

Comparative Adult Education

Der internationale Blick auf die Erwachsenenbildung

Jost Reischmann

Zusammenfassung

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

1. Internationale Aktivitäten in der Erwachsenenbildung

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Irritationen

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

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

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

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

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

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

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

3. Argumente für den internationalen Vergleich

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

1. Eine erste Begründung betont das Wissen und Verstehen: „to become better informed about the educational system of other countries, to become better informed about the ways in which people in other cultures have carried out certain social functions by means of education, to become better informed about the historical roots of certain activities and thus to develop criteria for assessing contemporary developments and testing possible outcomes“ – so formuliert 1975 der Kanadier Roby Kidd (S. 7), Präsident der zweiten UNESCO-Erwassenenbildungs-Weltkonferenz 1960 in Montreal und einer der Väter des internationalen Vergleichs in der Erwachsenenbildung.

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

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

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

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

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

5. Strategien des internationalen Vergleichs

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

5.1 Traveler's Tales

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

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

5.2 Country Reports/Länderstudien

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

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

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

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

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

5.3 Program reports; topic-oriented studies/Programmstudien.

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

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

5.4 Juxtaposition

Ein dritter Typ vergleichender Forschung ist die Juxtaposition: Daten von zwei oder mehr Ländern werden nebeneinander berichtet: Im Land A finden wir a, im Land B finden wir b. Diese Gegenüberstellung kann aus Zahlen bestehen (z. B. statistischer Berichtsbände der OECD) oder aus Beschreibungen (z. B. Sammelbände zu bestimmten Themen). Bei der Juxtaposition erfolgt kein expliziter Vergleich – was sind die Ähnlichkeiten, was die Unterschiede? Manchmal mag der Grund sein, dass der Vergleich sehr zu Ungunsten des einen Partners ausgeht. Dies kann ein Problem auf der „kleinen“ Ebene des Vergleichs zwischen zwei Weiterbildungs-Institutionen sein, dies ist aber offenbar auch ein Problem der „hohen“ Vergleichsebene. So berichtet Titmus über seine Erfahrungen: „Inter-governmental agencies ... have avoided actual comparison ... In order to encourage friendship they have avoided offending member states. Comparison may risk giving offence ... Juxtaposition does not have those disadvantage“ (Titmus 1999, S. 39). Dies bestätigt Knoll an einem konkreten Beispiel: „the comparative sum of the long-term (ECLE) project work ... has been kept under lock and key by UNESCO in Paris ever since it was written.“ (1999, S. 23).

5.5 Comparison/Vergleich

Der Vergleich setzt voraus, dass Datensätze aus mindestens zwei Ländern vorliegen, und dass der Forscher explizit die Ähnlichkeiten und Unterschiede herausarbeitet. Hinzu kommt: „The real value of comparative study emerges only from ... the attempt to understand why the differences and similarities occur and what their significance is for adult education in the countries under examination...“ (Charters 1989, S. 3).

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

5.6 Methodenreflektive Texte

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

5.7 Berichte von internationalen Organisationen

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

6. Deutsche Erwachsenenbildung auf dem Weltmarkt

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

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

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

a) Derzeitige internationale Präsenz deutscher Erwachsenenbildung: eher Fehlanzeige

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

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

b) Die Selbst-Aufgabe der deutschen Sprache

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

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

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

c) Falsche Förderpolitik

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

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

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

d) Die Wolkenkuckucksheime der Möchtegern-Online-Bildungsverkäufer

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

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

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

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

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

e) Die Naivität der Planer

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

f) Die Zer-Bolognarisierung der deutscher Universitäten

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

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

g) Bilanz: Negativ

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

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

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

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

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

7. Zum Preise der Internationalität

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

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

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

Literatur

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

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