

74084

pie

trans FORM ation

Zeitschrift
für Erwachsenenbildung
16. Jahrgang
€ 11,90

Zeitschrift
für Erwachsenenbildung
16. Jahrgang
€ 11,90



Ekkehard Nuisl (Hrsg.)

AM TRAF0

Wer hätte gedacht, das jenes kleine blaue Metallgehäuse, mit dessen Zeiger man in Kindertagen die Geschwindigkeit der Märklin-Eisenbahn regulieren konnte, eine so enge Beziehung zu weitreichenden gesellschaftlichen Umwälzungen hat, über die man vor allem seit dem Zusammenbruch der sozialistischen Welt diskutiert?

Dabei ist gerade die Verbindung von »trans« und »formation« (dem romanischen Äquivalent von »Bildung«) naheliegend – nicht nur bei Spielzeugeisenbahnen. Die grundlegende Umwandlung einer Sache in etwas gänzlich anderes, oft explizit in das Gegenteil (Saulus / Paulus, Transvestit) ist dabei eigentlich immer ein Bildungsprozess, der alles betrifft, was das Wesen einer Sache ausmacht. Ortfried Schöffter nennt im Stichwort (S. 20f.) viele der Dinge, die dazu gehören: Entwicklung, Biografie, Wissen, Bildung, Kontext und Gesellschaft. Eine »Transformation«, die sich auf soziale und menschliche Gegebenheiten bezieht, umfasst immer diese Merkmale. Und umfasst immer den Bildungsgehalt und den Bildungsprozess, der in diesen Merkmalen angelegt ist. Dabei sind sie nicht nur umfassend betroffen, sondern auch »radikal«, wie es hier im Interview heißt (S. 23).

Wir sind es gewohnt, nach dem Scheitern der sozialistischen Gesellschaftsmodelle des Sowjettyps von Transformationsprozessen zu sprechen, die Regionen und Menschen »hinüber« in den Kapitalismus führen. Wir sind uns nicht sicher, ob dieser das alternative Gesellschaftsmodell ist oder nur eines von vielen möglichen, die sich in entwickelten Industriegesellschaften nur noch nicht herausgebildet haben. Aber wir wissen, dass diese Prozesse umfassend, langdauernd und langwierig, schwierig, konfliktreich und widersprüchlich sind. Nicht nur für diejenigen, die selbst im Transformationsprozess stecken, sondern auch für jene, die von außen damit zu tun haben und ihren Umgang und ihr Verhalten ebenfalls transformieren müssen. Dies alles sind Bildungsprozesse, hier sind neue Verfahren, Denkweisen, Deutungen zu lernen, Prozesse neu zu ordnen und zu verstehen. Und dies alles sind auch vor allem Prozesse der Erwachsenenbildung, denn Erwachsene sind zuerst von radikalen Umwälzungen betroffen.

Darüber wissen wir eigentlich relativ viel; es gibt zahlreiche Untersuchungen und Forschungen zu Transformationsprozessen in Gesellschaften. Das DIE etwa hatte in der ersten Hälfte der 1990er Jahre einen »Projektverbund neue Länder«, in dem die zahlreichen Projekte, die sich auf die Umwälzungs- und Umgestaltungsprozesse der ehemaligen DDR bezogen, zusammengefasst waren. Die Hauptprobleme bei der Transformation sozialistischer in kapitalistische Gesellschaften wurden dabei offenkundig.

Latent ungeklärt bleibt bei solcherlei Arbeit oft, was der jugendliche Spieltrieb am Trafo bei der Regulierung des Zugverkehrs wie selbstverständlich realisierte: die Rolle des Transformators, die aktive Rolle derjenigen Instanz, welche zielgerichtet Transformationsprozesse in eine bestimmte Richtung lenkt. Wir werden in unserer globalisierten Welt bei der Reflektion darüber, welche Personen oder welche Instanzen »Transformator« eines Geschehens sind, wahrscheinlich nur zu pauschalisierenden Vermutungen kommen – das Kapital, die Technik, die Demografie. Aber gerade die Frage, wer mit welchen Mitteln und mit welchen Zielen Transformationsprozesse initiiert, begleitet und steuert, ist ebenfalls eine genuin erwachsenbildnerische Frage. Erwachsenenbildung bleibt nicht stehen beim Nachvollzug der Erfordernisse einer Transformation, sondern reflektiert deren Ausgangspunkt, Konsequenzen und Werte. Hieran mangelt es vielfach, wenn wert- und zielbezogen über Transformationsprozesse gesprochen wird. Und darauf hinzuweisen ist eine wichtige Aufgabe der Erwachsenenbildung, die Wissen, Biografie, Bildung und Kontext in einem reflektierenden Sinne für die Menschen fruchtbar machen will.

Kompetenz- erfassung

Praxisband für Weiterbildner

Weiterbildner stehen vor der Herausforderung, die Kompetenzen ihrer Teilnehmer an verschiedensten Schnittstellen der Weiterbildung zu erkennen, zu bewerten und zuzuordnen.

Die Methoden dafür sind vielfältig. Dieses Buch gibt einen Überblick über Instrumente der Kompetenzmessung und liefert Tipps, wie diese auf die Weiterbildungspraxis übertragen werden können. Dabei zeigen die Autoren auch Möglichkeiten auf, Lernleistungen sichtbar zu machen, die durch informelle Bildungsprozesse entstanden sind.

Praktiker aus allen Bereichen der Weiterbildung können mit diesem Band ihre diagnostische Kompetenz überprüfen und gezielt ausbauen.



Anne Strauch, Stefanie Jütten,
Ewelina Mania

Kompetenz-erfassung in der Weiterbildung

Instrumente und Methoden
situativ anwenden

Perspektive Praxis

2009, 131 S., 16,90 € (D)/29,50 SFr
ISBN 978-3-7639-1974-1
Best.-Nr. 43/0034

www.wbv.de

» PERSPEKTIVE PRAXIS «

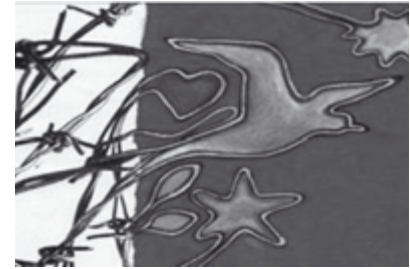
W. Bertelsmann Verlag

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



MAGAZIN

Szene	6
Service: Veranstaltungstipps	13
Service: Neue Medien	14
Service: Neue Bücher	16
DIE	18



Mauern und ihre Überwindung sind nicht nur Thema des Schwerpunkts. Von der EAEA wurde ein Projekt mit dem Grundtvig Award ausgezeichnet, das Lernen im Gefängnis verbessert (S. 12).

**Zum Themenschwerpunkt
Transformation:**

Im Herbst 2009 jährt sich der Mauerfall und damit die Auflösung der Machtblöcke von Ost und West zum zwanzigsten Mal. Die Transformation der postsozialistischen Welt ist seither in vollem Gange und die Weiterbildung unterschiedlich involviert. Im Heft stehen vor allem die Prozesse eines Transfers von Strukturen und Konzepten der Weiterbildung im Fokus. Auf der Einbahnstraße der nachholenden Modernisierung mussten dabei Unfälle passieren (so erging es etwa der ersten Programmgeneration von QUEM im West-Ost-Transfer). Aber prägt diese Erkenntnis auch die aktuellen Weiterbildungsexporte in Transformationsländer?

3 VORSÄTZE**20 THEMA**

Stichwort: **»Transformation«**
Ortfried Schöffter

22 »Es wird noch ein bis zwei Jahrzehnte dauern«

Ulrike Poppe im Gespräch über Erwachsenenbildung in der Übergangsgesellschaft

26 Zwei lehrreiche Jahrzehnte

Einsichten und Interpretationsangebote der Transformationsforschung für die Weiterbildung
Sascha Koch

30 »Die gestellten Fragen sind die eigentliche Leistung von QUEM«

Resümee eines Transformationsprogramms
Dieter Kirchhöfer

36 Entwicklungszusammenarbeit im Bereich der Erwachsenenbildung

Akteure, Strukturen und Wirkungen
Wolfgang Meyer / Reinhard Stockmann

40 Südosteuropa-Strategien auf dem Prüfstand

Aus einer Evaluierung der Entwicklungszusammenarbeit von dvv international
Susanne Lattke

**IDEEN**

Im den Blickpunkten, dem herausnehmbaren Mittelteil der Zeitschrift, erinnern wir an so manches Unding innerdeutschen Nachhilfeunterrichts.

FORUM

»Dorfbildungstage« in Südtirol	44
Weiterbildung zwischen Identitätspflege und Interethnizität Johann Kiem	

GRUNDTVIG: Trends in der Antragsrunde 2009

Michael Marquart

46**49 SUMMARIES****50 NACHWÖRTER**

Ab Ausgabe 1/2010 kostet das Abonnement der DIE Zeitschrift 37,00 €, das Abonnement für Studierende 31,00 € (jeweils zzgl. Versandkosten). Mit der Erhöhung gibt der Verlag einen Teil der allgemeinen Kostensteigerung weiter. Wir bitten unsere Leserinnen und Leser um Verständnis.

Leichter Aufwärtstrend

Leistungsbilanz 2007 des Verbunds Weiterbildungsstatistik am DIE

Positive Nachrichten gibt es von der deutschen Weiterbildung zu vermelden. Der Aufwärtstrend, den die Ergebnisse des BSW/AES für 2007 bereits im Hinblick auf die Weiterbildungsbeteiligung auswiesen, ist auch an der Weiterbildungsstatistik im Verbund abzulesen. Die seit Beginn der jährlichen Erhebung im Jahr 2002 beobachtbaren Rückgänge bei Belegungen, Leistungen, Personal und Finanzen kamen zu einem Stillstand, und die Daten zeigen insgesamt – je nach Verband unterschiedlich deutlich – wieder eine leichte Tendenz nach oben. Im »Verbund Weiterbildungsstatistik« sind der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB), der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL), die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE), die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) sowie der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) als assoziiertes Mitglied zusammengeschlossen. Rund 20 Prozent aller Weiterbildungseinrichtungen sind im Verbund vertreten, der seinen thematischen Schwerpunkt in der allgemeinen und politischen Weiterbildung sieht, jedoch auch Teile der beruflichen Weiterbildung einschließt. Die gemeinsame Leistungsdarstellung auf der Basis der statistischen Daten von 2.286 Einrichtungen (Erfassungsquote 86 %) für das Jahr 2007 veröffentlichte das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen im Juli.



www.die-bonn.de/doks/weiland0901.pdf

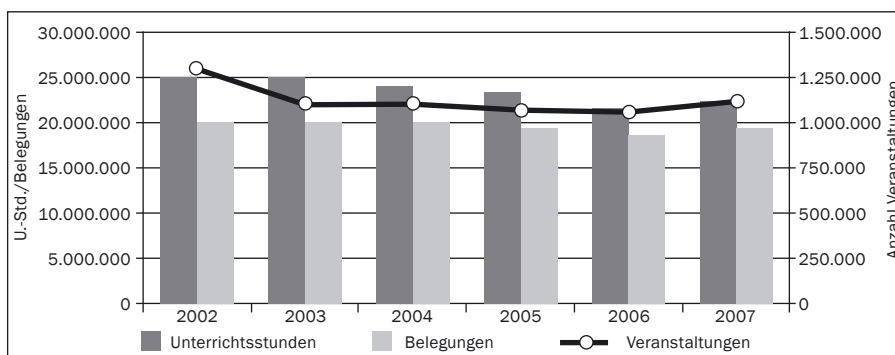
Für das Jahr 2007 sind 1,1 Millionen Veranstaltungen gemeldet – darunter rund 810 Tausend Kurse, Seminare und Lehrgänge – mit einem Zeitvolumen von 22,2 Millionen Unterrichtsstunden und 19,3 Millionen Teilnahmefällen. Damit kann zumindest bei der Veranstaltungszahl und den Belegungen an den Leistungsstand aus dem Jahr 2005 angeschlossen werden. Das Unter-

richtsstundenvolumen nimmt etwas langsamer wieder zu. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass der Tiefpunkt des Jahres 2006 bei Beteiligung und Angebot überschritten ist.

Das Gesamtfinanzierungsvolumen der Einrichtungen des Verbunds Weiterbil-

denjahre; 2005: 13,7 Tausend Personenjahre). Sie werden unterstützt durch 264 Tausend neben-/freiberuflich Mitarbeitende und Ehrenamtliche (2006: 264 Tausend; 2005: 262 Tausend). Das hauptberufliche Personal der Weiterbildungseinrichtungen des Verbunds weist gendertypische Funktions- und Strukturmerkmale auf. Leitungsstellen sind mit 62 Prozent überwiegend männlich besetzt, während pädago-

Abbildung 1: Leistungen des Verbunds Weiterbildungsstatistik (Hochrechnung) 2002–2007



Quelle: Datenbasis Verbundstatistik am DIE

richtsstunden, das bereits 2005 auf 1.310 Millionen Euro gesunken war, erreicht 2007 wieder hochgerechnet rd. 1.442 Millionen Euro und weist damit ebenfalls deutliche Steigerungen auf. Die Finanzierung wird zu 26 Prozent von den Trägern der Einrichtungen aufgebracht, 28 Prozent stammen aus öffentlichen Mitteln. 10 Prozent werden in Form von Drittmitteln eingeworben. Die Teilnehmenden, die im Jahr 2002 noch einen Anteil von 33 Prozent trugen, bringen im Jahr 2007 bereits 36 Prozent auf. Ihr Anteil steigert sich in kleinen, aber kontinuierlichen Schritten.

Dieses Weiterbildungsangebot wird ermöglicht durch hauptberufliches Leitungs- und pädagogisches Personal, Verwaltungskräfte und Wirtschaftspersonal mit einer Gesamtstellenkapazität von 14,0 Tausend Personenjahren in 2007, wobei ein Personenjahr 1,0 Stellen für die Dauer eines Jahres entspricht (2006: 13,0 Tausend Perso-

gische und verwaltende Aufgaben zum größten Teil von Frauen gestaltet werden. Ihr Stellenanteil beträgt beim pädagogischen Personal 59 Prozent, beim Verwaltungspersonal sogar 83 Prozent. Wenig überrascht es dann noch, dass beim Wirtschaftspersonal der Stellenanteil der Frauen 79 Prozent beträgt. Die neben-/freiberuflichen und ehrenamtlichen Mitarbeitenden sind ebenfalls zu 64 Prozent weiblich. Männer dominieren bei Vollzeitstätigkeiten, während überdurchschnittlich viele Frauen in Teilzeit beschäftigt sind. Vor allem pädagogische, Verwaltungs- und Wirtschaftspersonalstellen sind fast zur Hälfte von Teilzeitkräften besetzt, die wiederum zu rund 90 Prozent weiblich sind. Teilzeittätigkeit kommt bei Männern im Weiterbildungsbereich zwar vor, ist aber mit einem Anteil von 15 Prozent insgesamt eher selten. Frauen in diesem Bereich gehen hingegen zur Hälfte einer Teilzeitbeschäftigung nach.

Meike Weiland/Christina Weiß (DIE)

Mindestlöhne, Tarifarbeit und Mafia-Diskussionen

»Gute« Arbeit und »gute« Weiterbildung: Workshop der SPD-Bundestagsfraktion

Atypische und vielfach sogar prekäre Arbeitsverhältnisse sind in der Weiterbildung alles andere als die Ausnahme. Nur jeder siebte Beschäftigte ist auf sozialversicherungspflichtiger Basis tätig. Insbesondere Honorarkräfte, die im Hauptberuf freiberuflich lehren, sind in aller Regel lediglich durch eine Kombination unterschiedlicher Verträge in der Lage, ein existenzsicherndes Einkommen zu erwirtschaften. Vor diesem Hintergrund hatte die SPD-Bundestagsfraktion am 3. Juni 2009 zu dem Workshop »Gute Arbeit – Gute Weiterbildung« in den Berliner Reichstag eingeladen, um gemeinsam mit über 100 Vertretern aus Politik, Verbänden, Wirtschaft und Wissenschaft Perspektiven für die Beschäftigten in der nicht-betrieblichen Weiterbildung zu erörtern. Damit ist das Problem, das gewöhnlich innerhalb eines engeren gewerkschaftlichen Rahmens diskutiert wird, in die parteipolitische Aufmerksamkeit gerückt.

»Die Problembeschreibung«, so Rolf Dobischat von der Universität Duisburg-Essen in seinem Eingangsreferat, »ist uns allen klar«. Aber der allenthalben betonten gestiegenen Bedeutung des lebenslangen Lernens stehe ein Rückgang der öffentlichen Weiterbildungsförderung gegenüber. Damit stelle sich die Frage, ob überhaupt noch so etwas wie Qualitätssicherung und Professionalität von den in der Weiterbildung Beschäftigten zu erwarten sei. Stephanie Odenwald vom GEW-Hauptvorstand forderte eine »Skandalisierung der unhaltbaren Lage der Beschäftigten in der Weiterbildung«. Um zu konkreten Änderungen zu gelangen, stellte Odenwald mit der Tarifarbeit (im Bereich SGB II/III), Arbeitgeberbeteiligungen bei Kranken- und Rentenversicherungen (vor allem im kommunalen und integrativen Bereich) sowie gesetzlichen Regelungen zur sozialen Absicherung und zu Mindestlöhnen (bereichsübergreifend) drei zentrale Instrumente vor.

Ein Mindestlohn ist seit April 2009 mit Aufnahme der Weiterbildungsbranche in das Arbeitnehmerentsendegesetz mittlerweile gesetzlich verankert. Gleichwohl profitieren hiervon bislang nur die im Rahmen von Weiterbildungsdienstleistungen nach SGB II oder III Beschäftigten. In der Arbeitsgruppe »Kommunale Weiterbildung unter Druck« des von der SPD organisierten Workshops wurde hingegen die Situation an den Volkshochschulen erörtert. Rainer Krems von der GEW schlug ein Konzept vor, wie »im Hauptberuf freiberuflich lehrende Honorarkräfte« von »Vertragspartnern« juristisch zu »arbeitnehmerähnlichen Personen« werden können, um so in den Genuss von dann gesetzlich vorgeschriebenen Sozialleistungen zu gelangen. In der Diskussion wurde rasch deutlich, dass Einrichtungen und Dozenten hier durchaus am selben Strang ziehen: Dem heftig vorgetragenen Einwand eines AG-Teilnehmers, die Volkshochschulen behandelten Dozenten häufig wie »Tageelöhner«, entgegnete eine VHS-Leiterin nicht minder emotional: »Ich habe keine Lust auf eine VHS-Mafia-Diskussion. Ich bin hier, um unsere Dozenten zu unterstützen. Und ich brauche einfach Argumentationshilfen, um so ein System, wie das von Rainer Krems vorgestellte, dem Träger gegenüber durchsetzungsfähig zu machen.«

Mit Blick auf den im Laufe des Workshops immer wieder unterstellten Wirkungszusammenhang von finanzieller Ausstattung und Qualität sei abschließend kritisch angemerkt, dass sich darüber diskutieren ließe, ob Qualität oder auch Professionalität tatsächlich primär Funktionen öffentlicher Förderung sind. Lediglich Rudolf Tippelt von der Universität München ging auf dem Workshop inhaltlich explizit darauf ein, was denn unter »guter« Weiterbildung, unter »Qualität« oder »Professionalität« konkret zu verstehen sei. Ein konsensuales und öffentlich kommuniziertes Verständnis wäre aber zweifellos hilfreich, um die

Richtung des Zusammenhangs von finanzieller Ausstattung und Qualität/Professionalität mit noch mehr Nachdruck und größerer Überzeugungskraft als bisher begründen zu können. Aber auch ohne diese nur in Kooperation von Wissenschaft und Praxis zu formulierenden Kriterienkataloge für Qualität und Professionalität wird man dem Credo des Workshops kaum widersprechen wollen: Wenn lebenslanges Lernen für moderne Gesellschaften tatsächlich eine immer wichtigere Rolle spielt, dann ist nur schwer hinnehmbar, dass die in aller Regel hochqualifizierten Weiterbildner (immerhin verfügen mehr als 70 Prozent von ihnen über einen Hochschulabschluss) vielfach unter atypischen oder sogar prekären Arbeitsverhältnissen leiden und damit nahezu wie »Hilfsarbeitspädagogen« eingestuft werden. Hier bleibt die Politik unverändert zum Handeln aufgerufen. Ein erster Schritt wäre, Mittel für die bessere Erforschung der Beschäftigungsstrukturen in der Weiterbildung zu investieren.

Dirk Koob (DIE)

BMBF legt WB-Darlehen auf Eis

2007 hat die Bundesregierung ein Programm zur Finanzierung der Weiterbildung ins Leben gerufen, das aus drei Komponenten besteht: Während die ersten beiden Komponenten (Prämiengutschein und Weiterbildungssparen) seit Anfang des Jahres in Kraft getreten sind, wurde das Weiterbildungsdarlehen, mit dem auch kostenintensivere Weiterbildungsmaßnahmen finanzierbar sein sollen, aufgrund der Banken- und Finanzkrise verschoben, wie das BMBF meldete. Ziel bleibe jedoch »eine Einführung noch in dieser Legislaturperiode«. Die Implementierung wurde zurückgestellt, »um die Konzeption von finanzwissenschaftlichen Experten darauf überprüfen zu lassen, ob sie den neuen Rahmenbedingungen gerecht wird«.

DIE/BP



www.bmbf.de/de/7342.php

Auftaktkonferenz zum »Lernen vor Ort«

BMBF-Programm geht im November offiziell an den Start

Eine Konferenz am 10. und 11. November im Berliner Congress Center bildet den Startpunkt für das Programm »Lernen vor Ort«, das zentraler Bestandteil der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung ist und in Zusammenarbeit mit 30 bundesdeutschen Stiftungen umgesetzt wird.

Vor knapp einem Jahr stellte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die Initiative vor, durch die das lebenslange Lernen gefördert und die Bildungsarbeit in den Kommunen mit rund 60 Millionen Euro gefördert werden soll. Seitdem wurden in einem zweistufigen Verfahren Modellprojekte durch eine Jury ausgewählt. 200 Kreise und kreisfreie Städte aus 15 Bundesländern hatten sich bis zum Frühjahr 2009 an der Ausschreibung beteiligt, im Juni wurden schließlich 40 Projekte vorgestellt, die nun in die dreijährige Projektlaufzeit starten.

»Lernen vor Ort« geht zurück auf eine Empfehlung des Innovationskreises Weiterbildung und ist laut BMBF eine in der Dimension einzigartige öffentlich-private Partnerschaft. Die im Stiftungsverbund organisierten Stiftungen, die im Bildungsbereich aktiv sind, werden vor Ort in den Kommunen ihre lokalen Netzwerke, fachlichen Expertisen und Erfahrungen einbringen. Es wird angestrebt, jedem ausgewählten Standort eine Stiftung zur Seite zu stellen, die eine »lokale Grundpatenschaft« übernimmt. Die Patenschaften werden jeweils individuell zwischen Standorten und Stiftungen vereinbart. Zusätzlich oder alter-


nativ zu lokalen Grundpatenschaften werden Stiftungen »Themenpatenschaften« übernehmen, um ihre Erfahrungen aus erfolgreichen und flächentauglichen Modellprojekten weiterzugeben. Bildungspolitisches Ziel des Programms ist die »Entwicklung von lokalen Bildungsmanagements vor Ort, die lebenslanges, aufeinander abgestimmtes Lernen und erfolgreiche Bildungsbiografien ... ermöglichen«. Stärker als bisher sollen Bildungsangebote aufeinander abgestimmt und miteinander verzahnt



Regionale Verteilung der geförderten Netzwerke

werden, sie sollen allen zugänglich, transparent und bezahlbar sein und auf nachhaltigen, auch in der Zukunft tragfähigen Ideen und Konzepten beruhen. Die grundlegenden Handlungsfelder der Projekte werden neben dem Bildungsmanagement das Monitoring, die Beratung und Übergänge in der Bil-

dung sein. Mit dem Programm »Lernen vor Ort« wird die Projektförderung des Bundes für innovative Netzwerke im Bildungsbereich, die mit den »Lernenden Regionen« etabliert wurde, in kommunale Strukturen übertragen. *DIE/BP*

 www.lernen-vor-ort.info

Überblick über die beteiligten Stiftungen:

 www.lernen-vor-ort.info/de/147.php

Personalia

Die Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg hat **Adolf Brock** die Ehrendoktorwürde verliehen. Sie ehrt damit seine Verdienste um die Erwachsenenbildung und die gewerkschaftliche Bildungsarbeit.

Prof. Dr. Bettina Dausien, bisher Universität Flensburg, wechselt zum Wintersemester 2009/2010 an das Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien und übernimmt dort die Professur Pädagogik der Lebensalter.

Prof. Dr. Christiane Hof ist seit dem Sommersemester 2009 Universitätsprofessorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Flensburg.

Dr. habil. Astrid Messerschmidt wird zum Wintersemester 2009/2010 die Professur für Interkulturelle Pädagogik/Lebenslange Bildung am Institut für Bildungswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe übernehmen.

Dr. Roland Schwartz hat am 1. Oktober die Leitung von *dvv international*, dem Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes, übernommen. Der bisherige Institutsleiter, **Prof. (H) Dr. Heribert Hinzen**, wird in Laos den Aufbau eines neuen Regionalbüros organisieren.

Arbeit am DQR geht in die nächste Runde

DQR-Entwurf wird validiert – Stellungnahme der Weiterbildung in Vorbereitung

Mit einer Auftaktveranstaltung Ende Mai wurde der Startschuss für die nächste Erarbeitungsphase am Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) gegeben. Grundlage ist ein Diskussionsvorschlag zur Einstufung von Qualifikationen, den der Arbeitskreis DQR im Februar vorgelegt hat und der nun anhand von vier Branchen (Metall/Elektro, Handel, Gesundheit, IT) erprobt werden soll. Für jeden dieser Bereiche wurde eine Arbeitsgruppe gegründet, deren Mitglieder ausgewählte Qualifikationen exemplarisch den acht Niveaustufen zuordnen werden.

Die Berufs- und Tätigkeitsfelder der ausgewählten Branchen stehen beispielhaft für das deutsche Qualifizierungssystem und sollen es mit einer gewissen Breite und Repräsentativität – insbesondere auch unter Berücksichtigung aller acht Niveaustufen – abbilden. Bei den exemplarischen Zuordnungen werden die vollzeitschulische

berufliche Bildung, die duale Berufsausbildung, die Hochschulbildung, die Weiterbildung und die geregelte Fortbildung berücksichtigt. Darüber hinaus sind Vorschläge für die Zuordnung von Qualifikationen aus dem Bereich der allgemeinen Bildung zu entwickeln. Ergebnisse der vier Arbeitsgruppen sollen im ersten Halbjahr 2010 dem Arbeitskreis DQR zur Beratung vorgelegt werden. Die Erarbeitung des DQR orientiert sich am Zeitrahmen der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen vom Februar 2008. Danach sollen ab 2012 alle ausgestellten Qualifikationsbescheinigungen, Diplome und EUROPASS-Dokumente einen klaren Hinweis auf das zutreffende Niveau des EQR enthalten.

Seitens der Weiterbildung soll nun auch verstärkt Einfluss auf die Entwicklung

des DQR genommen werden. Der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) hat hierzu eine trägerübergreifende Arbeitsgruppe eingesetzt, die im August erstmalig getagt hat. Ziel ist es, eine Stellungnahme zum vorgelegten Entwurf des DQR abzugeben und konstruktive Entwicklungsvorschläge zu machen. Für die Weiterbildung steht z.B. zur Debatte, welche Angebote (Abschlüsse, Lehrgänge) Niveaustufen zugeordnet werden können und sollen und wer die erworbenen Kompetenzen anerkennt.

DIE/BP/PB

Die DIE Zeitschrift widmete dem EQR/DQR das Schwerpunktthema der Ausgabe IV/2008.

Der 15-seitige »Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen« vom Februar 2009 ist auf dieser Homepage zu finden:



www.deutscherqualifikationsrahmen.de

Eine DGB-Broschüre mit weiteren Hintergrundinformationen zum DQR steht als pdf-Datei zur Verfügung:



www.netzwerk-weiterbildung.info/upload/m4a0d6108a9df1_verweis1.pdf

NRW: Politik trifft Weiterbildung

Weiterbildner informieren Landtagsabgeordnete – Weiterbildungsoffensive

Mit verschiedenen Initiativen versuchen die öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen, Politik und Gesellschaft für ihre Anliegen zu interessieren.

Im Mai trafen sich 13 Abgeordnete des Düsseldorfer Landtags mit Mitgliedern des »Gesprächskreis für Landesorganisationen für Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen« in Mülheim. Ziel dieses Dialogs zwischen Politik und Weiterbildung ist und war, die Abgeordneten über die aktuellen Herausforderungen und Aufgaben der Weiterbildungseinrichtungen zu informieren und über Perspektiven zu diskutieren. Die Weiterbildner/innen präsentierten aktuelle und innovative Projekte aus der praktischen Bildungsarbeit, machten aber auch klar, dass

angesichts der starken finanziellen Kürzungen der letzten Jahre die Grenzen der Belastbarkeit erreicht seien. Forderungen nach einer umfangreicheren und zuverlässigeren Förderung nahmen die Abgeordneten zur Kenntnis. Inwieweit sich der Dialog in naher Zukunft auch finanziell auszahlen wird, bleibt ungewiss. Verabredet wurde aber, sich auch weiterhin regelmäßig auszutauschen.

Eine weitere Initiative ist die »Weiterbildungsoffensive NRW«, eine aus dem Bildungsgipfel der Bundesregierung in Dresden resultierende Initiative. Die Ministerin für Schule und Weiterbildung, Barbara Sommer, hat den Verbänden der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen angeboten, dass sich das

Land an der Entwicklung und Erprobung einer zentralen Marketingmaßnahme für Weiterbildung in diesem Jahr mit 150 Tausend Euro beteiligen wird. Die Verbände erbringen dazu Eigenleistungen in Form von Personal- und Sachkosten in Höhe von 75 Tausend Euro. Ziel einer allgemeinen Werbeoffensive für die Weiterbildung ist, deren Image zu verbessern und damit langfristig die Teilnahmequote an Weiterbildung bis zum Jahr 2013 von 46 auf 50 Prozent zu steigern – eine Initiative, die ebenfalls vom Dresdner Bildungsgipfel ausging. Unter Federführung der Evangelischen Erwachsenenbildung Westfalen in Dortmund soll bis Ende des Jahres eine Imagekampagne vorbereitet und durchgeführt werden, deren zentrales Element eine »Woche der Weiterbildung« vom 16. bis zum 22. November sein soll.

DIE/BP

Ritzeratze: Sägen mit der VHS

Saar-Volkshochschulen begehen 50-jähriges Bestehen mit Wilhelm Busch

Die Säge war am Abend des 17. Juni in Saarbrücken die verbindende Klammer zwischen dem Jubilar und dem Festakt zu dessen Ehre. Zur Feier seines 50-jährigen Bestehens hatte der Verband der Volkshochschulen des Saarlandes in die Alte Feuerwache eingeladen, einen Spielort des Saarländischen Staatstheaters. Dort präsentierte das Ensemble einen Auszug aus dem aktuellen Stück »Das Meer ist voller Flüssigkeit«, einer Kompilation von Texten und Motiven aus Wilhelm-Busch-Büchern. Wie bei Busch üblich, ließen die Protagonisten im Verlaufe der Erzählungen ihr Leben, am Schluss rieselten ihre sterblichen Überreste als Sägemehl auf die Bühne. Max und Moritz ließen grüßen. So wunderte es nicht, dass Sebastian Kolb (Saarländischer Rundfunk), der galant durch den Abend führte, seine Gäste aus der Volkshochschulpraxis

immer wieder auf die Motorsägen ansprach, die derzeit eine Randgruppe der Volkshochschulklientel zu Scharen in die Weiterbildung treibt: berufstätige



Foto: VHS-Verband Saar

Das klappt nicht oft: Der Ministerpräsident zu Gast bei der Weiterbildung

Männer. Was ist da los in Deutschlands kleinstem Flächenland? Eine neue Verordnung fordert von jedem Brennholz-Selbsterwerber einen Sachkundenachweis für die Benutzung der Motorsäge,

der in Kursen der Volkshochschulen erworben werden kann. Weiterbildung und Forstverwaltung haben damit offenbar entscheidende Lernanreize geweckt – eine erfolgreiche Strategie in einem Land mit hohen Waldanteilen und reaktionsschnellen Weiterbildungsanbietern. Verbandsvertreter zeigten sich indes skeptisch, dass die Klientel dauerhaft an die Institution gebunden werden könnte – kein Wunder, wenn die Putzfrau jedes Mal schimpft, dass wieder »diese Gruppe mit den dreckigen Schuhen« da war.

Mit prominenten Rednern wie Ministerpräsident Peter Müller oder Ernst Dieter Rossmann, dem bildungs- und forschungspolitischen Sprecher der SPD-Bundestagsfraktion, hat der Verband, dessen 16 Mitgliedseinrichtungen für eine beachtliche Leistung im Bereich der Weiterbildung stehen, ein würdiges Jubiläum gefeiert.

DIE/PB

Statistisches zur Arbeit der Saar-VHSen 2008

- Veranstaltungen: 8.100
- Teilnahmefälle: 112.000
- Landeszuschuss: 1,6 Mio Euro

Quelle: VHS Statistik am DIE

»Deutscher Weiterbildungspreis«

Neben den Innovationspreis des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung und den Weiterbildungs-Innovationspreis des Bundesinstituts für Berufsbildung gesellt sich nun ein dritter bundesweit ausgeschriebener Preis, der erstmalig 2009 verliehen wird: der »Deutsche Weiterbildungspreis«. Gestiftet wird die zukünftig jährlich vergebene Auszeichnung vom Weiterbildungsinstitut »Haus der Technik e.V.« in Essen, das ein Außeninstitut der RWTH Aachen und Kooperationspartner der Universitäten Duisburg-Essen, Münster, Bonn und Braunschweig ist. Gesucht werden innovative Konzepte,

Projekte, Untersuchungen oder Analysen mit wissenschaftlichem Anspruch aus dem Bereich der überbetrieblichen beruflichen Weiterbildung. Kriterien der fünfköpfigen Jury, die sich aus Experten aus Wissenschaft, Wirtschaft und Politik zusammensetzt, sind Neuigkeitsgrad, wirtschaftliche Relevanz, Wirkungspotenzial, Praktikabilität sowie branchenübergreifende Bedeutung. Der Preis ist mit 10.000 Euro dotiert. Einsendeschluss ist der 15. Oktober 2009.

DIE/BP

Teilnahmebedingungen unter:



www.deutscher-weiterbildungspreis.de

Hessen: Landeskuratorium gibt Empfehlungen an Landesregierung

Das Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen in Hessen hat der hessischen Landesregierung Empfehlungen gegeben. In dem Papier werden die hessischen Fort- und Weiterbildungsstrukturen dokumentiert, notwendige zusätzliche Aufgaben für die Bildungseinrichtungen eingefordert, um ein landesweites System des lebensbegleitenden Lernens realisieren zu können, und dementsprechend wird eine deutliche Erhöhung der finanziellen Zuwendungen der Landesregierung angemahnt. Abschließend werden sechs Empfehlungen formuliert, die als Grundlagen für die Realisierung dieses Zukunftskonzeptes mit den geeigneten rechtlichen, organisatorischen und finanziellen Rahmenbedingungen betrachtet werden. Die Dokumentation des 43-seitigen Beschlusses vom 26. November 2008 ist online abrufbar:



www.lebensbegleitendeslernen-hessen.de/pdf/laku_empfehlungen_26.11.2008.pdf

Erwachsenenbildung: schwerer Stand auf der entwicklungspolitischen Agenda

»Bonn Conference on Adult Education and Development« von *dvv international* und Partnern

Eigentlich hatte es eine Post-CONFINTEA-VI-Konferenz werden sollen, bei der die Ergebnisse der Weltkonferenz für Erwachsenenbildung auf ihre Konsequenzen für die Entwicklungszusammenarbeit hin hätten überprüft werden sollen: die internationale Konferenz mit dem Titel »Financing Adult Education for Development«, die am 23. und 24. Juni in Bonn stattgefunden hat. Weil nun CONFINTEA VI auf Dezember 2009 verschoben ist, modifizierten die Veranstalter die Funktion der Konferenz kurzerhand: Sie sollte nunmehr Inputs für Belém (Brasilien) erarbeiten.

Auf Einladung von *dvv international* und unter Mitwirkung von fünf Mitveranstaltern diskutierten rund 150 Teilnehmende aus knapp 60 Staaten Perspektiven der Weiterbildungsfinanzierung im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit.

Diese ist – zumal in Zeiten der Finanzkrise – ein unerfreuliches Thema, und, wie sich im Verlauf der Tagung zeigte, ein schwieriges dazu: Entwicklungspolitik ist heutzutage nicht explizit Weiterbildungspolitik, sondern bestenfalls Bildungspolitik – wenn sie nicht als Anwältin von Querschnittsthemen (*maternal health, gender equality, environmental sustainability*) gar komplett ressortübergreifend angelegt ist. Auch im Bereich der Alphabetisierung hat die Erwachsenenbildung Arbeit und Ehre mit der Primärbildung zu teilen. In allen Politikfeldern kommt Erwachsenenbildung zwar vor, doch ihr Beitrag bleibt vage, weil nicht durch Kennzahlen dingfest gemacht. So changierten auch die Tagungsbeiträge zwischen Legitimationsrhetorik auf der einen und Wehklage über die Datenlage auf der anderen Seite.

Was am Ende schließlich CONFINTEA ins Stammbuch geschrieben wurde, findet sich verdichtet in der »Bonn Declaration«, die unter Federführung von

John Duke (University of Leicester) im Hintergrund der Konferenz erarbeitet worden war.

Dort heißt es, dass Belém dem Aufbau von sozialem und kulturellem Kapital mindestens die gleiche Bedeutung zumessen möge wie der monetären Dimension von Investitionen in Erwachsenenbildung, Alphabetisierung und lebenslangem Lernen. Hierzu sei es wichtig, konkrete Beispiele der Nutzenstiftung an Politik und Medien zu kommunizieren.

Die Hinweise zum CONFINTEA-Prozess stehen am Ende einer langen Reihe von Empfehlungen an andere Adressaten: Nationale Regierungen werden u.a. aufgerufen, Erwachsenenbildung auf eine tragfähige gesetzliche und finanzielle Grundlage zu stellen und mindestens sechs Prozent aller öffentlichen Bildungsausgaben (die wiederum 6 % des BIP umfassen sollen) der Erwachsenenbildung zufließen zu lassen, die Hälfte davon den Alphabetisierungsprogrammen.

Der OECD wird empfohlen, in ihrer Bildungsstatistik den Indikator für *adult literacy and education* (DAC code 112.30) offener zu interpretieren. Geberländer werden aufgerufen, die Lücke von jährlich zwei Milliarden Dollar zu schließen, die sich in der Entwicklungszusammenarbeit im Feld der Jugend- und Erwachsenenbildung aufbaut. Dabei sollen die Länder diejenigen Akteure unterstützen, die dazu beitragen, die Ziele 3 und 4 der UNESCO-Bewegung »Education for All« (EFA) sowie die »Millennium Goals« (MDG) der Vereinten Nationen zu erreichen. Zugleich sollten Alphabetisierungsraten herangezogen werden, wenn überprüft wird, ob MDGs erreicht werden.

Die EU müsse, so die Deklaration, Erwachsenenbildung nicht nur durch Programmförderungen innerhalb der EU betonen, sondern sie auch als För-


deraspekt in externe Hilfsprogramme wie den European Development Fund u.a. integrieren. Schließlich solle

»Grundtvig Mundus« etabliert werden als ein Förderprogramm für den Austausch zwischen EU- und Nicht-EU-Ländern.


Wie sich in der Deklaration zeigt, ist es der Veranstaltung gelungen, das Thema in seiner ganzen Breite einzuholen und dennoch, gerade bei der Definition von Benchmarks und Indikatoren, hinreichend konkret zu sein. Die vielen verstreut agierenden *adult educators* unter den Profis der Entwicklungszusammenarbeit sind in Bonn ein Stück zusammengerückt. Und als Treffpunkt der Kulturen und Kontinente war die Konferenz auch ein würdiger Rahmen, um das 40-jährige Bestehen von *dvv international* zu begehen. Aber nicht alle Hausaufgaben sind gemacht: Eine gemeinsame Analyse aller bislang verfügbaren Daten steht noch aus. Und im Wettbewerb um Fördermittel und Kredite auf die Notwendigkeit von Erwachsenenbildung abzuheben, ist ein dickes Brett, das weiter gebohrt sein will.

DIE/PB

Konferenz-Website:

 www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=7

»Bonn Declaration« unter:

 http://dvv-international.de/files/bonn_declaration_engl.pdf

Lernbarrieren kreativ überwunden

EAEA: Grundtvig Award 2009 verliehen

Die European Association for the Education of Adults (EAEA) prämiiert jährlich herausragende Projekte der Erwachsenenbildung mit dem Grundtvig Award. Im Juni sind in Bonn zwei Projekte geehrt worden, die zum Thema »Creative and innovative ways to overcome barriers to learning« die überzeugendsten Konzepte eingereicht hatten. Ein europäisches und ein interkontinentales Projekt wurden ausgezeichnet: Das »Virtual European Prison School Project« (VEPS) hat zum Ziel, die Bildungschancen von Gefängnisinsassen durch den Einsatz von neuen Medien zu verbessern. Durchgeführt wurde dieses Projekt von der European Prison Education Association (EPEA) zusammen mit Partnern aus acht europäischen Ländern.

Das zweite ausgezeichnete Projekt agierte in Kirgisien: »Non-formal Skills Training in Rural Areas of Kyrgyzstan« wurde in Zusammenarbeit der kirgisischen Erwachsenenbildungsorganisation und dvv international in Tashkent umgesetzt. Das Projekt, das über zwei Jahre lief, zielte auf die allgemeine

und berufliche Bildung für arbeitslose Erwachsene, in deren Dörfern bisher keine Bildungsinstitutionen existierten. Innerhalb der Projektlaufzeit wurden 540 Erwachsene weitergebildet. Die Besonderheit war, dass die Bildung zu den Menschen kam: Die Lehrenden sind mit-samt Ausstattung in die ländlichen Gebiete gereist, wo vor Ort provisorische Bildungsstätten für die Zeit der Lehrgänge entstanden sind. Nicht nur in der zeitlichen (Abend- und Wochenendkurse) sowie lokalen Organisation hat man sich voll auf die Bedürfnisse der ländlichen Bevölkerung eingestellt, sondern auch in den angebotenen Kursinhalten. Anlässlich der Preisverleihung betonte Festredner Prof. Paul Bélanger (Montreal) als Präsident des ICAE (International Council for Adult Education), dass der weltweite Austausch zwischen Erwachsenenbildnern noch weiter zunehmen

müsse: »The planet is too small«. Zugleich forderte er in Bezug auf die ausgefallene Konferenz CONFITEA VI, dass hochrangigere Vertreter als bisher vorgesehen zum »Nachholspiel« nach



Bild: EAEA

Aus dem Projekt VEPS: Ein Inhaftierter hat gemalt, was für ihn Lernen im Gefängnis bedeutet.

Belém (Brasilien) reisen sollten, nicht »der dritte Vertreter des Staatssekretärs«.
DIE/PB

ESREA-Geschichtssektion wieder aktiv

Seminar in Turku zu »Life Course in Learning and History«

Mit einem internationalen Seminar zu historischen Perspektiven auf das Lernen im Lebenslauf hat ESREA (European Society for Research on the Education of Adults) ihre Aktivitäten zur Erforschung der Geschichte der Erwachsenenbildung wiederbelebt. Nachdem das Vorläufer-Netzwerk zu *cross cultural studies* vor bald zehn Jahren seine letzte Publikation veröffentlichte, traf sich im Juni in Turku (Finnland) eine neue Gruppe historisch arbeitender Kolleg/inn/en. Das »ESREA Network on the History of Adult Education and Training in Europe« um Françoise F. Laot (Université Paris Descartes) und Kirsi Ahonen (University

of Tampere) will weiter interdisziplinär, aber nun wieder enger an der Erwachsenenbildung arbeiten. In 15 Präsentationen mit Fachkommentar und Plenumsdiskussionen wurden Forschungsprojekte und -ergebnisse ausgetauscht. Einen naheliegenden Schwerpunkt bildeten historische Themenstellungen der skandinavischen Staaten. Dabei wurde deutlich, wie eng auch dort Erwachsenenbildung mit der Nationenbildung bzw. der Entstehung und Unterstützung eines Narrativs nationaler Identität verbunden ist. Das widerspricht zum Teil aktuellen politischen Anstrengungen, eine skandinavische Identität im europäischen und

globalen Maßstab zu entwickeln. Für die zum großen Teil noch stark national ausgerichtete Geschichtsforschung ist das eine spürbare Herausforderung. Hier war es gut, dass auch Beispiele aus der Forschung vorgestellt wurden, die diesen Rahmen schon überwinden. So präsentierte Christine Zeuner (Universität der Bundeswehr Hamburg) ein Vorhaben, das über einen langen historischen Zeitrahmen zentrale Entwicklungslinien der Erwachsenenbildung in der deutsch-dänischen Grenzregion erforschen will. Vereinbart wurde, dass die Seminare in Zukunft alle zwei Jahre stattfinden.

Klaus Heuer (DIE)

Netzwerk:

 www.esrea.org/pub/jsp/polopoly.jsp?d=10256&a=87941

Kooperation und Konkurrenz

DIE-Forum 2009 diskutiert den institutionellen Wandel der Weiterbildung

»Weiterbildungseinrichtungen zwischen Kooperation und Konkurrenz – Perspektiven für das lebenslange Lernen«. Unter diesem Titel ist das DIE-Forum in diesem Jahr darauf ausgerichtet, den institutionellen Wandel der Weiterbildung und seine Konsequenzen für das lebenslange Lernen gemeinsam mit Vertretern aus Praxis, Politik und Wissenschaft der Weiterbildung kritisch, konstruktiv, erfahrungsbasiert und zukunftsorientiert zu diskutieren. Kritisch sollen vor allem einseitige Vorstellungen der Verbesserung von wirtschaftlichen Bedingungen und pädagogischen Möglichkeiten zur Gestaltung lebenslangen Lernens durch kooperativ vernetzte Bildungsstrukturen diskutiert werden. Unter dem Aspekt »Konkurrenz in kooperativen Strukturen« werden am 1. Dezember in drei Arbeitsgruppen aktuelle Entwicklungen – kommunales Bildungsmanagement, Fusionen von Bildungs- und Kultureinrichtungen sowie die Rolle von Weiterbildungseinrichtungen im Kontext von Berufsschulen und Hochschulen – diskutiert. Konstruktiv richtet sich am 2. Dezember unter dem Aspekt »Durch Kooperation konkurrenzfähige Weiterbildungslandschaften gestalten« der Blick auf gelungene Beispiele der Eröffnung neuer Lern- und Bildungschancen durch die organisations- und bereichsübergreifende Zusammenarbeit von


Weiterbildungseinrichtungen. Wiederum in drei Arbeitsgruppen werden zu den Themen: »Kommunale Verantwortung für lebenslanges Lernen«, »Bürgernahe Bildung« und »Was kommt nach dem Beruf?« Erfolgsfaktoren von Kooperationsvorhaben und -entwicklungen offen gelegt und diskutiert.

Erfahrungen spielen im diesjährigen Forum eine herausragende Rolle. In jeder Arbeitsgruppe werden Vertreter/innen zu Wort kommen, die aus der Praxis, aus laufenden Projekten und Programmen heraus Beiträge zu den jeweiligen Themen liefern und so den Teilnehmer/innen authentische Anknüpfungspunkte für ihre eigenen Erfahrungen, Problemsichten und Perspektiven bieten.

Zukunftsorientiert zielt das Forum auf die Ermöglichung von Anregungen von neuen und alternativen Denk- und Handlungsmöglichkeiten für Weiterbildungseinrichtungen, die helfen, in einer »näher heranrückenden« Umwelt von kooperierenden und konkurrierenden Institutionen und Organisationen und – vor allem – in einer Welt von Menschen mit höchst unterschiedlichen Lern- und Bildungsbedürfnissen eigene Ziele und Entwicklungschancen zu entdecken.

Karin Dollhausen (DIE)

Programm und Anmeldung:

 www.die-forum.de

Freiwilliges Engagement im deutschsprachigen Raum

Die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) hat den Band »Grenzen-Los – Freiwilliges Engagement in Deutschland, Österreich und der Schweiz« herausgegeben. Die Dokumentation enthält Beiträge der ersten grenzüberschreitenden Tagung zum freiwilligen Engagement im deutschsprachigen Raum, die im Februar 2009 in Konstanz stattgefunden hat. In der Broschüre werden Formen und Motivationen von freiwilligem Engagement vorgestellt und Ergebnisse gesellschaftlicher Beteiligung in Deutschland, Österreich und der Schweiz diskutiert. Die integrative Wirkung

im sozialen und interkulturellen Miteinander, die eine bürgerschaftliche Tätigkeit entfalten kann, wird ebenso thematisiert wie die Fragen, welche Bedeutung staatlicher Förderung zukommt, wie der Zugang für »engagementferne« Gruppen verbessert werden kann. Ein Kapitel ist dem Thema »Freiwilliges Engagement als Lernort« und dem Kompetenzerwerb im Ehrenamt gewidmet.

DIE/BP


Die kostenlose Dokumentation kann im Internet bestellt werden:

 www.lpb-bw.de


Veranstaltungstipps

Die Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk veranstaltet am **19. und 20.**


Oktober in Berlin die »**Bildungskonferenz 2009**«. Unter dem Motto: »Rohstoff Bildung. Energie für die Wirtschaft von morgen« diskutieren Expert/innen der Bildungsbranche über den Stellenwert von Bildung für die deutsche Wirtschaft.

 www.bildungskonferenz2009.de


Die **38. EUCEN-Konferenz** (The European Association for University Lifelong Learning) findet in diesem Jahr vom **5. bis 7. November** an der Jönköping Universität/Schweden statt. Das Tagungsthema lautet: »Quality & Innovation in Lifelong Learning – Meeting the individual demands«.

 www.hj.se/eucen/


Die **ONLINE EDUCA BERLIN**: Internationale Konferenz für technologisch gestützte Aus- und Weiterbildung findet in diesem Jahr vom **2. bis 4. Dezember** statt. Die übergreifenden Themen 2009: »Innovation, Teilhabe, Erfolg.«

 www.online-educa.com/de

»**Lifelong Learning and Wellbeing**« ist der Titel der 12. Internationalen LInE Conference (Lifelong Learning in Europe), die vom **27. bis 29. Januar 2010** in Tuusula/Finnland stattfindet.

 www.lline.fi

Die **AG Weiterbildungsforschung** der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE veranstaltet in Kooperation mit dem DIE am **23. und 24. Februar 2010** in Bergisch-Gladbach die achte Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

 www.die-bonn.de/portrait/aktuelles/veranstaltungen_details.asp?ID=383

»Medienbildung ist unverzichtbar«

Generationen 25+ bleiben erneut außen vor

»Medienbildung muss als Querschnittsaufgabe in unser Bildungssystem integriert werden. Wir können Kinder und Jugendliche nicht für die Welt von morgen mit Arbeitstechniken von gestern ausbilden«, sagte Bundesbildungsministerin Annette Schavan bei der Vorstellung der Studie »Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur« am 18. Mai 2009 in Bonn. Dieser Fokus spiegelt die Diskussion über Medienbildung in Deutschland wider. Immer werden Kinder und Jugendliche in den Blick gerückt, wenn es um Medienkompetenz geht. Erwachsene werden – wenn überhaupt – vor allem unter dem Gesichtspunkt der Beschäftigungsfähigkeit in den Blick genommen.

Vor diesem Hintergrund ist es zumindest erfreulich, dass auch Ministerin Schavan die Perspektive erweitert: »Digitale Medien sind aus unserem Leben nicht mehr wegzudenken. Wir brauchen sie als Informationsquelle, als Kommunikationshilfe und für unser alltägliches Tun und Handeln. Es kommt nun darauf an, allen Menschen Medienbildung zu ermöglichen«.

Doch wie sollen die Konzepte aussehen? Die Studie, die von einer vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) eingesetzten Expertenkommission erarbeitet worden ist, liefert hier Ansatzpunkte.

Die zwölf Expert/inn/en aus Wissenschaft, Medien und Bildungspraxis sehen höchste Priorität darin, »auch über Persönlichkeitsentwicklung, Medienbildung und Medienhandeln Partizipation, gesellschaftlichen Anschluss und Erwerbsfähigkeit zu ermöglichen«. Es wird zwar darauf hingewiesen, mit Medienbildung der drohenden digitalen Spaltung entgegenwirken zu wollen, doch wird dieses Thema sehr eindimensional in Bezug auf die Zielgruppen bearbeitet. Insgesamt ordnen die Verfasser der Studie der Medienkompetenz vier Themenfelder zu:

1. Information und Wissen,
2. Kommunikation und Kooperation,

3. Identitätssuche und Orientierung,
4. Digitale Wirklichkeit und produktives Handeln.

Leider werden die Themenfelder wieder nur im Hinblick auf den »jungen Menschen« entwickelt. So ist es auch nicht verwunderlich, dass sich der Katalog der Forderungen – auch wenn er teilweise sehr allgemein gehalten ist – doch auf eine klare Zielgruppe bezieht: »Die Förderung von Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen Sozialmilieus setzt medienpädagogisch qualifizierte Pädagoginnen und Pädagogen bzw. Fachkräfte voraus, die über Kenntnisse der Freizeit- und Medienkulturen verfügen und die ein engagiertes Interesse an den jungen Menschen und ihrem Medienhandeln zeigen« (S. 8). Auch wenn dann wieder Medienbildung »in allen Feldern pädagogischer Ausbildung, in der Elementarbildung, in der Jugendbildung, in der Lehrerbildung, an den Hochschulen, in der zweiten Phase der Ausbildung, in der Erwachsenen- und Familienbildung wie auch in der Lehrerfortbildung eine zentrale, explizite und eigenständige Rolle spielen muss« (S. 8), gibt es doch in der Studie keinerlei konzeptionelle Hinweise, wie mit den Generationen 25+

in Sachen Medienbildung verfahren werden sollte.

So geraten denn auch unter der Perspektive der wirtschaftlichen Entwicklung im Aktionskatalog die berufliche Ausbildung sowie die schulische und außerschulische Medienbildung in den Fokus. Für Annette Schavan ist der Bericht »ein hervorragender Leitfaden für die Ausgestaltung der Medienbildung«, und sie kündigt an, die Vorschläge der Experten aufzugreifen und »zusammen mit den Sozialpartnern eine Initiative zur Medienbildung in der Ausbildung ins Leben zu rufen«. Damit wären wir dann wieder bei den Jugendlichen als Zielgruppe von Medienbildung.

So wichtig die Arbeit der Expertenkommission für die Diskussion über Medienbildung in Deutschland ist, bleibt doch aus der Perspektive der Erwachsenenbildung Enttäuschung zurück. Man hätte sich hier eine klarere Problem- und Konzeptbeschreibung im Hinblick auf die Problematik der digitalen Spaltung in allen Altersstufen gewünscht. Dass es auch hierzu bald einen Bericht gibt, dürfte im Vorfeld der Bundestagswahl aber eher unwahrscheinlich sein.

DIE/RS

Der Bericht der Expertenkommission:



www.bmbf.de/pub/kompetenzen_in_digital_kultur.pdf



Nachdem bekannt geworden ist, wer sich hinter dem Pseudonym Richard Gris verbirgt, unter dessen Namen bei Campus »Die Weiterbildungslüge« veröffentlicht worden ist, hat die mediale Gegenoffensive auf www.trainerbank.de ihren ersten Höhepunkt erreicht: Via Youtube kündigt ein anonymes Richard Blues singend das Erscheinen von »Besser mit Weiterbildung« an, eines Sammelbandes, in dem 30 Personen, die mit Weiterbildung Geld verdienen, darlegen, warum sich Weiterbildung doch lohnt. Wird das Buch besser als das Video?

DIE/PB



www.trainerbank.de/linkautevi.php?linkID=70

Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Braun, Sebastian

Sozialkapital und Bürgerkompetenz – soziale und politische Integrationsleistungen von Vereinen: Eine empirische Untersuchung

Wiesbaden: VS Verlag, 2009

Aufbauend auf den theoretischen Ansätzen über Sozialkapital, Bürgerkompetenz, den Dritten Sektor und bürgerschaftliches Engagement werden in der Monographie erstmals die sozialen und politischen Integrationsleistungen von Vereinen auf theoretischer und empirischer Ebene systematisch untersucht.

Budrich, Barbara

Erfolgreich Publizieren in den Sozial- und Erziehungswissenschaften

Opladen u.a.: Budrich, 2009

Ob Wissenschaftler/in mit viel Erfahrung oder Neuling mit dem Wunsch, eine akademische Karriere zu verfolgen: Veröffentlichungen sind ein zentraler Bestandteil des akademischen Lebens. In diesem Buch wird für die Sozial- und Erziehungswissenschaften erläutert, was Autor/inn/en wissen müssen und beachten sollten.

Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias

Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung

Wiesbaden: VS Verlag, 2009

Vermittelt werden grundlegende Kenntnisse für die videographische Erforschung von Interaktionszusammenhängen. Die Einführung bündelt die methodologischen Diskussionen im sich dynamisch entwickelnden Forschungsfeld der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Videographie. Bei der Darstellung der methodischen Verfahren wird auf alle Phasen des Forschungsprozesses von der Erhebung über die Aufbereitung und Analyse der Daten bis zur Ergebnispräsentation eingegangen. Anhand eines durchgehenden Fallbeispiels werden die konkreten Vorgehensweisen Schritt für Schritt erläutert und vorgeführt.

Finckh, Hans Jürgen

Erwachsenenbildungswissenschaft.

Selbstverständnis und Selbstkritik

Wiesbaden: VS Verlag, 2009

Historisch-systematisch wird der Prozess der erwachsenenpädagogischen Theoriebil-

dung und -kritik, wie er sich in Deutschland (West) zwischen 1945 und der Jahrtausendwende vollzogen hat, untersucht. Darüber hinaus wird die gegenseitige Ergänzungsbedürftigkeit als Ansatz für eine synthetisierende und damit praxisdienlichere Theorie der Erwachsenenbildungswissenschaft herausgearbeitet.

Göhlich, Michael/Weber, Susanne Maria/Wolff, Stephan (Hrsg.)

Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik

Wiesbaden: VS Verlag, 2009

Organisationen sind Erfahrungsräume. Mit Blick auf die Erfahrungsfundierung von Lernprozessen und auf den Übergang von bloßer Wissensvermehrung zu einem kompetenten Umgang mit Wissen, Können und Lernen muss das Verhältnis von Lernen und Erfahrung in und von Organisationen neu austariert werden. Die Beiträge des Bandes leisten dies in theoretischer, methodologischer und empirischer Hinsicht und bieten dabei einen guten Überblick über die deutschsprachige Forschung in diesem Bereich.

Götz, Klaus

Wettbewerb um Wissen

Augsburg: ZIEL-Verlag, 2009

Wissen ist eine Ressource, die sich durch Teilen nicht vermindert, sondern vermehrt. In diesem Buch wird der Zusammenhang von Wissenswettbewerb und Wettbewerbswissen aufgezeigt. Es geht um die Bedeutung von Wissensmanagement für die Weiterbildung, indem die Notwendigkeit der Verknüpfung und Integration von Wettbewerb mit Wissen aufgezeigt werden soll. Es wird gezeigt, wie durch Wissenskommunikation Systementwicklung geschehen kann.

Hekman, Björn

Generation Unternehmer? Youth entrepreneurship education in Deutschland
Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2009
Der Sammelband »Generation Unternehmer« vertieft das Thema und betrachtet es aus verschiedenen Blickwinkeln. Experten beleuchten differenziert den Schwerpunkt Entrepreneurship Education. Abschließend wird die Idee des Social Entrepreneurs als erstrebenswertes Rollenmodell vorgestellt.

Hohenstein, Kerstin

Berufskonzepte zwischen Psychotherapie und Erwachsenenbildung. Zur Entwicklung und Konstitution des professionellen Selbst von Kursleitenden in der Erwachsenenbildung mit psychotherapeutischer Zusatzausbildung

Augsburg: ZIEL-Verlag, 2009

Unter Berücksichtigung zentraler Theorien und Studien zu den Themenbereichen Professionalisierung und Professionalität sowie zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Psychotherapie wird in dieser Dissertation ein Rahmenmodell des professionellen Selbst von Kursleitenden entwickelt. Nach der Darlegung der Forschungsmethodik im Mittelteil werden im dritten, empirischen Teil der Arbeit fünf Kursleitertypen vorgestellt, die sich in ihren Berufskonzepten, insbesondere der Integration psychotherapeutischer Elemente, unterscheiden. Die Studie zeigt auf, welchen grundsätzlichen Fragen und Überlegungen sich die Erwachsenenbildung hinsichtlich der Qualifizierung von Kursleitenden und ihres professionellen Auftrages im Grenzbereich zur Psychotherapie stellen muss.

Hof, Christiane

Lebenslanges Lernen. Eine Einführung
Stuttgart: Kohlhammer, 2009

Das Buch gibt zunächst eine exakte Beschreibung dieses Konzepts. Anschließend werden die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen von den individuellen Aneignungsprozessen bis hin zu organisatorischen und rechtlichen Regelungen beschrieben. Schließlich geht dieser Band auch auf die neuen Berufsfelder und die neuen Aufgaben ein, die sich für Pädagogen aus dem Konzept des lebenslangen Lernens ergeben.

Klein, Rosemarie (Hrsg.)

»Lesen und schreiben sollten sie schon können«. Sichtweisen auf Grundbildung

Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung e.V., 2009

Fundierte Analysen zur Bedeutung von Grundbildung in unterschiedlichen Wirtschaftszweigen liegen bislang kaum vor. Diese Forschungslücke soll mit der Publikation in der GiWA-Schriftenreihe zu Grundbildung und Arbeit geschlossen werden. Es werden erste branchenbezogene Analysen zum Verständnis von Grundbildung sowie

zu Anforderungsprofilen in Bereichen mit sogenannten Einfacharbeitsplätzen erstellt, um Ableitungen für die Gestaltung einer auch an betrieblichen Bedarfen orientierten Grundbildung zu formulieren.

Markowitsch, Jörg (Hrsg.)

Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung
Münster u.a.: Lit-Verlag, 2009

In dem Sammelband werden ausgewählte Beiträge dokumentiert, die im Zuge der ersten Entwicklungsphase des Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich in den Jahren 2007 und 2008 entstanden sind. Er bietet damit einem weiten Kreis Interessierter Analysen und Hintergrundinformationen zu diesem international wichtigen Thema.

Nicoll, Katherine

Flexibility and Lifelong Learning. Policy, Discourse, Politics
London: Routledge, 2009

Auf der Basis einer detaillierten Analyse bildungspolitischer Texte aus Australien, Großbritannien und der Europäischen Union werden die Strategien herausgearbeitet, durch die Flexibilität und lebenslanges Lernen auch als Teil des Common Sense realisiert werden sollen. Die Autorin vertritt dabei die Position, dass es notwendig ist, sich auf diesen Diskurs engagiert einzulassen und zu verstehen, wie dieser konstruiert wird und dekonstruiert werden kann.

Schütz, Julia

Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit. Eine bildungsbereichsübergreifende Studie
Bielefeld: Bertelsmann, 2009

Die Studie zur pädagogischen Berufsarbeit und Zufriedenheit von Pädagogen liefert erstmalig eine quantitative und segmentübergreifende Betrachtung der pädagogischen Tätigen in Deutschland. Befragt wurden im Rahmen des Dissertationsvorhabens 424 Pädagogen aus Elementarstufe, Sekundarstufe I und Weiterbildung in Hessen. Der Zusammenhang von Zufriedenheit – z.B. im Hinblick auf die eigenen Lebensumstände (Alter, Gehalt, Familienstand etc.) – und dem Grad der kollektiven Professionalisierung des Bildungssegments steht dabei im Fokus der Studie.

Schröttner, Barbara Theresa/Hofer, Christian (Hrsg.)

Education – identity – globalization. Bildung – Identität – Globalisierung
Graz: Grazer Universitätsverlag, 2009
Der international angelegte Sammelband besteht aus wissenschaftlichen Beiträgen und ist als Lehr-, Arbeits- und Fachbuch im Bereich der Erziehungs- und Bildungswissenschaft konzipiert. Theoriegeleitete und an die Praxis angelehnte Beiträge ergeben ein facettenreiches Spektrum an themenrelevanten Analysen und Diskursen und erschließen interdisziplinäre Kontexte.

Strobel, Claudia/Tippelt, Rudolf

Trägerübergreifende Bildungs- und Weiterbildungsberatung: Erfahrungen beim Aufbau einer Beratungseinrichtung in München
München: Utz, 2009

Durch das Beratungsangebot in der trägerübergreifenden Bildungs- und Weiterbildungsberatungsstelle in München werden die Menschen dabei unterstützt und begleitet, individuelle und zielführende Entscheidungen in Bezug auf den eigenen Bildungsweg zu treffen. Der Aufbau dieser Beratungsstelle wurde in den Jahren 2006–2008 wissenschaftlich begleitet. Die Publikation stellt zentrale Ergebnisse der Evaluation vor und beleuchtet dabei exemplarisch neben der Organisation und dem Aufbau der Beratungsstelle auch die Perspektiven der Beraterinnen und Berater sowie der Ratsuchenden.

Theile, Elke

Erinnerungskultur und Erwachsenenbildung

Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, 2009
Mit einem erinnerungskulturanalytischen Bildungsansatz der historisch-politischen Erwachsenenbildung werden verschiedene Formen des Antisemitismus für eine historisch-kritische Bewusstseinsbildung in den Blick genommen, es wird ideengeschichtlich den Wurzeln des Judentums 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. Unterstrichen wird, dass Erinnern und Gedenken Lern-

kategorien sind und die Erinnerung an den Völkermord mit einer Verantwortungsethik verknüpft ist, die Erinnerungskulturarbeit als Bildungsmaßnahme an verschiedenen Lernorten voraussetzt.

Tummons, Jonathan

Curriculum studies in the lifelong learning sector

Exeter: Learning Matters, 2009

Ein profunder, leicht verständlicher und praxisbezogener Überblick über aktuelle Curriculum-Konzepte für das Lehren im Bereich des lebenslangen Lernens wird in diesem Buch geboten. Die Basis sind Beispiele und Fallstudien aus der wissenschaftlichen Weiterbildung, aus kommunalen Lernzentren und aus dem arbeitsplatzbezogenen Kontext.

Wigger, Lothar (Hrsg.)

Wie ist Bildung möglich?

Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2009

Die unterschiedlichen und teils unvereinbaren Formen, Bildung zu thematisieren, sind der Ausgangspunkt für diesen Band, der der Frage aus der Perspektive unterschiedlicher Wissenschaften und erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen nachgeht. In diesem Zusammenhang sollen insbesondere Möglichkeiten einer fruchtbaren Relationierung von Bildungstheorie und Bildungsforschung ausgelotet und vorgestellt werden. Es werden Ansätze diskutiert, die Bedingungen von Bildung mit Mitteln der empirischen Forschung zu analysieren und zu klären.

Zeuner, Christine/Faulstich, Peter

Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung: Entwicklung, Situation und Perspektiven

Weinheim: Beltz, 2009

Das Buch fasst systematisch Forschungsergebnisse der Erwachsenenbildungswissenschaft zusammen und gibt so einen Überblick über den Stand der Diskussion. Es leistet damit auch einen Beitrag zu der Frage, welche Reichweite erwachsenenbildungswissenschaftliche Forschung im Rahmen der Diskussionen um das lebenslange Lernen hat. Die Ergebnisse werden am Ende jedes Kapitels übersichtlich in tabellarischer Form präsentiert, um die Vergleichbarkeit zu erhöhen.

Klaus Heuer (DIE)

Professionalisierungsfragen in Europa und Asien

ASEM-Konferenz zu interkontinentalen Perspektiven der Erwachsenenbildung

Welche Professionalisierungswege werden in der Erwachsenenbildung beschritten? Welche Kernkompetenzen benötigen Lehrende in der Erwachsenenbildung? Welche Wirkungen zeigen Trainings für Lehrende? Welche Verantwortung tragen Lehrende in Bildungs-

Die Koordination des Netzwerks zur Professionalisierung des lebenslangen Lernens obliegt dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (Ekkehard Nuissl von Rein, Regina Egetenmeyer). In den Keynotes wurden Perspektiven der Professionalisierung aus Südost-

nenbildung. Die Frage der Validierung von Kompetenzen von Erwachsenenbildnern wurde dabei eher als europäisches Thema wahrgenommen.

In den nächsten Jahren ist die Entwicklung komparativer Forschungsprojekte im Feld der Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung geplant.

Die zunehmende Bedeutung asiatisch-europäischer Bildungs Kooperationen signalisieren auch die Bildungsminister-Treffen der ASEM-Staaten. Deutschland richtete das erste Ministertreffen im Mai 2008 in Berlin aus. Im Jahr 2009 fand das zweite Treffen in Hanoi/Vietnam statt. Bei diesen Treffen finden die Arbeiten des ASEM-Hub for Lifelong Learning besondere Beachtung. Derzeit richtet der DAAD ein ASEM-Sekretariat ein.
Regina Egetenmeyer (DIE)

Präsentationen und Tagungsreader:

 www.die-bonn.de/asem

ASEM-Hub:


 www.dpu.dk/asem

Foto: DIE



Eurasien zu Gast in Bergisch Gladbach: 14 europäische und asiatische Nationen waren vertreten, darunter China, Indien, Indonesien, Malaysia, Pakistan, Philippinen, Serbien und Vietnam.

prozessen? Diesen Fragen widmeten sich 70 Bildungswissenschaftler/innen und Lehrende aus Asien und Europa auf der Tagung »Teachers and Trainers in Adult Education and Lifelong Learning« Ende Juni 2009 in Bergisch Gladbach. Die Tagung stellte die Auftaktveranstaltung des Netzwerks »Professionalisation of Lifelong Learning with a special emphasis on teacher training« des ASEM-Hub for Lifelong Learning dar. ASEM steht für Asia-Europe-Meeting und ist ein informelles Dialogforum zwischen den ASEAN-Staaten, dem ASEAN-Sekretariat, den EU-Staaten, der EU, Japan, China, Südkorea, Indien, Pakistan und der Mongolei. Das ASEM-Hub for Lifelong Learning agiert dabei in fünf Netzwerken, in denen Universitäten und Forschungseinrichtungen aus den Mitgliedsstaaten zu ausgewählten Themen komparative Forschung initiieren.

asien, China und Europa präsentiert. Hier wurden neben den inhaltlichen Unterschieden bezeichnenderweise auch unterschiedliche wissenschaftliche Herangehensweisen deutlich: Während die asiatische Perspektive mit Visionen und Zielen präsentiert wurde, erfolgte die Darstellung der europäischen Perspektive primär auf der Basis detaillierter Statistiken und Forschungsergebnisse. Kollegen aus 14 Nationen präsentierten in Workshops Forschungsergebnisse zu Fragestellungen der Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Erstaunlich war dabei die Ähnlichkeit in den Fragestellungen der Forschungsprojekte. So stellt sich in beiden Erdteilen die Frage nach einem Kompetenzprofil, nach der Verantwortung oder nach Professionalisierungswegen von Lehrenden in der Erwachse-

Personalia intern

Matilde Grünhage-Monetti ist im Mai nach langjähriger Mitarbeit aus dem DIE ausgeschieden. Sie wird das DIE weiterhin im Rahmen von Werkverträgen unterstützen.

PD Dr. Monika Kil hat am 1. September 2009 die operative Leitung des Forschungs- und Entwicklungszentrums (FEZ) sowie die Leitung des Programms »Inklusion durch Weiterbildung« übernommen.

Die Sachbearbeiter/innen **Maren Eichmeier**, **Anette Speidel** und **Talip Toksöz** haben das DIE zum 31.07.2009 verlassen.

Andrea Franzen arbeitet seit dem 15. August für den Arbeitsbereich Statistik im Daten- und Informationszentrum (DIZ).

Alessa Geldermans und **Alexandra Schmitz** haben ihre Ausbildungen im DIE erfolgreich beendet und sind in Angestelltenverhältnisse übernommen worden. Neue Auszubildende ab August 2009 sind **Johannes Reuter** und **Vanessa Thelen**.

DIE-Neuerscheinungen

Anne Strauch/Stefanie Jütten/
Ewelina Mania

Kompetenzfassung in der Weiterbildung

Instrumente und Methoden situativ anwenden

Reihe: Perspektive Praxis

Best.-Nr. 43/0034

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2009

131 S., 16,90 € (D)/29,50 Sfr

Weilbildner stehen vor der Herausforderung, die Kompetenzen von Teilnehmenden an verschiedensten Schnittstellen der Weiterbildung zu erkennen, zu bewerten und zuzuordnen. Die Methoden dafür sind vielfältig. Dieses Buch gibt einen Überblick über Instrumente der Kompetenzfassung. Dabei zeigen die Autorinnen auch Möglichkeiten auf, Lernleistungen sichtbar zu machen, die durch informelle Bildungsprozesse entstanden sind. Praktiker aus allen Bereichen der Weiterbildung können mit diesem Band ihre diagnostische Kompetenz überprüfen und gezielt ausbauen.

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsfor-
schung. Heft 3/2009

Thema: Messverfahren und Benchmarks in der Weiterbildung

Herausgeberin: Christiane Schiersmann

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2009,

Best.-Nr. 23/3203, 96 S., 14,90 €

Wie lassen sich Lernergebnisse messen? Wie sind non-formal und informell erworbene Kompetenzen zu erfassen? Welchen Einfluss sollen internationale Benchmarks auf die nationale Bildungspolitik haben? Dies sind Fragestellungen, die in bildungspolitischen, erziehungswissenschaftlichen wie bildungspraktischen Kreisen derzeit intensiv diskutiert werden. Mit der vorliegenden Ausgabe des REPORT sollen Aspekte dieser Diskussion aufgegriffen und vertieft werden.

Neu und online

Regina Egetenmeyer/Susanne Lattke

European Master in Adult Education: Konzeption und Evaluation

Zur Internationalität der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung

Welchen Beitrag leistet der Studiengang

»European Master in Adult Education« im Blick auf die internationale Dimension der (akademischen) Professionalisierung in der Erwachsenenbildung? Der Text stellt Konzeption und Implementierung des Studienganges dar und betrachtet zentrale Aspekte wie curriculare Kernthemen, didaktisch-methodische Ansätze und Arbeitsmarktbezug. (14 Seiten)



www.die-bonn.de/doks/egetenmeyer0901.pdf

Klaus Heuer/Enno Steinkemper

Bibliographie der internationalen Professionalitätsdiskussion der Erwachsenenbildung 1873–1973

Mit der Zusammenführung von rund 700 Titeln aus nationalen und internationalen Teilbibliographien, die für den Zeitraum 1873 bis 1973 vorliegen, wird die Professionalitätsdiskussion erstmals in ihrer ganzen Tiefe und Breite dokumentiert. (80 Seiten)



www.die-bonn.de/doks/heuer0901.pdf

Ludwig Karg

Das Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebot in Deutschland. Erste Zahlen des »Alpha-Monitors«.

Zum Weltalphabetisierungstag am 8. September präsentiert das DIE mit diesem Text aus der Reihe DIE FAKTEN Daten zu Anbietern, Angebotsumfang und Teilnahmefällen im bisher quantitativ schlecht ausgeleuchteten Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung. Die Zahlen beruhen auf der Rückmeldung von 201 an einer Online-Befragung teilnehmenden Einrichtungen.



www.die-bonn.de/doks/karg0901.pdf

Barbara Veltjens

Pädagogische Qualität im Kontext von Qualitätsmanagement

Themen, empirische Analysen, Forschungs- und Handlungsbedarfe
Organisatorische und pädagogische Qualitätsansprüche sind das zentrale Thema der Dissertation. Die Autorin fordert eine Zusammenführung organisationsbezogener und pädagogischer Perspektiven für das Wissen und Handeln in pädagogischen Organisationen. (192 Seiten)



www.die-bonn.de/doks/veltjens0801.pdf

Meike Weiland/Christina Weiß

Weiterbildungsstatistik im Verbund 2007 – Kompakt

Die Weiterbildungsstatistik des Verbundes (vgl. hierzu den Beitrag auf S. 6 in diesem Heft) umfasst Daten zu Veranstaltungen, Institutionen, Personal und Finanzierung. Die Tabellen und Abbildungen werden durch Anmerkungen zur Datenlage und zu den angewendeten Hochrechnungsverfahren ergänzt. (66 Seiten)



www.die-bonn.de/doks/weiland0901.pdf

Learning Cultures

Internationale Ringvorlesung mit der Universität Duisburg-Essen

»Learning Cultures in Adult Education/ Lernkulturen in der Erwachsenenbildung« lautet im kommenden Wintersemester 2009/2010 das Thema der internationalen Ringvorlesung an der Universität Duisburg-Essen. Experten aus ganz Europa werden zu den Spezifika der Lernkulturen in ihren Heimatländern und den Entwicklungen neuer Lernkulturen referieren, um anschließend mit dem Fachpublikum vor Ort zu diskutieren.

Die Ringvorlesung wird gemeinsam vom Fachgebiet Erwachsenenbildung der Universität Duisburg-Essen und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) veranstaltet. Die Veranstaltung findet in englischer Sprache statt. Die Termine der Ringvorlesung sind 3.11.2009, 17.11.2009, 1.12.2009, 15.12.2009, 12.1.2010 und 26.1.2010. Interessierte, Studierende und Fachpublikum sind eingeladen, dienstags von 14 bis 16 Uhr, per Video-Streaming über das Internet oder direkt vor Ort am Campus Essen im Bibliothekssaal teilzunehmen.

Die Teilnahme ist kostenfrei. Für weitere Information bitte eine E-Mail an:

adulteducation@uni-due.de

trans FORM ation

STICHWORT: »TRANSFORMATION«

Ortfried Schöffter



Prof. Dr. Ortfried Schöffter lehrt Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Kontakt: ortfried.schaeffter@googlemail.com

»Transformation« bezeichnet weit mehr als bloß eine Kette von Veränderungsprozessen. Der Begriff zielt auf einen sehr **grundlegenden Strukturwandel**, und zwar in den jeweils konstitutiv vorausgesetzten Kontextbedingungen eines Ereignisses. Transformation bezieht sich auch auf den **Wandel in den bisherigen Formen möglicher Veränderungen**, die sich dabei ebenfalls trans-formieren. Transformation liegt daher kategorial auf der Ebene einer **Veränderung zweiter Ordnung**.

Im Zusammenhang mit strukturellem Wandel verweist sie auf diskontinuierliche, oft krisenhaft erfahrene **Übergänge** zwischen unterschiedlichen **gesellschaftlichen »Formationen«** und **Lebensformen** oder zwischen bislang als selbstverständlich erlebten **Bedeutungshorizonten**. Die paradigmatische Differenz, auf die sich der Transformationsbegriff bezieht, wird allerdings nur dann voll erfasst, wenn man nicht mehr von einem »Transportmodell« von Kommunikation ausgeht, demzufolge der gleiche Inhalt im Medium einer beliebig anderen Form gleichwertig vermittelbar wäre. Stattdessen erhält Transformation eine weitaus radikalere Bedeutung, wenn man die **prinzipielle Untrennbarkeit von Form und Inhalt** berücksichtigt. Jeder trans-formative Übergang geht somit notwendigerweise mit einem Bedeutungswandel und mit Veränderungen im Wahrnehmungshorizont seiner in ihm erfahrbaren Ereignisse einher. In temporaler Deutung ermöglicht Transformation die Lokalisierung von **Epochenbrüchen** und bietet hierdurch Ansätze zur **Zeitdiagnose** und zur Prognose zukünftiger **Strukturentwicklung**.

Transformation bewirkt als historische, politische und pädagogische Kategorie genau jenen Strukturwandel, den sie beschreibt. In einem institutionstheoretischen Zugang zur Weiterbildung werden sowohl »Lernen« als auch »pädagogische Organisation« kategorial neu bestimmbar: **Lernen** wird nun als lebensbegleitende Prozessstruktur erkennbar, die

sich in sozialen Praktiken ausdifferenziert und in je unterschiedlichen Kontexten erwartbar verfestigt. **Bildungsorganisation** erhält dabei die Bedeutung einer unterstützenden gesellschaftlichen Infrastruktur für ihre gesellschaftliche Institutionalisierung. In einem explorierenden Überblick lassen sich hierbei sechs Perspektiven unterscheiden, in denen das Zusammenspiel von sozialen Praktiken transformativen Lernens mit strukturellen Wandlungsprozessen im Sinne spezifischer pädagogischer Formate theoretisch rekonstruiert und ausgestaltet werden kann:

(1) Mit **entwicklungstheoretisch angelegten Formaten** greift Weiterbildung methodisch **Krisenverarbeitung** als Lernprozess auf.

(2) **Biographietheoretisch angeleitete Weiterbildung** unterstützt transitorische Statuspassagen unter Biographizität als didaktischem Prinzip. Im biographischen Lernen integrieren sich zielgenerierende Suchbewegungen (»trajectories«) zu einer je individuellen Lebensgestalt.

(3) Bei **wissenstheoretischen Formaten** finden »Übersetzungsverhältnisse« zwischen differenten Wissensdomänen pädagogische Beachtung. Sie ermöglichen eine produktive Bearbeitung von Strukturdivergenz durch **translatorisches Handeln**.

(4) Mit einem **kontexttheoretisch angelegten Format** begleitet Weiterbildung soziale Praktiken des **Kontextwechsels**, um interkulturelle, interdisziplinäre, intergenerationelle und zwischengeschlechtliche Anschlussfähigkeit zu unterstützen.

(5) Bei **bildungstheoretischen Formaten** geht es um Veränderungen im Selbst- und Weltverhältnis individueller Subjekte. Hier werden Entwicklungen in Richtung auf eine **transitorische Identität** gefördert, in denen das bisherige Selbst- und Weltverhältnis in seinen Deutungsperspektiven transparent und in gefahrloser Weise kontingent werden kann.

(6) **Gesellschaftstheoretisch angelegte Formate** beziehen sich auf einen Strukturwandel auf der Ebene neuer Institutionalformen der Weiterbildung. Berücksichtigung finden die konstitutiven Merkmale einer **Transformationsgesellschaft** und vor allem die Gleichzeitigkeit differenten, miteinander interferierender **Transformationsmuster**. Auf der gesellschaftlichen Deutungsebene von Bildungsorganisation wird erkennbar, dass das Weiterbildungssystem nur eine lernförderliche Supportfunktion für Prozesse transformativen Wandels übernehmen kann, wenn es hierfür geeignete Bildungsformate entwickelt, die über Strukturmodelle einer linearen Kette von Einzelveränderungen hinausgehen. Erforderlich wird **reflexive Institutionalentwicklung**, in der über strategisches Weiterbildungsmanagement ein innovativer Strukturwandel institutionell auf Dauer gestellt wird. Weiterbildung bildet sich gegenwärtig nur dort zu einer lernförderlichen Infrastruktur für transformatives Lernen aus, wo sie sich in immer neuen Institutionalformen und pädagogischen Formaten selbst auch zu transformieren versteht.

Literatur zum Thema

- Alheit, P. (1993): **Transitorische Bildungsprozesse**. Das »biographische Paradigma« in der Weiterbildung (Arbeit und Bildung 17). Bremen (Universität)
- Arnold, R. (2009): **Transformative Erwachsenenbildung**. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuißl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 314f.
- Berryman, S.E. (2000): **Hidden challenges to education systems in transition economies**. Washington
- Coulby, D. (Hrsg.) (2000): **Education in times of transition**. World yearbook of education. London
- Döbert, H. (Hrsg.) (2002): **Transformation in der ostdeutschen Bildungslandschaft: eine Forschungsbilanz**. Opladen
- Franke, R.F. (Hrsg.) (2003): **Das Bildungswesen in China**. Reform und Transformation. Köln
- Gremmler-Fuhr, M. (2006): **Transformative Lernprozesse im Erwachsenenalter**. Entwicklung eines Orientierungskonzepts für die Anleitung und Unterstützung relationaler Lernprozesse. Kassel (Diss.)
- Henze, J. (1998): **Modernisierung und Transition in asiatischen Bildungssystemen**. Münster
- Keim, W. (2003): **Kritik der Transformation: Erziehungswissenschaft im vereinigten Deutschland**. Frankfurt a.M.
- Koller, H.-Ch. (2007): **Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse**. In: Koller, H.-Ch./Marotzki, W./Sanders, O. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld, S. 69–81
- O'Sullivan, E./Morell, A./O'Connor, M.A. (Hrsg.) (2002): **Expanding the Boundaries of Transformative Learning**. Essays on Theory and Practice. New York
- Reuter, L.R. (2002): **After communism and apartheid: transformation of education in Germany and South Africa**. Frankfurt a.M.
- Sava, S. (2008): **Trends in adult and continuing education in Romania, a country in transition**. In: REPORT, H. 2, S. 28–38
- Schäffter, O. (2001): **Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft**. Baltmannsweiler
- Taylor, E.W. (1994): **Intercultural Competency**. A transformative learning process. In: Adult Education Quarterly, H. 3, S. 154–174
- Zlatin-Troitschanskaia, O. (2005): **Dynamik und Stabilität in Berufsbildungssystemen: eine theoretische und empirische Untersuchung von Transformationsprozessen am Beispiel Bulgariens und Litauens**. Frankfurt a.M.

Ulrike Poppe im Gespräch über Erwachsenenbildung in der Übergangsgesellschaft »ES WIRD NOCH EIN BIS ZWEI JAHRZEHNTE DAUERN«

DIE: Frau Poppe, wenn wir uns heute vor einem Theater in den neuen Bundesländern treffen, um über Transformationen zu reden, so ist es legitim, an Volker Brauns Drama »Übergangsgesellschaft« aus den späten 1980er Jahren zu erinnern. Darin ging es um die Kritik am Zustand eines eingefrorenen, zum Stillstand gekommenen Übergangs in eine menschlichere Gesellschaft. Die Revolution war zur Diktatur verkommen und die Utopie vom besseren Leben angesichts des Realsozialismus längst fragwürdig. Das alte Haus auf der Bühne, Sinnbild für das Gebäude der Ideologie, war morsch und brüchig und sollte am Ende in Flammen aufgehen. Lassen Sie uns überlegen, wie sich die Geschichte der zurückliegenden gut zwanzig Jahre als Abfolge von Übergängen beschreiben lässt – Übergänge etwa, die, anders als auf dem Theater, auch Aufbruch und Hoffnung vermittelten. Wie haben Sie diesen Übergang wahrgenommen?

Poppe: Ich habe bis September '89 überhaupt noch nicht ahnen können, welch gewaltige Veränderung auf uns zukommt. Deshalb habe ich die Zeit bis dahin auch nicht als hoffnungsvolle Übergangszeit gesehen. Aber ich kann diese Sicht verstehen. Als ich in den Sechzigern zur Schule ging, da gab es durchaus in Teilen der Bevölkerung noch Hoffnung, dass sich diese Gesellschaft eines Tages zu einer freieren, gerechteren, ja sogar effizienteren Gesellschaft hin verändern würde. Der Sozialismus galt ja offiziell als Übergangsgesellschaft. Und bestimmte Mängel und Mühen waren dieser Übergangszeit geschuldet. Ab der zweiten Hälfte der Siebziger ging diese Hoffnung allmählich verloren. Zunächst



Ein später Augustnachmittag in Potsdam. Vor dem Hans-Otto-Theater treffen wir **Ulrike Poppe**, Studienleiterin an der Evangelischen Akademie Berlin-Brandenburg. In diesen Tagen vor genau zwanzig Jahren markierte die Fluchtwelle von Zehntausenden desillusionierter DDR-Bürger über die Bonner Botschaft in Prag sowie über die grüne Grenze in Ungarn eine der Etappen des Untergangs des »anderen« Deutschland. Heute Abend beginnen am hiesigen Theater die Proben zu einem dokumentarischen Theaterstück mit dem Titel »Vom Widerstehen«, in dem Bürgerrechtler zu Worte kommen werden. Das Stück wird im Herbst – parallel zu den offiziellen Gedenkritualen zum 20. Jahrestag der Maueröffnung – individuelle Erinnerungen im öffentlichen Raum zur Diskussion stellen und so das Gedenken an die friedliche Revolution wachhalten. Ulrike Poppe war damals, wie die anderen, die auf der Bühne stehen werden, in der Opposition engagiert. Seit 1991 leitet sie Weiterbildungsseminare für Zeitgeschichte und Politik an der Evangelischen Akademie in Berlin. Wir wollen heute über ihre Erfahrungen als Bürgerrechtlerin und Erwachsenenbildnerin in Zeiten des Umbruchs sprechen. Das Interview führte Dr. Thomas Jung (DIE).

schien mit Honeckers Machtantritt ein Reformansatz möglich. Bald aber zeigte sich, dass die Verbesserungen in den Sozialleistungen und in der Versorgung nur oberflächliche Übermalungen einer zunehmend maroden Wirtschaft und einer sich aufzehrenden Substanz von Infrastruktur und Gebäuden waren. In den Achtzigern glaubte in meiner Generation und unter den Jüngeren kaum

noch jemand an den weltweiten Sieg des Kommunismus. Und die Wenigen, die noch daran glaubten, wurden allmählich zu Zynikern.

»Sozialismus als Übergangsgesellschaft«

DIE: War aber nicht trotz oder gerade wegen der allgegenwärtigen Auflösungs- und Verweigerungerscheinungen in den späten Achtzigern mit Blick auf Perestroika und Glasnost auch eine neue Hoffnung auf Veränderung zu spüren?

Poppe: Es gab einfach zu viele Auflösungserscheinungen. Hinzu kam, dass sich die DDR-Führung massiv gegen jede Art von Reformen wehrte, die aus Moskau kamen. Eigentlich war jedem deutlich geworden, dass diese sozialistische Alternative den wirtschaftlichen und technologischen Konkurrenzkampf mit dem Westen nicht mehr gewinnen konnte. Das Land war abgewirtschaftet. Da konnte niemand mehr Hoffnung haben, dass die Planwirtschaft sich als die bessere Wirtschaftsform erweisen würde. Der Problemdruck war so groß geworden, dass eigentlich niemand mehr wusste, wie man aus dieser Misere herauskommt. Aber durch Gorbatschow wurde der Problemdruck auf die DDR-Führung erhöht. Sie sah sich in Gefahr, ihre wichtigste Machtsstütze zu verlieren. Das Wichtigste aber war, dass

Gorbatschow den Weg für eigenständige Entwicklungen in den Ländern seines Machtbereichs freigab. Das war eine große Hoffnung für die Dissidenten im Ostblock.

DIE: Können wir nicht bereits mit dem Jahr 1987 eine Zäsur setzen? Es war die Zeit, da Christoph Hein öffentlich die Abschaffung der Zensur forderte,

die Zeit, da bekannt wurde, dass in der Berliner Zionskirche die Umweltbibliothek existierte, und da auch an vielen anderen Orten oppositionelle Gruppen, wie beim Olof-Palme-Marsch oder in der Friedensbewegung, in einer, sagen wir, Halb-Öffentlichkeit, agierten. Sahen Sie da nicht Bewegung in die Geschichte kommen?

Poppe: Natürlich! Die Ereignisse verdichteten sich. Diese letzten beiden Jahre vor '89 waren für viele ein Wechselbad der Gefühle zwischen Hoffnung und Resignation. Wenn ich an Staatsfeiertagen die jubelnden Massen fähnchenschwenkend an der Tribüne vorbeimarschieren sah, zweifelte ich daran, dass diese Menschen je in der Lage sein würden, irgendeine kritische Position einzunehmen oder den Mut aufzubringen, eine Veränderung zu bewirken. Aber wenn neue Leute in die Opposition kamen, ihre Duldsamkeit beendeten und den Mund aufmachten, dann bekamen wir wieder Hoffnung. Und dann waren da die alten Männer im Politbüro. Niemand wusste, wer sie ablösen und wie es weitergehen sollte. Das Leipziger Institut für Jugendforschung hatte Daten erhoben, die geheim waren, aber doch in unsere Hände gelangten. Darin war zu lesen, dass die junge Generation keinerlei ideologische Überzeugung mehr hatte. Gerade diejenigen, die von der Volksbildung geprägt und zum »neuen Menschen« erzogen wurden, wollten von der kommunistischen Utopie nichts mehr wissen. Aus all diesen Gründen waren wir der Überzeugung, dass das System am Ende war, auch wenn niemand wusste, was danach kommen sollte.

DIE: Man kann diese Zeit als »Untergang« und »Implosion« des Sozialismus bezeichnen. In der Geschichtsschreibung wird für diese Vorgänge in Ostdeutschland, ja in ganz Osteuropa, mittlerweile auch der Begriff »friedliche Revolution« verwendet. Würden auch Sie diesen Begriff benutzen?

Poppe: Nun, das ist offenbar immer noch ein Streitpunkt, obgleich viele Historiker den Begriff Revolution schon

immer verwendet haben. Ich habe die Hoffnung, dass sich dieser Begriff endlich durchsetzt. Für mich ist es eindeutig eine Revolution, das heißt eine radikale Umwälzung der politischen, sozialen und ökonomischen Bedingungen, ein Machtwechsel, der grundlegend neue Institutionen und Strukturen schafft. Genau das hat stattgefunden. Gewalt ist keine notwendige Bedingung für eine Revolution. Es ist ein großes Glück, dass fast im gesamten Ostblock der Umbruch annähernd friedlich gelang.

»Grundlegend neue Strukturen«

DIE: Wen sehen Sie als wichtige Akteure bei der Umwälzung der Machtverhältnisse?

Poppe: Wie immer bei solch grundlegenden Umwälzungen, gibt es eine Vielzahl von Akteuren. Es gab die Oppositionsgruppen, kirchliche und nicht-kirchliche, es gab oppositionelle Kreise unter Intellektuellen und Künstlern. Aber auch in den Reihen der Partei bröckelte die Loyalität gegenüber der Führung. Durch die wachsende Zahl der Ausreisewilligen wurde die Stimmung angeheizt. Die Massenfluchten brachten das Fass zum Überlaufen. Die fortschreitende Liberalisierung in Ungarn und die schließliche Grenzöffnung beschleunigten die Prozesse. Polen ging mit seinem Beispiel eines Runden Tisches und erster halbfreier Wahlen voran. Und Gorbatschow ließ seine Truppen in den Kasernen. Wir hatten 1989 ein Kontakttelefon eingerichtet, wo Informationen über Aktivitäten der Opposition aus dem ganzen Land zusammenliefen. Die Informationsstrukturen waren ja ansonsten trotz Samisdat (*Veröffentlichungen im Selbstverlag, d. Red.*) eher spärlich. Auch von einigen Westkorrespondenten erhielten wir Unterstützung. Sie berichteten in den Westmedien über oppositionelle Aktivitäten. Das wurde auch von der DDR-Bevölkerung wahrgenommen. Mit dem Wissen, dass es eine Opposition im Lande gab, stand und fiel auch der Mut anderer Men-

schen, die sich nicht mehr allein fühlten und dann im Herbst auf die Straße gingen. Die Oppositionellen waren vielleicht so etwas wie Katalysatoren für den Umbruch.

DIE: Welche Rolle hat bei diesem Übergang die Erwachsenenbildung gespielt?

Poppe: Die literarischen Lesungen in Kirchen und privaten Wohnungen gehörten wohl nicht im engeren Sinne zur Erwachsenenbildung. Aber es waren Anlässe zu Diskussionen, die meist hochpolitisch waren. Wir haben versucht, außerhalb der offiziellen Strukturen der Volkshochschule und des staatlichen Bildungssystems so genannte Parallelstrukturen zu schaffen, nach polnischem Vorbild. Wir organisierten Vortragsabende, zum Beispiel in der Berliner Umweltbibliothek. Es gab Friedenswerkstätten und Friedensseminare auf kirchlichem Gelände, in denen informiert, diskutiert und konkret geplant wurde. Die so genannten Sommer- und Winterakademien der Solidarischen Kirche waren konkrete, alternative Bildungsangebote, in denen sich die Beteiligten, die alle aus der oppositionellen Szene kamen, mit bestimmten gesellschaftlichen Themen ausführlich auseinandersetzen konnten. Ende der Siebziger gab es auch Versuche, staatliche Räume, z.B. Jugendclubs, für Veranstaltungen zu nutzen, in denen die Zensur unterlaufen wurde. Aber die Staatssicherheit brachte diese Formen selbstbestimmter Kultur zum Scheitern. Als Mitarbeiterin des Museums für Deutsche Geschichte (heute Deutsches Historisches Museum) habe ich zusammen mit einigen Kollegen im dortigen Kinosaal Vortragsabende organisiert. Das ging so lange gut, bis die ersten systemkritischen Texte vorgelesen und die Vortragsreihe von der Museumsleitung verboten wurde. So haben wir an den verschiedensten Orten Themen diskutiert, die öffentlich tabuisiert waren, etwa zu Ungarn '56, zu Umwelt-, Menschenrechts- und Friedensfragen. Uns war bewusst, dass wir die staatlichen Bildungsstrukturen kaum verändern konnten. Umso wichtiger war es, Räume

für offene und freie Diskussion anzubieten.

DIE: Was ist aus all den Oppositionellen geworden? Viele von ihnen sind nicht in der Politik geblieben. Lag es daran, dass sie sich in der neuen Gesellschaft genauso verweigerten wie in der alten, oder weil sie, wie man gelegentlich hört, keine Konzepte für die Zeit nach den Runden Tischen hatten? Oder sind sie auf die eine oder andere Weise aus den neuen politischen Strukturen ausgeschlossen worden?

Poppe: Die Bürgerbewegung war keine einheitliche Bewegung. Zu ihr gehörte ein breites Spektrum von Persönlichkeiten, mit zum Teil sehr unterschiedlichen Ideen und Motiven. Das spiegelt sich auch in den Gründungen vom Herbst '89 wider: Neues Forum, Vereinigte Linke, Demokratie Jetzt, SPD, Demokratischer Aufbruch, um nur einige zu nennen. Einig waren sich alle darin, dass sie die autoritären und entmündigenden Strukturen abschaffen wollten und Freiheit, Selbstbestimmung und Rechtsstaatlichkeit forderten. Wie aber die Gestaltung der Gesellschaft nach dem Umbruch im Einzelnen realisiert werden sollte, da gingen die Meinungen auseinander. Und das tun sie bis heute. Daher sind die Leute auch in verschiedenen Parteien gelandet, einige wenige sind bis in den Bundestag gekommen, andere sind in Bürgerinitiativen geblieben oder engagieren sich in der Lokalpolitik. Wieder andere sind in ihr vorheriges Berufs- und Familienleben zurückgekehrt oder haben nochmal ganz von vorne angefangen. Man muss ja auch sagen, dass nicht alle, die sich damals aus Verantwortung oder Wut heraus für eine Veränderung engagiert hatten, Berufspolitiker werden wollten. Nicht jeder war bereit, sich den Spielregeln der großen Parteien zu unterwerfen. Viele Oppositionelle, die jahrelang gegen ein System gearbeitet haben, tun sich schwer im Umgang mit Macht und Hierarchien. Sie erweisen sich damit für das politische Tagesgeschäft als untauglich oder wollen sich Fraktionszwängen nicht beugen. Das ist auch ihr gutes Recht. Was die

Vermutung von Ausgrenzung angeht, so habe ich selbst die Erfahrung gemacht, dass viele Leute aus meinem Umfeld in die neuen Strukturen, das heißt in Gremien und Beiräte, kooptiert worden sind, und das gerade aufgrund ihrer Ost-Erfahrung. Ich habe überhaupt nicht den Eindruck von Ausgrenzung.

DIE: Was waren aus Ihrer Perspektive Ziele der Akteure der Bürgerbewegung vom Herbst '89?

Poppe: Es ging grundsätzlich um die Ablehnung eines autoritären Staates, der sich anmaßt, darüber zu befinden, was der Einzelne lesen darf, was er öffentlich sagen darf, woher und worüber er sich informieren darf, wohin er reisen darf und so weiter. Ich glaube, dass die Einforderung der demokratischen Grundrechte aus Korb III der Helsinki-Schlussakte, der ja auch die DDR offiziell zugestimmt hatte, ein Minimumskonsens aller Akteure dieser Zeit war. Das war es, was wir alle wollten. Natürlich wollten wir freie Wahlen und einen Rechtsstaat, in dem man als Bürger seine Rechte einklagen konnte und in dem die Politik dem Recht unterworfen ist.

»Offene und kritische Debatte«

DIE: Welche Rolle dabei insbesondere die evangelische Kirche gespielt hat, ist durch die Geschichtsschreibung weitgehend dokumentiert worden. Man sprach nicht von ungefähr vom »Schutzraum Kirche«. Welche Rolle spielen die Evangelischen Akademien heute?

Poppe: Die Evangelischen Akademien sind in der Nachkriegszeit gegründet worden. Aus der Erfahrung, dass evangelische Christen unter dem Nationalsozialismus versagt hatten, wurden die Evangelischen Akademien ins Leben gerufen. Sie stellten es sich zur Aufgabe, Christen zu befähigen, Verantwortung für weltliche, auch für politische Angelegenheiten zu übernehmen. Bis heute haben die Evangelischen Akademien in Ost und West dazu beigetragen, dass Menschen sich ein eigenes

Urteil bilden und sich in gesellschaftliche Prozesse einbringen. Sie haben zu Diskussionen, aber auch zu praktischem Engagement angeregt. Nicht selten sind aus Tagungen Initiativen hervorgegangen, die Einfluss auf die gesellschaftliche Entwicklung genommen haben. Im Osten spielten die Akademien noch eine besondere Rolle, da sie zu den wenigen Orten gehörten, an denen zum Teil offener und kritischer debattiert wurde als in staatlichen Bildungseinrichtungen. Auch heute sind die Evangelischen Akademien ein Ort, an dem parteien- und disziplinübergreifend politische und ethische Fragen bearbeitet werden und Menschen verschiedener gesellschaftlicher Ebenen zusammenkommen.

DIE: Wen sehen Sie als Ihre Zielgruppe, oder anders gefragt: Von wem werden die Angebote der Evangelischen Akademien wahrgenommen? Hat sich da in den letzten zwanzig Jahren etwas verändert?

Poppe: Die Klientel der Akademien im Osten war sehr gemischt, es kamen Menschen aus allen Schichten. Aber sie mussten sich erst einmal trauen, in eine Evangelische Akademie zu gehen. Das konnten sich manche nicht leisten, die in bestimmten höheren Positionen im Staat tätig waren. Im Westen gehört eher das mittelständische Bildungsbürgertum zur Klientel. Mit den gestiegenen Tagungspreisen fallen aber die einkommensschwachen Schichten trotz aller Bemühungen um Fremdfinanzierung immer mehr heraus. Auch ist der Altersdurchschnitt mittlerweile ziemlich hoch. Am seltensten kommen leider junge Erwachsene, die Kinder und somit keine freien Wochenenden haben.

DIE: Gibt es Themen, die für bestimmte Altersgruppen interessant zu sein scheinen?

Poppe: Ja, selbstverständlich. So ziehen geschichtliche Themen vor allem ein älteres Publikum an. Aber zu Themen wie Datenschutz, Internet, Klimawandel, aber auch Menschenrechte kommen auch jüngere Leute.

Foto: Thomas Jung



Multiple Transformation: Verhinderte Reisemöglichkeiten im stillgelegten Bahnhof, als Abenteuerspielplatz erschlossen durch Jugendliche

DIE: Welchen Beitrag zur Aufarbeitung der jüngeren deutschen Vergangenheit leistet die Erwachsenenbildung an den Akademien? Welche Methoden verwenden Sie in Ihren Angeboten?

Poppe: Wir bringen in unseren Veranstaltungen unterschiedliche Perspektiven zusammen. Menschen, die die DDR aus verschiedenen Blickwinkeln erlebt haben, Historiker, die zu unterschiedlichen Interpretationen und Einordnungen gekommen sind, diskutieren mit einem Publikum aus West und Ost. Uns ist daran gelegen, immer auch eine Beziehung zur Gegenwart, zum Beispiel zur Außenpolitik der Bundesrepublik oder zu unserem Verhältnis zu Diktaturen in anderen Ländern, herzustellen. So hatten wir vor einiger Zeit eine Tagungsreihe, wo es um das Erzählen von lebensgeschichtlichen Erfahrungen ging. Wir luden Vertreter aus vier Generationen des 20. Jahrhunderts ein und baten sie, jeweils über verschiedene Themen zu erzählen, über Umbrüche, über Gefangenschaft und Verfolgung in den verschiedenen Systemen, auch über Kindheiten oder Liebesbeziehungen. Im letzten Jahr veranstalteten wir eine Tagung, in der es darum ging, herauszufinden, warum die DDR so lange existieren konnte. Dabei ging es nicht nur um äußere Zwänge, wie Besatzungsmacht, Grenzregime und Staatssicherheit, sondern auch darum, warum Menschen an das System glaubten. Der Westen war natürlich einbezogen, weil es ja auch dort Menschen gab, die in der DDR

eine Alternative zum Kapitalismus sahen. Das sind schließlich Fragen, die bis in die heutige Zeit hineinreichen, wo der Kapitalismus sein weniger attraktives Gesicht zeigt.

DIE: Nach zwanzig Jahren Einheit gibt es noch

immer Stimmen, die von den »neuen« Bundesländern sprechen, was nach so langer Zeit zumindest merkwürdig ist, aber von unterschiedlichen Tarifgesetzen und manchen Politikmentoren immer wieder befestigt wird. Erachten Sie es als legitim, von einer Eigenständigkeit der Ostdeutschen zu sprechen? Der Soziologe Wolfgang Engler apostrophiert gar eine »Avantgarde der Ostdeutschen«, die aufgrund ihrer doppelten Systemerfahrung in der Lage sei, reflektierter und kreativer auf Transformationen zu reagieren. Würden Sie eine solche Einschätzung bestätigen? Und welche Rolle spielen hierbei die Akademien im Osten Deutschlands, sei es nun bei der Hinterfragung oder bei der Zementierung solcher Unterschiedlichkeit?

Poppe: Ich gehe davon aus, dass die kulturellen Differenzen zwischen Ost und West, die jetzt noch spürbar sind, in einer, spätestens zwei Generationen aufgehoben sein werden. Ich hatte anfänglich die Hoffnung, dass die Anpassung sehr viel schneller vor sich gehen würde. Aber es wird wohl mindestens noch ein bis zwei Jahrzehnte dauern. Die Berliner Akademie ist übrigens ein Spiegelbild dieser Situation, wenn auch ein Sonderfall, da wir nach wie vor ein Ost- und ein Westberlin und ein entsprechend gemischtes Publikum haben. Je nach Thema kommt mehr Publikum aus der einen oder aus der anderen Hälfte der Stadt. Hingegen ist in den anderen Akademien der neuen Bundesländer das ostdeutsche Milieu

noch mehr unter sich, und es herrscht eine andere Atmosphäre, als ich sie aus Westakademien kenne.

»Andere Atmosphäre
als in Westakademien«

DIE: Wie würden Sie diese »andere« Atmosphäre beschreiben? Was ist dort anders als etwa in Bochum oder in Spandau?

Poppe: In vielen Gesprächen wird ein Bewusstsein der Benachteiligung und Fremdheit gegenüber den Menschen im Westen kultiviert. Man spürt Unzufriedenheit, manchmal Nostalgie, viel Enttäuschung. Beklagt wird, dass sie einem System angeschlossen wurden, das nicht von ihnen selbst hervorgebracht und mitgestaltet worden ist und in das sie sich einzupassen haben. Die gesamtdeutsche Bürgerinitiative für eine neue Verfassung des Bundes deutscher Länder (1990) ist ja bekanntlich gescheitert. Die Verfassungsdiskussion wäre eine Chance gewesen, den Ostdeutschen ein Stück weit Mitbestimmung über das neue Gemeinwesen zu ermöglichen. Auch wenn sich der Verfassungsentwurf letztlich nicht wesentlich vom Grundgesetz unterschieden hätte, so hätten doch die Ostdeutschen das Gefühl gehabt, gefragt worden zu sein. Noch heute ist vielerorts zu spüren, dass der Geist in Diskussionsrunden, ob in den Akademien, in Gewerkschaftskreisen oder auch in Schulen, in Ost und West doch noch sehr unterschiedlich ist. Daher versuchen wir auch, möglichst gemischte Runden herzustellen und mit entsprechenden Programmangeboten die Verständigung zwischen Ost und West zu befördern.

DIE: So gibt es also in unserer gegenwärtigen »Übergangsgesellschaft« noch reichlich zu tun – auch und vor allem für die Erwachsenenbildung. Ich danke Ihnen für das Gespräch.

Einsichten und Interpretationsangebote der Transformationsforschung für die Weiterbildung

ZWEI LEHRREICHE JAHRZEHNTE

Sascha Koch

Zwanzig Jahre nach dem Mauerfall ist der strukturelle Umbruch des ostdeutschen Bildungssystems längst vollzogen. Die gesellschaftstheoretische Interpretation der postsozialistischen Transformation ist indes noch nicht zum Abschluss gekommen. Vor allem die unterschiedlichen Verläufe in verschiedenen osteuropäischen Ländern rufen nach einer Erklärung. Der Autor stellt hierzu zwei »Interpretationsangebote« aus der Transformationsforschung vor, deren jüngerer, »kontextsensitiver« Ansatz geeignet erscheint, die Formen des Wandels, auch der Weiterbildung, zu erklären.

Die Jahreszahl 1989 steht symbolisch für den Mauerfall und die Implosion sozialistischer Gesellschaftsordnungen in Osteuropa. Die Sozialwissenschaften – allen voran Politikwissenschaft und Soziologie – begegneten den abrupten Zusammenbrüchen sozialistischer Staatssysteme anfangs mit gemischten Gefühlen: Sie mussten zunächst das peinliche Eingeständnis machen, dass die einschlägigen Forschungszweige diese Entwicklung in keiner Weise hatten kommen sehen. Zugleich eröffnete sich mit dem rapiden und radikalen Wandel eines halben Kontinents ein bis dato einmaliges Forschungsfeld, das erwartungsvoll als »sozialer Großversuch« (Giesen/Leggewie 1991) antizipiert wurde. Auch die Tiefe der Transformation war außergewöhnlich: Die politische, die ökonomische und die zivilgesellschaftliche Ordnung wurden zeitgleich zur Disposition gestellt. Wissenschaftler/innen erhofften sich von diesem »Freilandexperiment« neue theoretische Erkenntnisse, womöglich sogar die Überprüfung der großen Gesellschaftstheorien. Die deutsche Wissenschaft ließ sich diese Chance nicht entgehen. Schon

vor dem zehnjährigen Jubiläum des Mauerfalls konnte die Transformation der fünf neuen Bundesländer zu denjenigen historischen Episoden gezählt werden, die in der deutschen Wissenschaftsgeschichte am intensivsten beforscht und dokumentiert wurden. Auch die Erziehungswissenschaft beteiligte sich rege. Sie analysierte den strukturellen Umbruch des ostdeutschen Bildungssystems sowie die Folgen für Lehrende und Lernende (vgl. bilanzierend etwa Tenorth 1997). Die Weiterbildungsforschung fokussierte dabei besonders auf den Aspekt der beruflichen Weiterbildung, deren Rolle bei der Umgestaltung des Wirtschaftssystems auch von der Politik betont und finanziell umfangreich gefördert wurde. So dokumentierten Untersuchungen etwa die Auswirkungen der Reorganisation beruflicher Weiterbildung auf Curricula bzw. Weiterbildner/innen (vgl. Dobischat u.a. 1996) oder die regionalspezifischen Bedingungen und Folgen der Umstrukturierung AFG-geförderter Angebote (vgl. Bröcker 1996). Zudem wurde festgehalten, welche Bedeutung und Funktion die berufliche Weiterbildung vor dem

Hintergrund des gesellschaftlichen Umbruchs für die Teilnehmer/innen annahm (vgl. Thöne 1999). Dabei zeigte sich rückblickend u.a., dass die Programmatik und curriculare Gestaltung der beruflichen Weiterbildung vor der Wiedervereinigung bei näherer Betrachtung weniger Ost-West-Differenzen aufwies, als vielfach unterstellt wurde (vgl. Düsseldorf 1997). Bereits Mitte der 1990er Jahre waren in Ostdeutschland die Reformschritte zur Übertragung der westdeutschen Gesellschaftsordnung weitgehend vollzogen. Als zentrales Ziel galt die Etablierung der Institutionen »Demokratie« und »Markt«, wobei der Begriff Institution hier eine doppelte Bedeutung aufwies: zum einen kulturelle Leitideen, Normen, Werte, Konzepte etc.; zum anderen deren formale Ausgestaltung in rechtlichen Regelungen, Organisationsformen oder strukturellen Anordnungen.

»Relativer Erfolg« der Transformation in Ostdeutschland

Die Frage nach Erfolg oder Misserfolg der ostdeutschen Transformation erzeugt aus heutiger Sicht ambivalente Antworten. Entgegen der auch von wissenschaftlicher Seite nicht selten geteilten Zielvorstellung eines schmerzhaften, aber erfolgreichen Übergangs zu Marktwirtschaft und Demokratie fallen vor allem die absehbar langwierigen ökonomischen und sozialen Folgeprobleme in den östlichen Bundesländern ins Auge. Mit Blick auf und im Vergleich zu den übrigen postsozialistischen Transformationsprozessen in Osteuropa stellt der Wandlungsprozess der ehemaligen DDR jedoch einen Erfolgsfall dar: Sowohl eine funktionierende Marktwirtschaft als auch eine stabile Demokratie sind etabliert worden. Dagegen nötigte die Entwicklung politischer Systeme in anderen postsozialistischen Ländern – genauer: die dort oft anzutreffende Grauzone zwischen Demokratie und Autokratie – die Politikwissenschaft

sogar zur Entwicklung neuer Begriffe und Definitionen (»illiberale« Demokratien, »defekte« Demokratien usw.) (vgl. Merkel 1999, S. 23ff.). Jacobs verweist auf die Befragungsergebnisse aus sieben Transformationsstaaten, wonach zum Jahrtausendwechsel antidemokratische Einstellungen nur in Ostdeutschland und Tschechien ein kritisches Maß unterschritten (vgl. Jacobs 2004, S. 279). Der so betrachtete relative Erfolg der ostdeutschen Transformation wird zumeist auf ihren Sonderstatus, d.h. auf ihre besonderen Bedingungen zurückgeführt:

- Transfer einer ausgearbeiteten rechtlichen, ökonomischen, politischen und zivilgesellschaftlichen Institutionenordnung (»ready-made state«),
- Einsatz enormer externer Finanzmittel (infrastruktureller Umbau, Absicherung sozialer Folgen etc.),
- umfangreicher Personaltransfer in allen (Führungs-)Bereichen öffentlicher Einrichtungen von West nach Ost,
- der vergleichsweise geringe Anteil der direkt von der Transformation betroffenen Wahlbevölkerung.

Diese Spezifika machen plausibel, warum die ostdeutsche Transformation im Gegensatz zu den Umbrüchen und damit verbundenen Suchbewegungen in den übrigen postsozialistischen Staaten auch als exogen verantworteter Transfer anstatt als endogene Transformation der gesellschaftlichen Ordnung verstanden werden kann.

Welche theoretischen Einsichten bringen nun die zwei Jahrzehnte der Transformationsforschung mit sich? Rückblickend und verallgemeinernd lassen sich zwei differente Interpretationsangebote ausmachen:

(1) Transformation als nachholende Modernisierung: Entgegen den 1989/90 geäußerten Erwartungen einer Theorieinnovation brachten die ersten Jahre der Transformation vor allem eine Renaissance von Theorien, die vielen Beteiligten längst als über-

holt galten. Diese unter dem Label »Modernisierungstheorien« zusammengefassten Ansätze favorisieren im Kern die Vorstellung einer universal-evolutionären Gesellschaftsentwicklung, wie sie von Talcott Parsons entworfen wurde (vgl. Parsons 1971). Hierbei werden die westlichen Industriegesellschaften als Ausdruck der Moderne verstanden und deren Bausteine zugleich als notwendige Schritte auf dem Weg in diese Moderne aufgefasst. Der bekannteste deutsche Vertreter des Modernisierungsansatzes, der Soziologe Wolfgang Zapf, schildert dies so: Sobald notwendige »Basisinstitutionen« erst einmal etabliert seien (Konkurrenzdemokratie, Marktwirtschaft, Wohlfahrtsstaat, Massenkonsum), beginne der endogene Prozess der Modernisierung (vgl. Zapf 1991). Dieser Prozess der Modernisierung weise ein universal gültiges Muster auf, das sich unabhängig von regionalen bzw. historischen Bedingungen durchsetze und unweigerlich am Ziel der gesellschaftlichen Evolution ankomme: der westlichen Moderne.

»Der verzögerte Westen«

In politikwissenschaftlicher Hinsicht wird diese Vorstellung durch die seit langem etablierte These von Seymour M. Lipset unterstützt, der die Überwindung von sozialer Armut durch wirtschaftliche Entwicklung als die wichtigste Voraussetzung für die Etablierung und Stabilität von Demokratien anführt (vgl. Lipset 1959). Transformation ist nach diesem Verständnis eine nachholende Modernisierung mit einem klaren Ziel und einem vorgezeichneten Weg, der gewissermaßen automatisch beschritten wird, sobald die notwendigen Basisinstitutionen etabliert werden. Kurz: Der Osten ist eigentlich ein verzögerter Westen.

Die Modernisierungstheorie wurde von Beginn an massiv kritisiert, war jedoch zunächst sehr dominant. Nicht zuletzt versprach sie der Öffentlichkeit klare Perspektiven und den politischen

Entscheidungsträgern eindeutige Handlungsmaximen. In theoretischer Hinsicht lässt sich eine Kritik dahingehend zuspitzen, dass die revitalisierte Modernisierungstheorie die Beschreibung der westlichen Moderne mit dem Prozess der Modernisierung gleichsetzt und auf diese Weise eher ein normatives Leitbild als ein theoretisches Erklärungsangebot offeriert (vgl. bilanzierend Kollmorgen 2007). Der modernisierungstheoretische Blick basiert zudem auf Unterstellungen, die den Blickwinkel auf die ostdeutsche Transformation insbesondere zu Beginn der Forschungsaktivitäten unproduktiv verengten:

Zum einen wurde der Ausgangspunkt der Transformation in Ostdeutschland als Situation einer »Tabula rasa«, zum anderen den aus Westdeutschland importierten Basisinstitutionen quasi eine deterministische Wirkung auf Menschen und Organisationen unterstellt. Die Modernisierungstheorie machte auf diese Weise die Frage nach der vollständigen Angleichung zum Fluchtpunkt der Analyse. Die Unterstellungen ließen sich jedoch schon in den frühen 1990er Jahren nicht mehr halten, als die empirische Forschung die Mikroebene individueller Akteure (Biographien, Identitätsentwürfe, tradierte Einstellungsmuster und Handlungsrouinen etc.) und die Mesoebene kollektiver Akteure (Vereine, Verbände, soziale Netzwerke etc.) in ihre Betrachtung aufnahm. Trotz der radikalen Abschaffung eines Regierungs- und Wirtschaftssystems setzte die Transformation nicht an einem Nullpunkt an, sondern traf auf die massiven Konturen individueller und kollektiver Geschichte. Die Modernisierungstheorie konnte solche Bedingungen nur als Blockaden wahrnehmen. Analog galt für ausbleibende Erfolge, Ambivalenzen oder unerwartete Entwicklungen der ostdeutschen Transformation, dass diese nur als Normabweichungen, nicht jedoch als eigenständige (und theorierelevante) Wege einer Transformation interpretiert werden konnten.



Mauer soll nicht sein, sagen die Jugendlichen, die sich ihren Spielplatz gewaltsam zurückholen.

(2) Transformation als ergebnisoffener und kontextabhängiger Institutionalisierungsprozess: Ab Mitte der 1990er Jahre gewann eine Theorieperspektive an Bedeutung, die man als »Kontextualisierung« beschreiben kann. Zu dieser Perspektivenerweiterung trug nicht zuletzt bei, dass die bis dato auf Ostdeutschland fixierte Transformationsforschung nun begann, international vergleichend die Entwicklung der postsozialistischen Gesellschaften zu untersuchen. Das zentrale und überraschende Ergebnis war die Konstatierung auffälliger Unterschiede in den Transformationsverläufen. Wie ließ sich dies erklären?

»Bricolage«

Zunächst wurde mit Blick auf die Akteure in Transformationsprozessen bekräftigt, dass abstrakte Institutionen wie »Demokratie« und »Markt« das Handeln von Individuen bzw. Organisationen nicht determinieren. Vielmehr würden Individuen und Organisationen sich Institutionen selektiv aneignen und deren Elemente rekombinieren – ein Vorgang, der als »institutionelle Basteiarbeit« (»Bricolage«) bezeichnet wird.

Eine entscheidende Funktion komme hierbei den zivilgesellschaftlichen Organisationen als Ort der »Aushandlung« zu. Für die Forschung hieß dies, Transformation als einen Prozess zu interpretieren, in dem sich verschiedene Ebenen (Individuen, Organisationen, gesellschaftsweite Institutionen) wechselseitig beeinflussen und durchdringen. Zudem gewannen kulturelle Hinterlassenschaften, die den Umgang mit den neu installierten Institutionen moderierten, an Aufmerksamkeit. Eine funktionsfähige Demokratie brauche, so die Schlussfolgerung, den Kontext einer entsprechenden »politischen Kultur«. Ebenso könnten ökonomische Schwierigkeiten eines neu etablierten Marktes mit der historisch gewachsenen »Wirtschaftskultur« in den jeweiligen Ländern erklärt werden (vgl. Berliner Debatte Initial 2004).

Die Unbestimmtheit der Zukunft postsozialistischer Gesellschaften ließ sich leicht übersehen, solange der Blick ausschließlich auf den von außen strukturierten Wandlungsprozess Ostdeutschlands gerichtet war. Wie lässt sich nun die vergleichsweise starke Angleichung Ostdeutschlands vor dem Hintergrund ihrer besonderen Bedingungen erklären? Einsichten in Mecha-

nismen der institutionellen Angleichung bietet u.a. der soziologische Neo-Institutionalismus an (vgl. DiMaggio/Powell 2009): Abgesehen von den Zwängen durch Gesetze bzw. Vorschriften wirke etwa der gleiche Sozialisations- und Bildungshintergrund von Entscheidungsträger/innen als eine Art »kognitive Normierung« (»normative Isomorphie«). Problemsichten oder Lösungsansätze im Umgang mit tradierten Institutionen seien demnach weit verbreitet und anerkannt, so dass sie zumeist unhinterfragt blieben – und gerade dadurch permanent zur Anwendung kämen. Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen erhält der massive Transfer von in Westdeutschland ausgebildetem und im Umgang mit dortigen Institutionen erfahrener Personal eine bislang unbeachtete Relevanz. Transformation ist in diesem Fall nicht nur der Transfer eines ausgearbeiteten Institutionensystems, sondern vor allem die kognitive Angleichung des Umgangs mit ihm: Im Rahmen gemeinsamer Alltagspraxis wird ein implizit standardisierter Umgang mit institutionellen Arrangements vermittelt und angeeignet.

Bilanzierend lässt sich für die seit Mitte der 1990er Jahre dominierende »kontextsensitive« Interpretation von postsozialistischen Transformationsprozessen festhalten, dass sie eine teleologische Auffassung ablehnt. Transformation wird als ein zieloffener, komplexer und konflikthafter Prozess aufgefasst, in dem osteuropäische Akteure westliche Institutionen vor dem Hintergrund regionaler, sozialer und kultureller Bedingungen neu ausformen. Kurz: Westliche Entwürfe und östliche Kontextbedingungen erzeugen neue, hybride Gesellschaftsformationen. Zugleich öffnet diese kontextualisierende Perspektive den Blick für sich überlagernde Prozesse des Wandels: Postsozialistische Transformation ist wiederum in Europäisierung, Globalisierung, Anforderungen einer »reflexiven« Moderne etc. eingebettet.

Die theoretischen Erklärungsangebote der postsozialistischen Transformati-

onsforschung sind von der Weiterbildungsforschung bislang kaum aufgegriffen worden, obwohl Reflexionen zum Wandel der Erwachsenenbildung oder zur Institutionalisierung von Leitideen wie etwa dem »lebenslangen Lernen« ganz ähnliche Fragen aufwerfen. Wie entstehen und verbreiten sich kulturelle Institutionen wie das lebenslange Lernen (vgl. Koch/Schemmann 2009)? Welche Akteure auf den verschiedenen Handlungsebenen (global, national, regional, lokal, organisational, individual) transformieren solche Programmatiken in ganz unterschiedliche Praktiken der Bildungsarbeit (vgl. Hartz/Schrader 2008)? Ortfried Schöffter führt 2001 den Begriff »Transformationsgesellschaft« an, um den komplexen gesellschaftlichen Wandel auf den Punkt zu bringen und dessen Bedeutung für die formal organisierte Erwachsenenbildung zu reflektieren (vgl. Schöffter 2001): Die Entwicklung ihrer Strukturen wie auch die darin angesiedelten Lernprozesse Erwachsener könnten als permanente Transformation verstanden werden. Schöffter stellt u.a. zwei Konzepte von Transformation vor: zum einen die schlichte Konversion in Richtung auf ein vorbildhaftes Ziel; zum anderen den zieloffenen und durch permanente Reflexion begleiteten Wandel. Obwohl Schöffter nicht speziell auf die postsozialistische Transformationsforschung zurückgreift, sind Analogien augenfällig. Die Transformationsforschung mag in diesem Sinne Interpretationsangebote für den Wandel der Erwachsenenbildung (nicht nur) in Ostdeutschland und (nicht nur) der vergangenen zwei Jahrzehnte bereitstellen.

Literatur

Berliner Debatte Initial (2004): 15. Jg., Heft 5/6

Bröker, A. (1996): Die Reorganisation beruflicher Weiterbildung im regionalen Transformationsprozess der neuen Bundesländer. Destruktion und Konstruktion im Wechselspiel. Frankfurt a.M.

DiMaggio, P.J./Powell, W.W. (2009): Das stahlharte Gehäuse neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Koch/Schemmann a.a.O., S. 57–84

Dobischat, R. u.a. (1996): Probleme der Reorganisation der beruflichen (betrieblichen) Weiterbildung. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.): Der Umbruch des Weiterbildungssystems in den neuen Bundesländern. Münster, S. 15–186

Düsseldorff, K. (1997): Untersuchungen zur beruflichen Weiterbildung in der Transformation vom Plan zum Markt. Bochum

Giesen, B./Leggiewie, C. (1991): Experiment Vereinigung. Ein sozialer Großversuch. Berlin

Hartz, S./Schrader, J. (Hrsg.) (2008): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn

Jacobs, J. (2004): Tücken der Demokratie. Antisystem Einstellungen und ihre Determinanten in sieben post-kommunistischen Transformationsländern. Wiesbaden

Koch, S./Schemmann, M. (Hrsg.) (2009): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden

Kollmorgen, R. (2007): Transformation als Modernisierung. Eine meta- und gesellschaftstheoretische Nachlese (ISOZ-Arbeitsbericht 47). Magdeburg

Lipset, S.M. (1959): Some Social Requisites of Democracy. Economic Development and Political Legitimacy. In: American Political Science Review. 53. Jg., S. 69–105

Merkel, W. (1999): Systemtransformation. Opladen

Parsons, T. (1971): Evolutionäre Universalien der Gesellschaft. In: Zapf, W. (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Köln, S. 55–74

Schöffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler

Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1997): Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. Weinheim/Basel

Thöne, B. (1999): Berufliche Weiterbildung in gesellschaftlichen Umbruchsituationen. Eine qualitative Studie am Beispiel Ostdeutschlands. Frankfurt a.M.

Zapf, W. (1991): Modernisierung und Modernisierungstheorien. In: ders. (Hrsg.): Die Modernisierung moderner Gesellschaften. Frankfurt a.M., S. 23–39

Abstract

Der Beitrag bietet für die Reflexion der ostdeutschen Transformationsprozesse nach der Wende zwei Interpretationsangebote aus der soziologischen Transformationsforschung. (1) Mit dem Konzept der Transformation als nachholender Modernisierung wird das Bild einer Gesellschaft gezeichnet, die zwangsläufige Modernisierungsprozesse zeitverzögert durchläuft. (2) In der Theorieperspektive der Kontextualisierung wird Transformation als ein zieloffener, komplexer und konflikthafter Prozess aufgefasst, in dem östliche Akteure westliche Institutionen vor dem Hintergrund regionaler, sozialer und kultureller Bedingungen neu ausformen. Der Autor favorisiert diese »kontextsensitive« Interpretation von postsozialistischen Transformationsprozessen. Mit ihr kann die weitgehende Angleichung Ostdeutschlands ebenso plausibel erklärt werden wie die höchst unterschiedlichen Transformationsverläufe der übrigen postsozialistischen Transformationsländer. Der Beitrag wird gerahmt durch weiterbildungsspezifische Aspekte: Eingangs wird der Forschungsstand zur ostdeutschen Weiterbildung nach 1989 angezeigt; am Schluss gibt der Autor Hinweise zur Rezeption der Transformationsforschung in der Weiterbildungsforschung.



Dipl. Soz.wiss. Sascha Koch ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Weiterbildung der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Kontakt:
Sascha.Koch@erziehung.uni-giessen.de

Resümee eines Transformationsprogramms

»DIE GESTELLTEN FRAGEN SIND DIE EIGENTLICHE LEISTUNG VON QUEM«

Dieter Kirchhöfer

Hinter dem Akronym »QUEM« verbirgt sich eine gigantische Transformationsmaschinerie für die Erforschung und Entwicklung der Weiterbildung in den letzten beiden Jahrzehnten in Deutschland. Ihr besonderes Wirkungsfeld waren anfänglich die neuen Bundesländer. 2007 ging das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanzierte Programm zu Ende. Selbst für aufmerksame Beobachter der Weiterbildungslandschaft blieben Aktivitäten, Ergebnisse und Produkte aus dem QUEM-Kontext oft merkwürdig verschlüsselt. Selten sonst war »Projektsprech« so dominant, blieben zentrale Begriffe so sperrig. Die Rezeption durch »die Welt außerhalb von QUEM« ist dadurch nicht einfacher geworden und sicher noch nicht abgeschlossen. Deshalb lohnt es sich zu fragen: Was hat QUEM bewirkt? Sind nachhaltige Entwicklungen angestoßen worden? Gibt es auf den abertausenden veröffentlichten Seiten einen Schlüsseltext, einen Klassiker? Dieter Kirchhöfer, der vor der Wende Vizepräsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in Berlin war, wurde einer der wissenschaftlichen Protagonisten von QUEM und damit einer der profundesten Kenner des Programms. Die DIE-Redaktion hat ihn um *sein* Resümee gebeten. Seine Innenansichten des Programms erschließen vieles, lassen aber auch manche Frage unbeantwortet, z.B. die nach dem wichtigsten Text.

2007 wurde eine ministeriell geförderte Programmentwicklung und -gestaltung abgeschlossen, die in der Forschung und Entwicklung der Weiterbildung in der Bundesrepublik ihresgleichen sucht. Programme zur Förderung des Lernens im Arbeitsprozess gehörten zwar auch schon vorher zu einer bewährten Tradition der Bundesregierung, wenn man an das Programm »Humanisierung des Arbeitslebens« in den 1970er und 1980er Jahren oder an das Folgeprogramm »Arbeit und Technik« denkt. Die 1992 aufgelegten Programme des BMBF, die der Arbeitsgemeinschaft

Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) zur Administrierung übergeben und dem Qualifikationsentwicklungsmanagement (QUEM) als Koordinierungs- und Leitstelle übertragen wurden – »Transformation von Plan zum Markt«, »Kompetenzentwicklung für den Wirtschaftlichen Wandel – Strukturveränderungen betrieblicher Weiterbildung« oder »Lernen im sozialen Umfeld« –, übertrafen von der strategischen Ausrichtung, der inhaltlichen Dimension und der finanziellen Unterstützung her alle bisher gekannten Konzepte und Maßnahmen.

1992 waren die unterschiedlichen Projekte des Programms mit der Zielstellung verabschiedet worden, inmitten einer tiefgreifenden politischen und ökonomischen Umgestaltung des ost-deutschen Gesellschaftssystems die beruflichen Qualifikationsstrukturen von Millionen von Arbeitnehmern, aber auch die dafür notwendigen Bildungs- und Weiterbildungsstrukturen zu verändern. Nach der Währungsunion 1990 war auch das Arbeitsförderungs-gesetz nach westdeutschem Vorbild in Kraft gesetzt worden, auf eigene Förderprogramme beruflicher Weiterbildung wurde für die neuen Bundesländer jedoch verzichtet. Es existierte die glaubhafte Vorstellung, dass durch entsprechende Weiterbildungsangebote ein Beitrag zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit und zum Produktivitätsaufschwung Ost erreicht werden könnte. In der Erwartung, dass Arbeitslosigkeit in Ostdeutschland kein vorübergehendes Transformationsphänomen bleiben würde, entstand die Frage, wie Arbeitslose im Erhalt ihrer Beschäftigungsfähigkeit unterstützt und neue Arbeitsmöglichkeiten für sie erschlossen werden konnten.

Entsprechend wurden die Aufgaben für QUEM formuliert: Brückenkurse für Anpassungsqualifizierungen entwickeln, Modelle für strukturelle und organisatorische Verbesserungen erproben, das vorhandene Qualifikationsniveau analysieren, Bildungsträger initiieren, Infrastrukturen für wissenschaftliche Dienstleistungen aufbauen (vgl. Bulletin 1/92: »AG Quem gegründet«, S. 1).

In der DDR war Weiterbildung weitgehend als eine betriebliche Aufgabe in die Arbeit der Unternehmen, Institute und Organisationen eingeordnet, wobei man beachten sollte, dass sich in der Bundesrepublik erst in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre die betriebliche Weiterbildung als Gegenstand von Weiterbildungspolitik durchgesetzt hatte, was u.a. zur Gründung der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung führte.

Die Neustrukturierung und Neugestaltung in den neuen Bundesländern musste so nicht nur die alten Struktu-

ren auflösen, sondern neue, den Bedingungen einer Privatwirtschaft angepasste Strukturen aufbauen und diese für Personalentwicklungen nutzen. Die Ministerien für Bildung und Forschung sowie für Arbeit und Sozialordnung förderten das Projekt mit beträchtlichen finanziellen Mitteln u.a. aus dem Europäischen Sozialfonds (von 1992 bis 2004 über 120 Millionen Euro).

Ähnlich den Transformationen in anderen Gesellschaftsbereichen fehlte allerdings jegliche konzeptionelle Vorarbeit für Umwälzungen in dem Bereich der Weiterbildung – weiter gefasst der Bildung überhaupt. Analyse, Projektierung, Neugestaltung der Weiterbildung mussten daher zusammenfallen.

In den 1990er Jahren folgten die Projekte des Programms dem landesweit üblichen Paradigma der nachholenden Modernisierung, das für die neuen Bundesländer ob ihres vermeintlichen oder tatsächlichen Modernisierungsrückstands angestrebt wurde und der naiven Vorstellung unterlag: Der Markt wird es schon richten! Die Mechanismen der Arbeitsförderung wurden übertragen, Weiterbildungsstrukturen und -einrichtungen kopiert, Qualifikationsstrukturen ohne Bedarfsermittlung und -prognose landesweit neu entworfen. Ein bisher nicht dagewesenes Weiterbildungsprogramm wurde initiiert, das aber nicht für einen unberechenbar gewordenen Arbeitsmarkt qualifizierte, sondern in der Realität als ein gewaltiges, die Arbeitsförderung begleitendes *Beschäftigungsprogramm* wirkte. Eine vorausseilende Qualifizierung, wie sie zeitweilig in der Berufspädagogik beider Staaten gefordert worden war, schien nicht realisierbar zu sein. Weiterbildung erwies sich für viele Arbeitnehmer als zeitlich unbegrenztes »soziales Zwischenlager« und die Weiterbildung als soziales Befriedungsinstrument. In Heft 1 des QUEM-reports – bezeichnenderweise unter dem Titel »Weiterbildung und Identität« – wurden als solche Schwächen in Bezug auf die ostdeutsche Fach- und Methodenkompetenz genannt: teilweise fehlendes Fach-Know-how, verarmte technisierte Spra-

che, keine ausreichende geisteswissenschaftliche und humanistische Bildung, wenig aktive Weltkenntnis, Festhalten am bewährten Methodeninventar sowie die Scheu, Neues auszuprobieren. In Bezug auf die sozial-personale Kompetenz wurden ein zu geringes Durchsetzungsvermögen, Unsicherheit, nicht ausreichendes Selbstmanagement und Risikobewusstsein sowie Autoritätsgläubigkeit beklagt (vgl. Haenschke u.a. 1993, S. 22). Zugleich wurde fast prophetisch davor gewarnt: »Wenn Fortbildung und Umschulung Anpassung, Übergang in eine andere Lebenswelt zum Ziel haben und damit die bloße Akzeptanz westlicher Lebensart gemeint wird, kann die innere Einheit nicht erreicht werden« (ebd., S. 6).

»Endogene Potenziale des Ostens«

Ziel der verschiedenen Teilprojekte bei QUEM war zu diesem Zeitpunkt, der Entwertung bisheriger beruflicher Qualifikationen der Arbeitnehmer entgegenzutreten, einen weiteren Identitätsverlust der Arbeitnehmer inmitten der Werteumbrüche reduzieren zu helfen und Ressourcen für eine weiterführende Weiterbildung zu identifizieren. Im Unterschied zur rigiden Privatisierungspolitik der Treuhand und zu den damit verbundenen massenhaften Freisetzungsprozessen von Arbeitskräften wehrte sich QUEM gegen eine Konzeption vom totalen Neuanfang der Weiterbildung, orientierte sich deshalb schon in dieser Zeit auf die endogenen Potenziale ostdeutscher Regionen und suchte nach neuen Formen des Lernens.

In diesem Jahrzehnt zeigte sich unter den Bedingungen einer globalen Transformation jedoch auch, dass eine Weiterbildung losgelöst von realen Arbeitsprozessen und konkreten Arbeitsmöglichkeiten kaum Erfolg zeitigte. Die Umschulungsmaßnahmen verschafften zwar Arbeitnehmern kurzzeitige Perspektiven, mündeten aber nur selten in dauerhafte neue Beschäftigungsverhältnisse. Die Weiterbildung erfolgte neben

einem sich verengenden Arbeitsmarkt, Mehrfachumschulungen häuften sich, so genannte »Maßnahmekarrieren«, in denen Arbeitnehmer von einer zur anderen Maßnahme abgestellt wurden, bildeten den Regelfall. Der kurzfristige Aufholprozess stagnierte Ende der 1990er Jahre und erfuhr sogar eine Umkehrung ins Negative. Deutschland hatte seinen sich verfestigenden Mezzogiorno-Effekt: »Nach zehn Jahren bedarf es eines erneuten politischen Mutes zu weitreichenden Weichenstellungen für eine Kurskorrektur, ein neues Leitbild, das den vor uns liegenden Aufgaben entspricht« (Thierse 2000, S. 9).

Ob der reichen Fördertöpfe und des offenen Zeitfensters entwickelte sich jedoch auch eine Szene von privaten Weiterbildungsinstitutionen und -maßnahmen, die vielen arbeitslos gewordenen Akademikern Beschäftigungs- und Verdienstmöglichkeiten bot und ihrerseits ein konservatives Moment der Weiterbildungsentwicklung darstellte. Übernommene Lehrstrukturen und -formen wie Kurse, Seminare, Vorlesungen und Vorträge entsprachen auch in Ostdeutschland bekannten Lehrformen, bereiteten aber nicht auf einen sich ständig verändernden und Innovation fordernden Arbeitsmarkt vor. Zugleich hatte das Tempo des globalen wirtschaftlichen und technischen Wandels längst auch schon Westdeutschland erreicht und ließ die Beschränkung eines Forschungs- und Entwicklungsprogramms auf die neuen Bundesländer obsolet werden. Die Bedingungen und Möglichkeiten eines Lernens in einem Hochlohnland mit intelligenten Produkten und Verfahren wurden so nicht mehr erfasst.

In dieser Situation verstärkte sich die Erkenntnis, dass eine Neuorientierung der Weiterbildung notwendig wurde, die darauf abzielte, das endogene Kompetenzpotenzial von Regionen zu entwickeln und die vorhandenen Lösungsansätze aus der Enge der so genannten Aufholjagd ostdeutscher Regionen und der West-Ost-Differenz herauszuholen. Die Leistung von QUEM bestand zu Beginn des neuen Jahrtausends darin,

diese Neuorientierung auf eine neue Lernkultur als Teil der Weiterentwicklung der endogenen Potenziale in Deutschland vorgedacht und eingeleitet zu haben. Die Tatsache, dass sich der Idee der »neuen Lernkultur« ein Jahrbuch der Pädagogik zuwenden musste, spricht für die Tragfähigkeit des Ansatzes (Jahrbuch für Pädagogik 2006. »Infantilisierung des Lernens? Neue Lernkulturen – ein Streitfall«. Frankfurt a.M.). Auch wenn Ostdeutschland nach wie vor einen bevorzugten Untersuchungsraum darstellte, so entwickelte sich in dieser zweiten Phase QUEM als ein gesamtdeutsches Programm sowohl von den Projektstandorten und Akteuren wie auch von der Zielstellung her (z.B. Bodenseeregion, Münsterland).

»Wende in der Weiterbildungspolitik«

2001 betraute das BMBF deshalb die Arbeitsgemeinschaft ABMF mit dem komplexen Management des Programms »Lernkultur Kompetenzentwicklung«, das eine Wende in der Weiterbildungspolitik einleiten sollte und 2007 abgeschlossen wurde. Dieses Forschungs- und Entwicklungsprogramm formulierte folgende Aufgaben (vgl. Erpenbeck/Sauer 2000, S. 321):

- Entwicklung von Theorien und praktikablen Modellen zum Zusammenhang von Lernkultur, Selbstorganisation, Kompetenz und entsprechenden fördernden Bedingungen,
- Grundlagen- und Realisierungsforschungen zu Bedingungen, Strukturen und Verläufen beruflicher und außerberuflicher Kompetenzentwicklung,
- Abklärung der Tests, Beobachtungsmöglichkeiten, Deutungs-, Mess- und Analyseverfahren zu Kompetenzermittlung, -bewertung und -vergleich.

Die Bearbeitungsfelder Lernen im Prozess der Arbeit (LIPA), Lernen im sozialen Umfeld (LISU), Lernen in Weiterbildungseinrichtungen (LIWE), Lernen im Netz (LINE) sollten, miteinander verknüpft und aufeinander abge-

stimmt, eine komplexe Bearbeitung des Forschungsfeldes »Neue Lernkultur« ermöglichen.

Es war Kennzeichen nahezu aller Projekte, dass sie als empirische Gestaltungsprojekte verwirklicht wurden, die auf die endogenen Potenziale von Regionen zielten und einen nachweisbaren Zuwachs an veränderten Strukturen des Lernens erbringen sollten. Während der Laufzeit des Programms gab es mehrere Ausschreibungsrunden, in denen mehr als 1.500 Anträge gesichtet und mehr als 250 Projekte vergeben wurden.

Im Unterschied zu vielen anderen rüden Herangehensweisen im Vereinigungsprozess und entsprechenden Gegensätzen zwischen den Wissenschaftlern beider Systeme, hatte sich auch schon in der ersten Entwicklungsstufe des Programms eine sehr fruchtbare Zusammenarbeit zwischen allen Bearbeitern herausgebildet, die keinen Raum für Diskreditierungen oder Diffamierungen zuließ.

Einen wesentlichen Anteil an diesem fruchtbaren und vertrauensvollen Klima der Zusammenarbeit hatte der ministerielle Beauftragte des Programms, Johannes Sauer. Ein Graduiertennetzwerk, ein internationales Monitoring, Ringvorlesungsreihen an Universitäten sowie in Abstimmung mit den Gewerkschaften Qualifizierungsprogramme für Betriebs- und Personalräte ergänzten die Realisierungsprojekte. In verschiedenen Veröffentlichungsreihen, in zahlreichen empirischen, theoretischen, historischen Studien und Expertisen (u.a. in den über hundert »QUEM-reports«, den Reihen »edition QUEM« und »Kompetenzentwicklung« im Waxmann-Verlag oder dem »QUEM bulletin«) wurde ein umfangreicher Erkenntnisfonds erarbeitet, welcher – wie viele der Erkenntnisse aus dem Transformationsprozess – bis heute der sorgfältigen Analyse harrt und möglicherweise dem Vergessen anheimfällt.

Worin war QUEM erfolgreich? Die Ergebnisse in den einzelnen Programmbereichen sind – wie nicht anders zu

erwarten – von der praktisch realisierten Gestaltung, von der regionalen Nachhaltigkeit, von der theoretischen Ergiebigkeit der Projekte her höchst unterschiedlich. Der interessierte Leser sei auf den Band »Lernkultur Kompetenzentwicklung« verwiesen, in dem die Leistungen der einzelnen Arbeitsfelder referiert und weiterführende Informationen und Anregungen gegeben werden (Aulerich u.a. 2006).

Entscheidende Erkenntnisleistung des Programms war es, eine Gesamtsicht auf die Weiterentwicklung beruflicher Bildung als ein lebensbegleitendes Weiterlernen eröffnet zu haben, in dessen Mittelpunkt die Kompetenzentwicklung des einzelnen Lernalters, aber auch der Organisationen stand. Die Einheit von individuellem und organisationalem Lernen bildete die Grundprämisse. Die betriebliche Weiterbildung war danach ein Teil der beruflichen Weiterbildung, sie selbst war wieder in ein Konzept des Weiterlernens eingeordnet, in dem berufs- oder beschäftigungsrelevante Kompetenzen aus den Unternehmen, den Weiterbildungsinstitutionen, dem Alltag, der Familie, der Teilnahme an der Öffentlichkeit oder den Medien in ihrer Gesamtheit und gegenseitigen Durchdringung erfasst wurden. Mit dem Terminus »Weiterlernen« sollte gegenüber »Weiterbildung« ein umfassendes Konzept angesprochen werden.

Es fällt sehr schwer, zu bestimmen, welchen Anteil die Arbeiten bei QUEM, die von vielen Universitäten und Hochschulen unseres Landes getragen und in vielen hochrangig und international besetzten Konferenzen propagiert wurden, an der Ausformung heutiger Standards der Weiterbildung haben. Und es ist auch müßig, der Frage nachzugehen, welche damals produzierten Texte Gültigkeit behalten, welche eventuell zu einem Grundlagentext avancierten, der von der *scientific community* wahrgenommen und weitergegeben wurde. Welche Erkenntnisse einer Forschung von der Öffentlichkeit aufgenommen werden, hängt u.a. von den Erkenntnisbedürfnissen einzelner

Gesellschaftsgruppen, der Wirtschaft oder gesellschaftlicher Organisationen, aber auch vom Medieninteresse oder der Öffentlichkeitsinszenierung ab und unterliegt häufig auch zeitlichen Schwankungen. Es sei angemerkt, dass die Akteure von QUEM – zu denen auch ich mich zähle – es versäumt haben, eine Publikation vorzubereiten, die den Erkenntnissertrag des QUEM-Programms oder wenigsten einen seiner Teilbereiche – also z.B. »Lernen im sozialen Umfeld« – einem größeren Publikum vorgestellt hätte. Es trat auch das Phänomen auf, dass sich in vielen Veröffentlichungen renommierter Wissenschaftler Erkenntnisse wiederfanden, die in der Arbeit bei QUEM gewonnen wurden, ohne dass heute noch ein Hinweis auf den Ursprung oder die Verbindung zu QUEM gegeben würde. Ich bitte deshalb um Verständnis, wenn ich nur exemplarisch auf einzelne Erkenntnisse hinweise, die in der wissenschaftlichen Reflexion der Weiterbildungsszene zu deren Grundverständnis geworden und die wesentlich auf die Arbeit von QUEM zurückzuführen sind.

«Zweite Transformation»

Für das Programmfeld »Lernen in der Arbeit« war es vor allem die Orientierung auf die differenzierte Lernhaltigkeit der Arbeitsplätze sowie auf die Weiterentwicklung der Lernförderlichkeit und der notwendigen Lernförderlichkeitsinventare von Arbeit (vgl. Dehnbostel 2007). »Arbeit kann auch dumm machen«, wenn sie diese Lernförderlichkeit nicht enthält. In einer »zweiten Transformation« (Thomas 2001) sollte erreicht werden, dass die regionalen Potenziale der KMU und der Start-up-Unternehmen sich in regionalen Wertschöpfungsketten und regionalen Vernetzungen organisieren und ihr sicher noch fragiles Potenzial neu in »Wert setzen«.

Regionale Vernetzungen und ein »In-Wert-Setzen« regionaler Potenziale waren jedoch nur möglich, wenn das Humankapital in einem sehr umfassen-

den Sinne gleichfalls aufgewertet wurde und dabei lebensweltliche »Hinterlassenschaften« der DDR-Gesellschaft in einer neuen Lernkultur aufgefangen wurden. Von besonderem Wert waren deshalb Projekte (Best-Practice-Betriebe), welche die Beratungs- und Unterstützungsstrukturen in der Arbeit analysierten, die Kommunikation zwischen Mitarbeitern, Führungskräften und Interessenvertretern untersuchten und die Kompetenzpotenziale einbezogen, die außerhalb der Berufsarbeit für die Berufstätigkeit entstanden. Es erwies sich, dass Personal- und Organisationsentwicklung einander bedingende Faktoren des Weiterlernens darstellten.

Die *betriebliche Lernkultur* wurde zu einem Schlüsselbegriff für die Selbstorganisation des Lernens im Prozess der Erwerbsarbeit. Die Untersuchungen in den beteiligten Unternehmen zeigten die Möglichkeit und den nachweisbaren ökonomischen Effekt eines kompetenzorientierten Personalmanagements. Die Erfahrungen aus den Best-Practice-Betrieben zeigten jedoch auch, dass es keinen »one best way« für die Verflechtung von Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter und wirtschaftlichem Erfolg des Unternehmens gibt.

Das Programmfeld »Lernen im sozialen Umfeld« wies in mehreren Gestaltungsprojekten nach, dass die wirtschaftlichen Organisationsformen in ein soziales Umfeld des Lernens eingebettet sind, die nicht nur als Kompensation für fehlende berufliche Arbeitsmöglichkeiten fungieren, sondern in den Regionen ein innovatives Potenzial bilden, das durch ein Weiterlernen gestaltet werden muss und kann. Im sozialen Umfeld eines Unternehmens und in dessen flexiblen Strukturen lag offensichtlich der Schlüssel zur Gestaltung solcher ökonomischer Phänomene wie die Herausbildung von informellen Normen, von Vertrauens- und Machtstrukturen, von Einflusslinien und Strategien der Ressourcenbeschaffung in den Regionen. In den regionalen Netzwerken und Communities wurde

der Nachweis erbracht, dass Schrumpfungsprozesse von Regionen nicht zwangsläufig zu wirtschaftlichem und sozialem Abstieg führen müssen, wenn es gelingt, korporative lernförderliche Strukturen aufzubauen. In Zukunft wird gerade in »schrumpfenden« Regionen der Gedanke der regionalen Lernagenturen Beachtung finden, regionale Gremien – die auch unter anderen Bezeichnungen firmieren –, die integrierend Arbeitsbeschaffung, Lernberatung, regionale Wirtschaftsgestaltung und kulturelle Entwicklung initiieren, koordinieren und gestalten.

Der durch QUEM eröffnete Zugang zur Neuschöpfung von Arbeit und Arbeitsplätzen im außerbetrieblichen Umfeld könnte zudem ein zukunftssträchtiger Grundprozess unserer gesellschaftlichen Entwicklung werden, in der die Gestaltung der Arbeits- und der Zivilgesellschaft zusammenfallen müssen. Erkenntnisse zum informellen Lernen, zur Gestaltung von Lernerbiographien in innovativen Arbeitsfeldern, z.B. der IT-Branche, oder die Installierung von Kompetenznachweisen stellen vielleicht wenig beachtete, aber trotzdem nachhaltige Arbeitsergebnisse dar.

Im Programmfeld »Lernen in Weiterbildungseinrichtungen« lag der Fokus vor allem auf sich verändernden Funktionen und Strukturen der Institutionen. In Projekten der Personal- und Organisationsentwicklung wurden große Bildungswerke und Einrichtungen mittlerer Größe, Verbände, Handwerkskammern und betriebliche Bildungsträger begleitet. Mit vernetzter Lernberatung und Lernbegleitung wurden neue Professionen, z.B. die des Lernberaters, erprobt. Entgegen mancher auch bei QUEM vertretenen Ansicht entstand die Einsicht, dass die neue Lernkultur auch gefestigter und einflussreicher Weiterbildungsinstitutionen bedarf und die alltagsgebundene, tätigkeitsorientierte, selbstorganisierte Kompetenzentwicklung der Lerner nicht notwendigerweise eine Deinstitutionalisierung der Erwachsenenbildung mit sich bringen müsse (vgl. Nuissl 1997).

Aber diese Institutionen – und darin bestand eine der wesentlichen Erkenntnisse – würden einem Wandel unterliegen, der sie von einer Angebots- zu einer Nachfragestruktur veränderter Dienstleistungen zwingen wird. Nicht mehr das qualifikationsangepasste konstante Kursangebot bildet den Grundbaustein der Institutionen, sondern eine flexible und vernetzte Beratungs- und Lernunterstützung ist ein wesentliches Moment des Weiterlernens. Ein solcher Wandel – vielleicht ist sogar der Begriff Paradigmenwechsel angebracht – erfasst neuartige Dienstleistungsbeziehungen zu wechselnd relevanten Adressatengruppen, neue koproduktive Prozesse gemeinsamer Angebotsentwicklung und die Gestaltung und Inszenierung kommunikationsförderlicher relevanter Schnittstellen im Netzwerk pädagogischer, sozialer und kultureller Akteure. In diesem Zusammenhang würden sich auch Grenzen von beruflicher, allgemeiner und politischer Bildung durchlässiger gestalten. Die alte Weisheit, dass Kompetenzen nicht in Kursen vermittelt werden können, sondern in eigener Tätigkeit erworben werden müssen, bestätigte sich immer wieder.

Das Feld »Lernen im Netz und mit Multimedia« arbeitete heraus, dass ein verändertes individuelles, selbstorganisiertes Lernen auch mit und durch Medien ein sozialer Prozess ist, in dem die lernförderliche Gestaltung der Lernumgebungen und Lernarrangements und die Wirksamkeit von Lernmittlern eine erhebliche Rolle bei der Sicherung des Lernerfolges spielen.

Die Nachhaltigkeit vieler der seit dieser Zeit eingeleiteten Maßnahmen ist sicher »fragens«würdig, die Verstetigung vieler QUEM-Lösungen blieb aus. Oft erloschen die Lösungen mit dem Ende der bezahlten Projekte – ein genereller Nachteil der Projektarbeit, der längerfristige umgestaltende Maßnahmen und eine ebensolche wissenschaftliche Erkenntnistätigkeit einschränken kann. Trotzdem blieb ein theoretisch begründeter und empirisch erprobter Erkenntnisertrag, der in dem Bereich

Grundlagenforschung unter Leitung von John Erpenbeck abgehoben wurde und heute als Theorieschub allgemeine Bestätigung und Anerkennung in unterschiedlichen Wissenschaften erfährt.

»Im Mainstream der wissenschaftlichen Diskussion«

Dazu gehören Erkenntnisse zur Identifikation von Kompetenzen, zur arbeitsplatzgebundenen Kompetenzentwicklung, zur Selbstorganisation des Lernens bei Individuen und in Organisationen, die Vielgestaltigkeit von Lernorten und der gegenseitige Transfer von Kompetenzen aus den Lernorten, die Wechselwirkung der verschiedenen Lernformen des formellen, informellen und beiläufigen Lernens oder auch die wechselnden Strukturierungen und Dominanzen von Akteuren in Lernkulturen. Mit diesen Inhalten lag QUEM voll im Mainstream der wissenschaftlichen Diskussion.

Originär war der Nachweis, dass nicht primär *Adaptions*-, sondern *Übergangs*prozesse die Entwicklungen des Weiterlernens bestimmen. Ebenso wurde deutlich, dass die Entgrenzungen der Arbeit durch ebensolche des Lernens und der Lebensführung begleitet werden müssten, dass die Subjektivierung der Arbeit eine solche des Lernens und der Lebensführung bedingt und dass schließlich diese Subjektivierung nicht einen Übergang zu einem regellosen Lernen bedeutet, sondern sogar einer höherqualifizierten Organisation bedarf. Die Kompetenzen des sozialen Kapitals zu entwickeln oder zu erhalten, bedarf einer bewussten und reflektierten strukturellen Unterstützung. In der Öffentlichkeit vielleicht nicht immer so wahrgenommen, wuchs in den QUEM-Diskussionen die Erkenntnis, dass für die Entwicklung einer neuen Lernkultur die Entgegensetzungen und Versus-Konstruktionen wenig förderlich sind, etwa die von Weiterbildung und Weiterlernen, Lebenswelt und Institution, Lehren und Lernen, Kompetenz und Qualifikation, individuellem,

korporativem oder organisationalem Lernen, Selbst- und Fremdorganisation, informellem und formellem Lernen.

Vielleicht hinter dem Rücken der Akteure formte sich die Einsicht, dass gerade in den Übergängen und den Schnittstellen zwischen den verschiedenen Lernformen, -feldern und -orten sich Eigenlogiken verbergen mit den ihnen eigenen innovativen Ressourcen und deshalb der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit bedürfen. So entwickelten sich z.B. die Switch-Konzepte, bei denen Unternehmensleitungen ihre führenden Mitarbeiter in wechselnde Lernorte sandten oder die Beratungs-, Qualifizierungs-, Arbeitsplatzvermittlungs- und Betreuungsfunktionen in Agenturen integriert wurden. Traditionelle ehrenamtliche Funktionen z.B. der Sozialfürsorge oder der Suchtprävention veränderten ihre Funktion, indem sie Qualifizierungsprozesse der Betroffenen einleiteten.

Was hat QUEM nicht erreicht? Die Antwort darauf wird wesentlich durch die Erwartungen darüber bestimmt, was QUEM hätte erreichen sollen: in den neuen Bundesländern eine neue Lernkultur zu entwickeln; eine erkennbare Rückwirkung auf die alten Bundesländer ausgelöst zu haben; allgemeine Fragen nach Transformationsprozessen in Bildungsbereichen zu beantworten? Abgesehen davon, dass hinter solchen Fragen immer wieder die Ansicht steckt, dass das QUEM-Programm ein ausschließlich ostdeutsches Projekt gewesen sei, liegt das eigentliche Problem der zweiten Etappe von QUEM auf einer anderen Ebene: Bis heute existieren nur vage Vorstellungen darüber, was denn nun diese neue Lernkultur ausmacht oder kennzeichnet oder wie sich diese entwickelt. Allgemeine Aussagen, dass sie durch ein lebenslanges, -weites, -nahes Lernen gekennzeichnet sei, führen sicher nicht weiter. Es war und ist ein Irrtum, zu meinen, dass Lernkulturen in kürzeren Zeiträumen installiert oder in Regionen hineingetragen werden können. Sie müssen

wachsen, weil sie sich als Gesamtheit ökonomischer, sozialer, politischer und kultureller Beziehungen entwickeln und oft in einem Geflecht von selektierenden Emotionen, Nachahmungstrieben, milieubestimmten Imagegefühlen, Vertrauen oder Stimmungen ruhen. Die

»Ein Kaleidoskop, kein Mosaik«

QUEM-Projekte konnten daher nur die Bedingungen für lernförderliche Verhältnisse in Regionen, Branchen, Unternehmen differenziert gestalten oder deren Herausbildung unterstützen. Sie konnten eine Fülle von Erfahrungen vermitteln, die Impulse für weitere Fragen geben können, aber sie konnten dies nur kaleidoskopartig – für ein Mosaik wäre immerhin ein Entwurf, ein Bild notwendig gewesen. Dass es dabei nicht gelang, einen fruchtbaren Dialog zwischen den einzelnen Programmfeldern zu entwickeln, erwies sich sicher nicht als förderlich.

Das Resümee kann weder lauten, dass QUEM erfolgreich Langzeitwirkungen ausgelöst hätte, noch dass es gescheitert wäre. Inmitten eines oft konturlosen Wandels der Gesellschaft, der Arbeitswelt und der Lernwelten hat dieses Programm Möglichkeiten eines prozessorientierten Weiterlernens – und nicht nur der Weiterbildung – und der Möglichkeiten und Grenzen seiner Gestaltung sichtbar gemacht. Viele der Entwicklungspfade, Organisationsformen und Gestaltungspraktiken konnten so Selbstorganisationsprozesse des Lernens in der Arbeit, im sozialen Umfeld oder in Weiterbildungseinrichtungen bei Individuen und in Organisationen identifizieren und antizipieren. Aus der nachholenden Modernisierung ostdeutscher Weiterbildung war ein Innovationen des Weiterlernens gestaltender Prozess geworden.

»Es geht also nicht darum, über einen Transformationspfad auf einen bereits vorhandenen und im Kern bekannten Entwicklungspfad einzuschwenken, sondern einen neuen Entwicklungspfad

zu finden und praktisch durchzusetzen« (Netzwerk Ostdeutschlandforschung 2006, S. 7).

Das Programm QUEM endete zu einem Zeitpunkt, als sichtbar wurde, dass ein »Weiter so« auch mit mehr Geduld, mehr Zeit und mehr Geld keinen Ausweg aus der Krise der Weiterbildung bot. Es ging um die Suche nach einem neuen Entwicklungspfad, den es als solchen noch nicht gab. Die Desiderata künftiger Forschungs- und Gestaltungsarbeit wurden sichtbar, wie die nach dem Verhältnis von Weiterlernen und Weiterbildung, den Strukturen des Weiterlernens außerhalb der Institutionen, nach möglichen Steuerungen der Selbstorganisation des Lernens oder nach dem Kern der Weiterbildungsaufgaben der Weiterbildungsinstitutionen. Nicht die gegebenen Antworten, sondern die gestellten Fragen auf diesem Weg sind die eigentliche Leistung von QUEM.

Literatur

Aulerich, G. u.a. (2006): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm »Lernkultur Kompetenzentwicklung«. Ergebnisse – Erfahrungen – Einsichten. Münster u.a.

Dehnbostel, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit (Studienreihe Bildungs- und Wissensmanagement). Münster u.a.

Erpenbeck, J./Sauer, J. (2000): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm »Lernkultur Kompetenzentwicklung«. In: Bosch, G.: Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster u.a., S. 289–335

Haenschke, B. u.a. (1993): Weiterbildung und Identität (QUEM-Report, H. 1). Berlin

Netzwerk Ostdeutschlandforschung (2006): Ostdeutschland braucht einen neuen Anlauf. In: Berliner Debatte Initial, H. 5., S. 6–16

Nuissl, E. (1997): Institutionalisierung – Deinstitutionalisierung. In: Derichs-Kunsmann, K. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1996 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE (Beiheft zum REPORT). Frankfurt a.M. (DIE), S. 47–49

Thierse, W. (2000): Von der Wiedervereinigung zur Neuvereinigung. In: 10 Jahre danach – die Einheit neu denken. Tagungsdokumentation. Berlin, S. 7–17

Thomas, M. (2001): Ein Blick zurück und voraus: Ostdeutsche Neue Selbständige – aufgeschobenes Scheitern oder Potenziale der Erneuerung. Berlin

Abstract

Zwischen 1992 und 2007 sind mit erheblichen Mitteln des Bundes und der Europäischen Union Entwicklungsprojekte gefördert worden, die unter dem Label »Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM)« den Prozess der Anpassung der beruflichen Qualifikationsstrukturen in den neuen Bundesländern qualitativ unterstützen sollten. Träger von QUEM war die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF). Der Autor, einer der wissenschaftlichen Protagonisten von QUEM, resümiert im vorliegenden Beitrag die Aktivitäten in den geförderten Programmen und Projekten. Er unterscheidet zwei Phasen: Während bis zum Jahre 2000 Projekte unter der Leitidee der nachholenden Modernisierung standen, wandelte sich QUEM mit dem Programm »Lernkultur Kompetenzentwicklung« ab 2001 zu einer Innovationen gestaltenden Größe. Die Leistung von QUEM bestand darin, eine Neuorientierung auf eine Neue Lernkultur eingeleitet zu haben und auf die endogenen Potenziale von Regionen abzuheben. Entscheidende Erkenntnisleistung des Programms sei es gewesen, eine Gesamtsicht auf die Weiterentwicklung beruflicher Bildung als ein lebensbegleitendes Weiterlernen eröffnet zu haben, in dessen Mittelpunkt die Kompetenzentwicklung des einzelnen Lernalters, aber auch der Organisationen stand.



Prof. em. Dr. Dieter Kirchhöfer war von 1997 bis 2007 in der wissenschaftlichen Begleitung und im Kuratorium von QUEM-Programmen tätig.

Kontakt: dikir@aol.com

Akteure, Strukturen und Wirkungen

ENTWICKLUNGSZUSAMMEN- ARBEIT IM BEREICH DER ERWACHSENENBILDUNG

Wolfgang Meyer / Reinhard Stockmann

Die Erwachsenenbildung spielte in den wichtigen Momenten gesellschaftlicher Transformation gerade in der deutschen Geschichte eine zentrale Rolle: Der wirtschaftliche Aufstieg aus den Trümmern des Zweiten Weltkriegs wurde sowohl im Westen als auch im Osten durch ein hohes Bildungsniveau ermöglicht, wobei vor allem das berufliche Bildungssystem mit seiner schnellen Anpassungsfähigkeit eine Vorreiterfunktion übernahm. Die Konkurrenz der politischen Systeme kennzeichnete deshalb ein andauernder »Bildungswettkampf«, der zu zahlreichen Reformen und Strukturveränderungen führte. Die gemeinsame Tradition der deutschen Erwachsenenbildung trug schließlich wesentlich dazu bei, dass der Prozess der Vereinigung beider deutscher Staaten trotz aller gewachsenen Systemgrenzen erstaunlich schnell und problemlos gelang. Unter diesen Umständen kann es nicht überraschen, dass die deutsche Erwachsenenbildung hohe Anerkennung in der Welt genießt und die Deutschen in der internationalen Kooperation besonders häufig zur Unterstützung in diesem Bereich angefragt werden. Die Erwachsenenbildung war von Anfang an ein Exportschlager der staatlichen Entwicklungszusammenarbeit. Aber welche Wirkungen erzielt diese Arbeit? Die beiden Autoren, die in der Evaluierung der Entwicklungszusammenarbeit tätig sind, geben einen Überblick zum aktuellen Wissensstand.

Bildungsmaßnahmen spielen in der Entwicklungszusammenarbeit seit vielen Jahren eine herausragende Rolle. So werden regelmäßig zwischen zehn und zwanzig Prozent der gesamten Entwicklungshilfe und mehr als vierzig Prozent der für die technische Zusammenarbeit bereitgestellten Mittel im Bereich »Bildung, Ausbildung und Wissenschaft« ausgegeben. Die Vielfalt der Förderung ist enorm: Unterstützt werden das allgemeinbildende Schulwesen, das außerschulische und berufliche Bildungswesen, das Hochschulwesen, die Bildungsplanung und -verwaltung sowie

die Medien im Bildungssektor (vgl. Timpelt 2009, S. 249).

Die Mehrzahl der Maßnahmen zielt auf die Erwachsenenbildung, wobei vier zentrale Bereiche unterschieden werden können. (1) Die Berufsbildung stellt von Beginn an den wichtigsten Teil der Bildungszusammenarbeit dar, weil sich viele Länder durch den Aufbau eines geeigneten Berufsbildungssystems einen wirtschaftlichen Aufschwung mit Prosperität erhoffen. (2) In den letzten Jahren haben Maßnahmen zur Demokratieförderung und damit zur politischen Bildung deutlich

an Bedeutung gewonnen. Insbesondere in Ländern, die in jüngster Zeit diktatorische Zustände überwinden konnten, werden mit der Entwicklung tragfähiger politischer Kulturen auch sicherheitspolitische Erwägungen (Krisenprävention) verknüpft. (3) Die Vermittlung deutscher kultureller Werte hat sich das Außenministerium zum Ziel gesetzt. Auch hier steht der Gedanke im Vordergrund, dass ein gegenseitiges Kennenlernen der Kulturen die friedliche Koexistenz fördert und Konflikte vermeiden hilft. (4) Schließlich ist noch die allgemeine Erwachsenenbildung zu erwähnen, die mit Bezug auf das Konzept des lebenslangen Lernens nicht nur in Deutschland an Bedeutung gewinnt. Hier stößt vor allem das traditionsreiche System der Volkshochschulen auf Interesse und hat Nachahmer gefunden.

Welche Bedeutung diese vier Sektoren innerhalb der Entwicklungszusammenarbeit besitzen und welches Wissen über die Wirkungen dieser Arbeit vorhanden ist, soll im Folgenden bilanziert werden.

Berufsbildung

Das duale Berufsbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland gewann aufgrund seiner beeindruckenden Erfolge nach Ende des Zweiten Weltkriegs hohe internationale Aufmerksamkeit. Viele Länder waren an der Übernahme der prägenden Institutionsmerkmale interessiert und fragten die Bundesregierung um entsprechende Unterstützung an. Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) beauftragte mit der Umsetzung solcher Maßnahmen vor allem die Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ). In den Anfangsjahren konzentrierte sich die entwicklungspolitische Zusammenarbeit auf die Förderung von Facharbeiter-Ausbildungszentren. In den 1970er und 1980er Jahren bemühte sie sich primär um den Aufbau dualer Ausbildungsstrukturen. Seit Ende der 1990er

Die schwierige **Datenlage** bezüglich der beruflichen Bildung begründet sich u.a. durch die fehlende Kooperation der Akteure. So sind z.B. die Berufsbildungssysteme der latein-amerikanischen Staaten durch eine institutionelle Zersplitterung gekennzeichnet, bei der das formale und das informale Ausbildungswesen nahezu beziehungslos nebeneinander herlaufen. Generell fehlt es an einheitlichen Berufsbildern und Lehrplänen, die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Ausbildungseinrichtungen ist gering und die Bedeutung von Zeugnissen und Zertifikaten am Arbeitsmarkt niedrig. Dies spiegelt sich auch in der Qualität vorliegender Statistiken wider.

Jahre hat die Berufsbildung einen neuerlichen konzeptionellen Wandel erfahren, indem eine Verknüpfung mit Instrumenten der aktiven Arbeitsmarktpolitik angestrebt wird (vgl. Stockmann 2004, S. 44ff.). Obwohl die jährlichen Ausgaben für die berufliche Bildung von rund 180 Millionen Euro Anfang der 1990er Jahre auf unter 80 Millionen Euro seit dem Ende dieser Dekade gefallen sind, ist Deutschland mit Abstand der größte bilaterale Geber für die berufliche Bildung weltweit (vgl. BMZ 2009, S. 1). Um die Wirkungen der Berufsbildungszusammenarbeit zu analysieren, werden vor allem Programmevaluationen eingesetzt. Da in den meisten Entwicklungsländern aufgrund fehlender oder nicht sehr leistungsfähiger Institutionen für die Beschaffung von Informationen ein ausgesprochenes Defizit an geeigneten Daten vorherrscht, lassen sich gesamtwirtschaftliche Effekte selten bestimmen. Es kann jedoch überprüft werden, ob die intendierten Programmziele erreicht wurden und welche nicht-intendierten Effekte aufgetreten sind. Allerdings gibt es erst wenige wirkungsbezogene Studien, die ein akzeptables methodisches Niveau aufweisen.

Die bisher umfassendste Studie stellt eine vergleichende ex-post-Evaluation

in Lateinamerika dar, bei der ein quasi-experimentelles Design und ein Multimethodenansatz verwendet wurden (vgl. Stockmann 1992, 1996).

Ähnlich breit angelegt war eine in der VR China durchgeführte Berufsbildungsstudie (vgl. Kasten unten), bei der zudem Interventionsmaßnahmen und Wirkungen einer staatlichen Durchführungsorganisation und einer zivilgesellschaftlichen Stiftung miteinander verglichen wurden (vgl. Stockmann u.a. 2000). Schließlich sind die vorliegenden Erkenntnisse in einer Querschnittsanalyse der Berufsbildungszusammenarbeit ausgewertet worden (vgl. Stockmann/Kohlmann 1998). Neuere Metaanalysen oder Sektorstudien liegen nicht vor (vgl. Köhne/Stockmann 2008, S. 149ff.).

Die Befunde zeigen, dass die direkt an beruflichen Bildungsmaßnahmen beteiligten Akteure (Unternehmen wie Absolventen) davon profitieren, jedoch bestehende Strukturen allenfalls rudimentär und in einzelnen Berufen oder Standorten dauerhaft im Sinne der durchgeführten Programme verändert werden konnten. Darüber hinaus erreichten die meisten Programme bisher nicht die ärmsten Bevölkerungsschichten, was jedoch im Rahmen der vorrangig geför-

derten formalen beruflichen Bildung angesichts der von den Ärmsten kaum erbringbaren Bildungsvoraussetzungen auch nicht anders zu erwarten war.

Die bisherigen Forschungen zeigen, dass fundierte wirkungsbezogene Programmevaluationen mit methodisch anspruchsvollen Designs Aufschluss über die Effekte der Berufsbildungsförderung liefern können. Was jedoch fehlt, sind Längsschnittanalysen sowie Forschungsvorhaben zur langfristigen wissenschaftlichen Begleitung von Berufsbildungsprogrammen. Der Aufbau einer Bildungsberichterstattung sowie die Qualifizierung des dafür erforderlichen Personals sind genauso vordringlich wie die Ausweitung bestehender Systeme um berufsbildungsbezogene Inhalte. Nach wie vor gibt es keinen allgemein verbindlichen Indikatorenkatalog zur Wirkungsmessung, weshalb Definitionen, Operationalisierungen und methodische Instrumente erheblich differieren.

Politische Bildung

Diese Situation stellt sich bei der politischen Bildungszusammenarbeit,

Aus der China-Studie

Der Aufbau eines dem Bundesinstitut für Berufsbildung ähnlichen Zentralinstituts für Berufliche Bildung (ZIBB) in der **VR China** geriet Anfang der 1990er Jahre in Schwierigkeiten, weil in der Planung zu sehr am deutschen Vorbild festgehalten wurde. Aufgrund anders gelagerter Zuständigkeiten kam es zu Kompetenzstreitigkeiten zwischen den beiden auf Partnerseite beteiligten Ministerien (der Erziehungskommission und dem Arbeitsministerium), weshalb die doppelte Trägerkonstellation bereits in der ersten Durchführungsphase zerbrach. Das ZIBB konnte deshalb die geplante Steuerungsfunktion der gesamten chinesischen Berufsbildung nie

erfüllen. In den fünf in der VR China untersuchten Berufsbildungszentren ergaben Absolventenbefragungen, dass zwar die Verwertungsmöglichkeiten der erlangten Qualifikationen am eigenen Arbeitsplatz besser als bei Vergleichsgruppen eingeschätzt werden, dies jedoch nicht für die allgemeine Verwertung am Arbeitsmarkt gilt. Wie die Befragung von Meistern und Vorarbeitern zeigte, wurden die praktischen Fertigkeiten der dualen Absolventen nicht besser als die von Vollschaabsolventen bewertet. Allerdings waren die Aufstiegschancen und Einsatzmöglichkeiten im Ausbildungsbetrieb etwas größer. Letztlich waren Betriebsbindung und Ausbildungsinhalte wichtiger als die Ausbildungsform.

die vor allem durch Maßnahmen zur Demokratieförderung geprägt ist, noch schlechter dar. Im Unterschied zur Berufsbildung gibt es bisher noch keine umfassenden Evaluationsstudien, die Aufschluss über die Wirkungen in diesem Bereich geben könnten.

Dies liegt vor allem an den zentralen Akteuren der politischen Bildungszusammenarbeit: Im Unterschied zur Berufsbildung sind vorrangig die politischen Stiftungen der sechs im Bundestag vertretenen Parteien im Auftrag des BMZ unterwegs. Für entsprechende Maßnahmen wurde den politischen Stiftungen zuletzt ein Gesamtvolumen von 190 Mio. Euro zur Verfügung gestellt. Das Spektrum der geförderten Tätigkeiten ist sehr breit und reicht von der Stärkung demokratischer Schlüsselinstitutionen wie Parlamenten und Parteien über die Förderung »guter Regierungsführung« (Good Governance) bis hin zur politischen Bildung der Zivilgesellschaft.

Damit enden aber bereits die Gemeinsamkeiten: Nicht nur ideologische Barrieren trennen die Stiftungen, sondern auch unterschiedliche Auffassungen hinsichtlich des Einsatzes von Evaluationen zur Wirkungsmessung ihrer eigenen Arbeit. Immerhin zeichnet sich aber in jüngster Zeit ein Konsens hinsichtlich der bei Evaluationen zu verwendenden Kriterien und Indikatoren ab. So erstellte eine Arbeitsgruppe innerhalb des Arbeitskreises »Evaluation von Entwicklungspolitik« der Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) einen Leitfaden zur Wirkungsbeobachtung bei der Förderung von Demokratie und Good Governance, der die folgenden zu untersuchenden Arbeitsfelder nennt (vgl. AK Entwicklungspolitik 2005):

- (1) Rechtsstaatlichkeit – Gewährleistung von Menschenrechten und Grundfreiheiten,
- (2) Wahlen und politische Prozesse – repräsentatives und kompetitives Mehrparteiensystem,
- (3) Zivilgesellschaft – Offenheit staatlicher politischer Institutionen für NRO-Beteiligung an Dialogen und Entscheidungsprozessen,

(4) Governance – parlamentarische Kontrolle von Streitkräften und Verteidigungspolitik.

Inwieweit die von den politischen Stiftungen durchgeführten politischen Bildungsprojekte diesen Aufgabenstellungen dienen und zu einem institutionellen Wandel beigetragen haben oder beitragen können, ist allerdings mangels entsprechender Daten nicht zu bewerten (vgl. zur bisher noch geringen Institutionalisierung der Evaluation in den einzelnen Stiftungen die Beiträge von Kevenhörster und Rech in Borrmann/Stockmann 2009).

Kulturelle Bildung

Die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik stellt neben politischen und wirtschaftlichen Beziehungen die dritte Säule der deutschen Außenpolitik dar. Wichtigster Akteur ist dabei das Auswärtige Amt (AA), dem mehr als die Hälfte der ca. eine Milliarde Euro für diesen Politikbereich zur Verfügung steht (559 Mio. Euro) und welches damit u.a. seine vier zentralen Mittlerorganisationen finanziert: Goethe-Institut, Deutscher Akademischer Austauschdienst, Alexander von Humboldt-Stiftung und Institut für Auslandsbeziehungen (vgl. AA 2003, S. 6). 2006 wurden für die Programmarbeit knapp 205 Mio. Euro eingesetzt, wobei mehr als die Hälfte dieser Mittel für Stipendien und Austauschprogramme verwendet wurden (vgl. AA 2007, S. 11). Hinzu kommen rund 27,8 Mio., die für Programme der Mittlerorganisationen vom BMZ bereitgestellt werden, und fast 270 Mio. Euro für deutschsprachige Funk- und Fernsehsendungen im Ausland der Deutschen Welle (DW) aus Mitteln des Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien. Diese Bandbreite von Aktivitäten stellt für Evaluationen in dreifacher Hinsicht eine besondere Herausforderung dar (vgl. Hennefeld 2008, S. 3ff.): Erstens ist für die Überprüfung der Zielerreichung eine Operationalisierung abstrakt formulierter Zielsetzungen

notwendig. Zweitens müssen die unterschiedlichen Umsetzungsstrukturen in den Mittlerorganisationen berücksichtigt werden. Drittens schließlich ist es die Heterogenität der Maßnahmen selbst, die vergleichende Evaluationen und Bewertungen der Wirkungen erschwert.

Obwohl die staatliche kulturelle Bildungszusammenarbeit über eine beachtliche Geschichte verfügt – bereits Anfang der 1950er Jahre haben DAAD und Goethe-Institut ihre Arbeit aufgenommen und konnten dabei an bereits bestehende Vorkriegstraditionen anknüpfen –, haben sich die meisten Akteure erst in den letzten Jahren verstärkt mit Wirkungsevaluationen beschäftigt. Ein Merkmal für das steigende Evaluationsinteresse ist die Gründung des DeGEval-Arbeitskreises »Evaluation von Kultur und Kulturpolitik« 2006 (vgl. Schneider/Metje 2008) sowie die zunehmende Vergabe von Evaluationsaufträgen (vgl. z.B. Hennefeld u.a. 2009).

Mit Querschnittsauswertungen und Gesamtbilanzierungen ihrer Tätigkeit tun sich die Mittlerorganisationen noch schwer. Ein einheitliches Indikatorensystem, mit dem die kulturelle Bildungsarbeit insgesamt vergleichend bewertet werden könnte, ist gegenwärtig nicht in Sicht. Den Bestrebungen der Evaluationseinheiten innerhalb der Mittlerorganisationen, eine Vereinheitlichung von Evaluationen (und deren Qualität) zu erreichen, steht z.B. auch die neue Vergabep Praxis entgegen, welche zu einer Dezentralisierung der Evaluationenaufträge geführt hat. Als Fazit ist somit festzuhalten, dass eine bilanzierende Aussage zur gesamten kulturellen Bildungszusammenarbeit bedingt durch die Heterogenität des Feldes und mangels vergleichender Studien selbst innerhalb der Mittlerorganisationen bisher nicht möglich ist.

Allgemeine Erwachsenenbildung

Im Unterschied zu den anderen hier aufgezählten Bereichen spielt die allge-

meine Erwachsenenbildung, speziell die Kooperation mit Volkshochschulen, in der Entwicklungszusammenarbeit eine eher untergeordnete Rolle. Allerdings unterhält die internationale Organisation des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, dvv international, bereits seit 1969 weltweit Kontakte zu Volkshochschulen und führt seit dieser Zeit mit Zuwendungen des BMZ Projekte durch (vgl. den Beitrag S. 40–43 in diesem Heft). Das jährliche Budget für Projekte beträgt mittlerweile knapp 10 Mio. Euro (vgl. dvv international 2009). Bezüglich der Evaluation seiner Maßnahmen steht der dvv international noch am Anfang. Im Unterschied zu den anderen hier aufgeführten Organisationen verfügt er nicht über eine Evaluierungseinheit und hatte bis zuletzt kein Evaluierungssystem, mit dem er systematisch die gewonnenen Erfahrungswerte aufbereitete (vgl. Meyer 2009, aber auch den Beitrag S. 40–43 in diesem Heft). Dementsprechend ist der Wissenstand über die Wirkungen der allgemeinen Erwachsenenbildung in der Entwicklungszusammenarbeit zurzeit noch sehr gering.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass trotz einer Vielzahl von Einzelevaluationen und einer bemerkenswert weit fortgeschrittenen Institutionalisierung der Evaluation in den Durchführungsorganisationen (vgl. Borrmann/Stockmann 2009) wenig über Wirkungen der Erwachsenenbildung in der Entwicklungszusammenarbeit bekannt ist. Ursache hierfür ist das Fehlen vergleichender Querschnittsstudien, die mittels methodisch ausgereifter Verfahren und standardisierter Indikatorensets verlässliche Befunde liefern könnten. Hier bleibt die Entwicklungszusammenarbeit deutlich hinter den in der deutschen Erwachsenenbildung gesetzten Standards zurück. Zwar ist ein eindeutiger Trend zu mehr und besseren Evaluationen erkennbar, dieser hat jedoch bisher noch nicht zum Aufbau einer einheitlichen und regelmäßigen Wirkungsforschung zur Erwachsenenbildung in der Entwicklungszusammen-

arbeit geführt. Es bleibt abzuwarten, ob und wann die Bemühungen des BMZ um Synchronisierung der Evaluation in der Entwicklungszusammenarbeit auch hier Früchte tragen.

Literatur

Arbeitskreis »Evaluation von Entwicklungspolitik« in der DeGEval (Hrsg.) (2005): Wirkungsbeobachtung und Evaluierung bei der Förderung von Demokratie und Good Governance. Leitfaden für Geberinstitutionen und Gutachterinnen (AK Arbeitspapier Nr. 3). Saarbrücken

Auswärtiges Amt (2003): Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik. Berlin

Auswärtiges Amt (2007): Bericht zur Auswärtigen Kulturpolitik 2006/2007. Berlin

Borrmann, A./Stockmann, R. (Hrsg.) (2009): Evaluation in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit (2 Bde.). Münster u.a.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) (2009): Berufliche Bildung in der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit. Interner Sachstandsbericht. Bonn

dvv international (2009): Jahresbericht 2007/08. Bonn

Hennefeld, V. (2008): Evaluation als Instrument der kulturpolitischen Steuerung: Methodische Überlegungen am Beispiel der AKBP (CEval-Arbeitspapiere 13). Saarbrücken

Hennefeld, V. u.a. (2009): Evaluation der DW-Akademie (unveröffentlichter Evaluationsbericht). Saarbrücken

Köhne, G./Stockmann, R. (2008): Development Aid and VET Research. In: Rauner, F./Maclean, R. (Hrsg.): Handbook of TVET Research. Heidelberg u.a., S. 149–158

Meyer, W. (2009): dvv international. In: Borrmann/Stockmann, a.a.O., S. 629–646

Schneider, V./Metje, U.M. (2008): Gründung des Arbeitskreises »Evaluation von Kultur und Kulturpolitik«. In: Zeitschrift für Evaluation, H. 1, S. 167–170

Stockmann, R. (1992): Die Nachhaltigkeit von Entwicklungsprojekten. Opladen

Stockmann, R. (1996): Die Wirksamkeit der Entwicklungshilfe. Eine Evaluation der Nachhaltigkeit von Programmen und Projekten. Opladen

Stockmann, R. (2004): Berufsbildung braucht neue Impulse. Entwicklungspolitische Bedeutung muss gestärkt werden. In: BWP, H. 2, S. 44–48

Stockmann, R./Kohlmann, U. (1998): Transferierbarkeit des Dualen Systems. Eine Evaluation dualer Ausbildungsprojekte in Entwicklungsländern. Berlin

Stockmann, R. u.a. (2000): Wirksamkeit deutscher Berufsbildungszusammenarbeit. Ein Vergleich staatlicher und nicht-staatlicher Programme in der Volksrepublik China. Opladen

Tippelt, R. (2009): Bildung in Entwicklungsländern und internationale Bildungsarbeit. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Bd. 2. Wiesbaden, S. 249–273

Abstract

Der vorliegende Beitrag bilanziert die Entwicklungszusammenarbeit im Bereich der Erwachsenenbildung und informiert darüber, in welchen Feldern, mit welchen Mitteln und mit welchen Akteuren diese Zusammenarbeit stattfindet. Bei der Frage nach den Wirkungen deutscher Erwachsenenbildungsexporte in Transformationsländer rücken Evaluierungen in den Fokus. Die Autoren identifizieren dabei einen unterschiedlich ausgereiften Ausbau des Evaluationshandelns in verschiedenen Bildungsbereichen: Im Bereich der beruflichen Bildungszusammenarbeit liegen erste Wirkungsstudien vor; es fehlen aber Längsschnittanalysen. Die Zusammenarbeit in der kulturellen und der allgemeinen Erwachsenenbildung, besonders aber der politischen, steht unter Evaluationsgesichtspunkten dagegen noch am Anfang.



Dr. Wolfgang Meyer, Stellvertretender Leiter des Centrums für Evaluation (CEval) an der Universität des Saarlandes.

Kontakt: w.meyer@ceval.de

Prof. Dr. Reinhard Stockmann, Inhaber des Lehrstuhls für Soziologie und Leiter des Centrums für Evaluation (CEval) an der Universität des Saarlandes.

Kontakt: r.stockmann@ceval.de

Aus einer Evaluierung der Entwicklungszusammenarbeit von *dvv international* SÜDOSTEUROPA-STRATE- GIEN AUF DEM PRÜFSTAND

Susanne Lattke

Über sein Institut für internationale Zusammenarbeit, *dvv international*, leistet der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV) weltweit Unterstützung beim Auf- und Ausbau von Strukturen der Erwachsenenbildung in Entwicklungs- und Transformationsländern. Im Frühjahr 2009 wurde im Auftrag des DVV durch das OstWest Institut für Sozialmanagement e.V. und das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) eine Evaluation des Südosteuropa-Programms durchgeführt, welche die Autorin zum Anlass nimmt, zu zwei Fragestellungen Betrachtungen anzustellen: (1) Wie kann der Unterschiedlichkeit der Länder Rechnung getragen werden, mit denen Entwicklungszusammenarbeit erfolgt? (2) Auf welchen Ebenen soll sich der Verband engagieren?

Die in den Ländern Südosteuropas (SOE) in der Regel gut ausgebaute, wenngleich ideologisch geprägte Erwachsenenbildung brach nach der demokratischen Wende weitgehend zusammen, die Länder Ex-Jugoslawiens hatten zusätzlich unter den Kriegshandlungen zu leiden. Bei aller Unterschiedlichkeit der Länder war bzw. ist allen eine Reihe grundlegender Herausforderungen gemeinsam:

- **Geringer Stellenwert von Erwachsenenbildung:** Bedeutung und Potenzial von Weiterbildung und lebenslangem Lernen auch für die wirtschaftliche und soziale Entwicklung wurden lange Zeit sowohl von der Politik wie auch von der breiten Bevölkerung nur wenig wahrgenommen.
- **Marode Infrastruktur:** Bei den noch überlebenden Einrichtungen der Erwachsenenbildung besteht oft erheblicher Modernisierungsbedarf bei Räumlichkeiten und Ausstattung.
- **Professionalisierungsbedarf:** Veralterte Methodik und Lehrmaterialien prägen vielfach die vorhandenen Angebote. Fachkräfte sind nicht

darauf vorbereitet, unter marktwirtschaftlichen Bedingungen zu agieren und ihre Handlungsoptionen in einem sich nach neuen Spielregeln ordnenden politischen System wahrzunehmen.

- **Bedarf an Angeboten:** Alle SOE-Länder weisen hohe Quoten gering qualifizierter und damit von Arbeitslosigkeit und sozialer Exklusion bedrohter Erwachsener auf. Das vorhandene Angebot deckt den bestehenden Bedarf in den Bereichen Alphabetisierung, »life skills« und grundlegende berufliche Kompetenzen nur in Ansätzen ab. Auch besteht angesichts anhaltender interethnischer und politischer Spannungen Bedarf an Angeboten zur Demokratiebildung und Friedenserziehung.

Seit den frühen 1990er Jahren ist der DVV im Rahmen seiner Entwicklungszusammenarbeit in der SOE-Region aktiv, um diese Herausforderungen aufzugreifen. Über ein breitgefächertes Maßnahmenpektrum verfolgen Projektbüros in derzeit acht Ländern das Ziel, die Erwachsenenbildung dort so

aufzubauen, dass sie in der Lage ist, einen nachhaltigen Beitrag zur Sozialstrukturentwicklung in der Region zu leisten. Die jeweils von einheimischen Fachkräften geleiteten Länderprojekte vernetzen ihre Arbeit im Rahmen des vom DVV koordinierten Regionalprojekts »Erwachsenenbildung in Südosteuropa (EbiS)«. EbiS bildet die Plattform für regelmäßigen Erfahrungsaustausch sowie für länderübergreifende Aktivitätsplanung in der Region.

Im Rahmen der eingangs genannten Evaluierung wurden exemplarisch drei Länder betrachtet – und mit ihnen jeweils unterschiedliche Stadien der Entwicklungszusammenarbeit:

- **Rumänien** als ein Land, in dem die langjährige, seit Anfang der 1990er Jahre bestehende DVV-Förderung nach erfolgtem EU-Beitritt Ende 2009 ausläuft,
- **Serbien** als ein Land, in dem der DVV seit längerer Zeit (2000) tätig ist, das aber über eine weitere Förderperspektive verfügt,
- **Kosovo** als ein Land, in dem ein DVV-Projekt erst seit wenigen Jahren (2005) besteht, aber eine weitere Förderperspektive gegeben ist.

Bei allen drei Ländern ging es darum, die bisher geleistete Arbeit in Hinblick auf die jeweils vom DVV definierten Projektziele zu evaluieren. Bei Rumänien stand die bewertende Rückschau im Vordergrund, verbunden mit den Fragestellungen, wie die Vorbereitung der Projektpartner im Lande auf den EU-Beitritt und das Out-Phasing der Förderarbeit gelang. Bei Serbien und Kosovo ging es neben der Rückschau um die Entwicklung von Perspektiven für die künftige Projektarbeit. Schließlich ging es darum, die Arbeit in der SOE-Region in der Gesamtschau zu betrachten, d.h. insbesondere den gewählten Ansatz der EbiS-Netzwerkarbeit zu beurteilen und Potenziale zu deren Weiterentwicklung aufzuzeigen. Methodisch stützte sich die Evaluation auf das Studium projektrelevanter Dokumente sowie auf Interviews mit Projektmitarbeitern und -partnern im Rahmen viertägiger Projektbesuche in den drei Ländern.

Im Folgenden soll nicht die Frage im Mittelpunkt stehen, inwieweit die DVV-Arbeit in SOE zur Erreichung der selbst-gesteckten Ziele beitrug. Dies hat vor allem den Grund, dass sich die »Messbarkeit« des Erfolgs als weitgehend unmöglich erwies: Zunächst beinhalten die Zielformulierungen keine quantitativen Indikatoren, sondern geben allgemeine Richtungen vor: So soll die Arbeit der Länderprojekte dazu beitragen, dass die Erwachsenenbildung als Bestandteil des Bildungssystems öffentlich anerkannt und von den staatlichen Stellen angemessen unterstützt wird; ferner soll der Weiterbildungsbereich in die Lage versetzt werden, über zeitgemäße, qualitativ gute Bildungsangebote Angehörige von benachteiligten Bevölkerungsgruppen zu einer Verbesserung ihrer wirtschaftlichen und sozialen Lebenssituation zu befähigen (vgl. IIZ/DVV 2006). Somit sind die Ziele eher offen formuliert. Andererseits fehlt es auf der Ergebnisseite bislang weitgehend an systematischen Datenerhebungen und Wirkungsanalysen. Hinzu kommt, dass die SOE-Arbeit des DVV gekennzeichnet ist durch eine Vielzahl meist kleinteiliger Maßnahmen, mit denen zwar erfolgreich zahlreiche Impulse gesetzt, innovative Ansätze gefördert und Zielgruppen unterstützt werden, was aber eine Bewertung der Wirkung in der Gesamtschau erschwert. Was bei der Evaluation beurteilt werden konnte, war somit vor allem die inhaltliche Passung der Aktivitäten zu den Zielen, nicht aber – zumindest nicht in systematischer Weise, sondern nur punktuell – der Impact dieser Arbeit. Eine der Schlussfolgerungen der Evaluation aber war es, Aspekten der Wirkungsanalyse, verbunden mit kohärenter Strategiebildung und Prioritätensetzung, in Zukunft verstärkte Aufmerksamkeit zu widmen. Von den Fragen und Grundsatzentscheidungen, die sich bei einer solchen Strategieplanung auftun, sollen zwei vor dem Hintergrund der bisherigen SOE-Erfahrung im Folgenden näher betrachtet werden. Zum einen geht es um das Prinzip eines länderübergreifenden gesamt-südosteu-

ropäischen Ansatzes; zum anderen um die Frage, auf welcher Ebene (oder auf welchen Ebenen) die Unterstützungsarbeit ansetzen soll.

Südosteuropa – »in Vielfalt geeint«?

Das SOE-Programm umfasst mit dem Balkan eine Region, die zwar vielfach – von außen – als Einheit wahrgenommen wird, die aber bei näherer Betrachtung durch unterschiedliche historische Traditionen sowie eine extreme ethnische, sprachliche und kulturelle Diversität sowohl innerhalb wie zwischen den einzelnen Ländern gekennzeichnet ist. Hinzu kommt, dass diese Diversität

oft nicht die Form eines friedlichen Zusammenlebens annimmt, sondern eine explosive Mischung latenter und sich zuweilen aggressiv entladender Konflikte bildet.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach Grenzen und Möglichkeiten länderübergreifender Strategien bei der Entwicklungszusammenarbeit. Der vom DVV gewählte dezentrale Ansatz, bei dem in den einzelnen Ländern Projektbüros unter lokaler Leitung ihre Arbeit weitgehend eigenständig planen und gestalten, entspricht somit nicht nur dem verfolgten Grundsatz der partnerschaftlichen Zusammenarbeit; er trägt auch dem Umstand Rechnung, dass Strategien individuell für jedes Land zu erarbeiten sind und Einheitslösungen

Aktivitäten von *dvv international*

Seit mehr als vierzig Jahren unterstützt *dvv international* Initiativen, Partner und Strukturen der Erwachsenenbildung in Afrika, Asien, Lateinamerika und Europa. Nach den wichtigsten Zuwendungsgebern gliedert sich die derzeitige Arbeit des Instituts wie folgt: *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung*: In Afrika konnte die Arbeit durch neue Projektbüros in Mali, Mosambik und Marokko begonnen werden. In Asien wird mit dem Aufbau eines Regionalbüros in Laos die Steuerung der Projekte in Kambodscha, Indonesien und Philippinen integriert. In Lateinamerika wird die Arbeit auf Kuba und Honduras ausgebaut und durch Ecuador und Peru ergänzt. In Osteuropa kommt Moldawien hinzu, Belarus und Ukraine werden verstärkt. Durchführbarkeitsstudien, Evaluierungen und Monitoring-Berichte bildeten die Grundlagen für diese Entscheidungen.

Europäische Kommission: Hier ist es inzwischen gelungen, diverse Budgetlinien für eine Vielzahl von Projekten zu nutzen, die an Strukturen in Armenien, Aserbaidschan, Georgien, Tadschikistan und Russland arbeiten.

Das *Auswärtige Amt* fördert die Alphabetisierung in Afghanistan. Über die *Niederländische Königliche Botschaft* in Addis Ababa wird das *Integrated Women's Empowerment Project* in Äthiopien gefördert.

Alle diese Projektansätze verlangen die Kooperation mit Ministerien, Nicht-Regierungsorganisationen und Fachinstitutionen, die mit Erwachsenenbildung befasst sind. Für die regionale und globale Kooperation sind der Internationale Erwachsenenbildungsrat, der Europäische oder auch der Asiatisch-Pazifische Verband für Erwachsenenbildung bedeutsam.

Auf zwei *internationale Prozesse* sei noch verwiesen, die für *dvv international* zentral sind: *Education for All* hat mit der Zeitschiene 2015 sechs Ziele formuliert, von denen mindestens zwei für die Jugend- und Erwachsenenbildung bedeutsam sind (Lernangebote für alle Menschen lebenslang; Halbierung der Analphabetenrate), zumal sie mit Zusagen zu deren Förderung durch die nationalen Regierungen und internationalen Geberorganisationen verbunden wurden (dazu: www.unesco.org/en/efareport). Der zweite Prozess ist *CONFINTTEA*, die Serie der UNESCO-Weltkonferenzen, deren sechste seit 1949 Ende 2009 in Belem durchgeführt wird, nachdem die regionalen Vorbereitungskonferenzen abgeschlossen und vorzüglich auf www.unesco.org/en/confinteavi dokumentiert sind.

Heribert Hinzen (*dvv international*)

keine realistische Option darstellen. Gleichzeitig erscheint es angesichts der durchaus vorhandenen kulturellen Gemeinsamkeiten und nicht zuletzt vor dem Hintergrund des zusammenwachsenden Europa wenig sinnvoll, einzelne Länderinteressen nur isoliert zu bearbeiten. Die Europäische Union ist eine Zielperspektive, die letztlich alle Länder der Region betrifft (bzw. betraf), auch wenn sich die Annäherungsprozesse in unterschiedlichen Stadien befinden.

Länderübergreifender kollegialer Austausch, gegenseitige Unterstützung und Beratung und die Planung und Durchführung gemeinsamer Projekte bieten sich daher als begleitende Maßnahmen neben den länderspezifischen Programmen an. Das zu diesem Zweck gebildete EbiS-Netzwerk bildet den institutionellen Rahmen für solche Aktivitäten. Die Arbeit in diesem Netzwerk ist durch Offenheit und kollegiale Akzeptanz geprägt. Gleichwohl forderte auch hier die komplexe Ausgangslage ihren Tribut in Form erschwelter Aushandlungsprozesse: »Because of the differences among the countries, combined with political tensions, it wasn't easy to define common ground and sharable preconditions for the project work«, konstatiert z.B. die serbische Vertreterin (Popovic 2008, S. 95).

Dass sich die Anstrengungen lohnen und der Austausch im Netzwerk Früchte trägt, zeigt der erfolgreiche Erfahrungstransfer bei einzelnen Vorhaben. So wurde in Montenegro mit großem Erfolg ein Second-Chance-Projekt (»Integration through Adult Literacy and Vocational Training«) durchgeführt, das auf den Ergebnissen einschlägiger Vorgängerprojekte in Bulgarien und Serbien aufbauen konnte.

Eine weitere Strategie im EbiS-Netzwerk ist die Planung und Durchführung gemeinsamer Regionalprojekte, in die alle Länder eingebunden sind. Hierzu gehören z.B. die Einführung international anerkannter Zertifikatssysteme in Bereichen wie IKT und Business Skills, die Erprobung und Verbreitung innovativer Methoden für eine konstruktive

Auseinandersetzung mit der Geschichte der Region oder eine konzentrierte Lobby-Aktion aus Anlass des CONFINTEA-Vorbereitungsprozesses. So verschieden wie die bearbeiteten Themen stellen sich im Ergebnis auch die Erfahrungen mit den Regionalprojekten in den einzelnen Ländern dar. So gelang z.B. die Etablierung der Zertifikate in Ländern mit entschieden pro-europäischer Orientierung wie Rumänien weit besser als etwa in Serbien, wo nationalistische Abschottungstendenzen noch bis in jüngste Zeit erhebliches Gewicht hatten und nach wie vor nicht als überwunden gelten können. In solchen Erfahrungen werden die Grenzen pauschaler Lösungsansätze sichtbar. Deutlich wird, dass solche Initiativen einen beträchtlich erhöhten Abstimmungs- und Planungsaufwand erfordern, sollen sie auf die Bedarfe aller beteiligten Länder passen.

Angesichts der vorhandenen Synergie-, Beratungs- und Transferpotenziale erscheint die strategische Grundsatzentscheidung für eine regionale Vernetzung der SOE-Arbeit trotz solcher Einschränkungen gleichwohl alternativlos.

Auf welchen Ebenen ansetzen?

So vielfältig wie die Handlungsbedarfe in der Region sind konsequenterweise die möglichen Ansatzpunkte für die Unterstützungsarbeit. Angesichts beschränkter verfügbarer Budgets stellt sich notwendigerweise die Frage der Priorisierung. Neben der Wahl bestimmter thematischer Schwerpunkte gilt es, eine Grundsatzentscheidung zu treffen: Auf welcher Ebene – Mikro-, Meso-, Makroebene – soll die Arbeit ansetzen, und in welchem Umfang jeweils? Soll man sich darauf konzentrieren, die unmittelbare Durchführung von Bildungsprogrammen für benachteiligte Zielgruppen zu fördern? Mit solchen Maßnahmen auf der Mikroebene lassen sich in der Regel am besten kurzfristig sichtbare Effekte erzielen und eine Verbesserung der Lebenssituation der Programm-Teilnehmenden erwirken.

Die Reichweite der Maßnahmen über den unmittelbaren Teilnehmendenkreis hinaus bleibt dagegen meistens gering. Soll man alternativ den Schwerpunkt auf Maßnahmen des »Capacity Building« bei einheimischen Schlüsselakteuren legen? Der Impact von Professionalisierungsmaßnahmen auf der Mesebene entfaltet sich eher mittel- bis langfristig, kann aber – im gelungenen Fall – eine das lokale und regionale (oder gar darüber hinausreichende) Umfeld prägende Dimension erreichen.

Welcher Stellenwert soll schließlich der Lobbyarbeit auf Politikebene zukommen? Hier ergeben sich die größten Chancen zur Gestaltung des Bildungssystems, welches letztendlich Handlungsspielraum und -optionen für die Akteure der Erwachsenenbildung absteckt. Um deren verbesserte öffentliche Anerkennung zu erreichen, ist Lobbyarbeit unumgänglich, die Erfolgsaussichten dagegen sind ungewiss und von politischen Konjunkturlagen abhängig. Dies zeigt das serbische Beispiel, wo über Jahre hinweg trotz anhaltender Lobbyarbeit die Aufgeschlossenheit des Bildungsministeriums für das Thema Erwachsenenbildung auf geringstem Niveau stagnierte (immerhin konnte die Einrichtung einer dauerhaften Fachreferentenstelle im Ministerium erreicht werden). Mit dem Sieg des proeuropäischen Lagers bei den letzten Parlamentswahlen im Mai 2008 und zugleich unterstützt von internationalen Dynamiken wie dem im gleichen Zeitraum auf Hochtouren laufenden CONFINTEA-Vorbereitungsprozess konnte dagegen in kurzer Zeit eine Reihe wichtiger Entwicklungen angestoßen werden, die bis zum Frühjahr 2009 u.a. zur Verabschiedung eines Aktionsplans zur Erwachsenenbildung führten (DIE berichtete in H. 3, S. 16).

Die Entscheidung für bzw. vor allem gegen einen dieser Ansatzpunkte fällt schwer. Dem Argument einer notwendigen Konzentration von Ressourcen zur Maximierung der Effekte stehen andere Erwägungen entgegen, die für einen gemischten Ansatz sprechen: So birgt das parallele Ansetzen auf

verschiedenen Ebenen zwar die Gefahr der Verzettlung, kann aber auch die Reichweite der Fördermaßnahmen in ihrer Gesamtheit verbessern, insbesondere wenn es gelingt, die Maßnahmen auf den unterschiedlichen Ebenen miteinander zu verzahnen, etwa wenn ein gefördertes innovatives Bildungsangebot in das formale, öffentlich geförderte Bildungssystem überführt werden kann. Entsprechende Bestrebungen werden in Serbien mit Blick auf ein bereits erfolgreich pilotiertes funktionales Grundbildungsprogramm derzeit unternommen.

Ferner mag eine Konzentration der Arbeit auf die Makroebene höheres strukturbildendes Potenzial beinhalten. Zugleich würde dabei aber der notwendige Kontakt zur Praxis verlorengehen. Die praktischen Interventionen auf Mikro- und Mesoebene sind von erheblicher Bedeutung, da sie nicht nur den betroffenen Teilnehmenden und Einrichtungen konkreten Nutzen verschaffen, sondern auch Projektmitarbeitern einen unmittelbaren Einblick in die akuten Bedarfslagen der Praxis ermöglichen und die Vernetzung und Akzeptanz der Projektarbeit im Feld verbessern. Als Schlussfolgerung ergibt sich, dass eine notwendige Konzentration und Priorisierung nicht zum Wegfall einer der drei Ebenen führen, dass aber bei der Entscheidung für bestimmte Einzelmaßnahmen eine stärkere Verzahnung der Ebenen angestrebt werden sollte. Die besonderen Schwierigkeiten bei der Erzielung nachhaltiger Ergebnisse auf der Strukturebene sind evident. Sie werden etwa in Rumänien deutlich, wo der DVV auf ein langjähriges Förderengagement insbesondere im Bereich des »Capacity Building« zurückblickt. Eine vor allem in den ersten Jahren intensive Fortbildungstätigkeit von Lehr- und Leitungspersonal in den traditionellen rumänischen Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung wurde ergänzt durch Initiativen zur Netzwerkbildung. Zwei wichtige Trägernetzwerke – der Nationale Verband der Volkshochschulen (rd. 100 Mitglieder) sowie der Verband der heute 19 regi-

onalen Erwachsenenbildungs-Zentren – konnten gegründet werden. Nicht zu übersehen ist freilich, dass diese Netzwerke bis heute von geringer politischer Durchschlagskraft sind. Während die Professionalisierung der Fachkräfte – auch im Sinne einer Heranführung an europäische Standards – als entscheidend für die Revitalisierung und Modernisierung der Weiterbildungsarbeit in den Aufbaujahren gesehen werden kann und konkrete Erfolge dieser Arbeit in Gestalt einzelner sehr erfolgreich in ihrem regionalen Umfeld agierender Einrichtungen auch heute noch greifbar sind, muss auch konstatiert werden, dass landesweit im Weiterbildungsbe- reich bislang kein starkes, sich selbst organisierendes Netzwerk entstanden ist, das in der Lage und willens wäre, in der nahen Zukunft eine systemprägende Rolle auf der nationalen Ebene auszuüben. Individuelle und konkurrierende Interessen und das Fehlen einer ausreichenden Zahl geeigneter »proaktiver« Akteure sind hier hemmende Faktoren.

Ähnliches gilt für die anderen bei der Evaluation betrachteten Länder. Da diese sich in einem »früheren« Entwicklungsstadium des Aufbaus der Erwachsenenbildung befinden, ist dies wenig verwunderlich. Prognostisch dürfte aber auch hier gelten, dass der Aufbau starker, landesweit untereinander vernetzter, strategisch agierender und gemeinsame Interessen wahrnehmender Akteure zwar als Leitziel fungieren sollte, dass dessen Verwirklichung aber zu den anspruchsvollsten und voraussetzungsreichsten Aufgaben in der Entwicklungszusammenarbeit zählt. Ein langer Atem ist hier in jedem Fall erforderlich. Ein verbessertes strategisches Vorgehen (das auch eine detaillierte Analyse bisheriger Erfahrungen in anderen Ländern beinhalten sollte) kann die Erfolgsaussichten möglicherweise erhöhen. Aber auch für die Entwicklungszusammenarbeit gilt: Nicht alles in der Arbeit mit Menschen ist mach- und planbar – und Erwachsenenbildner sollten dies am besten wissen.

Literatur

IIZ/DVV (2006): Erwachsenenbildung in Südosteuropa. Ziele, Konzeption, Vorgehensweisen. Bericht zur Tätigkeit 2000 bis 2006. Mit dem Arbeitsplan bis 2009. Bonn

Popovic, K. (2008): International Projects and Comparative Adult Education: The Example of EBIS. In: Reischmann, J./Bron Jr., M. (ed.): Comparative adult education 2008. Experiences and examples. Frankfurt a.M. u.a., S. 91–103

Abstract

Südosteuropäische Länder werden beim Aufbau von Strukturen des Bildungssystems seitens »westlicher« Institutionen unterstützt. Zu den Akteuren der Entwicklungszusammenarbeit im Feld der Erwachsenenbildung gehört dvv international, das Institut für internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Der Beitrag reflektiert strategische Entscheidungen dieser Arbeit aus dem Blickwinkel einer Evaluation der Arbeit in Rumänien, Serbien und dem Kosovo. Es zeigt sich, dass es richtig ist, der Unterschiedlichkeit der Länder Rechnung zu tragen, indem länderspezifische Projektbüros betrieben werden. Zugleich muss aber auch, gerade im Blick auf die Perspektive des EU-Beitritts, vernetzt agiert werden. Es dürfte auch alternativlos sein, Lobbyarbeit auf der politischen Ebene mit Aktivitäten auf der Meso- (z.B. Professionalitätsentwicklung) und der Mikroebene (z.B. Zielgruppenarbeit) zu verknüpfen. Abschließend widmet sich der Beitrag den besonderen Schwierigkeiten bei der Erzielung nachhaltiger Ergebnisse.



Susanne Lattke ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Kontakt: lattke@die-bonn.de

Weiterbildung zwischen
Identitätspflege und Interethnizität

»DORFBILDUNGSTAGE« IN SÜDTIROL

Johann Kiem

In der mehrsprachigen Provinz Bozen haben Projekte der lokalen Weiterbildung, wie etwa die »Dorfbildungstage«, aufgrund der in vielerlei Hinsicht spezifischen Situation des Landes bereits Tradition. Die Schilderung eines konkreten Praxis-Beispiels ermöglicht das Eingehen auf Ziele, Themen, Methoden und Verstetigungsbedingungen einer solchen Form der ehrenamtlich getragenen Bildung. Die besondere Innovationskraft dieser Vorhaben scheint in der Förderung des gemeinschaftlichen Bildungs- und Gestaltungsbewusstseins unter Einbezug aller Volksgruppen zu liegen.

Im vergangenen Jahr ist das Südtiroler »Weiterbildungsgesetz« 25 Jahre alt geworden. In dieser rund eine halbe Million Einwohner zählenden Provinz Norditaliens hat es durch die Schaffung der ehrenamtlichen »Bildungsausschüsse« für eine anhaltende Belebung der Bildung in den Tälern gesorgt, deren Bevölkerung zu über zwei Dritteln Deutsch spricht, zu knapp über einem Viertel Italienisch und zu rund vier Prozent Ladinisch.

Artikel 7 jenes Gesetzes regelt, dass diese aus mindestens fünf Personen zusammengesetzten Bildungsvereinigungen ohne Gewinnabsicht handeln und finanziell vom Amt für Weiterbildung und den Gemeinden selbst unterstützt werden.

Eine monetäre »Qualitätsförderung«, in Form einer Verdoppelung der Basisförderung, ist möglich, wenn die Landesverwaltung den Projektträgern besondere Leistungen bei der Erfüllung der gesetzlichen Vorgaben, in der Konzeptarbeit und bei der Förderung der Dorffidentität bescheinigt. Übergeordnete Bezirksservice-Stellen für die Weiterbildung stehen bei organisatorischen Angelegenheiten zur Seite (vgl. Kiem 2009, S. 38f.).

Ein Beispiel für die Arbeit der Bildungsausschüsse sind die »Dorfbildungstage«. So werden heute in etlichen Gebieten des Landes stattfindende Projektreihen bezeichnet, die den besonderen Bedürfnissen Südtirols am besten entgegenkommen. Jene entspringen den verschiedenen kulturellen Identitäten der Volksgruppen ebenso wie auch der territorialen Beschaffenheit des Landes, mit den häufig auftretenden Formen von kleinen, in sich geschlossenen und zum Teil alpin geprägten Dorfsiedlungen. Inhaltlich stehen vor allem die Geschichte, soziale Aspekte, die Heimatpflege, die Kulturpolitik, die Bildungschancen und die Zukunftsperspektiven eines Dorfes bzw. einer Talschaft im Zentrum. Das hier vorgestellte Beispiel entstammt einer Gemeinde mit 6.000 Einwohnern, wobei dort neben überwiegend deutschsprachiger Bevölkerung auch ca. sechs Prozent italienischsprachige Mitbürger/innen leben.

Der dortige Bildungsausschuss hat den Schwerpunkt auf die Bewusstmachung der Geschichte der Ortschaft als grenznahe Verwaltungszentrum des Tales und auf die Sensibilisierung für eine aktive Mitgestaltung am zukünftigen

Leitbild des Dorfes als moderne Marktgemeinde gelegt. Seit Mitte der 1990er Jahre finden alle zwei bis drei Jahre rund vierzehn Tage lang verschiedenste Aktionen statt, die von den Ansässigen für die Dorfgemeinschaft angeboten werden. Das Motto der hier ausgeführten »Dorfbildungstage« zum zehnjährigen Jubiläum lautete »Geschichte und Geschichten«. Mit Hilfe von Zeitzeugen sollte erkundet werden, wie das Leben früher auf den Höfen am Berg und im Tal war, wie die Ausbildung von Handwerkern vonstatten ging, wie kinderreiche Familien sich organisierten und wie ausgewanderte Dorfmitglieder ihre Kindheit dort erlebt hatten. Kurz gesagt, stand die Alltagsgeschichte einfacher Menschen, die in der offiziellen Geschichtsschreibung einen immer größeren Stellenwert bekommt, im Mittelpunkt.

»Der erste italienische Eishersteller im Dorf«

Das Angebot umfasste die Uraufführung eines Films über den ersten italienischen Eishersteller im Dorf, die Präsentation literarischer Werke lokaler Autoren zur Südtiroler Vergangenheit, die Ausstellung und Prämierung der Arbeiten von Schülern, die über ihre Großeltern interessante Lokalgeschichten gesammelt hatten, Diavorträge zu Schauplätzen des Ersten Weltkrieges in der näheren Umgebung, Workshops zu Berufszweigen von früher und musikalische Rahmenveranstaltungen. Die Methoden, mit denen gearbeitet wird, sind also denkbar einfach. Dies hat damit zu tun, dass die Mehrheit der ehrenamtlich Beteiligten selbst keine einschlägige Fachausbildung besitzt und auch nicht formal organisierte Interventionen zum Erwerb und zum Ausbau von Fertigkeiten angestrebt werden. Es geht vielmehr um ganzheitlich orientierte »Erlebnis- und Gemeinschaftsfaktoren« beim Lernen, die von der Basis, also den Mitgliedern der örtlichen Vereine, von unten her aufgebaut werden.

Die Entlohnung der Referenten erfolgte nach Landessätzen, die Moderatoren und Zeitzeugen stellten sich kostenlos zur Verfügung. Für die Prämierung der Schülerarbeiten und andere Spesen kamen private Sponsoren auf oder es wurde auf das Budget des Ausschusses zurückgegriffen. Die Bewerbung des Bildungsprojekts erfolgte über regionale Medien.

Eine Verstetigung dieser Initiativen setzt als wichtigste Bedingung voraus,

berücksichtigen. Die zentralen Ämter in der Landeshauptstadt versuchen die Mehrzahl ihrer Initiativen zwar sprachgruppenübergreifend anzulegen, doch im Alltagsleben in den ländlich geprägten Gemeinden scheint sich das Trennende der »Mikro-Kulturkreise« immer wieder in den Vordergrund zu drängen. Seit Ende der 1990er Jahre wird vonseiten der an den »Dorfbildungstagen« beteiligten Ausschüsse deshalb aktiv der Kontakt mit der italienischen

Sprachgruppe gesucht, die dies durch die Entsendung ständiger Vertreter in deren Vorstände positiv aufnehmen. So werden bereits bei der Planung Aktionen bevorzugt, die für Zielgruppen beider Ethnien interessant sein können, die Programmge-

staltung erfolgt sowieso zweisprachig. Unter solchen Voraussetzungen erscheint es durchaus möglich, dass in der Vergangenheit noch polarisierende Spannungen zwischen den Volksgruppen durch aufgeschlossene Perspektivenwechsel neu bewertet werden. Lokale Weiterbildung kann so von den beteiligten Subjekten als ein besonders dynamisch und lebensnah angelegter Prozess empfunden werden, dessen Gelingen im Zusammenspiel zwischen den Individuen selbst, den verantwortlichen Initiatoren und der örtlichen Zivilgemeinschaft entschieden wird (vgl. Pavan 2003, S. 252f.). Der Erfolg so verstandenen lebensbegleitenden Lernens hängt wohl auch maßgeblich davon ab, ob »die Beteiligten sich als aktive Protagonisten in der Transformation sie umgebender sozialer Kontexte fühlen dürfen« (Mancaniello 2004, S. 169). Die »Dorfbildungstage« können unserer Erfahrung nach als viele unter-

einander vernetzte »Mikroaktionszentren« zugleich auch auf breiterer Ebene das Bildungs- und Identitätsbewusstsein in einer Region heben und drohenden Phänomenen, wie Gleichgültigkeit in Bezug auf das ethnische Zusammenleben, entgegenwirken.

Literatur

Kiem, J. (2009): Ein Gesetz trägt Früchte – 25 Jahre Weiterbildungsgesetz in Südtirol. In: Weiterbildung, H. 4, S. 38–40

Mancaniello, M.R. (2004): Bibliografia ragionata. In: Orefice, P./Sarracino, V. (Hrsg.): Nuove questioni di pedagogia sociale. Mailand, S. 159–184

Pavan, A. (2003): Formazione continua – Dibattiti e politiche internazionali. Rom

Abstract

Der Beitrag beschreibt die »Dorfbildungstage« als ein spezifisches didaktisches Format, das in den Tälern der autonomen italienischen Provinz Südtirol verbreitet ist. Seine regionale Bedeutung enthält das Format durch die Einbeziehung eines inter-ethnischen Moments. In den ländlich geprägten Gemeinden, in denen sich das Trennende der ethnischen Gruppen immer wieder in den Vordergrund drängt, prägen die Dorfbildungstage eine Kultur gemeinsamer und ehrenamtlicher Gestaltung des Lernens im Dorf durch deutsche und italienische Volksgruppen.



Foto: Peter Brandt

»Zielgruppe Dorf«: Südtiroler Perspektiven für inter-ethnische Bildungsarbeit

dass die Impulsgeber sich über die demografischen Eigenheiten der »Zielgruppe Dorf« und der dort lebenden Menschen im Klaren sind. Eine Vorfeldanalyse über Möglichkeiten von Bildungsvorhaben erfordert den Einbezug vorhandener Einrichtungen genauso wie die Kommunikation mit den ehrenamtlichen Akteuren vor Ort, die über eingeschränkte Zeitkapazitäten verfügen und sich meist untereinander schon gut kennen. Freiwilligkeit und Unabhängigkeit von politischen und ähnlichen Gremien erleichtern die Vorgänge, da die Gemeinschaft sich so mit ihrem Dorf in seiner Gesamtheit besser identifizieren kann und keine Profilierung einzelner Sparten oder gesellschaftlicher Schichten geschieht.

Bisher Gesagtes könnte nun auch allgemein auf Ortschaften mit geografisch ähnlichen Merkmalen zutreffen, jedoch ist für diese Region das angedeutete »interethnische Moment« stets mit zu



Bakk.theol. Dott. mag. Johann Kiem ist Forschungsdoktorand (PhD) in Bildungswissenschaften an der Freien Universität Bozen.

Kontakt: johann.kiem@education.unibz.it

GRUNDTVIG: TRENDS IN DER ANTRAGSRUNDE 2009

Michael Marquart

Das EU-Bildungsprogramm für lebenslanges Lernen ist nun seit gut zweieinhalb Jahren am Start. Und insbesondere im Programm GRUNDTVIG gibt es seit diesem Jahr eine Erweiterung der bestehenden Fördermöglichkeiten um verschiedene neue Aktionen.

Im Folgenden sollen daher zum einen der Entwicklung der bereits etablierten Aktionen im Programm GRUNDTVIG nachgegangen sowie Trends bei der Antragstellung aufgespürt werden. Zum anderen werden die in diesem Jahr neu angelaufenen Aktionen kurz vorgestellt.

Mit einem Budget von fast sieben Milliarden Euro für 2007 bis 2013 fördert das EU-Bildungsprogramm für lebenslanges Lernen den europäischen Austausch von Lernenden und Lehrenden sowie die europäische Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen in den Bereichen Schulbildung, Hochschulbildung, berufliche Bildung und allgemeine Erwachsenenbildung. Das Ziel besteht darin, durch lebenslanges Lernen zu einer fortschrittlichen wissensbasierten Gesellschaft mit nachhaltiger wirtschaftlicher Entwicklung und sozialem Zusammenhalt beizutragen (vgl. den Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. November 2006 über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens (1720/2006/EG), S. 4).

Im Programm GRUNDTVIG, dem Programm für die allgemeine Erwachsenenbildung, stehen in Deutschland jährlich gut vier Millionen Euro als Fördermittel für dezentrale Aktionen zur Verfügung. Seit diesem Jahr verteilen sich die Fördermittel jedoch nicht nur auf die seit einigen Jahren etablierten Aktionen der Lernpartnerschaften und der individuellen Fortbildung für Beschäftigte in der Erwachsenenbildung, sondern auch auf neue Aktionen: Besuche und Austausche, Assistenten/

innen/en, Workshops sowie Freiwilligenprojekte für ältere Menschen.

Eine genaue und ausführliche Beschreibung aller hier angesprochenen Aktionen findet sich unter:



www.na-bibb.de/uploads/lebenslanges_lernen/pll_2009_fiches_de.pdf

Entwicklung in den etablierten Aktionen

Im Bereich der mittlerweile gut etablierten *Lernpartnerschaften* sind die Antragszahlen seit 2007 konstant steigend¹. So wurden, nach 215 Anträgen im Vorjahr, zu dieser Antragsrunde 230 Anträge von deutschen Einrichtungen eingereicht, von denen nach derzeitigem Stand 139 Anträge gefördert werden können (im Vorjahr 119). Erfreulich ist zudem, dass die seit diesem Jahr angebotene Förderpauschale für 24 Mobilitäten (grenzüberschreitende Rei-

1 Der Vergleich zu den Antragszahlen der Vorjahre ist erschwert, da bis 2007 die Förderung nicht zweijährig, sondern jährlich beantragt werden musste. Informationen über die Förderzahlen vor 2007 finden sich in dem Bilanz-Heft »Umsetzung der Aktion GRUNDTVIG in Deutschland 2001 bis 2006« unter www.na-bibb.de/publikationen_159.html?PAGE=artikel_detail&artikel_id=98.

sen einer Person zu einer am Projekt beteiligten Partnereinrichtung), die vor allem die Lernenden noch aktiver in das jeweilige Projekt einbinden soll, für 21 Institutionen bewilligt werden konnte.

Auch die hohe Zahl von *Neuantragstellern*, d.h. von Institutionen, die in den letzten fünf Jahren keinen Förderantrag für Lernpartnerschaften gestellt haben, ist in diesem Jahr beachtlich: Weit mehr als die Hälfte aller bewilligten Lernpartnerschaften sind Neuanträge. Das lässt vermuten, dass das Interesse an europäischer Zusammenarbeit in Deutschland nach wie vor wächst und diese Form der prozessorientierten Projektarbeit aufgrund der relativ unkomplizierten Art der Förderung der richtige Ansatz ist.

Inhaltlich wurden in dieser Antragsrunde die Themen interkulturelles Lernen, neue Lehr- und Lernmethoden sowie bürgerschaftliches Engagement besonders häufig beantragt. Daneben setzt sich auch in diesem Jahr der Trend fort, dass managementorientierte Themen, wie Bildungsmanagement oder Qualitätssicherung, deutlich unterrepräsentiert sind.

Der Bereich der individuellen Fortbildung für Beschäftigte in der Erwachsenenbildung, das *In-Service-Training*, ist seit diesem Jahr so umgestaltet, dass ausschließlich Besuche von Fortbildungskursen im europäischen Ausland gefördert werden. Trotz dieser Einschränkung sind auch hier die Antragszahlen seit 2001 steigend. Bereits zu den ersten beiden Antragsrunden 2009 liegen 451 Anträge vor, so dass ein deutliches Übersteigen der Zahl des Vorjahres in der dritten Antragsrunde zu erwarten ist.

Auffällig ist hier auch in diesem Jahr wieder die hohe Zahl von nicht förderfähigen Anträgen, d.h. solchen, die aufgrund von fehlenden formalen Angaben (z.B. Unterschrift, Stempel, Bestätigungen) abgelehnt werden müssen. Trotz intensiver Beratung der Antragsteller im Vorfeld bleibt seit Jahren die Quote

Abbildung 1: Entwicklung der Antragszahlen im In-Service-Training

Jahr	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009*
Anträge	143	170	195	232	235	226	385	475	451
Förderungen	128	142	163	192	170	167	173	232	174
Frauen	78	118	124	137	114	130	138	188	131
Männer	50	24	39	55	56	37	35	44	43

* Hier sind nur die ersten beiden Antragsrunden 2009 berücksichtigt.

der ungültigen Anträge mit ca. 25 bis 30 Prozent relativ hoch. Dennoch ist festzuhalten, dass die Qualität in diesem Jahr insgesamt gestiegen ist. So beantworten die meisten Antragsteller die notwendigen Fragen ausführlich und gut nachvollziehbar, so dass die wenigen Anträge, die nur aus einem Satz zu jeder Frage bestehen, so gut wie keine Chance auf Förderung haben.

Neue Aktionen

Die Aktion *Besuche und Austausche* war bisher in die Aktion *In-Service-Training* integriert und beinhaltet informelle Lernaufenthalte im europäischen Ausland, um beispielsweise an einer Konferenz teilzunehmen, Praktika zu absolvieren oder ein Job-Shadowing zu machen. Um diese Aktion möglichst flexibel zu gestalten, gibt es im laufenden Jahr ein rollierendes Antragsverfahren, d.h., die Anträge müssen nicht zu einer bestimmten Frist bei der Nationalen Agentur eingereicht werden. Mit 45 beantragten und 20 geförderten Anträgen (2008: 10) war diese Aktion aber gleich so nachgefragt, dass die Nationale Agentur bereits Ende April das Antragsverfahren wieder einstellen musste, da keine Fördermittel mehr zur Verfügung standen. Daher ist erst im nächsten Jahr in dieser Aktion wieder eine Antragstellung möglich.

Die Aktion *Assistent/inn/en* lief dagegen eher ruhig an. Von den insgesamt

sieben eingereichten Anträgen konnten fünf gefördert werden und haben als Zielländer die Türkei, Polen, Irland und das Vereinigte Königreich. Mit der Aktion können derzeitige oder zukünftige Beschäftigte in der Erwachsenenbildung für eine längere Zeitspanne (12 bis 45 Wochen) im europäischen Ausland an einer Erwachsenenbildungseinrichtung als Assistent/in arbeiten. Antragsberechtigt sind Einzelpersonen, die in der Erwachsenenbildung im weitesten Sinn beschäftigt sind oder sein werden: z.B. Lehrer, Trainer, Verwaltungspersonal, Sonderpädagogen, Sozialpädagogen, Mediatoren, Studierende (die mindestens zwei Jahre eines Studiums absolviert haben, das zu einem Abschluss in der Erwachsenenbildung oder zu einer gleichwertigen Qualifikation führt) und Wiedereinsteiger in die Erwachsenenbildung.

Da die Aktion die Chance bietet, längerfristige Auslandserfahrungen zu machen, ist sie besonders interessant hinsichtlich des kürzlich von der Europäischen Kommission herausgegebenen Grünbuchs zur Mobilität. Auffallend ist, dass alle geförderten Personen in dieser Aktion weiblich sind. Generell lässt sich auch für die anderen beiden Aktionen der Individualförderung, *In-Service-Training* und *Besuche und Austausche*, festhalten, dass hier das Verhältnis von Frauen zu Männern mindestens drei zu eins beträgt. Dadurch wird deutlich, dass sich der generelle Trend in der Erwachsenenbildung auch in den Individualaktionen des Programms GRUNDTVIG widerspie-

gelt: Die Beteiligungsquote von Männern fällt deutlich geringer aus als die von Frauen.

Bei den *Workshops* zeigt sich im europäischen Vergleich, dass diese Aktion in Deutschland äußerst gut angenommen wurde. Mit 124 beantragten Workshops war die Resonanz

Abbildung 2: Beantragte Workshops 2009

LAND*	ANZAHL
Deutschland	124
Türkei	17
Frankreich	38
Großbritannien	31
Italien	115
Spanien	17
Polen	34
Rumänien	29
Niederlande	8
Griechenland	9
Portugal	12
Belgien	6
Tschechien	16
Ungarn	30
Schweden	2
Österreich	18
Dänemark	7
Slowakei	3
Finnland	12
Norwegen	8
Litauen	13
Lettland	10
Slowenien	6
Estland	10
Zypern	6
Malta	5
GESAMT	586

* sortiert nach Einwohnerzahl

in Deutschland die europaweit größte. Auffällig ist zudem, dass insbesondere sehr kleine Länder wie beispielsweise die baltischen Staaten – gemessen an der Einwohnerzahl – verhältnismäßig viele Anträge stellten. Bei einigen der großen Länder, wie Spanien und die Türkei, war dagegen die Resonanz auf die Aktion *Workshops* in diesem Jahr verhältnismäßig gering. Die Gesamtzahl der beantragten Workshops ist europaweit aber durchaus beachtlich.

Workshops können zu nahezu jedem Thema der Erwachsenenbildung organisiert werden und bieten damit für erwachsene Lernende die Möglichkeit, Lernerfahrungen in multinational zusammengesetzten Gruppen zu machen. Es bleibt zu vermuten, dass diese Aktion so gut ankam, weil zum einen die Fördersummen relativ hoch sind und zum anderen der organisatorische, inhaltliche und methodische Spielraum für die Organisatoren sehr groß ist. Dementsprechend deckten die Workshops thematisch die ganze Bandbreite der Schlüsselkompetenzen und darüber hinaus ab. Als größte Schwierigkeit (und als wichtigste Unterscheidung zum *In-Service-Training*) stellte sich dabei das Festlegen der Zielgruppe heraus: In Workshops müssen allgemeine Lernende angesprochen werden und das Thema darf sich nicht ausschließlich an bestimmte Berufsgruppen wenden.

Insgesamt wurden bisher 26 Workshop-Anträge bewilligt, und derzeit läuft noch ein Nachbewilligungsverfahren. Sobald hier eine endgültige Auswahl getroffen ist, wird die Europäische Kommission einen Katalog mit allen in Europa ausgewählten Workshops erstellen, damit sich Interessenten für die Teilnahme bewerben können.

Die Aktion *Freiwilligenprojekte für ältere Menschen* ermöglicht Bürger/innen ab 50 Jahren im Rahmen von Projekten einen bilateralen Austausch und eröffnet die Möglichkeit, durch Freiwilligenarbeit das eigene Erfahrungswissen weiterzugeben und

selbst Lernerfahrungen im Ausland zu machen.

Eine Broschüre mit Tipps für die Gestaltung von guten Freiwilligenprojekten finden Sie unter: www.na-bibb.de/uploads/grundtvig_mobilitaet/svp_tips_and_resources.pdf.

Diese Aktion wurde ebenfalls gut angenommen, so dass von den 24 beantragten Projekten neun gefördert werden konnten. Als größte Hürde bei der Antragstellung empfanden viele Antragsteller/innen die Förderstruktur: Gefördert werden die jeweiligen Aufenthalte der Freiwilligen und die Organisation der Mobilität, nicht jedoch Projektaktivitäten zwischen den Austauschenden der Freiwilligen. Da es sich aber um Projekte über einen Zeitraum von zwei Jahren handelt, erfordert die Umsetzung ein hohes Engagement der Organisatoren.

Resümee und Ausblick

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Programm GRUNDTVIG eine erfolgreiche Antragsrunde hinter sich hat, in der sowohl die etablierten Aktionen gut fortgeführt wurden als auch die neuen Aktionen gut angelaufen sind. Dank der neuen Aktionen spricht das europäische Förderprogramm jetzt wirklich die ganze Breite der Erwachsenenbildung an: Von Studierenden bis hin zu Senioren ist jede Zielgruppe vertreten. Wie die Gesamtantragszahlen zudem zeigen, wächst das Interesse an europäischer Kooperation stetig, so dass GRUNDTVIG dadurch mittlerweile zu einer festen und wichtigen Größe in der Bildungslandschaft geworden ist. Natürlich bringen gestiegene Antragszahlen und gleichzeitig ein nicht in gleichem Maße gestiegenes Förderbudget auch eine negative Komponente mit sich: Die Förderquote sinkt zwangsläufig. Die Nationale Agentur hat jedoch für die zweite Hälfte 2009 noch zusätzliche Fördermittel von der Europäischen

Kommission erhalten, und auch für 2010 steht eine geringfügige Aufstockung des zur Verfügung stehenden Förderbudgets an.

So ist es nach wie vor lohnend, einen Antrag für eine Individualförderung oder für ein Projekt zu stellen.

Abstract

Gut zweieinhalb Jahre nach dem Start des EU-Bildungsprogramms für lebenslanges Lernen zieht die Nationale Agentur für Deutschland eine Zwischenbilanz und reflektiert aktuelle Trends bei den Antragstellungen 2009 im Programm GRUNDTVIG für die allgemeine Erwachsenenbildung. Etablierte Förderformen werden verstärkt nachgefragt; das gilt für Lernpartnerschaften wie auch für die Förderungen der individuellen Fortbildung für Beschäftigte im Feld. Seit 2009 werden seitens der EU verschiedene neue Förderaktionen angeboten. Während der bilaterale Austausch im Rahmen von Freiwilligenprojekten für ältere Menschen sowie eher informelle Besuche und Austausche eine starke Nachfrage verzeichnen, sind längerfristige Auslandsaufenthalte (Aktion Assistent/inn/en) schwächer gestartet. Die Aktion Workshops ist in Deutschland gut angenommen worden; der Blick über die Grenze zeigt aber, dass die Nachfrage in den Ländern Europas sehr unterschiedlich ausfällt.



Michael Marquart ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim BIBB.

Kontakt: marquart@bibb.de

English Summaries

Sascha Koch: Two Instructive Decades. Insights and interpretations for continuing education offered by transformation research (pp. 26–29)

This article proposes two interpretational approaches which sociological transformation research offers to reflect on east German transformation processes after reunification. (1) Taking the concept of transformation as modernisation catching up, a picture is painted of a society going through inevitable modernisation processes with a time delay. (2) From the theoretical perspective of contextualisation, transformation is seen as an objectless, complex, conflict-prone process during which eastern professionals re-shape western institutions in the light of regional, social and cultural conditions. The author favours this “context-sensitive” interpretation of post-socialist transformation processes. It provides a plausible explanation for the variety of transformation processes in eastern European countries. The article is set in the framework of continuing education: at the start, it depicts the state of research into eastern German continuing education after 1989, and at the end the author comments on how transformation research has been received in continuing education research.

Dieter Kirchhöfer: “QUEM’s Actual Achievement Has Been the Questions asked”. Summary of a transformation programme (pp. 30–35)

From 1992 to 2007 a considerable amount of German and EU funding was put into development projects described as “Qualification Development Management” (German acronym: QUEM) and aimed to support the quality of vocational qualification structures in the former GDR. QUEM was sponsored by the ABWF (Study Group for Corporate Continuing Education Research). In this article the author, a scientist working on QUEM, sums up the activities in the programmes and projects which were funded. He identifies two phases. Whereas until the year 2000 projects were based on the idea of catching up on modernisation, from 2001 QUEM turned into an innovation-shaping factor, with its programme “Lernkultur Kompetenzentwicklung” (competency development as a culture of learning). QUEM’s

achievement was to introduce a re-orientation towards a new learning culture, emphasising the endogenous potential of different regions. The author believes that the programme was crucial in advancing an overall view of the development of vocational training as part of life-long learning, revolving not only around competencies acquired by individual learners but also those acquired by organisations.

Wolfgang Meyer / Reinhard Stockmann: Development Cooperation in Adult Education. Professionals, structures and effects (pp. 36–39)

This article sums up development cooperation in adult education, providing information about the fields in which this cooperation takes place, which funds it uses and which professionals are involved. When it comes to the question of how German adult education exports have affected transitional countries, the spotlight is on evaluation. The authors ascertain that evaluation work has reached different stages in different educational fields. In the sector of vocational education cooperation the first impact studies have already been published, though longitudinal analyses have not yet been carried out. However, in cultural and general adult education, and especially in political adult education, cooperation is still in its infancy as regards evaluation.

Susanne Lattke: South-east European Strategies on the Test Bench. From an evaluation of development cooperation by dvv international (pp. 40–43)

South-east European countries are receiving support from “western” institutions in developing their education system structures. One professional involved in development cooperation in the field of adult education is *dvv international*, the German Adult Education Association’s institute for international cooperation. By evaluating work in Romania, Serbia and Kosovo, this article reflects on strategic decisions resulting from this work. It demonstrates that it is correct to take account of differences between countries by operating country-specific project offices. At the same time, however, it is necessary to work as a network, especially in view of EU accession. There should also be no other alternative than to link lobbying work at a political level

with activities at a meso-level (e.g. developing professionalism) and a micro-level (e.g. target group work). Finally, the article turns to the particular difficulties of achieving sustainable results.

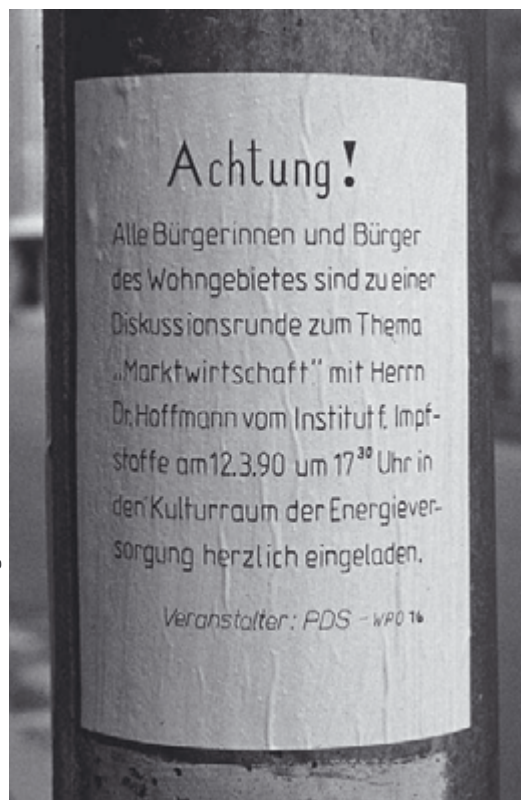
Johann Kiem: “Dorfbildungstage” in South Tyrol. Continuing education caught between identity maintenance and inter-ethnicity (pp. 44–45)

This article describes the “Dorfbildungstage” (Village Education Days) as a specific instructional format widely used in the valleys of the autonomous Italian province of South Tyrol. The format’s regional importance comes from the fact that it integrates an inter-ethnic factor. In these largely rural communities, where differences between ethnic groups are always in the foreground, the village education days form a culture whereby German and Italian ethnic groups shape village learning together on a voluntary basis.

Michael Marquart: Grundtvig: Trends in the 2009 Application Round (pp. 46–48)

A good two-and-a-half years after the EU’s lifelong learning education programme began, the German National Agency has drawn up an interim balance and reflects current trends of the 2009 applications in the programme. GRUNDTVIG for general adult education. There is increasing demand for established forms of funding, affecting both learning partnerships and continuing education funding for individual workers in the field. Since 2009 the EU has put forward various new funding programmes. There has been great demand for bilateral exchanges on voluntary projects for older people, as well as for more informal visits and exchanges, while more long-term periods abroad (assistantships drive) have got off to a weaker start. The workshops drive has received a warm reception in Germany; however, looking outside Germany it can be seen that demand has varied greatly across European countries.

Foto: Michael Westdickenberg



Weiterbildung in Zeiten der Seuche

Pandemie Marktwirtschaft: Aufklärung tut not, fanden die Bildungs-Guerillas von der PDS 1990.

In den nächsten Heften:

Heft 1/2010 (erscheint Dezember 2009):

SCHWERPUNKTTHEMA: Strategische Kooperationen

Ob regionale Verbünde oder lokale Lernzentren – Bildungseinrichtungen sind immer mehr in Kooperationsbeziehungen verweben. Aber schafft das wirklich bessere Rahmenbedingungen für Lernen im Land? Damit Kooperationen keine Alibi-Veranstaltungen werden, müssen sie strategisch verstanden werden. Und das auf verschiedenen Systemebenen.

Heft 2/2010 (erscheint April 2010):

SCHWERPUNKTTHEMA: Wirksame Weiterbildungsberatung

Ein bundesweit kohärentes, transparentes und professionelles System der Weiterbildungsberatung, wie es derzeit gefordert wird, ist kein Allheilmittel. Die Erhöhung der Weiterbildungsteilnahme – zumal bildungsferner Gruppen – ist der Maßstab, an dem sich Konzeption und Finanzierung von Beratung messen lassen muss. Doch was wissen wir bisher über die Wirkung von Weiterbildungsberatung?

Heft 3/2010 (erscheint Juli 2010):

SCHWERPUNKTTHEMA: Perspektiven der kulturellen Bildung

Heft 4/2010 (erscheint Oktober 2010):

SCHWERPUNKTTHEMA: Weiterbildung für die Zukunft – Zukunft für die Weiterbildung

Einsendungen zu den Themenschwerpunkten sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten.

Impressum

Die DIE Zeitschrift ist die Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Sie informiert viermal jährlich unter einem thematischen Schwerpunkt über Trends der Erwachsenenbildung. Ihre Zielgruppen sind hauptamtliche Mitarbeitende und disponierendes Personal in der Weiterbildung, Wissenschaftler und Studierende der Erwachsenenbildung sowie Verantwortungsträger in Bildungspolitik und -verwaltung. Sie ist wissenschaftlich fundiert, aber praxisbezogen – Magazin und Reflexionsorgan zugleich.

Herausgeber:

Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nüssli von Rein (DIE/EN)

Redaktion:

Redaktionsleitung: Dr. Peter Brandt (DIE/PB);
Redaktionsassistentin: Beate Beyer-Paulick (DIE/BP).
Mitarbeit: Dr. Heidi Behrens (Essen; DIE/HB), Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; DIE/EK), Steffi Rohling (Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz, Mainz; DIE/SR); Prof. Dr. Michael Schemmann (Justus-Liebig-Universität Gießen); Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart; DIE/RS).

Titelgestaltung/Titellayout: Gerhard Lienemeyer

Titelsignet/Satz/Grafik: Horst Engels

Layoutvorlage: Gerhard Lienemeyer

Bezugsbedingungen für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 35,- (zzgl. Versandkosten); ermäßigtes Abonnement für Studierende € 30,- (zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Bestell-Nr. DIE. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird.

Einzelheft: € 11,90 (zzgl. Versandkosten)

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. 0228 97898-10, Fax 0228 97898-20,
E-Mail roos@sales-friendly.de

Anschrift von Herausgeber und Redaktion:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn
Tel. 0228 3294-208, Fax 0228 3294-4208
E-Mail: beyer-paulick@die-bonn.de
www.diezeitschrift.de

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de
Best.-Nr.: 15/1064, ISSN 0945-3164

© 2009 DIE

Nachdruck nur mit Genehmigung durch die Redaktion.
Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.



Mix

Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten
Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Cert.-Nr. MO-COC-226041
© 1996 Forest Stewardship Council

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als Serviceinstitut vermittelt es zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung.

Das DIE

- liefert Grundlagen für die Forschung und Lehre der Erwachsenenbildung
- verbreitet Forschungsergebnisse und führt anwendungsbezogene Forschung durch
- entwickelt innovative didaktische Konzepte und qualitative Standards
- begleitet die Entwicklung der Profession und berät zu Prozessen der Organisationsentwicklung
- analysiert den Strukturwandel in der Erwachsenenbildung
- berät Forschung, Politik und Praxis
- vertritt die deutsche Erwachsenenbildung international und verstärkt den Wissenstransfer.

Das Institut ist ein eingetragener Verein, dem 18 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.