins Weiterbildung Hessen e. V., die Einhaltung definierter Qualitätsstandards durch eine Testierung nachzuweisen und mit dem Erhalt eines Prüfsiegels dem Anliegen des Verbraucherschutzes Rechnung zu tragen. Dieses Angebot nutzen auch öf-

fentliche Einrichtungen der Erwachsenenbildung nach HWBG, z. T. ergänzend zu anderen eingeführten Qualitätssystemen. Insofern steht den öffentlichen Trägern und Einrichtungen der Erwachsenenbildung ein breites und solides Spektrum von Qualitätssicherungsverfahren und Qualitätsentwicklungsverfahren zur Verfügung. Grundsätzlich müssen Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung auch zukünftig bei der Gestaltung eines Systems Lebensbegleitenden Lernens in Hessen ein zentraler Bestandteil bleiben; denn Bildung, damit auch Erwachsenenbildung, benötigt sorgfältige und systematisch entwickelte Dienstleistungen zur Ermöglichung persönlicher Lern- und Bildungserfolge.

11. Künftige Finanzierung des Systems lebensbegleitenden Lernens nach HWBG

Im Evaluationsbericht zum HWBG des Jahres 2005 ist festgestellt worden, dass mit dem HWBG eine neue Weichenstellung der finanziellen Förderung durch das Land erfolgt ist. Die Fördersumme des Landes Hessen ist im Verhältnis zum Gesamtbudget und den Aufgaben der Weiterbildungseinrichtungen jedoch marginal. Das Land kann deshalb die von ihm beanspruchte Gestaltungskompetenz nur sehr begrenzt wahrnehmen. Daher übernehmen Land, Kommunen und die gesellschaftlichen Gruppen mit ihren Einrichtungen auch künftig gemeinsam die Verantwortung für die Erwachsenenbildung und das System Lebensbegleitenden Lernens in Hessen. Die Verantwortung für Themen und Inhalte liegt bei den Bildungsträgern und ihren Einrichtungen. Die Förderung des Landes ist seit dem Jahr 2000 stabil und bleibt eine unverzichtbare Grundlage für

die flächendeckende Grundversorgung der Bevölkerung mit allgemeiner und beruflicher Weiterbildung und mit zielgruppenorientierten Angeboten. Ein landesweites System Lebensbegleitenden Lernens stellt die Bildungseinrichtungen vor zusätzliche Aufgaben und verlangt Leistungen, die eine Erhöhung der Landeszuwendungen zwingend erforderlich macht.

Das Landeskuratorium empfiehlt, bei der künftigen Finanzierung des Systems Lebensbegleitenden Lernens nach HWBG im Rahmen eines 5-Jahres-Programms folgende Strukturelemente zu berücksichtigen:

11.1 Anpassung der Förderung des Pflichtangebots nach HWBG

- Volkshochschulen: von 5.379.100 € auf min. 7.500.000 € (300.000 UE)
- Freie Träger: von 2.456.000 € auf min. 3.375.000 € (135.000 UE)
- Burg Fürsteneck: von 625.000 € auf 832.000 € (50.000 TN-St.)

Anpassung der Förderung

- LAG Arbeit und Leben: von 204.000 € auf 259.000 €
- LAG Justiz: von 53.800 € auf 72.000 €
- hvv-Institut von 635.200 € auf 845.000 €
- Innovationspool 2,5 Prozent (min. 240.000 €) des Fördervolumens nach HWBG.

11.2 Zusätzliche Aufwendungen zum Aufbau landesweiter Unterstützungsstrukturen

- Finanzierung der zusätzlichen Unterstützungsleistungen des hvv-Instituts für das „Regionale System Lebensbegleitendes Lernen“

- in der Aufbauphase – bis zu 3 Jahren – 300.000 €
- Mittel im Wert von zwei Stellen
- für die in Kapitel 8 beschriebenen Aufgaben der Fort- und Weiterbildung werden 25,- €/UE bezuschusst
- Hessencampus/ZLL
- in der Entwicklungsphase – max. drei Jahre – pro Jahr 200.000 €
- im Regelbetrieb pro Jahr 100.000,- €
- Mittel im Wert von zwei Stellen
- regionaler Weiterbildungsbericht
- im ersten Jahr für die Erstellung des Berichts je Region 50.000 €.

**Berufsbildungsbericht 2009
Weiterbildung in Deutschland und Europa
Stellungnahme der Gruppe der Beauftragten
der Arbeitnehmer im Hauptausschuss**

Berufliche Weiterbildung ist in Deutschland deutlich schlechter aufgestellt als in anderen europäischen Staaten, vor allem in den skandinavischen Ländern, in Frankreich und in den Niederlanden. Die aktuellen Ergebnisse des europäischen Adult Education Surveys (AES) von 2007 bestätigen erneut, dass die Teilnahme der deutschen Bevölkerung an non-formalem Lernen (berufliche Weiterbildung und allgemeine Weiterbildung) mit 43 Prozent deutlich niedriger liegt als die der skandinavischen Länder (über 50 Prozent) und gleich auf mit dem Vereinigten Königreich und Österreich (um 40 Prozent).

Auch bei der betrieblichen Weiterbildung als dem wichtigsten Bereich der beruflichen Weiterbildung liegt Deutschland seit vielen Jahren im Mittelfeld der europäischen Länder. Deutschland liegt beim Angebot an arbeitsplatzintegrierten/arbeitsplatznahen Formen der betrieblichen Weiterbildung im mittleren

Drittel aller elf nord- und westeuropäischen Länder. Darüber hinaus zeigt sich im Vergleich mit den anderen Ländern, dass die internen Strukturen – also die Professionalisierung der Weiterbildung in Unternehmen, z. B. im Hinblick auf die Bedarfsermittlung, die Weiterbildungsplanung, die Aufstellung eines Weiterbildungsbudgets und die Evaluierung – einen geringen Grad an Systematisierung erkennen lassen.

In deutschen Unternehmen profitieren von betrieblicher Weiterbildung relativ wenige Beschäftigte (und dann zu meist Fach- und Führungskräfte). Vor allem sind meist kurzfristige Anpassungsmaßnahmen zu verzeichnen. Die Professionalisierung der Weiterbildung in Unternehmen ist ebenfalls nur europäisches Mittelmaß.

Der DGB sieht im Bereich der Weiterbildung dringenden Handlungsbedarf. Zu wenig Angebote, verstärkte soziale Auslese, gravierende Qualitätsprobleme und hohe Intransparenz kennzeichnen die deutsche Weiterbildungslandschaft. Das Bildungssystem verstärkt die soziale Auslese. Je besser die schulische Bildung, umso ausgeprägter ist die Weiterbildungsbeteiligung. Von den Personen mit niedriger Schulbildung nehmen nur 30 Prozent an Weiterbildung teil, mit Abitur sind es 58 Prozent. Der Erwerbsstatus einer Person hat einen gravierenden Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten. Teilzeitbeschäftigte nehmen seltener an Weiterbildung teil als Vollzeitbeschäftigte. Noch erheblich geringer ist die Weiterbildungsbeteiligung bei geringfügiger Beschäftigung. Personen mit Migrationshintergrund nehmen ebenfalls deutlich weniger an Weiterbildung teil. Nur jeder dritte Erwachsene in Deutschland nimmt an Weiterbildungsangeboten teil.

Der Staat und die Unternehmen tun zu wenig für die Weiterbildung. Das Weiterbildungsbudget hat sich drastisch reduziert. Die Ausgaben der Bundesagentur für Arbeit (BA) für berufliche Weiterbildung gingen zwischen 1999 und 2005 um 70 Prozent zurück. Im gleichen Zeitraum sanken die Ausgaben der Unternehmen für betriebliche Weiterbildung um rund 1,5 Milliarden Euro (16 Prozent).

In der Weiterbildung fehlen gesetzlich geregelte transparente Strukturen, die flächendeckend ein für alle zugängliches Weiterbildungsangebot sichern sowie das Recht auf Bildung auch im Erwachsenenalter absichern. Langfristiges Ziel muss ein Erwachsenenbildungsgesetz sein, das unter anderem auch die Förderung der Aufstiegsfortbildung beinhaltet. Folglich ist die Novellierung des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes (AFBG) allenfalls ein Zwischenschritt auf dem Weg zu einem neuen solidarischen Weiterbildungssystem.

Weiterbildung muss die Chancen am Arbeitsmarkt, das berufliche Fortkommen und das Einkommen verbessern. Zu den notwendigen Rahmenbedingungen gehören:

- das Angebot von Lernzeiten und deren Verteilung auf die gesamte Lebenszeit;
- ausreichende finanzielle Ressourcen für Weiterbildung;
- ein gutes Informationssystem und individuelle Weiterbildungsberatung;
- qualitativ gute Angebote, die von qualifiziertem Personal durchgeführt und betreut werden;
- Abschlüsse und Zertifikate, die auf weiterführende Bildungsgänge anrechenbar sind und damit Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen.

Diese Handlungsfelder sind in einer Bundesregelung für die Weiterbildung abzusichern, um mehr Menschen die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten zu ermöglichen.

Der Koalitionsvertrag 2005 beinhaltet eine große Bildungsoffensive. Weiterbildung sollte zur vierten Säule des Bildungssystems werden. Angekündigt wurde, mit bundeseinheitlichen Rahmenbedingungen eine Weiterbildung mit System zu etablieren. Von den im Regierungsprogramm genannten Vorhaben Bildungsberatung, Benachteiligtenförderung, Bildungssparen und Bildungszeitkonten hat die Koalition bisher nur einen Gesetzentwurf zum Weiterbildungssparen auf den Weg gebracht. Der Effekt kann als geringfügig eingeschätzt werden. Mit dem Entwurf eines Zweiten Gesetzes zur Änderung des Meister-BAFöGs (Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz – AFBG) wurde ein weiterer Schritt zur Stärkung der Weiterbildung unternommen. Ohne Zweifel gehen die vorgeschlagenen Änderungen des AFBG in die richtige Richtung. Es ist jedoch fraglich, ob die beabsichtigten Veränderungen dazu beitragen, die Weiterbildungsbeteiligung entscheidend zu erhöhen. Die erweiterten Förderbedingungen bleiben durch den engen finanziellen Rahmen eingeschränkt.

Diejenigen, die frühzeitig aus dem Bildungssystem ausgeschieden sind und deshalb nur eine niedrige formale Qualifikation haben, müssen als Erwachsene eine „zweite oder dritte Chance“ auf Erwerb eines formalen Abschlusses erhalten. Einen Ansatz bietet hier das Programm „Weiterbildung gering qualifizierter und beschäftigter älterer Arbeitnehmer in Unternehmen“ der Bundesagentur für Arbeit. Damit sollen die Entste-

hung von Arbeitslosigkeit vermieden, Beschäftigungschancen und Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer verbessert und dem Fachkräftemangel entgegengewirkt werden. Dieses beitragsfinanzierte Instrument der BA muss durch ein steuerfinanziertes Instrument ergänzt werden. Maßnahmekosten und Lebensunterhalt beim Nachholen schulischer und beruflicher Abschlüsse von Erwachsenen sollen durch staatliche Zuschüsse oder subventionierte Darlehen gefördert werden.

Notwendig ist ein umfassendes Konzept für „eine Weiterbildung mit System“. Dazu gehören auch Weiterbildungsmaßnahmen unterhalb der Auf-

stiegsfortbildung, das Erwerben von Zusatzqualifikationen sowie die Förderung von Abschlüssen an Hochschulen. Ein ganzheitliches System der Erwachsenenbildungsförderung wird vom DGB als konsequente Weiterführung des AFBG unterstützt. Es muss verbunden werden mit Bundesregelungen für die Weiterbildung. Diese Regelungen sollen Lernzeiten, Finanzierung, Bildungs-, Berufs- und Arbeitsberatung sowie Qualitätssicherung umfassen. Sie müssen auch Kriterien für die Qualifikation des Weiterbildungspersonals enthalten.

Quelle: Berufsbildungsbericht der Bundesregierung 2009

Berichte

„Induction Ceremony“ der Internationalen Adult Education Hall of Fame bei UNESCO-Konferenz in Budapest

UNESCO veranstaltet alle zwölf Jahre eine Weltkonferenz „CONFINTEA“ zur Förderung der Erwachsenenbildung. Auf dieser werden für das nächste Jahrzehnt die Weichen zu einer nachhaltigen Entwicklung gestellt. 52 Regierungen aus Europa und Nordamerika wurden zu einer Vorbereitungskonferenz nach Budapest vom 3.-6. Dezember eingeladen. Zugleich fand zum zweiten Mal außerhalb den USA eine „Induction Ceremony“ der Internationalen Adult Education Hall of Fame statt.

Ziel der in den USA gegründeten Adult Education Hall of Fame (www.halloffame.oureach.ou.edu) ist es, „to honor leaders in the fields of continuing education and adult learning and to serve as a record and inspiration for the next generation of continuing education leaders“. Etwa 200 Persönlichkeiten weltweit wurden bisher in diese „Ruhmeshalle“ aufgenommen, darunter auch neun deutsche.

In seiner Eröffnung dieser Zeremonie betonte Professor Reischmann das gemeinsame Ziel von UNESCO und Hall of Fame: Welt und Leben der Menschen durch Erwachsenenbildung zu verbessern, und herausragender Ideen und Persönlichkeiten zu ehren, die entscheidend zur Entwicklung der Erwachsenenbildung beigetragen haben. Zehn

international hervorragende Experten wurden in die Hall of Fame aufgenommen, aus Südafrika, den Philippinen, Korea, Alaska, Rumänien, Ungarn, Tansania, Nigeria und den USA. Aus Deutschland wurde der Gründungsrektor der Fernuniversität Hagen, Prof. Dr. Otto Peters, ausgezeichnet.

Rita Süßmuth, Präsidentin des Deutschen Volkshochschul-Verbandes und 2006 in Bamberg in die Hall of Fame aufgenommen, betonte in ihrem Festvortrag vor den Delegierten in Budapest: „Erwachsenenbildung ist ein Schlüssel zur Zukunft. Denn die Erfahrungen langjähriger internationaler Kooperation zeigen, dass Erwachsenenbildung in hervorragender Weise geeignet ist, über Bildung und Austausch Brücken der Verständigung zwischen Menschen zu schlagen“.

Mindestlohn in der Weiterbildung

Die neue Regelung gilt für solche Träger, die überwiegend Arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit bedrohte Menschen qualifizieren oder für ihre soziale und berufliche Integration tätig sind. Nach Inkrafttreten der „Hartz“-Reformen hatte die Bundesagentur für Arbeit (BA) in diesem Bereich einen geradezu ruinösen Wettbewerb entfacht. Den Zuschlag bekam immer der billigste – und um eine Überlebenschance zu haben, lieferten die anderen Träger in der nächsten Runde ebenfalls ein günstigeres Angebot ab. Die Frage der Qualität spielte bei der Vergabe – wenn überhaupt – nur eine untergeordnete Rolle. So setzte die BA eine Preisspirale nach unten in Gang, die sofort auf die Löhne durchschlug – schließlich ist in einer auf Wissen basierenden Branche die Arbeitskraft der wichtigste Produktionsfaktor.

Vor allem durch ihre Vergabepraxis hat die BA ihre Ausgaben für Bildungsmaßnahmen massiv reduziert. Ihr Geschäftsbericht weist aus, dass sie im Jahr 2003 noch 2.028 Millionen Euro für berufliche Weiterbildung ausgegeben hatte, während es 2007 nur noch 619 Millionen Euro waren.

Das beispiellose Lohndumping veranlasste ver.di zum Abschluss eines Mindestlohntarifvertrages. Hatten Lehrkräfte, AusbilderInnen und SozialpädagogenInnen – in der Regel Menschen mit akademischem Abschluss – in der Zeit „vor Hartz“ bei seriösen Trägern Gehälter zwischen 3.000 und 4.000 Euro brutto verdient, so sind dort heute Gehälter für Vollzeitbeschäftigte zwischen 1.200 und 1.800 Euro brutto keine Seltenheit mehr. Dabei haben die Firmen, die sich dem Unterbietungswettbewerb verschrieben haben, das Lohngefüge der gesamten Branche massiv unter Druck gesetzt.

Sowohl ver.di als auch die seriösen Arbeitgeber wollten, dass endlich ein Netz nach unten eingezogen würde. Gemeinsam definierten sie die Branche, die ins Arbeitnehmerentsendegesetz aufgenommen werden sollte. Weil es in der Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung keinen Preisverfall gegeben hat, verständigten sich die Tarifvertragsparteien darauf, den Geltungsbereich auf die Träger zu beschränken, die überwiegend Arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit bedrohte Menschen weiterbilden. ver.di hatte federführend belastbare Daten über die Situation in der Branche zusammengetragen und aufgearbeitet. Damit erhielt die Politik eine gute Entscheidungsgrundlage.

Mit der Verabschiedung durch Bundestag und -rat ist der erste Schritt auf dem Weg zum branchenspezifischen

Mindestlohn gemacht. Nun muss der zwischen ver.di, GEW und der Zweckgemeinschaft des Bundesverbandes der Träger der beruflichen Weiterbildung (BBB) ausgehandelte Mindestlohntarifvertrag noch für allgemeinverbindlich erklärt werden. Voraussetzung dafür ist, dass er für mindestens 50 Prozent der ArbeitnehmerInnen in der Branche gilt.

Zur Zeit bereiten die Tarifvertragsparteien den entsprechenden Antrag vor, um ihn beim Bundesarbeitsministerium einzureichen. In dem Verfahren geht es vor allem darum zu prüfen, wie repräsentativ der Branchentarifvertrag ist und ob ein öffentliches Interesse daran besteht, ihn für allgemeinverbindlich zu erklären. Der aus je drei Arbeitgeber- und drei ArbeitnehmervertreterInnen bestehende Tarifausschuss bekommt dabei die Gelegenheit, ein Votum abzugeben.

Wenn diese zweite Hürde genommen wird, müssen sich die Bundesagentur für Arbeit und die Arbeitsgemeinschaften daran halten, den Mindestlohn als Vergabekriterium in ihren Ausschreibungen festzulegen. Positiv hervorzuheben sind die Hinweise der Bundesagentur an die Träger bzw. Bieter, den Mindestlohn bei der Preiskalkulation vor Angebotsabgabe schon jetzt zu berücksichtigen. Umgekehrt sind Träger, die den Tarifvertrag nicht einhalten, von der Vergabe der Maßnahmen auszuschließen.

Der Mindestlohntarifvertrag für die Weiterbildungsbranche

Der Monatslohn beträgt:

- Pädagogische MitarbeiterInnen, bezogen auf eine 39-Stunden-Woche, 2.076,06 Euro brutto (West) und 1.847,69 Euro brutto (Ost)
- MitarbeiterInnen in der Verwaltung erhalten bei einer 39-Stunden-

Woche: 1.809,33 Euro brutto (West) und 1.610,84 Euro brutto (Ost)

- Beschäftigte, die eine kürzere oder längere Arbeitszeit haben, erhalten entsprechende Zu- oder Abschläge auf den Monatslohn.

Wenn die Vergütung eines pädagogischen Mitarbeiters (West) bei einer 39-Stunden-Woche heute 1.500 Euro brutto beträgt, so erhalte er nach Erklärung der Allgemeinverbindlichkeit des Tarifvertrags 2.076 Euro brutto. Das entspräche einer Lohnsteigerung von 38,4 Prozent!

Renate Singvogel (ver.di)

Information: www.netzwerk-weiterbildung.info

So weiterbildungswillig sind die Deutschen

Eine repräsentative Emnid-Studie zeigt: Die Mehrheit der Deutschen ist an einer Weiterbildung interessiert. Die größte Hürde ist der Kostenfaktor.

In Zeiten von Wirtschaftskrise und drohender Arbeitslosigkeit sind knapp 60 Prozent der Deutschen an einer beruflichen Weiterbildung interessiert. Dennoch scheitern viele Menschen an der Realisierung. Eine repräsentative Studie, die TNS Emnid im Auftrag der Hamburger Akademie für Fernstudien durchgeführt hat, wollte wissen, warum.

Das Ergebnis: Auf Platz eins der größten Hürden steht der Kostenfaktor. 18 Prozent der Weiterbildungsinteressierten gaben an, dass ihnen eine Weiterbildungsmaßnahme zu teuer ist. Platz zwei teilen sich mit jeweils 12 Prozent die Aussage, eine Weiterbildung neben Beruf und Familie sei zeitlich nicht zu schaffen und die Unsicherheit, ob eine Weiterbildungsmaßnahme wirklich den gewünschten beruflichen Erfolg bringt.

Die Aussage, feste Unterrichtstermine seien zeitlich nicht einzurichten, führten 11 Prozent der Weiterbildungsinteressierten als Hinderungsgrund an. Immerhin würden sich 27 Prozent der Weiterbildungsinteressierten ohne Wenn und Aber für eine zusätzliche Qualifizierung im Job engagieren.

Im Vergleich der Geschlechter ist festzustellen, dass Männer mit 30 Prozent keine Hürden für eine Weiterbildung angeben, während es bei den Frauen lediglich 24 Prozent sind. Weiterhin zeigt die Studie: Je niedriger der Bildungsstand, desto geringer auch die Bereitschaft, sich weiterzubilden. Über 60 Prozent der Befragten mit Volksschule und ohne Ausbildung haben an einer Weiterbildung grundsätzlich kein Interesse. Dagegen gibt es für 22 Prozent der Menschen mit Abitur oder Universitätsausbildung keine Hürden, eine Weiterbildung zu beginnen. Bei den unter Dreißigjährigen stellt die fehlende Orientierung über das richtige Bildungsziel mit 17 Prozent eine ausgeprägte Hürde dar.

Quelle: Hamburger Akademie für Fernstudien – HAF

Krise und Qualifikation

Seit die Finanzkatastrophe und die Wirtschaftskrise immer erschreckender werden gibt es eine neue, merkwürdige Konjunktur der Weiterbildungsdiskussion: „Kurzarbeit plus Qualifikation“. Schon seit Herbst 2008 wird die schon aus den 1980er Jahren stammende Devise „Qualifizieren statt Entlassen“ wieder aufgegriffen.

Die Bundesregierung – vor allem das BMAS – setzt stark auf diese Strategie. Der Bundesarbeitsminister Olaf Scholz

hat eine Öffentlichkeitsoffensive gestartet, sie sowohl die Unternehmensleitungen als auch die Betriebsräte einbeziehen soll.

„Kurzarbeit für Qualifizierung nutzen

Das Konjunkturpaket II „Förderung für Weiterbildungen“ wird aufgestockt. Mit der Förderung von Qualifizierung während der Kurzarbeit unterstützt die Bundesregierung Unternehmen darin, die konjunkturelle Krise für die berufliche Weiterbildung zu nutzen. Das heißt: Die Bundesagentur für Arbeit übernimmt einen Teil der Weiterbildungskosten während der Kurzarbeit sowie die gesamten Sozialversicherungsbeiträge, die auf das Kurzarbeitergeld entfallen.

Neben den Unternehmen profitiert jede einzelne Arbeitnehmerin und jeder einzelne Arbeitnehmer von der Qualifizierung während der Kurzarbeit. Sie erhalten die Chance, gestärkt aus der Krise hervorzugehen, wenn sie in der entfallenen Arbeitszeit an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen. Sie erwerben Zusatzqualifikationen, die ihre persönlichen Aufstiegschancen erhöhen, und verbessern dadurch gezielt ihre Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt. Die geförderten Maßnahmen reichen von Computer- über Fachenglischkursen bis hin zum Erwerb eines Gabelstaplerscheins.

Mit zusätzlich durch die Bundesagentur für Arbeit zur Verfügung gestellten Mitteln werden bis Ende 2010 gering qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ohne Berufsabschluss ebenso gefördert wie Beschäftigte, die bereits mehr als vier Jahre eine Tätigkeit ausüben, für die sie keinen Berufsabschluss haben. Diesen können sie in der Weiterbildung erwerben oder sich dafür teilqualifizieren lassen. Die Agentur für Arbeit erstattet

dabei die kompletten Lehrgangskosten und bezuschusst Fahrt- und Kinderbetreuungskosten.

Aber auch qualifizierte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die in ihrem gelernten Beruf arbeiten, erhalten Fortbildungen, in denen sie berufsbezogenes Wissen erlernen. Sie haben zudem die Möglichkeit, Qualifikationen zu erwerben, die sie auch in anderen Berufsfeldern auf dem Arbeitsmarkt einsetzen können, so beispielsweise Fremdsprachenkenntnisse.

Die Agentur für Arbeit erstattet aus den zusätzlich aus dem Europäischen Sozialfonds zur Verfügung gestellten Mitteln 25 bis 80 Prozent der Lehrgangskosten – abhängig von der Art der Qualifizierung, der Betriebsgröße und der Personengruppe.“ (www.einsatz-fuer-arbeit.de)

Die Kampagne „Einsatz für Arbeit“ wird auch von den Gewerkschaften unterstützt. Die IG Metall hat unter der Überschrift „So kann man Weiterbildung und Krise miteinander verknüpfen“ zwölf Beispiele im Bildungsportal „Weiterbilden – Ausbilden – Prüfen“ (WAP) (www.igmetall-wap.de) veröffentlicht: Osram, Westfalenstahl, Salzgitter Flachstahl, MAN, Schmitter Chassis, Transfer- und Qualifizierungsgesellschaft Drensteinfurt, Evonik Degussa, Deutsche Mechatronics, Georgsmarienhütte, Schott AG, Röchling Automotive, Dynapac aus Oldenburg. Die Erfahrungen sollen Anreiz geben, sich für verstärkte Weiterbildung einzusetzen.

Trotz der intensiven Werbung besteht eine deutliche Zurückhaltung bei den Unternehmen. Das IAB – Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, das Forschungsinstitut der BA – stellte fest: „Bisher nutzen nur etwa fünf Pro-

zent die Zeit der Kurzarbeit für Weiterbildung“

Es gibt hauptsächlich zwei Gründe für die Zurückhaltung:

1. Die absehbare Arbeitsmarktkrise hat Dimensionen der Beschäftigungslücken, die gerade von Großunternehmen kaum durch Weiterbildung auszufüllen sind: Schon im März 2009 befanden sich etwa 800.000 Beschäftigte in Kurzarbeit.

„Es kommt nur selten vor, dass ein Top-Manager so etwas zugibt. Dass eine Sache nicht zu stemmen ist. Dass etwas nicht funktionieren könnte, so sehr man sich auch müht. An jenem Nachmittag aber, als die Personalvorstände der 30 größten Dax-Konzerne zusammen saßen, um sich auf ein Gespräch im Arbeitsministerium vorzubereiten, da räusperte sich Ralph Labonte und sagte: „Das überfordert Unternehmen in unserer Größe.“ Das könne nicht klappen.

Ralph Labonte ist Arbeitsdirektor der ThyssenKrupp AG und damit Herr über 90.000 Beschäftigte weltweit. Wer bei ThyssenKrupp schafft, der kann sich über regelmäßige Englischkurse oder Technikseminare freuen. In Arbeitgeberkreisen gelten die Weiterbildungsseminare des Unternehmens als vorbildlich. Und doch zweifelte Labonte offen, dass es ihm gelingen werde, allen Kurzarbeitern in aller Eile eine maßgeschneiderte Weiterbildung anzubieten. Und damit müsste der Konzern wohl auf einige Millionen Euro verzichten: ohne Qualifizierung keine satte Beitragssubvention.“ (www.qualifizierung-in-kurzarbeit.de)

2. Die Dauer der Krise ist kaum abschätzbar. Der ehemalige Präsident des DIHK Braun rechnet nicht mit einem abrupten Aufschwung. „Es wird nicht so

sein, dass die Bänder von heute auf morgen wieder mit Volldampf laufen, der Aufschwung wird sich langsam entwickeln, sodass wir dann die Kurzarbeit schrittweise abbauen.“ (www.ftd.de)

Die Financial Times Deutschland liefert eine fatale Einschätzung: „Das ist nett und sieht besser aus als Nichtstun. Aber sinnvoll sind diese Vorschläge deswegen noch lange nicht – es sind Nebelkerzen der Hoffnung, mehr nicht.

So baggert manch einer dafür, das Kurzarbeitergeld von 18 auf 24 Monate zu verlängern. Was das soll, ist unklar: Firmen, die im November 2008 Kurzarbeitergeld beantragt haben, können ihre Belegschaft 18 Monate lang, also bis zum Frühjahr 2010, damit halten. Wenn manche Unternehmen bereits jetzt ankündigen, dass sie im Sommer entlassen müssen, dann liegt der Grund nicht in der Dauer der Kurzarbeit. Sie wollen entlassen, weil die wirtschaftlichen Aussichten zu schlecht sind, oder weil sie die laufenden Kosten nicht tragen können. Die Verlängerung ist also nichts anderes als eine politische Luftnummer im Wahlkampf, die wahrscheinlich jeder Kurzarbeiter durchschaut.“ (www.ftd.de)

Allerdings wird längerfristig kaum eine Alternative sichtbar, als den Kompetenzentwicklungspfad weiter zu verfolgen und die Förderung der Weiterbildung zu verstetigen.

Peter Faulstich

Interview mit Bundesarbeitsminister Olaf Scholz

In einem Interview im Info-Brief des Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband) e. V. (BBB-Info) äußerte sich Bundesarbeitsminister Scholz zur von Bundestag und Bundesrat beschlossenen Aufnahme der Weiter-

bildung in das Arbeitnehmerentsendegesetz (AEntG).

BBB-Info: Herr Minister, zunächst einmal Gratulation zu dem Erfolg beim Entsendegesetz! Sie waren von Anfang an optimistisch, erfolgreich zu sein und eine Einigung innerhalb der Koalition zustande zu bringen. Woher kam diese Zuversicht?

Minister Scholz: Ich hatte gute Argumente und diese haben sich durchgesetzt, selbst wenn der Weg dahin mitunter steinig war.

BBB-Info: Die Aufnahme der Weiterbildungsbranche in das Entsendegesetz war bis zum Schluss umstritten. Welche Erklärung haben Sie dafür?

Minister Scholz: Ich kann nur spekulieren. Wer Mindestlöhne skeptisch sieht, tut sich mit jeder Branche schwer. Und natürlich hat die Abgrenzung der Branche Aus- und Weiterbildung im SGB-II- und SGB-III-Bereich zu Nachfragen bei den Sozialpartnern geführt. Ich bin froh, dass die Branche jetzt im Arbeitnehmerentsendegesetz ist. Das hat ein gutes Ende gefunden.

BBB-Info: Wie geht es jetzt im Verfahren weiter, wann wird welcher Tarifvertrag allgemeinverbindlich erklärt sein?

Minister Scholz: Sobald das Gesetz in Kraft getreten ist, müssen die Tarifvertragsparteien einen Antrag auf Allgemeinverbindlicherklärung eines entsprechenden Tarifvertrages stellen. Anschließend wird das BMAS das Verfahren eröffnen. Darüber, wie lange das dauern wird, kann ich keine eindeutige Prognose

abgeben. Das hängt auch von den Branchen selber ab.

BBB-Info: Bis zur Erklärung der Allgemeinverbindlichkeit des Tarifvertrages kann also einige Zeit ins Land gehen. Bis dahin werden noch zahlreiche Maßnahmen der BA ausgeschrieben werden. In einem Interview mit der Welt am Sonntag vom Dezember 2007 werden Sie mit dem Satz zitiert: „Wettbewerb darf nicht über Lohndumping stattfinden.“ Sehen Sie eine Möglichkeit, dem Dumpingprozess in der Weiterbildungsbranche schon jetzt Einhalt zu gebieten?

Minister Scholz: Lohndumping muss auch jetzt nicht sein. Mit einem Mindestlohn wird das künftig auch leichter durchzusetzen sein. Bis zur endgültigen Allgemeinverbindlicherklärung eines Mindestlohntarifvertrages dieser Branche müssen die Beteiligten mit den bestehenden Regeln auskommen.

BBB-Info: In demselben Interview äußern Sie die Überzeugung, dass der Mindestlohn kommt, und zwar für alle. Halten Sie den Mindestlohn nach wie vor für unverzichtbar? Und könnten Sie kurz den Grund skizzieren?

Minister Scholz: Anständige Löhne für anständige Arbeit gehören zu einer modernen, sozial ausgerichteten Marktwirtschaft. Jemand, der arbeitet, muss mit seinem Einkommen auch seinen Lebensunterhalt bestreiten können. Niemand darf am Wegesrand zurückbleiben. Mindestlöhne sind daher auch eine Frage der Moral. Wenn der Staat einen Schuttschirm für die Banken bereit stellt, muss er auch die Menschen schützen, die harte Arbeit leisten und

trotzdem mit sehr wenig Geld zurechtkommen müssen.

BBB-Info: Wie sollen sich aus Ihrer Sicht die Hauptauftraggeber von arbeitsmarktlichen Dienstleistungen, die Bundesagentur für Arbeit und die Arbeitsgemeinschaften, in Bezug auf das in Kürze in Kraft tretende Gesetz verhalten?

Minister Scholz: Die Bundesagentur für Arbeit und die Träger der Grundsicherung werden sich an das Gesetz halten. Die wollen auch Qualität in der Weiterbildung, und das wird künftig besser funktionieren.

Quelle: Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband) e. V.

Nachrichten

EU-Programm für Lebenslanges Lernen

Das bildungspolitischen Ziel der EU, die transnationale Mobilität von Lehrenden und Lernenden in allen Bildungsbereichen zu befördern, wird programmatisch durch das Europäische Programm für Lebenslanges Lernen untermauert.

Bei einer Laufzeit von sieben Jahren (2007 bis 2013) ist das Programm mit einem Budget von 6,97 Milliarden EURO ausgestattet. Es gliedert sich in vier Einzelprogramme, die sich an den Bildungsbereichen Schule (Comenius), Hochschule (Erasmus), Berufsbildung (Leonardo da Vinci) und Erwachsenenbildung (Grundtvig) orientieren. Das bisher eigenständige Hochschulprogramm Jean Monnet wurde in das Programm für Lebenslanges Lernen integriert. Es wird durch ein Querschnittsprogramm ergänzt, das insbesondere die Konzeption politischer Maßnahmen unterstützen, den Spracherwerb fördern, die Integration der Medien in Bildungsprozesse voranbringen sowie die Ergebnisse des Gesamtprogramms in die Breite tragen soll.

Das Programm für Lebenslanges Lernen flankiert den Kopenhagen-Prozesses im Bereich der Berufsbildung. Ziel ist es, bis zum Jahr 2012 die Zahl der Jugendlichen, die während ihrer Ausbildungszeit einen Auslandsaufenthalt durchführen, auf 80.000 pro Jahr zu steigern. Im Jahr 2008 wurden in Leonardo da Vinci bereits deutlich über 70.000 Ju-

gendliche bei einem Ausbildungsaufenthalt im Ausland gefördert. In Deutschland hat die Zahl der beantragten und bewilligten Auslandsaufenthalte im Rahmen des Einzelprogramms Leonardo da Vinci im Vergleich zum Vorjahr erheblich zugenommen. Mit rund 20 Millionen EURO konnten insgesamt etwas mehr als 11.000 Personen unmittelbar gefördert werden, darunter 8.302 Auszubildende und Berufsschüler und Berufsschülerinnen, 1.809 Personen im Arbeitsmarkt sowie 1.063 Fachkräfte der beruflichen Bildung. Erhebungen belegen, dass seit Programmbeginn die durchschnittliche Dauer der Auslandsaufenthalte stetig zugenommen hat und mittlerweile bei 5,5 Wochen liegt.

Information: www.lebenslangeslernen.eu

Standortfaktor Bildung wird immer wichtiger

Die einzigartige Partnerschaft von Bund, Kommunen und Stiftungen zeigt erste Erfolge: 60 Millionen Euro für bessere Bildung in den Kommunen. „Viele Kreise und Städte haben erkannt, dass Bildung ein entscheidender Standortfaktor ist“, sagte der Parlamentarische Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Andreas Storm, MdB, am Montag in Frankfurt. „In den Kommunen durchlaufen die Menschen ihre Bildungsbiographie – von der frühkindlichen Bildung bis hin zur Weiterbildung. Wir fördern deshalb Projekte, in denen aufeinander abgestimmte Bildungsangebote das lebensbegleitende ‚Lernen vor Ort‘ weiterentwickeln – zum praktischen Nutzen für die Bürgerinnen und Bürger.“

Das Programm „Lernen vor Ort“ ist ein zentraler Bestandteil der Qualifizie-

rungsinitiative der Bundesregierung, die unter dem Motto „Aufstieg durch Bildung“ Bildungsangebote innovationsbereiter Kommunen drei bis fünf Jahre lang fördert. Dafür stellen das BMBF und der Europäische Sozialfonds 60 Millionen Euro zur Verfügung. Ein aus etwa 30 Stiftungen bestehender und eigens gegründeter Stiftungsverbund unterstützt die Kommunen durch Patenschaften. Die Stiftungen stellen ihre Kenntnisse und Erfahrungen aus erfolgreichen Modellprojekten zur Verfügung, aktivieren das bürgerschaftliche Engagement und stärken die öffentlich-private Kooperation vor Ort.

„Die gemeinsame Initiative des Bundesbildungsministeriums und deutscher Stiftungen ist bereits jetzt sehr erfolgreich, denn es haben sich 150 Standorte aus 15 Bundesländern mit bemerkenswerten Ideenskizzen an der Ausschreibung beteiligt. Dies entspricht einem guten Drittel aller bundesdeutschen Kreise und kreisfreien Städte“, so Storm anlässlich der Informations- und Beratungsveranstaltung für diese Kommunen.

Von den eingegangenen Projektskizzen hat die Jury in einem ersten Schritt 59 Kommunen ausgewählt, die bis Anfang Mai Förderanträge ausarbeiten sollen. Bei diesen 59 Kommunen handelt es sich um 33 Kreise und 26 Städte aus den 15 beteiligten Bundesländern. 18 Kommunen liegen in den neuen Ländern und 41 Standorte in den alten Ländern. Großstädte sind ebenso vertreten wie kleine und mittlere Kommunen in Ballungszentren sowie in ländlichen Regionen.

Die Jury wird Anfang Juni 2009 etwa 30 Kommunen für eine Förderung bestimmen. Voraussetzung für die Unterstützung der Einzelprojekte ist die Zustimmung des jeweiligen Sitzlandes.

Ab September 2009 werden die Kommunen zunächst für eine Laufzeit von drei Jahren ihre Projekte starten. Besonders erfolgreiche und transferfähige Vorhaben sollen anschließend für zwei Jahre verlängert werden.

BMBF

Information: www.lernen-vor-ort.info

Den Schulabschluss nachholen wird einfacher – Staatssekretärin Cornelia Quennet-Thielen startet neues Online-Angebot

Wer einen Hauptschulabschluss nachholen möchte, erhält jetzt zusätzliche Unterstützung. Das Lernportal „ich-will-lernen.de“ des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) wird um eine wesentliche Funktion erweitert: In dem Bereich „Förderung der Abschluss- und Beschäftigungsfähigkeit“ finden Interessierte ab sofort Hilfe bei der Vorbereitung auf einen Hauptschulabschluss. „Wir wollen Wege aufzeigen, wie sich ein Schulabschluss einfacher nachholen lässt“, sagte Staatssekretärin Cornelia Quennet-Thielen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). „Das neue Angebot hilft jungen Menschen, ihre zweite Chance auf einen Schulabschluss zu nutzen und sich damit auch für eine Berufsausbildung zu qualifizieren.“ Das vom BMBF geförderte Lernportal „ich-will-lernen.de“ bietet kostenlos interaktive Lernmaterialien an – Schwerpunkte sind Deutsch, Mathematik und Englisch.

Die Bundesregierung hat als Beitrag zur Weltalphabetisierungsdekade einen eigenen Förderschwerpunkt zu diesem Thema eingerichtet. Dabei geht es um Forschungs- und Entwicklungsaufgaben bei der Alphabetisierung und Grundbildung von Erwachsenen. Im Zeitraum

von 2007 bis 2012 unterstützt das BMBF 27 Verbundvorhaben mit mehr als 100 Einzelprojekten mit insgesamt mehr als 30 Millionen Euro. In diesen Projekten haben sich Einrichtungen aus der Wissenschaft und der Weiterbildungspraxis zusammengeschlossen, um gemeinsam neue Wege bei der Arbeit für die Grundbildung von Erwachsenen zu gehen.

BMBF

Weitere Verbesserungen beim Meister-BAföG – Novelle im Bundestag verabschiedet/ Förderung künftig auch für Pflegeberufe und Erzieher

Der Bundestag hat am Donnerstag den Entwurf eines Zweiten Gesetzes zur Änderung des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes (AFBG bzw. Meister-BAföG) verabschiedet. In ihrer Rede im Plenum des Deutschen Bundestages erklärte Bundesbildungsministerin Annette Schavan: „Das Meister-BAföG ist ein Kernelement der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung. Mit den nun eingeführten Leistungsverbesserungen sorgen wir für die richtigen Weichenstellungen, um noch mehr Menschen als bisher für Fortbildungen zu gewinnen und einen qualifizierten Fachkräftenachwuchs sicher zu stellen.“ Die Ministerin appellierte zugleich an den Bundesrat, den Weg für diese Verbesserungen frei zu machen, um so die Erfolgsgeschichte des Meister-BAföG fortschreiben zu können.

Bund und Länder hatten beim Bildungsgipfel in Dresden vereinbart, mehr Geld in Bildung und Qualifizierung zu investieren und Weiterbildung zu unterstützen. „Dieses Ziel haben wir nun mit der gemeinsamen Erarbeitung und Finanzierung der Novelle des Meister-BAföG konkret umgesetzt. Gerade vor dem Hintergrund der Konjunkturlage

und des demografiebedingten Fachkräftemangels müssen wir jetzt Fortbildung attraktiver machen. Die Verbesserungen bei der beruflichen Aufstiegsfortbildung leisten dazu einen wertvollen Beitrag“, so die Ministerin weiter. Mit der AFBG-Novelle werden in den nächsten vier Jahren etwa 272 Millionen Euro zusätzlich in die Aufstiegsfortbildung investiert. Der Bund trägt hiervon etwa 212 Millionen, die Länder rund 60 Millionen Euro.

Die Novelle sieht zahlreiche Verbesserungen vor: So wird künftig nicht mehr nur die erste, sondern eine Aufstiegsfortbildung gefördert. Zudem wird eine Leistungskomponente eingebaut: Alle, die eine Fortbildung bestanden haben, erhalten künftig einen Darlehensteilerlass in Höhe von 25 Prozent. Damit soll die Motivation, eine Fortbildung erfolgreich abzuschließen, erhöht werden.

Auch Fortbildungswillige mit Kindern werden in Zukunft noch stärker finanziell unterstützt. Der Kinderzuschlag wird von derzeit 179 auf 210 Euro pro Monat angehoben und zu 50 Prozent bezuschusst, statt wie bisher nur als Darlehen gewährt. Zugleich wird es einen Kinderbetreuungszuschlag von 113 Euro pro Kind und Monat als Zuschuss für Alleinerziehende geben. Darüber hinaus sollen der Unterhaltsbeitrag und der Kinderbetreuungszuschlag auch während der neu eingeführten Prüfungsvorbereitungsphase für bis zu weitere drei Monate als Darlehen gewährt werden.

Existenzgründungen nach der Fortbildung und die Schaffung von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen werden fortan noch stärker honoriert, indem bei der dauerhaften Einstellung eines neuen Mitarbeiters oder Auszubildenden ein Darlehensteilerlass in Höhe von 33 Prozent gewährt wird.

Aufstiegsfortbildungen in den Pflegeberufen und der Altenpflege werden künftig auch in den Ländern, in denen keine landesrechtlichen Regelungen existieren, förderfähig sein, um dem wachsenden Fachkräftebedarf im Pflegebereich Rechnung zu tragen. Auch Aufstiegsfortbildungen für Erzieher werden nach dem AFBG gefördert, damit vor allem die frühkindliche Erziehung verbessert werden kann.

Die Fördermöglichkeiten für fortbildungswillige Migranten mit einer Bleibeperspektive in Deutschland werden ebenfalls verbessert. Vor allem müssen sie nicht mehr wie bisher vor der Fortbildung mindestens drei Jahre lang berufstätig gewesen sein. „Damit leisten wir auch einen Beitrag zur besseren Integration von Ausländern“, so die Ministerin.

BMBF

Termine

16.–18. September 2009, Berlin

Die Jahrestagung 2009 der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium – DGWF wird an der Technischen Universität Berlin stattfinden. Thema: „Wissenschaftliche Weiterbildung: Zehn Jahre nach Bologna – Alter Wein in neuen Schläuchen oder Paradigmenwechsel?

Information: www.dgwf.net/tagungen/2009/jahrestagung_cfp.htm

Personalia

Prof. Dr. Volker Otto am 17.3.2009 gestorben

Prof. Dr. Volker Otto – seit Oktober 1999 Mitglied der Redaktionskonferenz der Hessischen Blätter für Volksbildung – wurde am 3.5.1939 in Leipzig, das er 1953 in Richtung Westen verließ, geboren.

Der gelernte Schriftsetzer besuchte den Vorkurs des Frankfurter Bundes für Volksbildung zur Aufnahme in das Abendgymnasium und legte dort das Abitur ab. Er studierte Politische Wissenschaft und promovierte 1970 mit einer Arbeit über das Staatsverständnis des Parlamentarischen Rates. Im gleichen Jahr wurde er Mitarbeiter und ab 1974 stellvertretender Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS/DVV). Von 1977 bis 1989 war er Verbandsdirektor des Hessischen und von 1.11.1989 bis 5.2.2001 Direktor des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. 2002 kehrte er nach Leipzig zurück. Die Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Leipzig ernannte Dr. Volker Otto am 14. Mai 2003 zum Honorarprofessor für Erwachsenenpädagogik.

Während seiner Tätigkeit für die Volkshochschulen hat Volker Otto zahlreiche wissenschaftliche Veröffentlichungen vorgelegt und immer wieder Impulse für die Entwicklung der Erwachsenenbildung gegeben, die z. T. erst viel später in ihrer Reichweite aufgegriffen wurden, etwa zu: Weiterbildung und Medien, Offenes Weiterlernen – Weiterbildung im Selbstlernzentrum (1979!), Strukturpolitik für die Volkshochschulen und öffentliche Erwachsenenbildung.

Seine Beiträge in den „Blättern“ haben diese mitgeprägt. Die Redaktionskonferenz erhielt von Volker Otto viele Anregungen. Er verfügte über große organisatorische Erfahrungen, die er mit hoher Verbindlichkeit und der ihm eigenen Verlässlichkeit einbrachte. Das Verhältnis zwischen uns beiden hat sich in den mehr als dreißig Jahren, die wir uns kennen, weiterentwickelt von distanzierter Bekanntschaft über gegenseitige Anerkennung zu kritischer Freundschaft.

Peter Faulstich

Jakob Horn (*22. Oktober 1935 in Bacsszentivan) ist am 17. Januar 2009 in Schönram gestorben. Er war fast 30 Jahre in leitenden Funktionen für den Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) tätig und hat maßgeblich das „Institut für Internationale Zusammenarbeit“ entwickelt. Bis zu seinem Tod behielt er großes Interesse an den Entwicklungen in der internationalen Erwachsenenbildung.

Horn studierte Rechts-, Wirtschafts- und Politische Wissenschaften in München und Berlin. Er engagierte sich in

der Studentenbewegung und wirkte in den Organen studentischer Selbstverwaltung, seiner Fachschaft und im Verband Deutscher Studentenschaften mit. 1963 schloss er das Studium mit dem Diplom in Politologie am Otto-Suhr-Institut ab.

Am 1. Juli 1971 trat er als wissenschaftlicher Mitarbeiter für die Zusammenarbeit mit lateinamerikanischen Partnern in die Dienste des DVV. Am 1. Oktober 1975 wurde er Institutsleiter und blieb dies bis zu seinem Ruhestand im Jahre 1999. Sein besonderes Engagement galt den Regionalverbänden der Erwachsenenbildung für Afrika, Asien, Europa und Lateinamerika.

*Prof. Dr. Rita Süßmuth, Präsidentin
Dr. Ernst Dieter Rossmann MdB, Vorsitzender
Ulrich Aengenvoort, Verbandsdirektor
Prof. (H) Dr. Heribert Hinzen, Institutsleiter
Deutscher Volkshochschul-Verband, Bonn*

Rezensionen

Peter Faulstich/Mechtild Bayer (Hrsg.): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten, Hamburg 2009

Der Sammelband steht in der Tradition einer Publikationsreihe des Herausgebers und der Herausgeberin, die sich mit zentralen Themenbereichen der Erwachsenen-/Weiterbildung beschäftigen. Nach den Bänden „Lernzeiten“, „Lernfelder“, „Lernwiderstände“ und „Lernalter“ thematisiert der jetzt vorgelegte Sammelband die „Lernorte“. In zehn Beiträgen wird zunächst die Idee des Lernortes begründet, dann werden einige Lernorte exemplarisch mit ihren konzeptionellen Grundzügen und ihrem empirisch-praktischen Erfahrungsgehalt vorgestellt. In einer abschließenden Reflexion zeigt das Plädoyer von Mechtild Bayer und Klaus Heimann, wie die Nutzung der Lernorte vor allem aus der Perspektive der Weiterbildungsdiskussion, der Lernkulturdebatte und „Lernen am Arbeitsplatz“ begründet werden kann. In dem umfangreichen Anhang ist das Konzept „Notstand: Weiterbildung in Deutschland“ einer gewerkschaftlich initiierten Arbeitsgruppen abgedruckt, an dem Vertreter aus Wissenschaft, Politik, Verwaltung, Weiterbildungsträgern und Gewerkschaft beteiligt waren.

Alle Beiträge folgen einer normativen Ausrichtung, die sich den Denktraditionen der Aufklärung, einem Lernen aus Erfahrungen, der Interessenorientierung, einem expansiven Lernen und der Refle-

xion des Spannungsverhältnisses von „Erfahren und Begreifen“ verpflichtet weiß. Die Beiträge werden eingeleitet mit einer kritischen Reflexion von Peter Faulstich unter dem Titel „Lernorte – Flucht aus der Anstalt“. Er grenzt Erwachsenenbildung, die „immer schon offener für Lebenserfahrungen“ (S. 11) war, von anderen Formen und Settings in den Lernorten in Schule und Hochschule ab und skizziert ein expansives Lernensemble, einen expansiven Lernbegriff und den Zusammenhang von Erleben und Verstehen in der Denktradition von Dilthey, Dewey und Holzkamp. Die folgenden acht Beiträge zeigen die Lernortvielfalt, die als Lernen an unterschiedlichen Orten nach Faulstich „in der Weiterbildung und der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit eine Chance sind, schulische Belehrungen abzuschaffen und eigene Erfahrungen der Teilnehmenden aufzugreifen“ (S. 19).

Die Beiträge sind durchweg instruktiv und anregend geschrieben; sie skizzieren die Bedeutung des jeweiligen Lernortes und reflektieren deren Erfahrungen, Chancen und Grenzen. Sie beziehen sich auf „Lernen am Arbeitsplatz“, „Bibliotheken als kommunale Lernzentren“, „Lernen im Museum“, „Gedenkstätten“, „Reisen“, „Second Life“, „Stadtteil“ und den „Lernort Gewerkschaft“. So zeigt der Beitrag von Peter Dehnbostel zum „Lernen am Arbeitsplatz“ u. a. wie das klassische Lernen durch „Zusehen, Nachmachen, Mitmachen, Helfen und Probieren“ (S. 30) aussieht und was mit den neuen Lern-/Arbeitsformen und den Begriffen des selbstgesteuerten, prozessorientierten und lebenslangen Lernens gemeint ist, die mit der Entwicklung von Persönlichkeit, Kompetenzen, Beruflichkeit und Employability verbun-

den sind. Die Beiträge über „Bibliotheken“ und „Museen“ zeigen deren Bedeutung als öffentliche Lernorte und kulturelle Teilhabe, als selbstgesteuerte Lernmöglichkeiten und institutionelle Weiterbildungsangebote, als Orte der Nutzung und Aneignung. Für den Besuch von Gedenkstätten verweist Klaus Ahlheim vor allem auf die Bedeutung der guten Vorbereitung und Absprachen, auf sie „besondere pädagogische Qualität der besonderen Lernorte“ (S. 89), für die er den Begriff der „reflektierten Betroffenheit“ anbietet.

Am Beispiel der „Reise zum Norden“ von Adolf Reichwein mit zwölf Jungarbeitern im Jahr 1928 zeigt Lothar Kunz konkret und anschaulich, was es damals hieß, eine Lernreise zu machen und „Reisen als Weg des Lernens“ (S. 109) zu verstehen, beim Reisen zu lernen und Erfahrungen zu machen. Der folgende Beitrag zeigt in abwägender Auseinandersetzung am Beispiel „Second Life“ die Lernhandlungen in virtuellen Welten (Internet). Nach den beiden Autorinnen bleibt Second Life „ein Inselprinzip“, „begrenzt“ und ein „geschlossener Raum“ (S. 127). In der Tradition der Gemeinwesen- und Stadtteilarbeit zeigt der Beitrag von Jens Schmidt die Potenziale politischer Bildung in innerstädtischen Quartieren. Er legt anhand zweier Beispiele – City Bound, Mapping und Straßentheater – exemplarisch dar, wie mit Jugendlichen im Rahmen von Seminaren eine handlungs- und praxisbezogene Bildungsarbeit in sozialräumlicher Perspektive konzipiert und umgesetzt werden kann. In einem kürzeren Beitrag skizziert Martin Allespach am Beispiel der Bildungsarbeit der IG Metall den „Lernort Gewerkschaft“; konkrete Lernorte sind für ihn die regionale Bil-

dungsarbeit, die Bildungsstätten, Bildung und Beratung.

Der Band blickt auf einige ausgewählte Lernorte vor allem aus der Erwachsenenbildung und kann nur ein begrenztes Spektrum in einer bisher kaum dokumentierten und ausgewerteten Vielfalt sozialräumlicher Lernorte von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen markieren. Er gibt beispielhafte und gute Einblicke in Begründungen und Erfahrungen und bietet zugleich ein gehaltvolles Reflexionsniveau, das dem Erfahrungslernen verpflichtet ist.

Benno Hafeneeger

Siegfried Grillmeyer/Peter Wirtz (Hrsg.): Ortstermine 2. Politisches Lernen am historischen Ort, Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts. 2008, 301 S.

Der im Auftrag des AKSB herausgegebene zweite Band – der erste ist 2006 erschienen – ist ebenfalls der Konzeption des „Lernens vor Ort“ verpflichtet; er steht in der Tradition von historischen Orten bzw. Erinnerungsorten für schulische und außerschulische historisch-politische Bildung. Nach einer eher knappen Konzeptreflexion, die vor allem die Ansätze „genetisches, exemplarisches und geschichtspolitisches Lernen“ hervorhebt, zeigen 15 Beiträge, was es heißt, „Ortstermine“ wahrzunehmen und hier politisch zu lernen.

Die „Ortstermine“ umfassen so unterschiedliche Lernanlässe wie Wackersdorf, unterschiedliche Stätten in den Städten Berlin, Aachen, Nürnberg, Regensburg, München und Straßburg, weiter den Lernort Dachau, Themen wie „jüdischer Friedhof“, den Adel, die Walhalla, eine Ausstellung zu Krieg und Frieden oder auch die italienische Eisdielen.

Die Beiträge zeigen anschaulich, wie solche „Ortstermine“ aussehen, für welche Geschichte(n) und Themen sie stehen und welche Ansätze sie für politische Bildung repräsentieren. Gleichzeitig wird als – gar nicht so – neue Lernstrategie deutlich, Bildungsanlässe/-gelegenheiten dort aufzuspüren, zu begründen und zu nutzen, wo sie konkret vorfindbar sind.

Das zeigen ein paar ausgewählte Hinweise aus dem angebotenen Spektrum. In Wackersdorf ging es in den 1980er Jahren mit der Wiederaufarbeitungsanlage (WAA) um den Konflikt von Staat und Bürgern, um den breiten Widerstand gegen das Projekt, das Verhalten des Staates, das Endes des Projektes. Exemplarisch werden die Dimensionen für politische Bildung deutlich: Konflikt, Macht, Interesse, Recht, Solidarität, Gemeinwohl und Gerechtigkeit.

Der „Erinnerungsort Eisdiel“ zeigt, wie man sich im Spiegel eines neuen kulturellen Freizeitortes bzw. der „Italianisierung der deutschen Lebenswelt“ mit den Biographien der ersten italienischen „Gastarbeiter“ in der frühen Bundesrepublik, mit dem Italienbild „zwischen Urlaubsort und Utopie“ (S. 35) und mit den Mentalitäten der Zeit befassen kann. Bauwerke wie der Aachener Dom zeigen, wie sich in der Kombination von Kunst, Architektur und Politik „der nationale und der europäische Gedanke in einem Sakralwerk ausdrücken können“ (S. 58). Die Stadt Nürnberg ist ein zentraler Erinnerungsort, das gilt für die „nationalsozialistische Selbstinszenierung“ ebenso wie für die Zeit vor und nach dem Nationalsozialismus; das zeigt ein breiter historischer Bogen. Regensburg ist mit seinen historischen Stätten ein Lernort für die Geschichte des Heiligen Römischen Reiches und seiner Verfas-

sung. In Berlin geht es mit drei Beiträgen um die Geschichte des Deutschen Reichstags, West-Berlin als Erinnerungsort der alten Bundesrepublik und um die Geschichte und Gegenwart des jüdischen Lebens. Die französische Stadt Straßburg steht mit seiner wechselvollen Geschichte Deutschlands und Frankreichs für ein Symbol der europäischen Einigung. Der Frage nach der Geschichte und den Spuren des Adels in den letzten 50 Jahren wird an den Beispielen der beiden Orte Neuhardenberg und Friedersdorf im Bundesland Brandenburg nachgegangen. Das Bauwerk Walhalla wurde von König Ludwig I. von Bayern errichtet und 1842 eingeweiht; es sollte „eine Würdigungsstätte von großen Persönlichkeiten ... Teutscher Zunge“ (S. 218) werden. Der Beitrag versteht die Walhalla mit seiner Geschichte der Persönlichkeiten als Möglichkeit und Herausforderung für historisch-politisches Lernen.

Die KZ-Gedenkstätte Dachau ist ein wiederholt beschriebener Lernort; hier werden vor allem Hinweise eines neuen – Periodisierungsüberlegungen folgend – Modellprojekts mit dem Arbeitstitel „Dachkonzept“ Geschichte des Konzentrationslagers Dachau“ (S. 111) für Schulklassen und Jugendgruppen vorgestellt. Der Text über jüdische Friedhöfe konfrontiert mit der Vergangenheit und Gegenwart jüdischen Lebens, mit Sterben und Tod, mit jüdischem Alltag.

Die Beiträge sind unterschiedlich angelegt und gewichtet, sie folgen aber alle dem Mix: sich auf konkrete Erfahrungen zu beziehen, konzeptionell orientiert zu sein und inhaltliches Wissen anzubieten. In der politisch-pädagogischen Tradition von „Spurensuche“, oral history und „Lebensorte als Lernorte“ schreibt der Band mit seinen Beispielen den Bereich

des politisch-historischen Lernens fort; er zeigt das Potential und ein unerschöpfliches Reservoir von Lernanlässen und -gelegenheiten.

Benno Hafeneeger

Michaela Harmeier: „Für die Teilnehmer sind wir die VHS“. Selbstverständnis von Kursleitenden und ihr Umgang mit Qualifizierungsmaßnahmen, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2009, 234 S.

Die Dissertationsstudie von Michaela Harmeier greift ein wichtiges Professionalisierungsfeld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf, die Qualifizierung von Kursleiterinnen und Kursleitern an Volkshochschulen, und beleuchtet dieses aus einer biographieorientierten Perspektive unter Berücksichtigung des Deutungsmusteransatzes. Die Veröffentlichung erscheint in einer Reihe, die sich der thematischen Verknüpfung von Biographie und Weiterbildung unter Berücksichtigung von Professionalisierungsfragen und -prozessen widmet. Die Studie analysiert den Zusammenhang biographischer Lernerfahrungen und Motive für Lehrtätigkeiten und ihre Verdichtung in spezifischen Deutungsmustern, die die Auffassungen über Lehren und Lernen sowie das berufliche Selbstverständnis prägen. Diese stehen in direktem Zusammenhang zur Einstellung gegenüber der Grundqualifizierung, die für Kursleitende in Nordrhein-Westfalen (NRW) angeboten wird und an der alle befragten Kursleiter/innen der Studie teilgenommen haben.

Das Buch gliedert sich mit zehn Kapiteln in drei Teile: Im ersten Teil wird der Forschungsstand zur Lehrkompetenz von Kursleitenden sowie zum Deutungsmusteransatz dargelegt, Hintergrund und Inhalte der Grundqualifizie-

rung für Kursleitende in NRW werden vorgestellt. Im zweiten Teil entwickelt die Autorin Forschungsfragen und -methodik, die sehr schön nachvollzogen werden können. Im dritten Teil werden die empirischen Ergebnisse dargestellt sowie eine theoretische Einordnung vorgenommen.

Das leitende Interesse ist die Beantwortung der Frage, ob biographische Aspekte eine konstituierende Rolle für die Haltung der Kursleitenden gegenüber der Grundqualifizierung spielen. Um diesen Zusammenhang zu erschließen werden als Verbindungsglieder die biographischen Lernerfahrungen, die – z. T. daraus resultierenden – Motive der Lehrtätigkeit sowie das daran anschließende Selbstverständnis des beruflichen Handelns erschlossen.

Im ersten, dem theoretischen Teil referiert die Autorin die verschiedenen Zugänge zur Erklärung von Professionalität. Ihre eigene Fragestellung schließt an die vorhandenen Befunde an, dass es sich um eine biographisch gebundene Vermittlungskompetenz handelt (ebd., S. 51) sowie um eine Deutungs- und Reflexionskompetenz (ebd., S. 58 und 62). Gleichzeitig wird kritisch eingeschätzt, dass die Professionalität von Lehre im Endeffekt immer noch individualisiert wird, das Verhältnis von Alltags-, Professions- und Wissenschaftswissen nicht geklärt und verarbeitet ist (ebd., S. 64). Der Deutungsmusteransatz (nach Rolf Arnold, weitergeführt von Ingeborg Schüller) wird gewinnbringend aktiviert, um zum einen die Frage zu klären, welchen Einfluss Deutungsmuster auf das berufliche Selbstverständnis haben und auf die Einschätzung der Qualifizierung sowie um zum anderen die in den 80er und 90er Jahren offen gebliebene Frage wei-

terzuverfolgen, wie die Deutungsmuster im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen verändert werden können.

Betrachtet man die 60-stündige Grundqualifizierung in NRW, so ist es interessant, dass diese, neben den grundlegenden Inhalten unter besonderer Berücksichtigung von Kommunikation und Reflexionskompetenz, dem Prinzip der Aktivierung und methodisch dem selbstgesteuerten Lernen folgt. Die Fragerichtung, inwiefern eine Fokussierung auf Aktivierung Einfluss auf die Lehrtätigkeit nimmt, wurde nicht aufgenommen.

Die empirischen Ergebnisse belegen, dass die Grundqualifizierung die Deutungsmuster über Lehren und Lernen nicht verändert, sondern nur bestätigt hat, dies unter einer doppelten Perspektive: das Lernen der eigenen Teilnehmer/innen betreffend und das eigene Lernen in Bezug auf die Professionalisierung der eigenen Lehrtätigkeit.

Auf der Grundlage von 19 problemzentrierten Interviews mit Kursleiter/-innen, die die Grundqualifizierung zeitnah absolviert hatten, konnten drei Gruppen analysiert werden: Die Adaptierenden, die Skeptiker und die Spezialisten. Die Adaptierenden haben eine grundsätzliche Akzeptanz gegenüber der Qualifizierungsmaßnahme. Die biographischen Lernerfahrungen, die Motivation und das berufliche Selbstverständnis werden durch Deutungsmuster gespeist, die eine Offenheit gegenüber Lebenslangem Lernen und der Grundqualifizierung befördern. Die biographisch gebundenen Deutungsmuster rekurren auf die eigenen Lernerfahrungen und lauten z. B. Lernen als betreuungsbedürftiger Prozess, Lernen als Kompetenzvergewisserung etc. Es ergeben sich sechs lernförderliche Bedingungsfaktoren, von denen

hier auf einen verwiesen werden soll, der für die Volkshochschulen wichtig ist – die Bindung an die VHS. Nur wenn eine Akzeptanz gegenüber der Institution VHS vorhanden ist, korrelieren eine positive Einstellung gegenüber Lebenslangem Lernen und der Bereitschaft zur Qualifizierung (ebd., S. 187). Die Skeptiker, die das Qualifizierungsangebot in unterschiedlicher Ausprägung ablehnen, nähren ihre Einstellung und ihr berufliches Handeln mit Deutungsmustern wie z. B. Lernen als erfolgs- und zielorientierte Selbstfindung, Lernen ist betriebswirtschaftlichen Maßstäben verpflichtet etc. Bei den Skeptikern verweist vor allem das Ergebnis, dass dort, wo eigene schwierige biographische Erfahrungen nicht reflektiert wurden, diese auch zu schwierigen Haltungen, z.T. verbunden mit Abwertungen gegenüber den eigenen Teilnehmer/inn/en führen können, darauf, dass die biographische Reflexion Teil von Qualifizierungsmaßnahmen sein muss, so auch ein Fazit von Frau Harmeier (ebd., S. 200 ff.). Lernhemmende Faktoren sind z. B.: die Lehrtätigkeit an der VHS wird nur als Zwischenlösung betrachtet, es dominiert eine Fach- und/oder Vermittlungsperspektive, Dispositionen werden für Lehrtätigkeiten wichtiger als Qualifikationen erachtet, geringe Anbindung an die VHS (bzw. gering-schätzende Haltung) (ebd., S. 194). So lautet ein Fazit der Autorin, dass weiterhin ein subjektiver Bezug zur Lehrtätigkeit vorherrscht, „diese weist mehrheitlich eine biographische Kontextgebundenheit auf...“ (ebd., S. 199). Reflexionsfähigkeit muss, so die Empfehlung, auf verschiedenen Ebenen in Qualifizierungen integriert werden. Die Schlussfolgerungen könnten weiter ausgreifen: Eine erwachsenenpädagogische Qualifizierung

müsste berufseinführend und berufsbegeleitend angelegt sein (diese Forderung ist nicht neu, sollte aber neu gestellt werden) und autobiographische Reflexionen, ethisches und lerntheoretisches Wissen in eine umfassende Lernkulturentwicklung einbinden.

Insgesamt liefert die Arbeit einen interessanten Beitrag zum besseren Verständnis des Wirkungszusammenhangs von biographischen Erfahrungen und Professionalisierung, die Ergebnisse sollten für weitere Professionalisierungsüberlegungen einbezogen werden.

Steffi Robak

Alf Lüdtke/Reiner Prass (Hrsg.): Gelehrtenleben – Wissenschaftliche Praxis in der Neuzeit, Bd. 18 der Reihe Selbstzeugnisse in der Neuzeit, Böhlau Verlag Köln: Weimar, Wien, 2008, 280 S.

Wir weisen auf diesen – wie immer bei diesem Verlag qualitativvoll aufgemachten – Band in unserer Zeitschrift für Erwachsenenbildung hin, weil wir denken, daß es wie für den Historiker von Fach, den Kulturgeschichtler und den Soziologen so auch für den Erwachsenenbildner von nicht geringem Interesse ist, sich in der Geschichte nach Beispielen für Gelehrtenexistenz und die Zusammenhänge von Wissenschaft und Alltag umzusehen, Existenzen, die entweder dem Raum der Wissenschaft zugehörig sind oder sich der Vermittlung von Wissenschaft hingeben. Der Umgang von wissenschaftlich geprägten Menschen miteinander, ihre gesellschaftlichen Rollen in der Wahrnehmung der Zeitgenossen, das Verhältnis der Geschlechter, soweit es von Wissenschaft affiziert ist, die historischen Einflüsse auf das Selbstverständnis des Gelehrten, der Habitus des Gelehr-

ten mit dem Zettelkasten – alles das ist problemträchtig genug, um nach wissenschaftlich solider Aufklärung, wenn nicht prinzipieller Erforschung zu verlangen.

Dem versucht die vorliegende Publikation mit einer Vielzahl von Beiträgen aus der Feder von zum Teil namhaften Fachgelehrten gerecht zu werden. Die Beiträge ihrerseits sind in vier Gruppen aufgeteilt: 1. Lebensläufe im Kontext – damit ist der historische Kontext zwischen dem Dreißigjährigen Krieg und dem 20. Jahrhundert gemeint, neben anderen ist ausführlich von dem Abenteurer Schickard als Briefschreiber die Rede; 2. Schreiben als Lebensentwurf – hier geht es um die Analyse von Autobiographien und gelehrter Memoirenliteratur, aber auch um die Schreibsucht des „armen Manns aus Toggenburg“; 3. Selbstbeobachtungen – von den hier versammelten 5 Beiträgen ist einer mit den Erkenntnisprozessen Ludwig Wittgensteins, ein anderer und besonders bemerkenswerter mit der „Autobiografik über die Jahre der DDR“, wieder einer mit einer Folge von Jahrestagungen zur Familiengeschichte von Wissenschaftlern, schließlich einer mit einem Tagebuch von Bronislaw Malinowski und die diese Gruppe abschließende recht originelle Abhandlung über die Verbindung von „academics and espionage“; 4. Kulte gelehrten Lebens – in welcher Abteilung ein sehr breites Spektrum, aber auch zuweilen ein banales ausgebreitet und speziell von der Geistesabwesenheit des Gelehrten bei der häuslichen Arbeit (wovon eigentlich sonst?) über alltäglich ritualisierte Verhaltensweisen bis zum Personenkult in akademischen Kreisen gehandelt wird.

Damit ist die Fülle des aufgearbeiteten Materials natürlich nur eben ange-

deutet, und das auch nicht vollständig. Doch wird erkennbar sein, dass dieser Sammelband an Originalität, aber auch an wissenschaftlichem Anspruch nichts zu wünschen übrig lässt, wenn auch wie immer die Beiträge von unterschiedlichem Gewicht sind. Wer an der einen Stelle enttäuscht wird, der wird an der anderen Stelle entschädigt. Auch wird man sich streiten können, ob alles der Gelehrtenwelt zu geschrieben werden kann, wie sie an vielen Stellen faszinierend aufscheint, etwa schon in der kundigen Einleitung „Wissenschaftspraxis in der Neuzeit“. Auch wird mancher Leser verwirrt sein, wenn er zu bemerken glaubt, dass die feministische Perspektive etwa in dem Beitrag über die „postkolonialen Strukturen des Selbst als Wissenschaft“ oder in dem Beitrag über Wilhelm Schickard der objektiven Entschlüsselung des Problems nicht eben förderlich ist.

Doch damit sollen sich die an Kulturgeschichte im allgemeinen und an akademischer Milieu mitsamt der Wissenschaft im besonderen Interessierten keineswegs von der Lektüre abhalten lassen. Ein Gewinn wird für jeden, der auf die Entdeckung von fern liegenden geschichtlichen Zusammenhängen neugierig ist, herauspringen.

Günther Böhme

Sigrid Nolda: Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung, WBG: Darmstadt 2008

Es ist nicht einfach, noch etwas Neues zur Einführung in die Erwachsenenbildung zu bringen. Nach den zahlreichen Einführungen, die um die Jahrtausendwende erschienen sind (Faulstich/Zeuner; Kade/Nittel/Seitter; Nuissl; Weiser; Wittpoth) und schon vorher vorlie-

genden Texte (Arnold; Weinberg) sowie spezifischen Konzepten (Forneck/Wrana) ist das Angebot breit und erschöpfend. Gleichzeitig kommt keine Reihe, die wie die Darstellungen in der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft unter Federführung der Dortmunder Professoren Wigger und Vogel das Grundwissen der Erziehungswissenschaft ausbreiten will, ohne die Erwachsenenbildung nicht mehr aus.

Sigrid Nolda versucht eine Variation der Einführung durch Schwerpunktsetzung auf „Theorie“ und bezieht dabei eine Perspektive vorrangig aus Sicht besonders der System- und der Wissenstheorie. Nach einführenden Begriffserläuterungen (A) werden (B) Historische Konzepte und aktuelle Theorien behandelt, (C) Forschungsfelder und Handlungsbereiche beschrieben und abschließend (D) ein Ausblick auf Probleme und Horizonte skizziert.

Für die aktuelle theoretische Grundlegung (34-67) werden deutungsanalytische, modernisierungstheoretische, systemtheoretische sowie diskurs- und machtheoretische Sichten aufbereitet. Diese Konzepte werden aber nicht hinreichend bzw. nur teilweise in dahinterstehende erkenntnis- und wissenschaftstheoretische philosophische Positionen eingebettet, entsprechend erscheint die Systematik nicht immer schlüssig.

Die Einteilung der Forschungsfelder (68-122) folgt – wenn auch nur implizit – dem Forschungsmemorandum der Sektion Erwachsenenbildung der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, gruppiert diese allerdings um: Adressaten und Teilnehmer; Lernen Erwachsener, Wissen und Kompetenzen; Institutionen, Organisationen und Lernorte sowie berufliches Handeln in der

Erwachsenenbildung. Bemerkenswert, problematisch und symptomatisch ist, dass „System und Politik“ als Themenkomplex nicht auftaucht.

Sigrid Nolda geht souverän mit dem disziplinären Wissen der Erwachsenenbildungswissenschaft um. Dies ist für Insider interessant, die mit perspektivischen Akzenten konfrontiert werden und eigene Scheuklappen reflektieren können; dies ist aber auch für Novizen hilfreich, die verlässlich die unterschiedlichen Positionen kennen lernen und von hier aus weiterlesen können. Über den gegenwärtigen Zustand des Feldes und aktuelle Probleme erfährt man allerdings – das ist eine logische Konsequenz des Ansatzes mit dem Schwerpunkt auf Theorie – wenig.

Peter Faulstich

OECD: PISA 2006. Schulleistungen im internationalen Vergleich: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von Morgen, W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld 2007, 439 S.

Der vorliegende Bericht präsentiert die ersten Ergebnisse der PISA-Studie 2006, in der auf naturwissenschaftliche Kompetenzen fokussiert wird. Er berichtet aber auch über die Veränderungen in den Leistungen im Vergleich zu PISA 2000. PISA 2006 schließt die ersten Erhebungszyklen ab (2000 Lesekompetenz, 2003 Mathematik, 2006 Naturwissenschaft) – die Vergleichsuntersuchungen werden bis 2015 im Dreijahresabstand wiederholt. An PISA 2006 nahmen insgesamt 400.000 SchülerInnen aus 57 Ländern teil (30 OECD-Mitglieder und 27 Partnerländer) (S. 20). Obwohl der Schwerpunkt auf naturwissenschaftliche Grundbildung liegt, erstreckt sich die Untersuchung auch auf Lesekompetenz

und Mathematik. Der Fokus der Untersuchung lag auf (a) Schülerleistungen in naturwissenschaftlicher Grundbildung, (b) Einstellungen der SchülerInnen zu Naturwissenschaften und schließlich auf den (c) Zusammenhängen zwischen Schülerleistungen und Faktoren wie Geschlecht, sozioökonomischer Hintergrund sowie Bildungspolitik und -praxis. PISA untersucht bekanntlich *Schülerleistungen* der 15-jährigen und thematisiert dabei *Schulleistungen*. Letztlich zielt die Untersuchung aber darauf, der Politik Orientierung zu geben. Der Gesamtzusammenhang der aufwendigen Studien ist, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, in welchem Maß Jugendliche gegen Ende der Pflichtschulzeit im Stande sind, mit den Herausforderungen der Zukunft umzugehen. Überprüft wird, wie gut die SchülerInnen vorbereitet sind, als „produktive Mitglieder der Wirtschaft und Gesellschaft“ (S. 18) zu fungieren. Zugrunde liegt der Studie eine Sichtweise auf Gesellschaft, für die „das Verständnis grundlegender naturwissenschaftlicher Konzepte und Theorien und die Fähigkeit, naturwissenschaftliche Probleme zu strukturieren und zu lösen, wichtiger denn je“ geworden ist (ebd.). Folgerichtig ging es in dem Test um die „Beherrschung von Prozessen, (das) Verständnis von Konzepten sowie (um die) Fähigkeit, innerhalb des jeweiligen Erhebungsbereichs mit Situationen umzugehen.“ (S. 21). Etwa die Hälfte der Fragen im Test ist aus den Bereichen Physik, Chemie, Biologie und Geowissenschaften und jeweils ein Viertel zu Lesekompetenz und Mathematik. Darüber hinaus wurden Fragen über die Einstellungen und motivationale Orientierungen der SchülerInnen in Bezug auf die Naturwissenschaften in den Test integriert.

Die Ergebnisse von PISA 2006 werden in fünf Kapitel aufgeteilt (S. 21f.): (a) Profil der Kenntnisse und Fähigkeiten 15-Jähriger (S. 37-139); (b) Profil des Schülerengagements (S. 141-197); (c) Qualität und Ausgewogenheit der Schul- und Schülerleistungen (S. 199-248); (d) Merkmale des Schul- und Bildungssystems und Schülerleistungen (S. 249-326) und (e) Profil der Kenntnisse und Fähigkeiten in Lese- und Mathematikkompetenz 2000-2006 (S. 327-375). Jedes Kapitel wird mit Anmerkungen zu Politikimplikationen abgeschlossen.

Bevor auf einzelne wesentliche Ergebnisse eingegangen wird, soll kurz das PISA-Konzept von ‚Grundbildung‘ sowie von ‚naturwissenschaftlicher Grundbildung‘ präsentiert werden. Als „Grundbildung (literacy)“ wird die „Kapazität der Schülerinnen und Schüler [verstanden], aus dem Gelernten zu extrapolieren und ihre Kenntnisse und Fertigkeiten in einem neuen Umfeld anzuwenden, sowie ihre Fähigkeit, bei der Problemstellung, -lösung und -interpretation in einer Vielzahl von Situationen analysieren, logisch denken und in effektiver Weise kommunizieren zu können.“ (S. 24) Nicht auf die Beherrschung konkreter Inhalte zielt das Konzept von ‚naturwissenschaftlicher Grundbildung‘, sondern auf die Beurteilung der ‚Fähigkeit‘ der SchülerInnen, „naturwissenschaftliche Fragestellungen zu erkennen, Phänomene naturwissenschaftlich zu erklären und naturwissenschaftliche Beweise in realen wissenschafts- und technologiebezogenen Situationen zu nutzen, um diese zu interpretieren, zu lösen und entsprechende Entscheidungen zu treffen.“ (S. 39)

Meines Erachtens liegt an dieser Abstraktion von inhaltlich-curricularen Spe-

zifika der Schlüssel zum Verständnis des Erfolgs von PISA als Forschungsstrategie wie auch seines Erfolgs als *politisches* Mittel; ein Aspekt, auf den sich die wissenschaftliche Öffentlichkeit stärker konzentrieren sollte. PISA liefert dennoch wichtige Grundlagen für erziehungswissenschaftliche Forschungen und kann daher nicht nur auf ihre bildungspolitische Dimension reduziert werden.

Im Folgenden sollen ausschließlich die für Deutschland relevanten Ergebnisse aufgegriffen werden. Die Ergebnisse der Schülerleistungen werden bei PISA entlang einer sechsstufigen Kompetenzskala präsentiert. In den *Naturwissenschaften* liegen die deutschen SchülerInnen mit 516 Punkten zum ersten Mal statistisch signifikant über den OECD-Mittelwert (S. 68), die Leistungen entlang der Gesamtskala sind dennoch immer noch sehr heterogen (Abbildung 2.11a, S. 59). Im Bereich *Lesekompetenz* holen deutsche Jugendliche mit 495 Punkten (S. 344) im Vergleich zu PISA 2000 (484 Punkte) und zu PISA 2003 (491 Punkte) auf und liegen dabei knapp über den OECD-Durchschnitt (492), wenngleich dieser Unterschied nicht signifikant ist (S. 347). Auch hier zeigt sich, dass in Deutschland große Unterschiede zwischen den Leistungsstärksten und Leistungsschwächsten festzustellen sind (S. 330). Im Bereich *Mathematik* liegt Deutschland mit 504 Punkten im OECD-Durchschnitt; der Unterschied zwischen 2003 (503) ist ebenfalls statistisch nicht signifikant (zum Vergleich waren es 2000 490 Punkte) (S. 366 f.).

In allen drei Schwerpunkten sind geschlechtsspezifische Unterschiede zu finden: Im Bereich *Naturwissenschaften* sind allerdings die wenigsten Unterschiede festzustellen (S. 132). Im Bereich *Le-*

sekompetenz erreichen Mädchen jedoch in Deutschland mehr Punkte als Jungen (S. 349), umgekehrt verhält es sich im Bereich Mathematik (S. 369).

Für Deutschland ebenfalls relevant ist der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den erreichten Leistungen: SchülerInnen mit Migrationshintergrund (auch in der zweiten Generation) erzielen deutlich weniger Punkte als einheimische (S. 208), was nur zum Teil auf die unterschiedliche Ausstattung (Ressourcen wie Lehrmaterialien, Computer, Laboreinrichtungen; Humanressourcen, d. h. Schüler/Lehrer-Quote) der von ihnen besuchten Schulen oder auf ihr Lernengagement zurückzuführen ist (209 ff.).

Die Korrelation sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb hat sich zwischen 2000 und 2006 für den Bereich Lesekompetenz gelockert, in Mathematik und in den Naturwissenschaften sind deutliche Unterschiede zu finden (S. 208). „PISA 2006 zeigt, dass schlechte(re) Leistungen keine automatische Folge der Herkunft“ ist, trotzdem bleibt „der familiäre Hintergrund einer der wichtigsten Einflussfaktoren für die schulischen Leistungen“ (S. 205).

Die Veröffentlichungen der PISA-Studien bringen sowohl erziehungswissenschaftliche als auch bildungspolitische Implikationen mit sich. Einerseits gilt für die disziplinären Diskussionen, dass durch PISA ein bestimmtes Bildungsverständnis nahegelegt wird, das wiederum nur mit bestimmten Formen der Bildungsforschung kompatibel ist und diesen Vorschub leistet. Dies ist an sich als positiv zu betrachten, dessen Implikationen für die Disziplin als Ganze ist jedoch derzeit nicht abschließend einzuschätzen. Andererseits beinhalten die in PISA 2006

unterlegten Zielsetzungen immer auch politische Implikationen – u. a. die Deckung des Bedarfs an herausragenden naturwissenschaftlichen Kräften (S. 120), die Sicherung solider naturwissenschaftlicher Grundkompetenzen (S. 131), die Herausbildung und Förderung positiver Einstellung zu den Naturwissenschaften (S. 192), die Lockerung der Korrelation sozialer Hintergrund-Bildungsergebnisse (233 ff.). Diese sollen jedoch nicht primär durch eine Erhöhung des Inputs in die Bildungssysteme erreicht werden. Weil: „Geld aber allein nicht ausreicht, um ein hohes Leistungsniveau zu erreichen.“ Von Anfang an liefert PISA Vorlagen für opportune Bildungspolitik und die Antwort auf die genannten Probleme ist erneut opportun und politikfreundlich, sie lautet: „Effektivitätssteigerung“ (S. 134). In diesem Sinne: Nichts Neues im Reich der Bildungspolitik.

Marcelo Parreira do Amaral

Arnim Kaiser/Verena Buddenberg/Kerstin Hohenstein/Cornelia Holzappel/Monika Uemminghaus/Maren Wolter (Hrsg.): Kursplanung, Lern-diagnose und Lernerberatung. Handreichung für die Praxis, W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld 2007, 258 S.

Unter der übergreifenden Thematik der steigenden Bedeutung von Lernberatung werden die Durchführung von Lernstandortbestimmungen und Lernerberatung sowie die dazugehörigen Voraussetzungen in der Handreichung „Kursplanung, Lern-diagnose und Lernerberatung“ dargestellt. Es handelt sich hierbei um die Ergebnisse zweier Projekte „Variation von Lernumgebungen“ (VaLe) und „Lernerfolg und Lernerfolgskontrolle“ (LeKo), die von September 2003 bis Februar 2007 im Auftrag des Bundesmi-

nisteriums für Bildung und Forschung durchgeführt und von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft getragen wurden. Laut diesen lässt sich die Veröffentlichung „als Werkstattbericht lesen, der auf drei Fragestellungen aus der Bildungspraxis antwortet“. Erstens wird der Aufbau einer didaktischen Strukturplanung sowie die Zielsetzungen als Faktoren beschrieben, welche die Grundlage für einen kontinuierlichen Lernweg der Lernenden darstellen. Zweitens werden Einsatzszenarien von Lernstandortbestimmungen in unterschiedlichen Seminarformen beschrieben, immer mit der Vermeidung einer negativen schulischen Assoziation der Überprüfung. Zuletzt wird eine auf empirischen Daten beruhende Lernerberatung vorgestellt.

Der Aufbau der Handreichung ist dabei ein Wechselspiel zwischen theoretischer Fundierung (Autorengruppe) und anschließender Darstellung von Praxisberichten (Praktiker der teilnehmenden Institutionen) auf den beschriebenen theoretischen Grundlagen. Die Publikation umfasst drei theoretische Grundlagenkapitel sowie zwei Kapitel mit Praxisberichten.

Zunächst werden theoretische Grundlagen zur Kursplanung wie etwa die Erstellung einer Strukturplanung und die Bedeutung von Seminarzielen bei der Strukturplanung sowie ein Beispiel für die Erstellung beschrieben. Hieran schließt sich die theoretische Fundierung von Lernstandortbestimmungen an. Ausführlicher werden in diesem Kapitel das Verständnis, Arten von Lernstandortbestimmungen, die Integration in Seminare sowie die Transferförderung beschrieben. Nach der theoretischen Grundlegung werden Berichte aus der Praxis zur Lernstandortbestimmung dargestellt, kri-

tisch reflektiert und hinsichtlich deren Eignung bewertet, sodass die Lesenden eine plastische Vorstellung von der Umsetzung der Theorie in der Praxis erhalten. Die Praxisberichte beschreiben den Einsatz einer Fülle von Arten von Lernortbestimmungen in differierenden Angebotsformen. Allerdings bleibt die Praxisdarstellung hier auf fünf Arten – die im Gegensatz zu den 16 theoretisch beschriebenen Arten von Lernstandortbestimmungen stehen – beschränkt.

Dieses Vorgehen wiederholt sich ebenfalls für die theoretische und methodische Grundlegung der Lernerberatung, die auf der Basis eines Fragebogens erfolgt. Das Kapitel vermittelt theoretische Grundlagen hinsichtlich des Verständnisses, des methodischen Vorgehens mit dem Fragebogen sowie zu Gesprächssituationen.

Die theoretischen Grundlagen zur Lernerberatung sind zunächst auf Ausführungen zu den relevanten Definitionsmerkmalen beschränkt. Neu an der methodischen Umsetzung von Lernerberatung ist, dass diese auf der Grundlage eines Kurzfragebogens (Kurz-FELTE) durchgeführt wird, der Lernertypen und Lernereigenschaften ermittelt, auf deren Grundlage die Beratung erfolgt. Die sich anschließenden Praxisberichte zeigen auch hier wieder mögliche Ausgestaltungsformen der Theorie in der Praxis.

Die Verbindung der theoretischen Ausführungen ist darin zu sehen, dass sowohl Lernstandortbestimmungen als auch der Fragebogen als Grundlage für die Lernerberatung dienen und somit die Umsetzung dieser unterstützen, sodass Lehrende dem wachsenden Bedarf an Lernerberatung gerecht werden können.

Die Darstellung der Grundlagen nimmt dabei die theoretischen Aspekte

in den Blick, die hinsichtlich der Thematik von besonderer Relevanz für die Praxis sind. Somit wird die Autorengruppe der Herausforderung gerecht, die Fülle des Stoffes unter didaktischen Gesichtspunkten zu reduzieren. Anzumerken bezüglich der theoretischen Grundlegung bleibt jedoch, dass sich innerhalb der Kapitel kaum Literaturangaben oder Verweise finden. Lediglich am Schluss eines jeden Beitrags werden Literaturangaben benannt, allerdings bleibt an den meisten Stellen offen, ob die theoretischen Überlegungen eigene, in Anlehnung an die genannten Autoren sind oder Hinweise zum Weiterlesen.

Es handelt sich bei der Handreichung um eine Publikation, die sich an Praktizierende richtet und Möglichkeiten aufführt, dem zunehmenden Bedarf an Lernerberatung bzw. Lernberatung zu entsprechen. Die Ausführungen der Autorengruppe ermöglichen einen plastischen Einblick in die praktische Umsetzung der vorher theoretisch beschriebenen Grundlagen.

Für Praktiker/innen ist dieses Buch durchaus hilfreich und auch unter der Perspektive des Einsatzes einer praktikablen Methode zur Unterstützung bei der Durchführung von Lernerberatung gewinnbringend.

Der große Gewinn der Projektaktivitäten sowie deren Darstellung ist darin zu sehen, dass der Schritt von der Theorie in die Praxis unterstützt und somit vorangetrieben wird. Der Programmatik um die steigende Bedeutsamkeit von Lernberatung wird somit eine Form der praktischen Umsetzung entgegengesetzt. Allerdings bleibt unklar, warum die Autorengruppe eine weitere Begrifflichkeit – Lernerberatung – in die Diskussion einführt, dessen Merkmale starke Über-

schneidungen zum Begriff der Lernberatung aufweisen.

Lea Maria Kollwe

R. Egger/R. Mikula/S. Haring/A. Feibinger/A. Pilch-Ortega (Hrsg.): Orte des Lernens – Lernwelten und ihre biographische Aneignung, VS Verlag: Wiesbaden 2008

Die Zahl der Veröffentlichungen über Räume und Orte des Lernens wächst (vgl. u. a. auch Faulstich u. a.: Lernorte. Hamburg 2009). Nachdem „die Kategorie Raum in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion lange vernachlässigt“ (Schrammel 91) worden ist, ist Lernen mittlerweile verstreut und aus den Lehranstalten ausgewandert. Es droht allerdings nun in Umkehr vorherrschender Betrachtung, die gekennzeichnet war durch Orts- und Zeitlosigkeit, eine Ubiquität des Lernens, weil immer und überall gelernt wird. Die Gefahr wächst, dass die konkrete Kontextualität des Lernens verfehlt wird; wenn nicht mehr gesagt werden kann, was denn kein Lernort sei, wird der Begriff inhaltsleer.

Auch der einleitende Beitrag von Rudolf Egger über „Orte und Nicht-Orte der Bildung“ (21-34) hilft wenig, um die Besonderheit von „Lernorten“ zu bestimmen. Als „Nicht-Orte“ wird im Anschluss an die theologisch inspirierte Anthropologie Marc Augès bestimmt: „Der Raum des Nicht-Ortes schafft keine besondere Identität und keine besondere Relation, sondern Einsamkeit und Ähnlichkeit“ (Augè 1994, S.121). Nicht-Orte par excellence sind Shopping-Malls, Flughäfen und Bahnhöfe, durchquerte und benutzte Räume, in denen man weder Halt noch Bindung findet, die aller Aura beraubt, auf ein beinahe leeres Funktionieren, den bloßen Gebrauch reduziert sind“ (Egger 22). Vielleicht sind

aber genau solche „Nicht-Orte“ der aktuellen Konstellation angemessene Lernorte; jedenfalls mir scheint eine Verpflichtung auf einen romantisch-normativ aufgeladenen Begriff von Identität den Springpunkt der Lernortproblematik zu verfehlen. Diese liegt m. E. in der (zugegebenermaßen auch virtuellen) Körperlichkeit und der damit gegebenen konkreten Kontextualität intentionalen Lernens.

Im Folgenden, auch in weiteren Beiträgen, wird unter der Überschrift des zweiten Teils „Lernen als Aneignung von Welt“ (45-87) wichtiges zur Biographizität des Lernens gesagt (z. B. bei Heide von Felden „Zum Lernbegriff in biographischer Perspektive“ (57-58).

Die mit dem Titel „Orte des Lernens“ zu vermutende Schwerpunktsetzung wird dem dritten Teil „Lernorte und Lernräume“ (89-135) aufgebürdet – hier vor allem dem knappen Beitrag von Sabrina Schrammel „Überlegungen zur räumlichen Analyse von Bildungs- und Erziehungsprozessen“ (91-100). Sie greift zunächst den pädagogischen Raumdis-

kurs auf (92), der mittlerweile eine „Annäherung an eine neue Sicht auf Räume“ (ebd.) beginnt. Benannt werden architektonische und geographische Räume, Denkräume, Handlungsräume, Leibräume und Sozialräume (93). Raum kann aus erziehungswissenschaftlicher Sicht selbst zum Lerngegenstand, als Kontext inszeniert werden oder Einfluss auf Lernen nehmen. Zurückgegriffen wird auf zentrale Positionen im soziologischen Raumdiskurs (Behälter oder Lageverhältnis; gegebener oder hergestellter Raum). Dieser Versuch einer Systematik müsste weiter vorangerieben und ausgeführt werden.

Die folgenden Texte verlassen aber schon wieder das Feld, bearbeiten Beispiele oder neue Zusammenhänge; so im vierten Teil „Digitale Medien und Lernen“ und im fünften Teil „Arbeit – Arbeitslosigkeit – Lernen“. Die insgesamt vierzehn Beiträge umkreisen die „Orte des Lernens“. Sie werden aber nicht hinreichend zusammengeführt. Sie geben Anregungen und verdeutlichen die Notwendigkeit selbst weiterzudenken.

Peter Faulstich

Mitarbeiter/innen

Peter Faulstich, Prof. Dr., Jg. 1946, Hochschullehrer Universität Hamburg – Veröffentlichungen u. a.: mit M. Bayer (Hg.): *Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten.* Hamburg 2009.

Anke Grotlüschen, Dr. phil., Dipl.-Päd., Jg. 1969, Professorin für Erwachsenenbildung in kulturellen und sozialen Kontexten, Universität Hamburg – Veröffentlichungen u. a.: zus. mit Peter Beier (Hg.): *Zukunft Lebenslangen Lernens*, Bielefeld 2008.

Frank-Olaf Radtke, Jg. 1945; Professor für Erziehungswissenschaften, Universität Frankfurt am Main – Veröffentlichungen u. a.: Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Mitherausgeber der Buchreihen: *Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft und Migration und Kultur.*

Jost Reischmann, Dr. rer. soc. habil., Jg. 1943, bis 2008 Inhaber Lehrstuhl Andragogik, Universität Bamberg, jetzt im Ru-

hestand – Veröffentlichungen u. a.: Bron, Michal Bron Jr (Eds.): *Comparative Adult Education 2008. Experiences and Examples.* A Publication of the International Society for Comparative Adult Education ISCAE. Frankfurt, New York: 2008.

Michael Schemmann, Prof. Dr. phil. habil., Jg. 1970, Professur der Weiterbildung, Institut für Erziehungswissenschaft, Justus-Liebig-Universität Gießen – Veröffentlichungen u. a.: mit Koch (Hg.): *Der organisationstheoretische Neo-Institutionalismus im Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschung. Grundlagen und Empirie*, Wiesbaden 2009

Silke Schreiber-Barsch, Dr. phil., Jg. 1974, tätig in der international-vergleichenden Erwachsenenbildungsforschung – Veröffentlichungen u. a.: „Learning Communities als Infrastruktur Lebenslangen Lernens. Vergleichende Fallstudien europäischer Praxis.“ Bielefeld, 2007.

Sebastian Welter, Referent für internationale Jugend- und Erwachsenenbildung; Mitglied der Fachgruppe „Globalisierung, soziale Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit“ beim Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN.