

Konsequenzen der Globalisierung

Fernstudien und Bildungsdienstleistungen

Anke Grotlüschen

Zusammenfassung

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

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

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

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

E-Learning und Fernstudium im globalen Gerangel

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dynamik der Bildungsdienstleistung Kompetenzdiagnostik

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

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

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

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

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

Fazit: Anstieg der Fernstudien und Vereinheitlichung der Kompetenzdiagnostik

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

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

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

Literatur

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

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