

Erwachsenenbildungswelten in den USA und in Deutschland

Vergleichende Beobachtungen zur sozialräumlichen Bildungspartizipation

Marion Fleige

Zusammenfassung

Im Rahmen vergleichender Beobachtungen zu „Erwachsenenbildungswelten“ in den USA und in Deutschland werden Wechselwirkungen von sozialräumlicher Bildungspartizipation und Institutionalisierung von Erwachsenenbildung diskutiert. Auf der Basis exemplarischer Fallbeobachtungen werden zudem Hypothesen zu diesem Zusammenhang und zu seiner Ausprägung im Ländervergleich formuliert. Die Beobachtungen sind eingebettet in eine Charakterisierung von Strukturen der Erwachsenenbildung in beiden Ländern.

1. Ausgangslage

Die Kategorie des Sozialraumes bringt die Raumgebundenheit von Bildungseinrichtungen und Lernorten zum Ausdruck und regt zur Beschäftigung mit der Frage an, inwieweit auch die Bildungsinteressen und Suchbewegungen von Teilnehmenden in Bildungseinrichtungen räumlich gerahmt sein können. Ich beziehe den Sozialraumbegriff vorwiegend auf – städtische oder ländliche – Kommunen bzw. Stadtteile, Quartiere oder Dörfer, in welche Einrichtungen und Lernorte ausstrahlen und in denen Erwachsene, wohn- und lebensweltlich eingebettet, (gemeinsam) partizipieren (vgl. Fleige 2013; siehe auch Mania 2013; Faulstich/Faulstich-Wieland 2012; Robak/Fleige 2013).

Anlässe für erwachsenenpädagogische Sozialraumanalysen bieten über diesen erwachsenenbildungswissenschaftlichen Beobachtungszusammenhang hinaus auch geistes- und kulturwissenschaftliche sowie sozialpädagogische Diskussionen zum Thema (vgl. z. B. Löw 2001; Reutlinger 2009). Anschlussfähig sind ferner die bereits länger zurückliegenden erwachsenenpädagogischen Diskussionen zur Stadtteilorientierung (vgl. Tietgens 1993, S. 155) und die Befunde zur Bildungspartizipation im Stadtteil. Letzteren zufolge wird partizipiert, wo sich Lernorte anbieten, erreichbar

sind und Lerngelegenheiten konstituieren (vgl. Wittpoth 2007; Hülsmann/Mania 2012). Dabei bedürfen die individuellen und soziostrukturell heterogenen Voraussetzungen des Teilnahmeverhaltens von Menschen ein- und derselben Wohnwelt, ebenso wie deren gesellschaftlichen und systemischen Rahmenbedingungen, differenzierter Beachtung. Dieser Untersuchungszusammenhang, der auch bildungspolitisch von hoher Relevanz ist, spielt neben der Ausstrahlungskraft von Bildungseinrichtungen und Wohnwelten auch im vorliegenden Artikel eine Rolle, kann hier aber nicht theoretisch- und methodengeleitet behandelt werden.

Im Artikel werden Erwachsenenbildungswelten in den USA und in Deutschland im Hinblick auf sozialräumliche Ausstrahlungskraft und deren systemischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen charakterisiert. Ausgangspunkt sind Fallstudien in Bildungseinrichtungen in Chicago, Berlin, Detroit und Chemnitz, die durch eine Forschungsreise nach Chicago im Jahre 2012 angeregt waren (vgl. Fleige 2012, 2013). Im Zentrum des Artikels stehen exemplarische Beobachtungen zum Wechselverhältnis von sozialräumlicher Bildungspartizipation und Institutionalisierung bzw. die Formulierung von Hypothesen zu diesem Wechselverhältnis:¹ Einrichtungen für Erwachsenenbildung in den USA scheinen, zumindest was die Finanzierung betrifft, schwächer institutionalisiert zu sein als diejenigen in Deutschland. In diesem Rahmen ist die sozialräumliche Nutzung der Einrichtungen in beiden Ländern zunächst einmal abhängig von ihrer Zugänglichkeit aus der Wohnwelt heraus. Dabei scheinen ihre Angebote im Vergleich mit ähnlichen Einrichtungen in Deutschland vor dem Hintergrund des relativ schwachen Institutionalisierungsgrades einerseits und eines erhöhten sozialen Exklusionsrisikos andererseits expliziter zur Wohn- und Lebenswelt hin geöffnet zu sein, wobei die Gestaltung der Lernorte eine entscheidende Rolle spielt. Für die Analyse solcher Zusammenhänge können vergleichende Beobachtungen einen hypothesenschärfenden Effekt haben.

Im Artikel werden diesbezügliche Impulse formuliert. Nach einer Beschreibung der Erwachsenenbildungsstrukturen in beiden Ländern (2) folgen Fallbeobachtungen am Beispiel zweier Einrichtungen der kulturellen Bildung, da Kultur, Kunst und interkulturelle Verständigung zentrale und sichtbare Aspekte sozialer Lebensräume sind (vgl. Börjesson 2005; Fleige 2011) (3). Der Artikel schließt mit Reflexionen und Hypothesen zum Wechselverhältnis von Sozialräumlichkeit und Institutionalisierung an sich und im Ländervergleich (4).

2. Strukturen der Erwachsenenbildung in den USA und in Deutschland

Die institutionellen Strukturen der Erwachsenenbildung beider Länder unterliegen differenten systemischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie Steuerungsgraden.² Im US-amerikanischen Verständnis umfasst „Weiterbildung“ nicht zuvorderst das breite Spektrum lebensbegleitender Lernthemen, sondern Qualifikationen und Kompetenzen in den Bereichen Grundbildung/Alphabetisierung und Sekundarbildung/Schulabschlüsse,³ wie auch weiterbildende Masterstudiengänge⁴ und aufbauende Abschlüsse an Professional Schools. Das *Community College* als kommunale Bildungseinrichtung bietet wie die *Volkshochschule* (VHS) zwar die ganze Breite

an Themen an, doch die qualifikationsbezogenen Angebote dominieren (vgl. www.aacc.nche; Pfahl u. a. 2010; Huntemann/Reichart 2010).⁵ Zertifizierung („*credit*“) spielt eine wichtige Rolle. Die Verbindung von Aufstiegsoptimismus und Bildungsaspiration begegnet in Weiterbilderzählungen und -marketing, etwa in der Chiffre „*going back to school*“.

Kleinere Einrichtungen sind häufig auf einen Angebotsschwerpunkt wie die kulturelle Bildung hin ausgerichtet. Ihre Pendants in Deutschland decken demgegenüber oftmals verschiedene Programmbereiche ab, die auch in der VHS zu finden sind. Die Vielfalt partikularer Anbieter in den USA erscheint als „expansive array of agencies“ (Charters 1999, S. 55), mischfinanziert, auf private Initiative gestützt und „not coordinated“ (ebd.), während das Subsidiaritätsprinzip in Deutschland eine Koordinierung, Sicherung und Sichtbarkeit im kommunalen Gemeinwesen wie auch eine gesellschaftliche und professionelle Anerkennung herstellt.

Die Erwachsenenbildungslandschaften beider Länder verdeutlicht Abbildung 1 (vgl. Fleige 2012, hier gekürzt, aber im englischen Original):

USA		Germany	
(Cf. Kasworm/Rose/Ross-Gordon 2010; Merriam/Brockett 2007, pp. 205; 107f. and further references there; Charters 1999, p. 55; Edelson 2000; v. Doetinchem de Rande 2012)		(Cf. Fleige 2011, S. 37 and further references there)	
Community Colleges Open to everyone; civic/environmental education, art education, intercultural dialogue, health education, basic/literacy education, GED, prep, professional continuing education, English and foreign languages	Volkshochschulen (VHS) Open to everyone; civic/environmental education, art education, intercultural dialogue, health education, basic/literacy education, school leaving certificates, prep, professional continuing education, German and foreign languages Similarly: Learning Centers where the VHS is involved		
	Institutions provided by large non-profit organizations that receive public funding: Academies by Churches, Unions, Foundations; Ländliche Erwachsenenbildung, Deutscher Sportbund; Open		
	Public, national or federal organizations for civic education: Bundes- und Landeszentrale(n) für Politische Bildung; open		
Quasi- and noneducational („beigeordnete“) organisations with public/tax or mixed funding: Museums, art centers, galleries, environmental organizations, sports organizations, institutes, foundations, societies (open but also for special groups)			
Organizations for continuing professional education at the federal or state level Reserved for special target groups like civil servants; long-term unemployed; medical personnel; military		Organizations for continuing professional education at the federal or state level Reserved for target groups like civil servants; long-term unemployed: Berufsakademien; Bundesagentur für Arbeit	
Continuing professional education in private, for profit organizations			

USA	Germany
Continuing professional education in private, not for profit organizations Professional organizations, chambers (Germany) and centers run by federal states (USA)	
Continuing professional education in enterprises Inhouse or in professional associations; Learning in the workplace	Continuing professional education in enterprises Inhouse or in chambers, professional associations; Learning in the workplace
(Four-year) colleges at universities	Continuing education at universities
Workers' education in unions and labor organizations	
Religious, art and volunteer education in congregations and religious bodies	
Special schools for music, theater etc.	Special schools for music, theater etc.
Special schools and independent education organization for basic education and literacy	

Abb. 1: Erwachsenenbildungslandschaft USA und Deutschland

Die Fragmentierung von Interessen und Finanzierungsstrukturen ist nach Lösche (1998) ein grundlegendes Kennzeichen von Organisationen in den USA. Sie korrespondiert mit einer im Vergleich zu Deutschland stärker ausgeprägten sozial-kulturellen Segmentierung der Bevölkerung, die sich in „*Neighborhoods*“ – Stadtteilen bzw. Quartieren – mit tendenziell homogenen Sozialstrukturen ausdrückt. In der Folge scheinen die Organisationen relativ autonom, aber marktförmig und isoliert voneinander zu sein. Zugleich resultieren aus der sozialen Segmentierung soziale Exklusionsrisiken durch Verarmung und soziale Probleme in Stadtteilen. Beide Aspekte, die Segmentierung und die Fragmentierung, stellen Rahmenbedingungen für die Arbeit von Erwachsenenbildungseinrichtungen im Stadtteil dar und scheinen von den professionellen Handelnden als Herausforderung angenommen zu werden, worauf die gebräuchlichen Konzepte für Community Outreach und Community Building hinweisen (vgl. z. B. Armstrong 2005).

3. Erwachsenenbildungswelten am Beispiel kultureller Bildung

Folgende Fallbeobachtungen⁶ beziehen sich auf das Hyde Park Art Center in Chicago und die VHS Chemnitz, Programmbereich kulturelle Bildung.⁷ Beide werden nach knapper Vorstellung im Hinblick auf sozialräumliche Bildungspartizipation und Institutionalisierung verglichen.

VHS Chemnitz, Programmbereich Kulturelle Bildung

„Das TIETZ“, Moritzstraße 20, 09106 Chemnitz, Germany, www.vhs-chemnitz.de

Die VHS Chemnitz (Gründungsjahr 1919) bildet seit 2004 zusammen mit der Stadtbücherei und dem Museum für Naturkunde Das TIETZ, Eigenbetrieb der Stadt. Die

Portale (Gieseke u. a. 2005) kultureller Bildung sind systematisch-rezeptiv, selbstständig-kreativ und verstehend-kommunikativ (interkulturell). Thematisch ist die kulturelle Bildung ausdifferenziert in Literatur, bildende Kunst, darstellende Kunst, angewandte Kunst/Design sowie Kunstgeschichte. Die Angebote sind nicht-abschlussbezogen, es gibt aber einen Jahreskurs zur Studienvorbereitung und (semi-)professionellen Entwicklung. Die Teilnehmenden entstammen den Interviews mit Programmleitenden zufolge überwiegend akademischen und mittleren Mittelschichtsmilieus und kommen aus Stadtteilen, in denen diese Milieus mittlerweile vorwiegend leben, aber auch aus Chemnitz Mitte, dem Sitz der VHS.

Mit 245.000 Einwohnenden ist Chemnitz die drittgrößte Stadt Sachsens bzw. der ostdeutschen Bundesländer. Das Image zunächst einer Industriestadt mit wohlhabendem Bürgertum und Kulturinstitutionen und später einer sozialistischen Musterstadt wird gegenwärtig abgelöst vom Image „Stadt der Moderne“ (www.chemnitz.de) mit technologischer und kultureller Innovation. Gleichwohl resultiert aus der Zerstörung städtischen Wohnraumes, der Deindustrialisierung sowie dem demographischem Wandel und der Suburbanisierung der 1990er Jahre eine anhaltende Schrumpfung (vgl. Reißmüller u. a. 2011). Zu den kommunalen Bemühungen einer Wiederbelebung innenstädtischer Räume sollen Das TIETZ und andere Kulturinstitutionen beitragen.

Hyde Park Art Center (HPAC) Chicago

5020 South Cornell Ave, Chicago, IL 60615, USA, www.hydeparkart.org

HPAC ist ein mischfinanziertes non-profit *community art center* bzw. Bildungs-, Galerie- und Kommunikationszentrum im Süden Chicagos, das Einwohner/innen des Stadtteils Hyde Park sowie, in geringerem Umfang, auch ganz Chicagos anzieht. Die zehnwöchigen Kurse umfassen bildende (Malen, Zeichnen, Fotografie) und angewandte Kunst bzw. Design. Die meisten Kurse sind selbstständig-kreativ, doch werden auch Vorträge mit Diskussion („*gallery talks*“) angeboten. Seit 2012 können sich professionelle Künstler/innen im *Center Program* unter Anleitung und Austausch mit Kolleg/innen auf nächste Karriereschritte vorbereiten. Sämtliche Angebote sind nicht-abschlussbezogen. Teilnehmende entstammen den Interviews zufolge aus den (gehobenen) Mittelschichtsmilieus bzw. aus dem akademischen Milieu.

Chicago ist mit 2.696.000 Einwohner/innen die drittgrößte Stadt der USA. Zum Image gehörten bis Mitte des 20. Jahrhunderts die Aspekte Kapitalismus und organisiertes Verbrechen, aber auch soziale Bewegungen sowie Kunst und Musik, insbesondere Jazz. Heute wird das Image einer Kultur-, Wissenschafts- und Handelsmetropole gepflegt. Allerdings schritt in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine massive soziale Segmentierung, insbesondere von afroamerikanischen nicht afroamerikanischen Bevölkerungsanteilen, voran. Hyde Park mit seinen 25.700 Einwohner/innen ist als einziger Bezirk im Süden der Stadt durch eine gemischte Bevölkerungsstruktur gekennzeichnet, wobei eine Reihe sozialer Probleme existieren (vgl. Pacyga 2009). Die Initiativen für soziale Kohäsion sind über die lokalen Medien sehr präsent und scheinen von der Bevölkerung mitgetragen zu werden. Zugleich beher-

bergt der Stadtteil die bekannte *University of Chicago*, nimmt aber wenig Bezug auf sie.

Im *Vergleich* fällt auf, dass der Grad der *Institutionalisierung* der Einrichtungen hinsichtlich der öffentlichen *Finanzierung* differiert. Hinsichtlich der *Stabilität von Angebot und Nachfrage* ist er vergleichbar, da es sich bei beiden Einrichtungen um große und historisch etablierte Institutionen handelt. Zu den *thematischen Profilen* im Schwerpunktbereich bildende Kunst gehören kulturelles Wissen und künstlerische Praktiken bzw. deren intensive und systematische Behandlung. Dieses muss jeweils mit Orten beigeordneter Bildung wie Museen und soziokulturellen Zentren abgestimmt werden, welche in den USA bereits eine stärkere Verbreitung erfahren als in Deutschland.⁸

Bei beiden Einrichtungen ist aufgrund ihrer Stabilität und Zugänglichkeit eine differenzierte *sozialräumliche Partizipation* zu beobachten. Ein Element ist die Orientierung an bildungsgewohnten *Milieus*. Daneben zeigt sich aber auch ein Trend zu professionsorientierten Nutzungsstrukturen. Dieser besteht in der VHS sogar schon etwas länger als im HPAC, wobei im HPAC spezifischere Erwartungen an einen auf Stabilisierung und Motivation beruhenden professionellen Entwicklungsschub dominieren. Teilnehmende beider Einrichtungen, für die bildende Kunst ein Hobby ist, das ihren thematischen Interessen entspricht, erwarten demgegenüber eine Steigerung an persönlicher Kreativität und einen Zugewinn an kulturellem Wissen, an Deutungsfähigkeit, ästhetischer Urteilsfähigkeit, Fertigkeiten und hierüber an allgemeiner Zufriedenheit (vgl. auch Lawrence Lipson 2005; Gieseke u. a. 2005). Im Rahmen dieser Erwartungen zeichnen sich beide Einrichtungen durch eine Zugänglichkeit aus der Wohnwelt heraus und einen *lebensweltlichen Bezug zum (urbanen) Raum* aus. Zum einen werden in den in Kursen produzierte und ausgestellte Werke zum Teil die Lebenswelten thematisiert. Dabei explizieren besonders die Teilnehmer/innen im HPAC den Wunsch, mit ihren diesbezüglichen Arbeiten die soziale Kohäsion im Stadtteil zu unterstützen. Zum anderen laden die Einrichtungen selbst zum Aufenthalt und Austausch ein, das HPAC durch Galerie und Café sogar in unmittelbarer Nähe zu den Kursräumen bzw. *Lernorten*.

Beide Einrichtungen haben aus Sicht des pädagogischen Personals eine *sozialintegrative* Aufgabe, in deren Licht der Sozialraum- und Lebensweltbezug interpretiert wird. Wegen der spezifischen sozialen Problemlagen der Neighborhood ist diese im HPAC allerdings stärker ausgeprägt als bei der VHS. Es ist Realität und gehört zum Selbstverständnis des HPAC, dass Erwachsene und Jugendliche aus der Gegend das Center als nachmittäglichen Aufenthaltsort und sogar informellen Bildungsort für sich nutzen und das Angebot in diese Richtung durch Galerie und Café im Sinne eines Community Outreach profiliert wird. Für die VHS sind solche Ansätze expliziter oder konzeptioneller Sozialraumorientierung in den Angeboten bislang nur ansatzweise feststellbar (vgl. auch Robak/Fleige 2013). Allerdings sind die Kurse im HPAC mit ca. 200 Euro deutlich teuer als bei der VHS mit unter 50 bis unter 100 Euro. Deren Nutzung durch die Breite der Bevölkerung ist damit begrenzter als in der VHS, ebenso wie ihre finanzielle institutionelle Absicherung insgesamt. Gleichzeitig ist aber das erforderliche Mindestmaß an Finanzierung für ein stabiles Angebot gegeben.⁹

4. Sozialräumliche Bildungspartizipation und Institutionalisierung

Bildungseinrichtungen und ihre Angebote sowie Lernorte scheinen mit Bildungsinteressen und lebensweltlich gerahmten Suchbewegungen im sozialen Raum zu korrespondieren. Die Fallbeobachtungen legen dabei aber auch ein Wechselverhältnis von sozialräumlicher Bildungspartizipation und Institutionalisierung nahe. Das thematische Profil eines stabilen Angebotes erscheint als eine zentrale Kategorie bzw. Bedingung von Institutionalisierung, da sich die Bildungsinteressen und Nutzungsstrukturen an ihm ausrichten, wodurch Lerngelegenheiten im sozialen Raum entstehen und auch über die Zeit erhalten werden. Für die Stabilität dieses Wirkungszusammenhangs ist allerdings ein Mindestmaß an Finanzierung und institutioneller Absicherung erforderlich. Ist dies gegeben, kann Sozialräumlichkeit explizit zu einem Thema auch der Lernangebote werden, wobei die Gestaltung der Lernorte im Übergang zu den Wohnwelten eine eigenständige didaktische Rolle zu spielen scheint.

Ob diese Option von den Teilnehmenden genutzt wird bzw. ob sie durch die Planenden in einem konzeptionell sozialintegrativen Sinne mit Blick auf die Angebote interpretiert wird, scheint bis zu einem gewissen Grade von den systemischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen einerseits und den soziostrukturellen und soziokulturellen Verortungen andererseits abzuhängen, wie die international-vergleichenden Beobachtungen anhand mehrerer Fallstudien, von denen im vorliegenden Artikel zwei ausgewählt wurden, nahelegen. Für weitergehende theoriegeleitete Betrachtungen wäre eine Befassung mit Lebenswelten¹⁰ als Rahmung von Suchbewegungen und mit Lernorten, die diese Lebenswelten aufnehmen und atmosphärisch sowie lernanregend ausgestalten, von hoher Relevanz (vgl. z. B. Tippelt/Reich-Claassen 2010; Faulstich/Bayer 2009; Fleige 2013; Fleige/Dietel 2013). Die Fallbeobachtungen legen zumindest nahe, dass soziostrukturelle Muster von Bildungspartizipation mit soziokulturellen Faktoren von Bildungsinteressen und Erwartungen interagieren, welche zum Teil aus dem Sozialraum als geteilter Wohnwelt resultieren. Bei der Betrachtung von Lebenswelten wäre in diesem Zusammenhang allerdings systematisch nach Zugehörigkeiten zu Wohnwelten und Zugehörigkeiten zu sozialen Milieus zu differenzieren.

In ländervergleichender Hinsicht deuten die im Artikel vorgestellten Beobachtungen auch an, inwiefern Landeskulturen die lebensweltlichen Bezüge von Bildungspartizipation als Erwachsenenbildungswelten¹¹ rahmen und mit systemischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Erwachsenenbildung interagieren bzw. Grade von Institutionalisierung in der Erwachsenenbildung hervorbringen, die eine sozialräumliche Angebotsgestaltung im Sinne eines Community Building und Community Outreach im Anschluss an eine pädagogische Lebensweltorientierung befördern. Abbildung 2 pointiert diesbezügliche Annahmen, auf deren Basis weitergehende Forschungshypothesen für eine ländervergleichende Studie gebildet werden könnten.

Von Interesse wären hier Studien, die methodisch und theoretisch gesichert dazu beitragen „to understand why ... differences and similarities occur and what their significance is for adult education“ (Charters/Hilton 1989, S. 3, zit. nach Reischmann/Bron 2008, S. 10). Zu beachten wäre dabei für die USA der Zusammenhang

von sozialräumlicher Bildungspartizipation mit der seit den 1970er Jahren intensivierten Deinstitutionalisierung und Deregulierung, welche zwar in kulturell verankerten Werten wie Eigeninitiative und Selbstbestimmung wurzelt, unter der breite Bevölkerungsteile jedoch offenkundig leiden, so dass sozialliberale Milieus, Erwachsenenbildungsprofession und -wissenschaft und zunehmend auch politische Akteure und Administrationen sie nicht kritiklos hinnehmen, was Auswirkungen auf die erwachsenenpädagogische Diskurse hat. Erkenntnisse in diesem Bereich helfen, eine Verstärkung von Fördermitteln für kommunale und regionale Lernwelten auch in Deutschland zu begründen und private Initiative mit subsidiären Finanzierungsstrukturen zu balancieren.

Erwachsenenbildungswelten USA	Erwachsenenbildungswelten Deutschland
Die <i>sozialräumlich stark segmentierte</i> Gesellschaft der USA spiegelt sich im <i>Verhältnis von schwacher Institutionalisierung und starkem Lebensweltbezug</i> der Weiterbildungseinrichtungen im Rahmen einer fragmentierten und mischfinanzierten Landschaft.	Die <i>sozialräumlich relativ schwach segmentierte</i> Gesellschaft in Deutschland spiegelt sich im <i>ausgeglichene Verhältnis von Institutionalisierung und Lebensweltbezug</i> der Weiterbildungseinrichtungen im Rahmen ihrer subsidiär geordneten Landschaft.
Schwache Institutionalisierung wird kompensiert mit professioneller Leidenschaft für bildungspolitische Fragen, Optimismus der Bildungsaspiration und Konzepten der Sozialraumorientierung.	Die voranschreitende Individualisierung und Ökonomisierung der Lebenswelten führt zu Deinstitutionalisierung und zum Teil zu einem ungesteuerten Wachstum (vgl. Enoch/Gieseke 2011), wobei die Grundstrukturen der Subsidiarität weiterwirken.

Abbildung 2: Erwachsenenbildungswelten USA und Deutschland: Annahmen

Anmerkungen

- 1 Ich folge hier den neoinstitutionalistischen Vorstellungen einer Genese von Erwachsenenbildungsorganisationen in kulturell codierten institutionellen Umwelten (vgl. z. B. Gieseke u. a. 2009; Schrader 2011) und eines Ineinanders von Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung, parallelisiere dabei aber auch „Institutionalisierung“ mit „institutioneller Absicherung“ über Finanzierung und Planung.
- 2 Für den sekundären und tertiären Bereich ist die deutsche Seite – ungeachtet der derzeitigen Wandlungsprozesse – charakterisiert durch die Differenzierung allgemeiner und beruflicher Bildung in Sek. II, eine selektive Hochschulzugangsberechtigung und das grundständige Fachstudium im tertiären Bereich. In den USA existieren demgegenüber eine allgemeinbildende High School Bildung mit Hochschulzugangsberechtigung für alle, ein berufsqualifizierendes allgemein bildendes oder technisches Bachelorstudium und ein weiterführend berufsqualifizierend-angewandtes Studium oder ein Promotionsstudium. Dabei wird das Angebot im tertiären Bereich in den USA selektiv genutzt, vor allem wegen des großen Anteils an privater Finanzierung, welche sich, anders als in Deutschland, auf allen Ebenen des Bildungssystems findet. Auch ein berufsorientierendes Übergangssystem wie in Deutschland ist in den USA nicht ausgeprägt (vgl. KMK 2012; NCES, IES 2012).
- 3 General Educational Development Test, GED.

- 4 Weiterbildende Masterstudiengänge sind in den USA Teil von Weiterbildungs-Colleges an Universitäten, welche auch nicht-abschlussbezogene allgemeinbildende Kurse anbieten (vgl. Shannon 2009). In Deutschland werden die mittlerweile zahlreichen Angebote von den Universitäten in häufig schwächer institutionalisierter, beigeordneter Form vorgehalten. Vgl. dazu historisch auch Zeuner (1991).
- 5 Eine Beteiligung beim Aufbau dualer Berufsausbildungsstrukturen wird diskutiert. Vgl. zu dieser Diskussion und entsprechenden Initiativen www.bibb.de/usa.
- 6 Sie basieren auf einer explorativen Sichtung und hermeneutischen Beschreibung von Homepages, Programmen und halb-offenen Interviews. Das Fallstudiendesign hilft, Wechselwirkungen zwischen Einrichtung und gesellschaftlich-kultureller Umwelt zu erschließen (vgl. Cohen u. a. 2011, S. 289).
- 7 Für die Unterschiede der Größe und historischen Entwicklung der Städte siehe Fleige (2012).
- 8 Dieses gilt in den USA grundlegend und in Deutschland seit ca. 15 Jahren zunehmend. Die Angebote in Museen selbst sind dabei in den USA bislang stärker institutionalisiert als in Deutschland und weisen eine Tendenz zur tertiären Bildung auf.
- 9 Dabei kommt in beiden Ländern dem Branding als Marketingstrategie eine hohe Bedeutung zu, bis in das für die gesamtgesellschaftliche Akzeptanz bedeutsame Design des Internetauftritts hinein.
- 10 Der Begriff kennzeichnet in der Erwachsenenbildung den subjektiv bedeutsamen „Kosmos der Selbstverständlichkeiten, in dem wir leben“ (Arnold 2010, S. 185) und seine sozial-lisatorisch wirksamen Deutungen, Werte und Normen.
- 11 Der Terminus bezieht über den Begriff der Lebenswelt hinaus die ordnungspolitischen und institutionellen Bedingungen von Bildungspartizipation mit ein (vgl. Schmid u. a. 2009).

Literatur

- Armstrong, K.B. (2005): *Autobiography in Adult Education: Building Creative Communities for Social Justice and Democratic Education*. In: Lawrence Lipson, R. (Ed.): *Artistic Ways of Knowing: Expanded Opportunities for Teaching and Learning*. San Francisco, pp. 33–44
- Arnold, R. (2010): *Lebenswelt*. In: Ders./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2. Aufl., Bad Heilbrunn, S. 185
- Börjesson, I. (2005): *Regionalangebote der beigeordneten kulturellen Bildung im Berliner Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg*. In: Gieseke, W. u. a. (Hrsg.): *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland*. Münster u. a., S. 133–156
- Charters, A. N./Hilton R. J. (1989): *Landmarks in International Adult Education. A Comparative Analysis*. London
- Charters, A. N. (1999): *Standards for Comparative Adult Education Research*. In: Reischmann, J. u. a. (Eds.): *Comparative Adult Education 1998. The Contribution of ISCAE to An Emerging Field of Study*. Ljubljana, pp. 51–64
- Cohen, L./Manion, L./Morrison, K. (2011): *Research Methods in Education*. Abington
- Edelson, P. (2000): *Adult Education in the USA. Issues and Trends*. State University of New York at Stony Brook. www.stonybrook.edu/spd/dean_papers/edelson_monograph.pdf (30.07.2012)
- Enoch, C./Gieseke, W. (2011): *Wissensstrukturen und Programmforschung. Programmforschung als empirischer Zugang zur Bildungsarbeit der Weiterbildungsinstitutionen*. www.ifbe.uni-hannover.de/fileadmin/ifbe/enoch/enoch_gieseke14_Juli2011.pdf (01.07.2012)

- Faulstich, P./Beyer, M. (2009): Lernorte. Vielfalt von Weiterbildungs- und Lernmöglichkeiten. Hamburg
- Faulstich, P./Faulstich-Wieland, H. (2012): Lebensräume als Lernorte. In: Der pädagogische Blick, H. 2, S. 104–115
- Fleige, M. (2011): Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung. Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger. Münster u. a.
- Fleige, M. (2012): Art Education in the USA and in Germany. Beitrag bei der 5. Konferenz der International Association for Adult and Continuing Education, Las Vegas, 04.06.11.2012
- Fleige, M. (2013): Weiterbildung im Sozialraum. Kategorien für die Modellierung sozialräumlicher Bildungspartizipation in erwachsenendidaktischer Perspektive. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft 3, S. 45–49
- Fleige, M./Dietel, S. (2013): Räume und Orte kultureller Bildung. Explorative Fallstudien zur sozialräumlichen Lokalität und Nutzung (Fleige 2012) sowie zur ästhetischen Ausgestaltung (Dietel 2012/13) der Lernorte kultureller Bildung. Poster bei der Tagung „Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung“, Berlin, 04.06.2013
- Gieseke, W. u. a. (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg (Europäisierung durch kulturelle Bildung 1). Münster u. a.
- Gieseke, W./Robak, S./Wu, M.-L. (Hrsg.) (2009): Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens. Bielefeld
- Hülsmann, K./Mania, E. (2012): Zur Bedeutung des Sozialraums für die Erwachsenenbildung. In: Der pädagogische Blick, H. 4, S. 207–218
- Huntemann, H./Reichart, E. (2011): Volkshochschulstatistik. Nr. 49 (2010): Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bonn. www.die-bonn.de/doks/2011-volkshochschule-statistik-01.pdf (30.07.2012)
- Lawrence Lipson, R. (Hrsg.) (2005): Artistic Ways of Knowing: Expanded Opportunities for Teaching and Learning. San Francisco
- Lösche, P. (1998): Die Vereinigten Staaten. Innenansichten. Berlin
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt/Main
- Mania, E. (2013): Am Sozialraum orientiert. Volkshochschulpraxis im Kontext von Inklusion. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 50–53
- Merriam, S.B./Brockett, R. (2007): The profession and practice of adult education. An introduction. 2. Aufl. New York
- National Center For Education Statistics, Institute of Education Science (NCES, IES) (2012): Digest of Education Statistics 2011
http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/figures/fig_01.asp?referrer=figures
(01.07.2012)
- Reutlinger, C. (2009): Erziehungswissenschaft. In: Günzel, S. (Hrsg.): Raumwissenschaften. Frankfurt a. M., S. 93–108
- Pacyga, D. A. (2009): Chicago. A Biography. Chicago/London
- Pfahl, N. u. a. (2010): The Learning Landscape of Community Colleges. In: Kasworm, C. u. a. (Hrsg.): Handbook of Adult and Continuing Education. Los Angeles u. a., S. 231–241
- Reischmann, J./Bron, M. (2008): Research in Comparative Adult Education. An Introduction. In: Dies. (Hrsg.): Comparative Adult Education 2008. Ljubljana, S. 9–16
- Reißmüller, R./Schucknecht, K./Fischer, S. (2011): Innenstadtentwicklung in der Shrinking City Chemnitz: Von der Herausforderung, Leere mit Leben zu füllen. In: Reißmüller, R./Schucknecht, K. (Hrsg.): Stadtgesellschaften im Wandel. Zum 60. Geburtstag von Christine Weiske. Chemnitz, S. 67–110
- Robak, S./Fleige, M. (2013): Angebotsstrukturen kultureller und interkultureller Bildung – Befunde und Interpretationen. Schwerpunkt interkulturelle Bildung. In: Der Pädagogische Blick, H. 1, S. 233–248

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Dokumentations- und Bildungsinformationsdienst (KMK) (2012): Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland – Diagramm. www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dt-2012.pdf (01.07.2012)
- Schmid, J. u. a. (2011): Welten der Bildung? Vergleichende Analysen von Bildungspolitik und Bildungssystemen. Berlin
- Schrader, J. (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld
- Shannon, D. (2009): Continuing higher education in America: A profile. In: International Continuing Education (o.S.)
- Tietgens, H. (1993): Das Desinteresse an den mittleren Lagen – Der Zerfall der kulturellen Bildung. Bad Heilbrunn
- Tippelt, R./Reich-Claassen, J. (2010): Lernorte – Organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven. In: Report, H. 2, S. 11–21
- Wittpoth, J. (2007): Weiterbildung im Raum: Beteiligungsregulation und Angebotsentwicklung. In: Heuer, U./Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster u. a., S. 197–206
- Von Doetinchem de Rande, S. (2012): Education for elders in the U.S. Opportunities and challenges in the context of demographic change. In: Report, H. 4, S. 35–54
- Zeuner, C. (1991): Erfahrung und Wissenschaft. Arbeiterbildung an amerikanischen und deutschen Hochschulen. Bremen