Paolo Federighi, Ekkehard Nuissl (Hrsg.)
(in Zusammenarbeit mit Willem Bax und Lucien Bosselaers)

Weiterbildung in Europa

Begriffe und Konzepte

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Juli 2004

Die gedruckte Fassung des Glossars erschien mit Unterstützung der Europäischen Kommission, Programm Sokrates – Erwachsenenbildung und des BMBF im Jahr 2000.

Online im Internet:
URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/federighi00_01.pdf
Dokument aus dem Internetservice Texte online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung
http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp

Abstract

Paolo Federighi, Ekkehard Nuissl (Hrsg.): Weiterbildung in Europa – Begriffe und Konzepte

Akteure der europäischen Erwachsenenbildung erstellten ein Glossar wichtiger Schlüsselbegriffe als notwendige Voraussetzung internationaler Verständigung. Das ins Deutsche übertragene Handbuch bildet die gesamteuropäische Praxis ab, wobei sich die vorgestellten Begriffe auf nationale Realitäten von Weiterbildung beziehen. Deren Vergleich und Verständnis wird erleichtert durch die Zusammenfassung in Rubriken (Theorien und allgemeine Konzepte, Strategien und Politik, System und Bereiche, Organisationen und Anbieter, Programme/Aktivitäten/Methoden, Öffentlichkeit, Berufsfeld Erwachsenenbildung) sowie durch einen Gesamtindex und einen Länderschlüssel.

Die gedruckte Fassung des Glossars erschien mit Unterstützung der Europäischen Kommission, Programm Sokrates – Erwachsenenbildung und des BMBF im Jahr 2000.

Paolo Federighi
Ekkehard Nuissl (Hrsg.)

Weiterbildung in Europa

Begriffe und Konzepte

DIE

Paolo Federighi, Ekkehard Nuissl (Hrsg.)

Weiterbildung in Europa – Begriffe und Konzepte

(in Zusammenarbeit mit Willem Bax
und Lucien Bosselaers)

Mit Unterstützung der Europäischen Kommission
Programm Sokrates – Erwachsenenbildung

Herausgebende Institution
Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Als wissenschaftliches Serviceinstitut vermittelt es zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Ein Titeldatensatz für diese Publikation ist bei der
Deutschen Bibliothek erhältlich.

Herausgeber:	Paolo Federighi, Ekkehard Nuissl (in Zusammenarbeit mit Bill Bax und Lusien Bosselaers)
Übersetzung:	Werner Niepenberg, Günter Reichwein
Layout/Satz/ Umschlag:	Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Druck:	Druckerei Lokay

Inhalt

Vorwort
Angela Vegliante 9

Vom Nutzen der Glossare
Ekkehard Nuissl 11

Einleitung
Ein Glossar der Erwachsenenbildung in Europa
Paolo Federighi 15

STICHWORTE ZU ERWACHSENENBILDUNG 31

1. Theorien und allgemeine Konzepte 32

Andragogik	Z. Jelenc
Arbeitsplatzbezogenes Lernen	P. Tosey
Bäume des Wissens	P. Freynet
Bildung	E. Nuissl
Community Education	R. Fieldhouse
Edukologie	Z. Jelenc
Erwachsenenbildung (in Norwegen)	S. Bjerkaker
Erwachsenenbildung (in Spanien)	J. García Carrasco/J. L. Blazquez/A. Víctor Martín
Folkeoplysning	A. Carlsen,
Freie Bildung	S. Bjerkaker
Ganzheitliche Umweltbildung	P. Orefice
Lebenslanges Lernen	R. Fieldhouse
Lernarbeit	S. Bjerkaker
Lerngesellschaft	P. Jarvis
Lernprozess	P. Orefice
Medienkompetenz	E. Nuissl
Nicht-formale Erwachsenenbildung	W. Bax
Realkompetenz	S. Bjerkaker
Reflexive Erwachsenenbildung	E. Nuissl
Selbst-Bildung	G. Bonvalot
Selbstgesteuertes Lernen	E. Nuissl
Standortfaktor Weiterbildung	E. Nuissl
Volksbildung	C. Baudelot/J.-F. Chosson

Vorming (in Flandern) L. Bosselaers
Vorming (in den Niederlanden) W. Bax
Weiterbildung (in Grossbritannien) R. Fieldhouse

2. Strategien und Politik 61
2.1 Allgemeine Konzepte 61
Berufsbildung W. Bax
Demokratisierung der Erwachsenenbildung P. Bélanger
Erwachsenenbildung (in den Niederlanden) W. Bax
Erwachsenenbildungspolitik T. Märja/M. Löhmus
Internationale Zusammenarbeit P. Bélanger
Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Konzept J. Holford
Lerner-Orientierung G. Bisovsky/E. Brugger
Regional-lokales Modell P. Orefice
Weiterbildung (in Griechenland) M. Trantallidi
Wohlbefinden W. Bax
Zugang R. Fieldhouse

2.2 Gesetzgebung und Maßnahmen 79
Bildungsurlaub (in Belgien) L. Bosselaers
Bildungsurlaub (in Deutschland) E. Nuissl
Gesetzlicher Rahmen von Erwachsenenbildung I. Boeru
Institutionalisierung des Erwachsenenbildungssystems G. Bisovsky/E. Brugger
Job-Rotation A. Carlsen
Kooperation E. Nuissl
Lernkostenberechtigung W. Bax
Qualifikationsstruktur W. Bax
Schwedischer Studienkreis A. Carlsen

3. System und Bereiche 88
3.1 Das allgemeine System 88
Erwachsenenbildung durch Fernstudium J. García Carrasco/J. L. Blazquez/A. Víctor Martín
Erwachsenenbildungskomitees der Präfekturen M. Trantallidi
Erwachsenenbildungsstrukturen V. P. Rybalko/S. I. Zmeyov
Gemeindesozialarbeit W. Bax
Kommission für Interdisziplinäres Arbeiten R. Falgas

Nationaler Erwachsenenbildungsverband	P. Hartl
Nationaler Trainings-Fonds	P. Hartl
Offene Bildung	A. Carlsen
Offenes Lernen	J. Holford
Organisationsentwicklung	E. Nuissl
Qualitätssicherung/Akkreditierung	Peter Jarvis
Regionale Zusammenschlüsse der Anbieter	L. Bosselaers
Sozialpartnerschaft	G. Bisovsky/E. Brugger
Soziokulturelle Arbeit	W. Bax
Soziokulturelle Bildung	L. Bosselaers
Städtische Betriebe für soziokulturelle Entwicklung	M. Trantallidi
Ungarisches Kulturinstitut	L. Harangi
Verbände	E. Nuissl
Weiterbildung (in Großbritanien)	R. Fieldhouse

3.2 Dienstleistungen 109

Beratung	J. Summer
Offene Lernzentren	P. Freynet
Selbstlernzentren	R. Falgas
Supportstrukturen	E. Nuissl
Verbund-Einheiten	J. García Carrasco/J. L. Blazquez/A. Víctor Martín

3.3 Schule 115

Bildung als zweite Chance	L. Bosselaers
Erwachsenenbildungszentren	J. García Carrasco/J. L. Blazquez/A. Víctor Martín
Erwachsenen-Schulsystem	L. Harangi
Offene Jugendbildung	A. Carlsen
Produktionsschulen	A. Carlsen
Zweiter Bildungsweg	G. Bisovsky/E. Brugger

3.4 Kultur 120

Kulturzentren (in Griechenland)	M. Trantallidi
Kulturzentren (in Portugal)	A. Lopès
Schutz kulturellen Eigentums	L. Harangi

3.5 Arbeit 122

Arbeitsmarktbezogene Ausbildung als Fernunterricht	L. Harangi

Berufliche Bildung (in Estland)	M. Lõhmus/T. Märja
Berufliche Weiterbildung (in Frankreich)	P. Freynet
Berufliche Zusatzausbildung	V. P. Rybalko/S. I. Zmeyov
Bildung parallel zur Arbeit	Z. Jelenc
Firmen-Universitäten	L. Merricks
Industrie-Universität	P. Jarvis
Lernende Organisation	P. Jarvis

4. Organisationen und Anbieter 132

Arbeiteruniversität oder Arbeitervolkshochschule	Z. Jelenc
Erwachsenenbildungszentren	J. García Carrasco/J. L. Blazquez/A. Víctor Martín
Gemeinschaft	A. Lopès
Gemeinschaftszentren und Klubschulen	C. Rohrer
Institut für Arbeit des Allgemeinen Griechischen Arbeiterbundes	M. Trantallidi
Klassen für Senioren und die Universität der Erfahrung	J. García Carrasco/J. L. Blazquez/A. Víctor Martín
Lern-Börse	Z. Jelenc
Lerngemeinschaften	A. Carlsen
Netzwerk für den gegenseitigen Austausch von Wissen	P. Freynet
Öffentliche oder Fernuniversitäten	M. Trantallidi
Örtliche Zentren	P. Orefice
Regionale Ausbildungszentren	W. Bax
Republikanische Zentren/Populärschulen	A. Lopès
Tagesvolkshochschule	A. Carlsen
Vereinigung von Erwachsenenbildungs-Institutionen	P. Hartl
Volkshochschulen (in Dänemark)	A. Carlsen
Volkshochschulen (in Lettland)	T. Koíe
Volkshochschulen (in Rumänien)	I. Boeru
Volksuniversitäten	J. García Carrasco/J. L. Blazquez/A. Víctor Martín
Zentren für allgemeine Studien	M. Trantallidi
Zentren für landwirtschaftliche Bildung	M. Trantallidi
Zentren für Volks-/Erwachsenenbildung	M. Trantallidi

5. Programme, Aktivitäten, Methoden 153
5.1 Programme und Aktivitäten 153
Bildung für sozialen Aufstieg — L. Bosselaers
Erwachsenenbildungsinitiative — A. Carlsen
Grundbildung — E. Nuissl
Kampf gegen Lese- und Schreibschwäche — P. Freynet
Landwirtschaftliche Ausbildung und Auffrischungskurse — L. Bosselaers
Methodik des Führungstrainings — T. Märja,
Soziale Garantie-Programme — J. García Carrasco/J. L. Blazquez/A. Víctor Martín
Training für Geschäftsleute — L. Bosselaers

5.2 Methoden 160
Ausbildungssystemdesign — P. Freynet
Bildungsabkommen — W. Bax
Brainstorming — J. Kalnicky
Feedback zur Ausbildung am Arbeitsplatz — P. Hartl
Fernkurse — L. Bosselaers
Geistiges Training — J.-F. Chosson
Kommunikationsplan — L. Bosselaers
Partizipationsforschung — P. Orefice
Psychogymnastik — P. Hartl
‚Sehr wichtige Nachricht des Tages' — P. Hartl

6. Öffentlichkeit 170
Ausbildung/Lehre — K. Symeonides
Das Dritte Lebensalter — P. Jarvis
Eingliederung von Neubürgern — W. Bax
Erwachsenenbildung für Sinti und Roma — L. Harangi
Lerndokumentation/Akkreditierung — P. Freynet
Paralleles Kompetenzsystem für Erwachsene — A. Carlsen
Schlüsselqualifikationen — E. Nuissl
Staatsbürgerliche Bildung im Gefängnis — P. Hartl
Teilnahme — C. Griffin

7. Berufsfeld Erwachsenenbildung 180
Ausbildung der Ausbilder in Volkshochschulen — I. Boeru
Ausbildung von Lehrkräften für die Erwachsenenbildung — J. García Carrasco/J. L. Blazquez/A. Víctor Martín

Koordinatoren K. Symeonides
Professionalität E. Nuissl
Referenten I. Boeru
Unterrichtende K. Symeonides
Vernetzung für ein neues Erwachsenenlernen G. Bisovsky/E. Brugger

Anhang 187

Index 1: Stichwörter, alphabetisch
Index 2: Stichwörter, länderbezogen

Autoren und Autorinnen
Herausgeber

Vorwort

Angela Vegliante

In der zweiten Hälfte des Jahres 1996 eröffnete die Irische Präsidentschaft innerhalb des Ausschusses für Bildung beim Bildungsrat der Europäischen Gemeinschaft eine Debatte über zukünftige Strategien des lebenslangen Lernens. Die Debatte konzentrierte sich auf eine ganze Reihe sogenannter „neuer" Begriffe, wie z. B. Lernumfelder, formale, nicht-formale oder informelle Rahmenbedingungen, community education etc. Diese legten ihrerseits die Einführung neuer und veränderter Konzepte nahe, die sich stärker auf Lernen als auf Bildung beziehen, auf die Verknüpfung unterschiedlicher Lernumfelder und die Förderung individueller Zugänglichkeit und Durchlässigkeit.

Es war von Anfang an klar, dass die Debatte eine Herausforderung darstellen würde und dass diesmal die Schwierigkeiten nicht in der Verschiedenheit der Napoleonischen und der Nicht-Napoleonischen Bildungssysteme oder zwischen „Nord" und „Süd" liegen würden. Der Auftrag des Ausschusses bestand darin, sich zur Kooperation zwischen dem formalen und dem nicht-formalen Bildungssektor zu äußern, während Sokrates und die früheren Bildungsprogramme auf die Förderung von Kooperationen innerhalb des formalen Sektors ausgerichtet gewesen waren.

Die traditionelle Sichtweise hatte sich geändert und dies führte zu einem akuten Kommunikationsproblem. Der Ausschuss verfügte nicht über die Terminologie des lebenslangen Lernens, wie sie sich außerhalb des formalen Sektors entwickelt hatte, und war außerstande, eine gemeinsame Grundlage für die Debatte zu finden.

Zu dieser Zeit war ich in der Europäischen Kommission für das gerade ins Leben gerufene Aktionsfeld Erwachsenenbildung verantwortlich. Deshalb waren mir die Probleme vertraut, wie sie beim Dialog zwischen den beiden Sektoren auftraten, die, mit wenigen Ausnahmen in einzelnen Ländern, nicht gewohnt waren, miteinander zu kooperieren. Ihre Arbeitsweisen, Ziele und Strukturen sind verschieden. Aus den unterschiedlichen Konzeptpapieren, die sowohl auf nationaler Ebene der Mitgliedsstaaten als auch auf der Gemeinschaftsebene erstellt wurden, ging jedoch eindeutig hervor,

dass die ständige Erneuerung von Wissen und Kompetenzen für alle Teile der Bevölkerung den Schlüssel zur vollen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und bei der Aktualisierung berufsbezogener Fertigkeiten darstellt.

Dies führte dazu, dass das Aktionsfeld Erwachsenenbildung innerhalb des Sokrates-Programms, das, abgesehen von der Förderung einer europäischen Dimension in der Erwachsenenbildung, ohne spezifischen Auftrag eingerichtet worden war, sich sogleich zu einem kleinen, fortschrittlichen Experimentierfeld entwickelte. Es bildete so die notwendige Grundlage für Experimente in den Schlüsselbereichen der Erwachsenenbildung – der Erhebung des individuellen Bedarfs, der Verbesserung der Angebotssysteme, der notwendigen Förderungssysteme und der Akkreditierung/Zertifizierung. Damit war ein Anreiz geschaffen zur Überwindung der „Kommunikationslücke". Es wurde eine gemeinsame Sprache benötigt, um die wesentlichen Kenntnisse und eine grundlegende Terminologie in diesem Feld zu definieren.

Die Anregung der ‚Europäischen Erwachsenenbildungsvereinigung' zu einem Glossar der Erwachsenenbildung kam somit zur rechten Zeit. Noch treffender ist der Zeitpunkt der Veröffentlichung dieses Glossars, der mit einem Meilenstein der Erwachsenenbildung zusammenfällt: der Verabschiedung des neuen „Community Education Programme für die Jahre 2000-2006" durch den Bildungsrat, das erstmals ausdrücklich ein „Kapitel" Erwachsenenbildung enthält, welches „Grundtvig: andere Bildungswege" betitelt ist.

Wir haben uns also von einem bescheidenen Aktionsfeld im vorherigen Programm zu einer Grundlage der Innovation in der Europäischen Erwachsenenbildung entwickelt.

In diesem Zusammenhang überschreitet das Glossar seinen ursprünglichen Anspruch. Es stellt ein Handbuch der wichtigsten gegenwärtigen gesamteuropäischen Praxis der Erwachsenenbildung dar und es beschreibt die wichtigsten historischen, politischen und sozialen Entwicklungen im Bereich des Lernens von Erwachsenen – einem Sektor, der in den Gesellschaftsstrukturen der einzelnen Länder jeweils tief verwurzelt ist.

Das Bild, das sich dabei ergibt, ist vielfältig und spannend und, wenngleich nicht immer leicht entschlüsselbar, eine unerschöpfliche Quelle von Kreativität und von originellen Modellen für die Bildungssysteme in Europa.

Vom Nutzen der Glossare

Ekkehard Nuissl

1. Was sind Glossare?

Glossare sind, so schreibt Paolo Federighi im folgenden Beitrag, ein „dynamisches Werkzeug", das „im Zusammenhang steht mit einer genau definierten historischen Periode oder einer Denkströmung". Ein Glossar als kontextabhängiges Werkzeug – natürlich stellen sich Fragen: Was für ein Werkzeug? Für wen? Zu welchem Zweck? Für welchen Gegenstand?

Ein Glossar ist mehr als ein Wörterbuch. In einem Glossar wird versucht, zu erklären, Zusammenhänge herzustellen, zu argumentieren und abzuleiten. Die Stichworte, zu denen ein Glossar geschrieben wird, sind mehr als einzelne Wörter, in der Regel jedenfalls. Es sind Ausdrücke, Begriffe und Verknüpfungen. Sie werden erklärt, glossiert. Seit es den Buchdruck gibt, wurden „Glossen" in gedruckte Texte hineingeschrieben. Sie werden zwischen die Zeilen geschrieben (Interlinearglossen) oder an den Rand (Randglossen). Sie beziehen sich auf den Text, bilden für sich aber einen neuen Text. Sie sind, wenn man so will, eine frühe Form des „Hypertextes".

Eine wesentliche Funktion – die der erklärenden Distanz – findet sich auch in der Verwendung des Wortes „Glosse" für eine leicht spöttische Kommentierung (meist in Zeitungen und Zeitschriften) wieder. Spott ist von jeher eine Form der Distanzierung, und die Glosse, die nicht den Anspruch auf eine weitergehende theoretische Konsistenz erhebt, ist eine geeignete Form zu spotten.

Wir haben den Begriff „Glossar" in der deutschen Ausgabe nicht in den Titel gesetzt, weil die Bedeutung „Begriffe und Konzepte" (der deutsche Untertitel) nicht – wie im Englischen – selbstverständlich mitgeliefert ist. Mit dem nun gewählten Untertitel ist das erfasst, was hier vorliegt: ein Vorstellen von Begriffen und deren Einordnung in den Kontext übergreifender Konzepte.

Paolo Federighi war es, der für das mit Mitteln des SOKRATES-Programms der EU-Kommission finanzierte Projekt „European Adult Education" (EUREDA) Begriffe sammelte. Er fragte die Beitragenden nach „Parole chiave",

nach Schlüsselbegriffen zu der Weiterbildung in ihrem jeweiligen Land und innerhalb der jeweiligen Felder, nach denen das Glossar strukturiert ist. Es sollten nicht mehr als ein bis zwei der wichtigsten Begriffe in jeder Rubrik genannt werden.

Hinter den Begriffen stehen die Autoren und Autorinnen. Paolo Federighi hat sie – nach Rücksprache mit anderen Beteiligten – in einem intensiven Gespräch über Ziel, Aufbau und Inhalt des Glossars, aber auch über die spontan ermittelten Begriffe, ihre Tauglichkeit und Plausibilität befragt. Hinter den Begriffen des Glossars stehen ein diskursiver Kontext und ein seit einigen Jahren entstandenes und immer dichter werdendes Netz von Personen in Europa, die in der Weiterbildung arbeiten und sich für die Bildung Erwachsener engagieren. Die meisten der hier Beitragenden kennen einander, haben in unterschiedlichen Kontexten zusammen gearbeitet, diskutiert und sich verständigt. Das Glossar bildet von daher bereits einen historischen Stand beim Entstehen eines Netzwerkes ab, der nicht in den Texten, aber hinter ihnen zu erkennen ist.

Hinter den Begriffen und den Verfasserinnen und Verfassern steht natürlich die jeweilige nationale Identität der Weiterbildung. Weit mehr als Schule und Hochschule ist Weiterbildung in die aktuelle gesellschaftliche Realität eingebunden, spiegelt sprachliche, kulturelle, historische, soziale und ökonomische Gegebenheiten der jeweiligen Gesellschaft wider. Die vorgestellten Begriffe beziehen sich auf eine Realität von Weiterbildung, die sehr unterschiedlich ist und mit unterschiedlichen Verfahren erläutert und kommentiert wird. Auch zeigt sich, dass die Autoren und Autorinnen in der Auswahl ihrer Begriffe nicht verleugnen können, in welcher Funktion und mit welcher Blickweise sie in ihren nationalen Kontexten agieren. Dies ist unvermeidlich, denn in keinem der nationalen Kontexte gibt es eine identische, oft nicht einmal eine vergleichbare Funktion und Blickweise.

2. Für wen ist das Glossar gedacht?

Das Glossar ist zunächst – dies mag überraschen – Ausdruck eines Diskurses von Menschen, die aktiv am Aufbau Europas und einer europäischen Erwachsenenbildung mitwirken. Es ist Ausdruck eines Diskurses, in dem nach Zugängen, Konzepten und Erklärungen gesucht wird, in dem das Interesse am anderen ebenso dominant ist wie die Akzeptanz unterschiedlichster Ansätze und Verfahren in der Erwachsenenbildung. Das Glossar ist darüber hinaus ein Medium, diesen Diskurs zu erweitern und viele Men-

schen in den Aufbau Europas und einer europäischen Weiterbildung einzubeziehen. Das Nennen von Begriffen und deren Erläuterung sind Voraussetzungen dafür, dass sich andere an dem Diskurs beteiligen können. Sie können sich einklinken, Interessantes und Neues aus anderen Weiterbildungskontexten erfahren, gegebene Kommentare mit ihren eigenen Interessen und Erkenntnissen abgleichen. Sie können überrascht sein über ungewöhnliche Kontexte, in die ihnen scheinbar vertraute Begriffe andernorts gestellt werden. Sie können aus dem Akzent lernen, der einzelnen Elementen von Erwachsenenbildung gegeben wird. Sie lernen auch etwas über den Stand des Einflusses nationaler Weiterbildung auf die europäische Ebene ebenso wie über das Rückwirken der europäischen Ebene auf die nationale Diskussion – nicht systematisch, aber im interessenorientierten Zugriff auf einzelne Begriffe.

Von praktischer Bedeutung ist das Glossar auch für diejenigen, die im europäischen Kontext international agieren. Sie können nachschlagen, was hinter bestimmten Begriffen in nationalen Kontexten steht, Unsicherheiten in Bezug auf die Verwendung von Worten und die Einschätzung von Konzepten beheben. Sie lernen exemplarisch anhand der Schlüsselbegriffe etwas über das Land, mit dem sie zu tun haben, und über dessen Weiterbildung.

Weit über den praktischen Nutzen für Übersetzer und Übersetzerinnen hinaus geht das Glossar dadurch, dass es – jeweils für den nationalen Leserkreis modifiziert – in den Landessprachen unterschiedlicher europäischer Staaten erscheint. Die hier vorliegende deutsche Version stellt sich neben bereits publizierte englische, französische, italienische und spanische Versionen. Ausgaben in anderen Sprachen sind in Vorbereitung. Die Arbeit an dem Glossar, Entscheidungen darüber, wie einzelne Worte und Begriffe zu übersetzen sind, sind ein höchst aktiver und praktischer Beitrag zum Entstehen eines europäischen Verständnisses von Weiterbildung. Mit ihm werden sprachliche Grenzen überschritten, Verständigungs- und Kommunikationsschwierigkeiten überwunden. Die Übersetzungen sind nicht nur rein sprachliche Transferleistungen, sondern auch begriffliche und adressatenbezogene Neufassungen.

3. Was leistet das Glossar?

Das Glossar ist, wie eingangs festgestellt, kein Wörterbuch. Es ist ein „dynamisches Werkzeug“, dessen Dynamik auch durch die Präsentation im Internet Rechnung getragen wird. Der Umgang mit dem Glossar und seine

Leistungsfähigkeit hängen von dem speziellen Verwertungsinteresse ab, mit dem es zur Hand genommen wird.

Zunächst liefert das Glossar einen Überblick über die in der europäischen Weiterbildung wichtigsten Begriffe und Konzepte. Auch wenn diese (noch) nicht notwendig Bestandteil europäischer Weiterbildungspolitik sind, so haben sie doch in unterschiedlichen Teilen Europas eine zentrale Bedeutung. Sie werden auch bei einem weiteren Zusammenrücken europäischer Weiterbildung ihren jeweiligen Anteil am entstehenden Neuen haben.

Die Gliederung in Theorie, Politik, System, Institutionen, Programme, Öffentlichkeit und Berufsfeld ermöglicht die Ordnung nach einer Struktur, die das nach wie vor höchst unterschiedliche System der Weiterbildung bereits in einen gemeinsamen Orientierungsrahmen bringt. Die Schwerpunkte innerhalb der jeweiligen Rubriken sind nicht systematisch deduziert, sondern induktiv aus der Sammlung der wichtigen Aspekte der einzelnen Länder ermittelt. Gelegentlich verwundert es, warum ein Stichwort, das im eigenen nationalen Kontext wichtig ist, aus einem anderen europäischen Land kommt.

Jeder einzelne Begriff hat jedoch seine eigene, für sich sprechende Bedeutung. Die Begriffe werden eingeführt, erläutert und in den jeweiligen Kontext gestellt. Nicht selten wird deutlich, dass mit den gleichen Worten in unterschiedlichen Kontexten gänzlich verschiedene Dinge gemeint sind. Dies beginnt bereits mit dem Begriff „Lernen“ und dahinter stehenden theoretischen Annahmen vom lernenden Erwachsenen. Es konkretisiert sich bei Institutionen der Erwachsenenbildung, bei Angeboten, gesetzlichen Grundlagen und Methoden. Und es zeigt die Dynamik des Bereiches, wenn es darum geht, seine Grenzen zu erkennen – die Grenzen von Weiterbildung sind schon national schwer auszumachen, im europäischen Kontext jedoch fast ähnlich umfassend wie der Begriff Nationalökonomie.

Einen Zugriff bietet das Glossar nicht von selbst, er muss von den Nutzern hergestellt werden: die länderbezogene Zusammenschau der vorliegenden Einzelartikel. Hilfreich ist hierfür das länderbezogene Register im Anhang.

Das Glossar wird – als „dynamisches Werkzeug“ – fortgeschrieben. Lesende sind aufgerufen, Begriffe, die aus ihrer Sicht aktuell und bedeutend sind, zu nennen und beizusteuern. Die entsprechende nationale Adresse dazu befindet sich auf der Impressumseite. Aber auch folgende e-mail-Adresse kann dafür genutzt werden: glossar@die-frankfurt.de

Einleitung
Ein Glossar der Erwachsenenbildung in Europa

Paolo Federighi

1. Warum ein Glossar

Ein Glossar, gleich auf welche Wissenschaftsdisziplin es sich bezieht, stellt ein Werkzeug dar, das im Zusammenhang steht mit einer genau definierten historischen Periode oder einer Denkströmung. Das trifft in besonderer Weise auf den Bereich Erwachsenenbildung zu. Die Tatsache, dass die Terminologien der 70er Jahre heute bei der Erstellung von Enzyklopädien, Wörterbüchern und Glossaren verwendet werden, ist ein Zeichen der Zeit. In allen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union überwindet die Erwachsenenbildung ihr Image eines wenig beachteten Bildungssektors unter der Obhut gutwilliger Menschen. Ob im Bereich der Forschung oder in dem der Politik, die Erwachsenenbildung wird heute zu einem Gegenstand rasanter Entwicklung, mit deren Dynamik nur noch schwer Schritt zu halten ist.

Das Glossar ist zusammengestellt worden, weil die Schaffung eines gemeinsamen Europas dies erfordert; weil es heute um politische Programme und Maßnahmen zum Lernen von Erwachsenen geht; weil neue Themen, Institutionen, Sozialpartner, gesellschaftliche Bewegungen auftreten, die neue Sichtweisen und neue Kompetenzen einbringen; weil Politik und Praxis, Denkweisen und Forschung zu neuen, modernen Definitionen und in unserem Arbeitsgebiet zur Verwendung einer neuen Terminologie geführt haben.

In diesem Sinne hat dieses Glossar zum Ziel, das Verständnis des Lesers zu erleichtern, ohne freilich den Anspruch zu erheben, das gegenwärtige terminologische Babylon vereinheitlichen zu wollen.

2. Ausgewählte Stichworte

Ein Glossar sollte ein dynamisches Werkzeug sein, das täglich überarbeitet und entsprechend dem Auftauchen neuer Begrifflichkeiten und den Bedeutungsänderungen bereits verwendeter Begriffe ergänzt werden muss.

Aus diesem Grund beabsichtigen wir, ergänzend zur gedruckten Fassung das Glossar im WWW und damit in der virtuellen Gemeinschaft des Verbandes der Europäischen Erwachsenenbildung zu verbreiten, und bitten die Nutzer um Kommunikation mit den für die ‚site' Verantwortlichen. Senden Sie uns Ihre Anmerkungen zu den verschiedenen Begriffen und übermitteln Sie uns fehlende Informationen zusammen mit den dazugehörigen Beschreibungen.

Die erste Fassung enthält 150 Stichworte, in den meisten Fällen einschließlich der dazugehörigen Syntax und Wortzusammenhänge. Sie bezieht sich auf zu wenige Definitionen, um den Anspruch zu erheben, den Gesamtbereich und alle nationalen sprachlichen Besonderheiten abdecken zu können. Dies war jedoch auch nie beabsichtigt. Das Ziel ist, ein leicht zu benutzendes Werkzeug bereitzustellen, das eine Auswahl der häufigsten und wichtigsten Ausdrücke enthält. Der Leser kann hier eine Auswahl finden, die natürlich verschiedene Nationalitäten berücksichtigt, aber gleichzeitig wesentliche Stichworte anbietet, die für das Verständnis unterschiedlicher Aspekte der Erwachsenenbildung in Europa hilfreich sind. Darüber hinaus haben wir uns bemüht, solche Begriffe aufzunehmen, die die moderne Praxis und aktuelle Sicht der Erwachsenenbildung widerspiegeln. In einigen Fällen haben wir mehrere Definitionen eines Wortes oder Begriffs aufgenommen. Dies findet sich in jenen Fällen, in denen in verschiedenen Ländern oder Kulturräumen für den gleichen Ausdruck leichte semantische Unterschiede bestehen, sei es, dass sie sich je nach unterschiedlichen Denkschulen aus unterschiedlicher Herangehensweise an die Beschreibung des Gesamtkonzeptes ableiten, oder sei es, dass sie verwendet werden bei der Darstellung eines konkreten Sachverhaltes, der sich auf eine spezielle nationale Gegebenheit bezieht.

Hinsichtlich der Verbreitung eines Stichwortes, das sich auf die verschiedenen kulturellen und sprachlichen Regionen bezieht, ist unser Ausgangspunkt die Beobachtung, dass eine gemeinsame Sprache noch nicht besteht. Dies lässt sich über eine begrenzte Anzahl von Themen beobachten, solange ihre wesentlichen Bestandteile, Bedeutungen und Gemeinsamkeiten nicht unmittelbar erkennbar sind. Das bedingt für ein Projekt wie dieses zwei Vorbehaltsklauseln:

Ersten ist es, wie de Saussure sagen würde, notwendig, die Gesamtheit aller linguistischen Signale, akustischen Bilder und Vorstellungen zu sammeln, die in unterschiedlichen sprachlichen, kulturellen und politischen Bereichen verwendet werden. Zweitens wird (wieder in den Worten de

Saussures), wo Syntagmata und mit assoziativen Beziehungen verbundene Wortgruppen betroffen sind, Übersetzung in eine andere Sprache zu einem mühsamen Prozess und führt auch zu Verzerrungen. Es sollte uns natürlich bewusst bleiben, dass die Beziehung zwischen Worten und Begriffen höchst unsicher ist, sobald eine der folgenden Gegebenheiten vorliegt:

a) das Fehlen entsprechender Worte oder Begriffe in einer anderen Sprache
b) das Vorhandensein entsprechender Worte (wörtliche Übersetzung) bei gleichzeitigem Fehlen oder unterschiedlicher Bedeutung des Begriffs (dies ist der gefährlichste und unsicherste Fall)
c) das Vorhandensein entsprechender Begriffe bei Verwendung unterschiedlicher Worte oder Syntagmata (in solchen Fällen führt wörtliche Übersetzung zur Verzerrung).

Diese Beobachtungen haben unser Projekt vor eine Reihe von Entscheidungen gestellt, die wir kurz darstellen wollen:

a) Die Stichworte umfassen eine Liste von in zwanzig verschiedenen europäischen Ländern gebräuchlichen Worten.
b) Auswahl: Vierzig Experten unterschiedlicher Nationalität sind mit der Aufgabe betraut worden; wo es notwendig erschien, ist das Stichwort aus der jeweiligen Originalsprache *nicht* übersetzt worden.
c) In den meisten Fällen habe wir das Land, aus dem die jeweilige Beschreibung kommt, als Quelle angegeben. Auf solche Verweise haben wir nur in Einzelfällen verzichtet, in denen das Stichwort in beiden Sprachen übernommen worden ist (zumindest in den Ländern der Europäischen Union).

3. Gebrauch

Die Stichworte im Glossar gehören zu den folgenden Kategorien:

– Theorien und allgemeine Konzepte
– Strategien und Politik
– System und Bereiche
– Organisationen und Anbieter
– Programme, Aktivitäten, Methoden
– Öffentlichkeit
– Berufsfeld Erwachsenenbildung.

Diese Kategorien sind für unsere Auswertung nach einer kürzlich entwickelten Struktur geordnet worden. Wir müssen deutlich machen, dass die-

ses Glossar nicht nur ein Nachschlagewerk darstellt, sondern auch als Wissenszusammenfassung gesehen werden kann, die Informationen zu einigen grundsätzlichen Themen dieses Tätigkeitsfeldes und Wissenschaftsbereichs bereitstellt. Um dennoch zügiges und genaues Nachschlagen zu ermöglichen, haben wir ein alphabetisches Verzeichnis der im Glossar enthaltenen Stichworte und verwandter Ausdrücke (soweit sie heute allgemein gebräuchlich sind) aufgenommen.

4. Die theoretischen und historischen Quellen

Eine Definition des Bereichs

Der Ausdruck „Erwachsenenbildung" bezieht sich – an dieser Stelle – auf das Phänomen, das sich aus der Gesamtheit der Theorien, der Politik und der Organisationsmodelle ableitet, die darauf abzielen, die individuellen und gemeinschaftlichen Ausbildungsprozesse in all ihren Erscheinungsformen zu interpretieren, zu steuern und zu organisieren. Das Ziel der Erwachsenenbildung geht über die Grenzen des schulischen Bildungssystems und der beruflichen Ausbildung hinaus. Es umfasst die Gesamtheit von Lernaktivitäten einschließlich informeller und zufälliger Lernprozesse, wie sie im beruflichen und täglichen Leben vorkommen.

Historische Ursprünge

Erwachsenenbildung, in der modernen Bedeutung als organisierter, gezielter Prozess, der für Menschen aller Bevölkerungsschichten für die Dauer ihres gesamten Lebens zunehmend an Bedeutung gewinnt, entstand mit dem Einsetzen der industriellen Revolution. Tatsächlich entstanden die ersten staatlichen Maßnahmen zugunsten von Erwachsenenbildung während der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts in Norwegen. Zum Ende der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts begannen in Großbritannien erste historische Studien über Erwachsenenbildung, die schon geraume Zeit vor der amerikanischen Unabhängigkeit ins Ausland exportiert worden war, als gegen Ende des Elisabethanischen Zeitalters ein Gesetzgebungstransfer einsetzte. Spanien musste, wie andere Europäische Mittelmeerstaaten, auf die Einführung bis zum 19. Jahrhundert warten.

Erwachsenenbildung etablierte sich endgültig während der intensivsten Phase der industriellen Revolution. Sie entstand durch zwei parallele Be-

wegungen; einerseits das Interesse der Bourgeoisie an der Verfügbarkeit von manuellen Arbeitskräften mit der Fähigkeit zum Einsatz in Produktionsprozessen, die ständigen Veränderungen unterlagen; andererseits das sich entwickelnde Interesse der Arbeiterklasse, die neuen Arbeitsbedingungen und Ausbildungsmöglichkeiten, die die Produktionsprozesse mit sich brachten, zu bestimmen, und das Interesse an eigener Emanzipation und an der Überwindung der sozialen Aufteilung der Arbeit. Zu diesen zwei Bewegungen kam eine dritte Strömung, entstanden im Zuge der Entwicklung der sozialen Klassen, die sich im Umfeld des Prozesses der Schaffung neuer Staaten zusammenschlossen. Diese Strömung versuchte, sich der Ausbildung als Mittel zur Erreichung nationaler Einheit und zur Stärkung der herrschenden Klassen zu bedienen.

An der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert führte dies in allen industrialisierten europäischen Staaten zum Aufkommen neu gegründeter Schulen und Berufsausbildungszentren für Erwachsene oder junge Arbeiter (von revolutionären Kursen, die in Paris im zweiten Jahr der Montagnard-Konvention für Büchsenmacherlehrer angeboten wurden, oder Landwirtschaftsschulen, in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts gefördert von Marquis Ridolfi, über Abend- oder Sonntagskurse für Arbeiterinnen, die in Massachusetts ab Anfang 1820 von der Textilfirma Lowell & Waltham angeboten wurden, bis zu den Schulen, die von der großen deutschen Rüstungsfirma Krupp gegründet wurden). Es kam zur Verbreitung von Formen bildungsfördernder Gesellschaften und Solidargemeinschaften (in Italien wie in anderen europäischen Ländern praktiziert in Form von Gesellschaften zur gegenseitigen Unterstützung oder den Arbeitskammern), zur Entstehung von Erziehungssystemen und Aktivitäten im Geist der Arbeiterklasse (wie in Dänemark und den übrigen skandinavischen Ländern) bis hin zu den Prinzipien der ausdrücklichen folkeoplysning des protestantischen Bischofs Grundtvig und seiner Anhänger.

Gegen Ende des 19. und in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts kam es zunächst indirekt, später durch direkte Eingriffe zu ersten öffentlichen Maßnahmen auch im Bereich des lebenslangen Lernens. Diese Maßnahmen zielten in erster Linie darauf ab, die Erziehungs- und Ausbildungseinrichtungen für Jugendliche und Erwachsene zu kontrollieren und zu steuern.

Der Ausbruch von zwei Weltkriegen hatte in gewisser Weise einen stagnierenden Effekt auf die Entwicklung von Ausbildungspraktiken und die Bildungspolitik, der durch die Errichtung diktatorischer Regime verstärkt wur-

de. Andererseits erscheint gerade in den Jahren unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg, im Jahr 1919, der Ausdruck „lebenslanges Lernen“ erstmals in einem offiziellen britischen Regierungsdokument. Nur ein Jahr zuvor war in der Gesetzgebung der entstehenden Sowjetunion als Ziel anerkannt worden, „den Arbeitern wirksamen Zugang zum Wissen zu garantieren“, und die Aufgabe, „Arbeitern und Bauern vollständige, umfassende und kostenlose Bildung zu garantieren“, wurde anerkannt.

Die 30er Jahre brachten für das moderne Konzept von Erwachsenenbildung in Westeuropa eine entscheidende Phase der Feinabstimmung von Theorie und Praxis vor dem Hintergrund der historischen Erfahrung der Volksfront in Frankreich. Im Zuge dieser politischen Bewegung gegen den Nazi-Faschismus traten Intellektuelle in Kontakt mit der Arbeiterklasse. Die Vorstellung von geistigem Training in der Form von éducation populaire zur Stärkung der geistigen Fähigkeiten der Arbeiterklasse, so dass sie „überlieferten Vorstellungen“ entgegentreten könnten, wurde zur Herausforderung gegenüber der Praxis der Vermittlung kulturell vorgegebener Inhalte und Werte. Dies sind die Voraussetzungen, die dem Gedanken einer éducation permanente, wie er von Arents und Lengrand in den 50er Jahren formuliert wurde, den Weg gewiesen haben, völlig frei von jeglicher Hypothese über „kulturelle Kontinuität“ oder „permanent education“ und in direktem Anschluss an unsere Ausgangsdefinition.

Anfang der 60er Jahre trat der Bereich der Bildung in eine Phase ständigen Wachstums ein und wurde Gegenstand endloser Auseinandersetzungen zwischen unterschiedlichen Interessengruppen. Das Modell, das die Schule als den entscheidenden Abschnitt in der Erziehung und Bildung des Menschen ansah, konzentriert auf eine einzige Phase eines Menschenlebens, geriet in eine Krise. Andererseits löste die Explosion des Bildungsbedarfs sowohl auf Seiten des Individuums als auch auf Seiten eines ökonomischen Systems, das sich zunehmend auf den Inhalt von Produktkenntnissen stützte, den Beginn eines intensiven Reformprozesses und neuer politischer Einflussnahme aus, mit dem Ziel, neue Ausbildungsbedingungen und -systeme zu schaffen. Regierungen, Unternehmer, Gewerkschaften und soziale Organisationen sahen Bildung im Zusammenhang ihrer Vorstellungen von Wirtschafts- und Sozialpolitik, Beschäftigungspolitik, Gesundheitspolitik usw. Soziale Bewegungen und Gewerkschaften stellten im Feld der Bildung neue Forderungen auf globaler Ebene. Ab dem Beginn der 60er Jahre gab es in allen Ländern den gemeinsamen Ansatz des Rechts auf Zugang zu Bildung und Kultur. 1974 verabschiedete das International Labor Office die Konvention Nr. 140 mit der Forderung nach weltweiter Einführung des

Rechts von Arbeitnehmern auf bezahlte Freistellung für Bildungszwecke. Ab dieser Zeit intensivierten sich die staatlichen Aktivitäten besonders in den industrialisierteren Ländern. Noch vor den 1968er Studentenunruhen in Berkeley schuf der amerikanische Präsident Johnson ein umfangreiches, von der Regierung unterstütztes Programm zur beruflichen Fortbildung und elementaren Erwachsenenbildung. Als erstes Land setzte Schweden 1968 auf Initiative seines Premierministers Olof Palme ein recurring educational system (kontinuierliches Bildungssystem) in Kraft, das darauf abzielte, in großem Umfang die Wiederaufnahme von Bildung zu ermöglichen. Trotz der Schwierigkeiten in der Finanzpolitik und mit dem Wohlfahrtsstaat fanden solche Initiativen in den 80er und 90er Jahren ihre Fortsetzung nicht nur in Nordeuropa, sondern in allen hochentwickelten Ländern der Welt, wie z. B. in den USA, Australien oder Kanada. In Japan erreichte diese Entwicklung ab 1990 durch eine Reform des gesamten Bildungssystems in der Form lebenslangen Lernens auf der Grundlage der Integration zahlreicher, meist nicht-schulischer Entwicklungsmöglichkeiten einen noch entschiedeneren Stand als irgendwo sonst.

Der Einfluss von Denkströmungen

Natürlich lassen sich bei den verschiedenen Denkströmungen, die im Bereich der Erwachsenenbildung vertreten sind, beträchtliche Abweichungen in der Terminologie und in den Definitionen feststellen. Bei der Definition der Reichweite von Weiterbildung lässt sich die reiche Vielfalt an Ansätzen auf zwei Hauptrichtungen zurückführen: den neo-liberalen Ansatz und den kritisch-radikalen Ansatz. Im neo-liberalen Ansatz wird Erwachsenenbildung in ihrer komplementären Funktion hinsichtlich vorgegebener Ziele gesehen: bei den Menschen Übereinstimmung mit den bestehenden Überzeugungen und gesellschaftlichen Wertvorstellungen herzustellen und die Verfügbarkeit angemessen qualifizierter menschlicher Arbeitskraft sicherzustellen. In anderen Worten, der Kontext soll akzeptiert werden und Erwachsenenbildung wird gesehen als Instrument, das Individuum zu befähigen, dazu beizutragen und sich an seiner Weiterentwicklung zu beteiligen.

Bildung wird weitgehend als individueller Prozess verstanden. Nicht zufällig wird er vor allem psychologisch gesehen und mit Lernen gleichgesetzt. Folglich sind die Organisationen, die Bildungsprozesse gestalten, und die Rahmenbedingungen, in denen Lernen ermöglicht werden soll, nicht Gegenstand der Betrachtung. Im neo-liberalen Ansatz ist der Bezug zum

Bildungskontext vage (wie z. B. bei Knowles), sowohl hinsichtlich des Konzepts von Bildungsgleichheit als auch hinsichtlich der Beschreibung von Bildung. Chancengleichheit wird als gesellschaftlicher Ausgangspunkt für jeden angesehen, eng verbunden mit Familie und Schule. Folglich ist es die Aufgabe von Bildung, jedem den am besten geeigneten Platz in der Gesellschaft zuzuweisen. Ein System von Sanktionen und Belohnungen dient diesem Ziel und schafft als unvermeidbar empfundene Unterschiede. Das Ergebnis ist die Verantwortlichkeit des Individuums.

Im kritisch-radikalen Ansatz wird lebenslange Bildung als Instrument der Kontrolle und der Erneuerung der herrschenden Produktionsverhältnisse verstanden. Folglich zielt lebenslange Bildung auf eine Verbindung mit der Gesamtheit aller ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Aspekte, die zum individuellen wie gesellschaftlichen Leben gehören.

Hier wird Bildung definiert über die Befreiungsstrategien und -bewegungen, die zur Kontrolle über und zur gesellschaftlichen Verantwortlichkeit für den Bildungsprozess geführt haben. Die spezifische Funktion, die raison d'être lebenslanger Bildung definiert sich aus dem Bildungsprozess und dem Vorgang, der „human agents" veranlasst, die sozialen Bedingungen, die ihre intellektuelle Entwicklung behindern, zu verändern. Einige Autoren, seien sie Europäer oder Nordamerikaner, schaffen es, im Sinne von Gramsci und Freire, lebenslange Bildung mit „anti-hegemonistischer Bildung" gleichzusetzen oder, in anderen Worten, mit dem Vorgang, der bei den Menschen gleichzeitig strukturelle Veränderungen bewirkt und neue Werte, Erwartungen, Identitäten und Solidaritäten schafft. Entsprechend dem Interesse an der interaktiven Dimension und der Dimension, die Bildungsprozesse verändert, und dem Interesse an hegemonistischen Fähigkeiten werden die kollektiven Dimensionen der Bewegung unterstrichen. Aus dieser Sicht wird Bildung zum festen Bestandteil des Handelns sozialer Bewegungen jeglicher Art (Arbeiter, Frauen, Senioren, Benachteiligte etc.).

Theorien des Lernprozesses im Erwachsenenalter

Eine weitere Quelle des Einflusses auf die Terminologie und das begriffliche Wachstum stellt die theoretische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand dar. Die Notwendigkeit, eine Theorie des Bildungsprozesses im Verlauf unterschiedlicher Lebensphasen und im Erwachsenenalter im Allgemeinen zu entwickeln, ist verknüpft mit der Gesamtheit philosophischer

Ansätze zur Erwachsenenbildung. Die Möglichkeit, sich über die Dauer eines gesamten Lebens zu bilden, war wissenschaftlich zu untermauern, und dies fand seinen Ausdruck erstmals in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts in Studien von Thorndike in den USA und von Vygotski in der Sowjetunion. Die Hauptquellen befassten sich dabei hauptsächlich mit der Funktion des Intellekts im Erwachsenenalter, während spätere Quellen sich in der Tendenz stärker auf die Beziehungen zwischen individueller und kultureller Entwicklung konzentrierten. Auf solch einer Beziehung basiert der Ansatz von Dewey, der – besonders durch die Arbeiten von Eduard Lindeman – Leben und Erziehung gleichsetzt („Das gesamte Leben ist Lernen, aus diesem Grund ist Bildung nie beendet") und Bildung als kollektives und soziales Phänomen definiert. Die weiteren Entwicklungen im Bereich der Physiologie und Neurologie (über Neuroplastizität des Gehirns und die Veränderbarkeit von Struktur und Physiologie der Neuronen) brachten sichere Beweise hinsichtlich der ständigen Weiterentwicklung der Lernfähigkeit im Verlauf des Erwachsenenalters und dabei auftretender Störfaktoren, die die Kompensationseffekte der angesammelten Lebenserfahrung überlagern. Diese Störfaktoren sind abhängig von individuellen physiologischen und sozialen Bedingungen.

Gleichzeitig macht die Schaffung spezifischer theoretischer Modelle einen Beitrag seitens der Forschung erforderlich, um die Überwindung eines nur auf Transfer gegründeten Bildungsansatzes wissenschaftlich zu untermauern. Aus dieser Sicht leistet die Entwicklung aller Geisteswissenschaften grundlegende Beiträge. Neben Anthropologie und Soziologie ist hierfür die Psychologie besonders wichtig.

Ausgehend von Forschungsergebnissen anderer Disziplinen, basieren Versuche der Entwicklung theoretischer Systematisierung auf der Grundlage von Beschreibungen des Lernprozesses im Erwachsenenalter. Auch auf die Gefahr hin, unzulässig zu vereinfachen, können die theoretischen Hauptrichtungen folgendermaßen zusammengefasst werden: Theorien mit der Tendenz, Lernprozesse in Abhängigkeit von Persönlichkeitsstrukturen und Strukturen des Individuums in seiner Rolle als Lernender zu erklären, und Theorien, die darauf abzielen, den Lernprozess in seiner individuellen und gesellschaftlichen Komplexität zu beschreiben, in anderen Worten, die kritischen Theorien.

Die Theorien des Lernens Erwachsener entwickelten sich hauptsächlich als Ergebnis psychologischer Forschung. Human-Psychologie (Mazlow, Rogers, Perls) ist der Zweig der Psychologie, auf dem das Modell von Know-

les basiert. Dieser Versuch der Systematisierung geht von der Annahme aus, dass es auf Grund psychologischer Beschaffenheit die „Bestimmung" jedes Menschen ist, sich selbst zu verwirklichen und seine Anlagen ständig weiterzuentwickeln.

Erwachsenenbildung wird somit definiert als Möglichkeit, die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Weiterentwicklung zu fördern, eine Fähigkeit, über die das Individuum natürlicherweise verfügt. Auf dieser Grundlage erarbeitet Knowles eine Reihe von Trainingsmethoden, durch die verlässliche Vereinbarungen zwischen Lehrenden und Lernenden über Lernziele, methodische Vorgehensweisen und die Lernzielkontrolle sichergestellt werden sollen.

Kritische Theorien haben eher einen interdisziplinären Ansatz. Sie gehen von dem Eingeständnis einer negativ geprägten Erziehungswirklichkeit aus, d. h. vom Ergebnis historischer Bewegungen, von erzieherischen Befähigungsnachweisen, den Beziehungen zwischen Mikro- und Makrodimensionen und dem Verhältnis zwischen Individuum und gesellschaftlichem System. Lebenslanges Lernen wird so im Sinne eines Entwicklungsprozesses verstanden, der sich mit der Zeit verändert, präzisiert, „in seiner Entwicklung in einer Wechselwirkung mit dem Lernprozess steht und nicht nur in seinem individuellen, sondern auch in seinem kulturellen und sozialen Wert gesehen wird". Bildung kann als individuelles und gesellschaftliches Handeln definiert werden oder historisch als Handlung mit dem Ziel, sich selbst und die sozialen Verhältnisse, durch die sie bestimmt wird, so zu verändern, dass die Ursachen, die Lernen notwendig gemacht haben, beseitigt werden. Dies wird besonders entschieden in der Theorie der Bewusstseinserweiterung von Paulo Freire vertreten. Für Freire besteht das Ziel des Menschen beim Lernen darin, zu verstehen, wie soziale Strukturen sein eigenes Denken beeinflusst haben, ein Selbstfindungsprozess, der ihm hilft, seine eigene Stärke und die Welt insgesamt zu verstehen (vgl. Freire 1971). Die Theorie der Bewusstseinserweiterung ist das Ergebnis einer Kombination aus Handlungen und Beobachtungen unter freien und autonomen Lernbedingungen. Bei Freire wird die Veränderungsdimension des Lernens verstanden als Instrument, um eine Gesellschaft zu verwirklichen, die die Würde und Freiheit des Menschen achtet. Entwicklung des Handelns und „das protagonistische Handeln der Person, die bei der wissenschaftlichen Lösung eines Problems ihr eigener Sprecher ist" (Orecife 1991) fügen sich zusammen in partizipativer Erforschung des Systems der Wissensproduktion, das Menschen in ihrem Kampf um das tägliche Überleben anwenden. Sie untersucht einen Ansatz von Wissensproduktion, der

die Fähigkeit der Menschen zu eigener Forschung wiederherstellt und verbessert; sie entwickelt das zur eigenen Emanzipation notwendige Wissen und befähigt die Menschen, sich von Kontrolle und Vorherrschaft von Eliten zu befreien (vgl. Tandon 1989:10-11). Ähnliche Eigenschaften sind der biografia educativa zuzuordnen, bei der „die persönliche Fähigkeit, seine eigene Lebensgeschichte der Bildung zu bestimmen, höchst erhellend und implizit ist. Diese Übung trägt im Zuge der Definition des Konzeptes zur Schaffung von Selbst-Bildung bei“ (Pineau 1980).

Organisation und nationale Systeme

Ähnliche Überlegungen kann man auf die Systeme und Organisationen zur Erwachsenenbildung in den verschiedenen Ländern der Europäischen Union anwenden. Dabei müssen wir, wenn wir uns auf das Gebiet der Inhalte begeben, die Ungenauigkeit jeden Versuchs des Vergleichs im Auge behalten, um bestehende Unterschiede nicht zu verwischen, und müssen versuchen zu vermeiden, bei der Beurteilung ihrer Bedeutung Konzepte anzuwenden, die zur Kultur der Erwachsenenbildung gehören. Es ist kein Zufall, dass die bis heute veröffentlichten vergleichenden Analysen sich auf die Beschreibung nationaler Beispiele und im Allgemeinen auf einen Vergleich beschränken, der nicht über die beiden Hauptbildungssysteme, das formale und das informelle Bildungssystem, hinausgeht, weil die weiterführenden Teile schwer miteinander zu vergleichen sind.

Angesichts der grundlegenden Verschiedenheit will diese Studie darstellen, wie die unterschiedlichen nationalen Erwachsenenbildungssysteme heute strukturiert sind, besonders mit dem Ziel, den Blick auf Vergleichbarkeiten und Besonderheiten zu richten. Grundsätzlich lässt sich das Gesamtsystem in vier inhaltlich unterschiedliche Hauptbereiche gliedern:
- formal oder verbunden mit Abschlüssen in Form von Diplomen oder Zertifikaten;
- nicht-formal, im Rahmen organisierter Bildungseinrichtungen, aber ohne das Ziel Zertifikat;
- informell, wie es in Bildungsprozessen vorkommt, die nicht organisiert oder strukturiert sind, sondern entweder individuell oder gemeinschaftlich geregelt werden;
- zufällig, im Zusammenhang mit im täglichen Arbeitsleben entstehenden Bildungsprozessen.

Diese Kategorien, von der UNESCO 1970 förmlich bestimmt, obwohl schon vorher im Bereich der Wissenschaft (seit Dewey) oder der Politik (z. B. bei der Weltbank) verwendet, erwiesen sich jedoch bei der Kategorisierung der Komplexität von Bildungsprozessen zu dem Zeitpunkt als nur begrenzt hilfreich, als man begann, lebenslange Bildung auf die neue Klassifizierung von Wissen (der ‚Baum des Wissens' des französischen Philosophen Michel Serres) und auf das veränderte Kompetenzkonzept zu beziehen. Die neuen erkenntnistheoretischen Ansätze ließen sich gut mit der Grundrichtung lebenslangen Lernens verbinden und veränderten die Gesetzgebung und die Zertifizierung jeder Art des Wissens und bewirkten eine Entlastung der formalen Bildung. In diesem neuen Zusammenhang wird die Integration der einzelnen Felder mehr betont als ihre Trennung.

Infolgedessen sollte die Beschreibung des Systems zur Sicherstellung ihrer Verwendung sich stärker mit den Hauptelementen der Organisation lebenslangen Lernens befassen (Dienstleistungen, Infrastruktur, Träger, Firmen, Gesetzgebung und Verwaltungsmaßnamen). Darüber hinaus ist sie notwendigerweise begrenzt auf die spezialisierte Einrichtung, die im Laufe historischer Ereignisse konkret die Gesamtheit unterschiedlich organisierter Ausbildungsmodelle unterstützt.

Die auf lebenslanges Lernen bezogenen Dienstleistungen stellen ein neu entwickeltes, mit neuer Politik verknüpftes Feld dar. Die verringerte Wahrnehmung der unmittelbaren Steuerungsfunktion im Bereich staatlicher Bildungssysteme hat die Bedeutung der Schaffung einer Reihe von grundlegenden Dienstleistungen erhöht, für die Öffentlichkeit (z. B. Informationssysteme, Orientierungssysteme, Beratungs- und Motivationssysteme), für Firmen (Analyse des Bedarfs an betrieblicher Fortbildung, Fragen von Firmengründung und Geschäftsausweitung etc.), für spezielle Einrichtungen (Dokumentation, Mitarbeitertraining, Bewertung, Inspektion, Finanz- und Organisationsberatung, Qualitätskontrolle).

Einrichtungen der Bildungs- und Kulturinfrastruktur (Büchereien, Theater, Datenbanken, Museen etc.) sind Veränderungen ausgesetzt, die es notwendig machen, sich nicht nur der Rolle des Bewahrens, sondern auch der lebenslangen Bildung quer durch alle Bevölkerungsschichten zu entledigen. Dieser Wandel vollzieht sich auf vier Ebenen:

– Veränderung der Produktvertriebsmethoden (z. B. Hausverleih von Kunstgegenständen oder das „star"-Vertriebssystem in/von Zeitschriften für Friseursalons – bei zahlreichen Italienischen Büchereien etc. gebräuchlich);

– Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen (zwischen Büchereien und Firmen, Museen und Krankenhäusern etc.);
– Organisationsentwicklung (Öffnungszeiten, Kriterien der Auftragsbeschaffung, personelle Kompetenzen);
– Unterstützung in Form von öffentlicher Stellungnahme und künstlerischer Produktion (Beziehung zwischen Autor und Öffentlichkeit, Verfügbarkeit von Ausdrucksmitteln etc.).

Auf diesem Sektor tätige Einrichtungen haben in Qualität und Quantität eine enorme Entwicklung erfahren. Die Struktur der Systeme ist von Land zu Land unterschiedlich. In Europa können, bezogen auf die jeweiligen Funktionen, sechs Bereiche unterschieden werden:
– Bereiche für Planung und Programmgestaltung,
– Bereiche mit staatlicher Funktion,
– Bereiche, die allgemeine Grundversorgung bereitstellen,
– Spezialbereiche (für die Öffentlichkeit, für bestimmte Regionen, Probleme, Themen, Methoden oder Ziele),
– mehrfunktionale Bereiche,
– nicht-spezialisierte Bereiche.

In allen Wissensbereichen entwickeln sich Firmen mit einer endlosen Vielfalt von Methoden (von Kursen und Praktika über partizipatorische Forschung bis zu Arbeitsgruppen oder Labors etc.), die sich mit Problemen befassen, die die gesamte Lebensdauer betreffen (von unternehmerischen Fragen bis hin zur Vorbereitung auf das Lebensende). Nach einer von Abrahamsson vorgelegten Typologie lässt sich das Gesamtfeld bezogen auf Bildung in folgende Teilbereiche unterteilen:
– Absolvierung der Schulpflicht,
– Wiederaufnahme schulischer Bildung (von elementarer Erwachsenenbildung bis zur Universität),
– Verstärkung der Anwendbarkeit von Fachwissen,
– Entwicklung allgemeiner Kompetenzen für bezahlte und unbezahlte Arbeit,
– berufsinterne Wissensaktualisierung,
– Organisationsentwicklung jeder Art,
– unabhängiges Lernen,
– allgemeine gesellschaftliche Entwicklung.

Gesetzgeberische und Verwaltungsmaßnahmen bestimmen die Handlungsprinzipien des Systems, unterstützen die Festlegung der Verteilungsregeln beim Zugang zu Bildung und die Rolle unterschiedlicher Inhalte im Pro-

zess der Bildungsplanung und in Bezug auf die Verwendung von Bildungsmitteln. Die Wohlfahrtskrise hat sich auf den Umfang der Gesetzgebung nicht ausgewirkt. Sie ist vielmehr weltweit seit 1970 ständig gewachsen. Die Instrumente der Regierungen habe sich erweitert in Richtung „programmatischer Dokumente" und „option plans", die – anders als Gesetze – eine häufigere Überarbeitung erlauben. Die gesetzgeberischen Maßnahmen kann man in zwei Haupttypen einteilen:

– unspezifische oder, anders ausgedrückt, solche, die bei Maßnahmen und Umständen, die nicht im eigentlichen Sinn den Bildungsbereich betreffen (Wirtschafts-, Agrar-, Gesundheits- oder Sozialpolitik etc.), deren Auswirkungen auf den Bildungssektor erläutern oder regeln sollen,
– spezifische oder, anders ausgedrückt, solche, die Entscheidungen, Verwaltungsbestimmungen und mögliche Verwaltungs- und Finanznormen des Bildungssystems mit seinen oben genannten Teilen (Dienstleistungen, Infrastruktur, Einrichtungen, Firmen) festlegen sollen.

Diese Studie befasst sich nicht mit dem Umfang dieser Systeme, obwohl es zu berücksichtigen gilt, dass die Ressourcen und die ständig neue Gesetzgebung zu der Gefahr führen, dass eine Studie wertlos werden kann, die sich zu eng an gegenwärtige Realitäten hält und nicht versucht, den Weg zu wählen, genau beschreibende und signifikante Typologien zu schaffen.

Literatur

Kaiser, A. (Hrsg.) (1994): Europahandbuch Weiterbildung. Neuwied: Luchterhand

Abrahamsson, K. (1996): Time policies for lifelong learning. In: Tuijnman, A. C.: International Encyclopedia of Adult Education and Training. Oxford: Pergamon Press

Bosselaers, L. (Hrsg.) (1990): Terminologie van de volwasseneneducatie. Brüssel: VCVO

Carlsen, A. (1998): Termintea. Göteborg: Nordic Folk Academy

Coraggio, J. L. (1996): Propostas do Banco Mundial para a educaçao: sentido oculto ou problemas de concepçao? In: De Tommasi, L. u.a.: O Banco Mundial e as Politicas educacionais. Sao Paulo do Brasil: Cortez Editora

De Sanctis, F. M. (1975): Educazione in età adulta. Firenze: La Nuova Italia

De Saussure, F. (1922): Cours de linguistique générale. Paris: Editions Payot

Delors, J. (1996): L'éducation. Un trésor est caché dedans. Paris: Unesco

EBAE (1976): The Terminology of Adult Education. Amersfoort: EBAE

European Centre for Leisure and Education (Hrsg.) (1990): International Handbook of Adult Education, Band 1-3. Prag: Ecle-Unesco

Federighi, P. (1996): La gestione dei processi educativi nel contesto europeo. Dal lifelong learning ad una società con una capacità di iniziativa diffusa. Napoli: Liguori

Freire, P. (1971): La pedagogia degli oppressi. Milano: Mondadori

Gyldendal (1974): Pedagogisk oppslagbok.

Husen, T. u. a. (Hrsg.) (1985), The International Encyclopedia of Education, Oxford: Pergamon Press

Jarvis, P. (1990): An International Dictionary of Adult and Continuing Education. London, New York: Routledge

Jelenc, Z. (Hrsg.) (1991): Terminologija izobraevanja odraslih. Ljubljana: Pedagoški institut

Knowles, M. S. (1970): The Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy. New York: Ass. press

Merriam, S. B./Cunningham, P. M. (Hrsg.) (1989): Handbook of Adult and Continuing Education. San Francisco: Jossey-Bass

Mezirow, J. D. (1991): Transformative Dimension of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass

Mezirow, J. D. u. a. (1990): Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning, San Francisco: Jossey-Bass

Onushkin, V. G./Ogarev, E. I. (1995): Obrazovanie vzroslih. Mezhdistsiplinarii slovar terminologii. Sankt Petersburg: Voronezh

Orefice, P. (1991): Il lavoro intellettuale in educazione. Scandicci: La Nuova Italia

Pineau, G. (1980): Vie des histoires de vie. Montréal: Faculté de l'Education Permanente

Rosenius, A./Absetz, K./Toiviainen, T. (1998): Bais Adult Education. English Finnish Terminology. Helsinki: Finnish Adult Education Association

Schmitz, E./Tietgens, H. (1984): Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11. Stuttgart: Klett

Tandon, Rajesh (1989): Social Transformation and Participatory research. In: Convergence, H. 2-3, S. 5-18

Titmus, C. u. a. (1979): Terminology of Adult Education, Paris: Unesco

Tuijnmann, A.C. (Hrsg.) (1996): Internatinal Encyclopedia of Adult Education and Training. Oxford: Pergamon Press

Vaizey, J. (1971): The Economics of Education. London: Faber

Vinokur, A. (1976): Economic Analysis of Lifelong Education. In: Dave, R. H.: Foundations of Lifelong Education. Oxford: Pergamon Press

STICHWORTE ZUR ERWACHSENENBILDUNG

1. Theorien und allgemeine Konzepte

Andragogik

Slowenien

Der Ausdruck Andragogik, der, außer in englischsprachigen Regionen, nur in wenigen Ländern gebräuchlich ist – ist in Slowenien und anderen Ländern des früheren Ostblocks zur Bezeichnung der Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung übernommen worden.
Zum Beispiel: Andragoški center Slovenije (Slowenisches Erwachsenenbildungszentrum); Andragoški zavod Maribor (Institut für Erwachsenenbildung Maribor); Oddelek za pedagogiko in andragogiko na fakulteti (Fakultät für Pädagogik und Andragogik); andragoška knjinica (Andragogische Bibliothek); andragoška metodika ali didaktika (Methodik und Didaktik der Andragogik; andragog (eine Person mit einer Qualifikation für Erwachsenenbildung). Der Ausdruck „Andragogik" ist im Allgemeinen wenig bekannt und seine Bedeutung ist selten klar definiert. Dies erklärt sich besonders aus der Tatsache, dass Andragogik und Erwachsenenbildung recht junge Disziplinen und Berufsfelder sind, die erst im Begriff sind, Anerkennung zu finden. Jarvis (1920: 22) verweist in seiner kurzen Darstellung der Entwicklung und des Gebrauchs des Ausdrucks Andragogik auf seine besondere Verwendung im früheren Jugoslawien, wo er besonders im akademischen Raum benutzt wird. Er bezeichnet, besonders in Osteuropa, das gesamte Feld der Erwachsenenbildung. In der kurzen Geschichte seiner Verwendung hat der Ausdruck (das Wort ist aus dem Griechischen abgeleitet und wird zum erstenmal 1833 von dem Deutschen Alexander Knapp verwendet) lebhafte Diskussionen ausgelöst. Die Hauptfrage ist, ob sich Erwachsenenbildung als Wissenschaft und als Vorgang von Kinder- und Jugendbildung (Pädagogik) unterscheidet. In Slowenien und im früheren Jugoslawien hat der Ausdruck nie eine solch kontroverse und spaltende Rolle gespielt.

Zoran Jelenc

Literatur

Jarvis, P. (1990): An International Dictionary of Adult and Continuing Education. London, New York: Routlege

Jelenc, Z. (Hrsg.) (1991): Terminologija izobraevanja odraslih. Ljubljana: Pedagoški institut

Arbeitsplatzbezogenes Lernen *Großbritannien*

Arbeitsplatzbezogenes Lernen *(work-based learning)* ist ein beschreibender Ausdruck, der sich auf jeden der folgenden Sachverhalte beziehen kann:

a) Lernen (allgemein), das in einem Arbeitszusammenhang erreicht werden kann;
b) strukturierte oder geplante Methoden oder Programme (wie „action learning“) für die Ausbildung und Entwicklung von Beschäftigten am Arbeitsplatz;
c) Lernaktivitäten, die am Arbeitsplatz („on the job“) und nicht in einem formalen Kontext, wie z. B. einem Fortbildungskurs, stattfinden;
d) neuerdings auch anerkannte Bildungsangebote, die firmenintern angeboten werden.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts lag das Hauptgewicht am Arbeitsplatz stärker auf Ausbildung als auf Lernen. Die Notwendigkeit spezialisierter Aufgabenerfüllung bestimmte den „Ausbildungsbedarf“ der industriell Beschäftigten. Die systematischen Bemühungen von F. W. Taylor zur Rationalisierung von Arbeit kennzeichnen diesen Ansatz.

Ab den 50er Jahren nahm das Interesse an „management training“ und „Personalentwicklung“ zu. Es wurde häufig außer Haus als Lehrgang in aufwendigen Tagungsstätten und Institutionen veranstaltet. Arbeitsplatzbezogenes Lernen, in der Form von Ausbildung, war eine handfestere, weniger aufwendige Sache für Beschäftigte mit niedrigerem Status.

Als Reaktion darauf entstand das „action learning“ von Reg Revans mit großem Einfluss sowohl auf die Personalentwicklung als auch auf die Erwachsenenbildung. Letztlich ist „action learning“ „learning by doing“, ein Lernprozess in ‚Echtzeit', bei dem sich Manager mit Problemlösungen am Arbeitsplatz befassen und Vorschläge durch Einführung erproben. Es besteht weiterhin großes Interesse an ähnlichen Themen, wie z. B. Lernstilen.

In den 90er Jahren trat die Idee der ‚lernenden Organisation' in den Vordergrund. Unter anderem hat dies den Wert von Lernen ins Bewusstsein gerückt und hat manche Arbeitgeber veranlasst, Lernaktivitäten nach der Wahl der Beschäftigten zu finanzieren. Einige Arbeitsorganisationen haben firmeninterne Abschluss-Programme und eigene Universitäten geschaffen (wie z. B. Motorola).

In jüngster Zeit betonen Marsick und Watkins (1989) die Bedeutung informellen Lernens (durch Erfahrung und nicht-institutionell) und zufälligen Lernens (ein unbeabsichtigtes Nebenprodukt anderer Aktivitäten) in Ergänzung zu formell veranstaltetem Lernen (Ausbildung und Bildung). Sie haben sowohl untersucht, welche Arbeitsplatzbedingungen informelles und

zufälliges Lernen fördern, als auch, welche menschlichen Eigenschaften die Fähigkeit zum Lernen am Arbeitsplatz begünstigen.
Der Staat entwickelt offenbar eine neues Interesse am arbeitsplatzbezogenen Lernen. In Großbritannien fördert die Regierung weiterhin das Programm „Investors in People" und ihre Vision vom ‚Zeitalter des Lernens' unterstreicht die wirtschaftliche Bedeutung der Verbesserung sowohl der Qualität als auch der Quantität der Ausbildung am Arbeitsplatz.

Peter Jarvis

Literatur

Department for Education and Employment Green Paper (1998): The Learning Age: a renaissance for a new Britain. (Cm 3790, 1998)

Marsick, V. J./Watkins, K. E. (1989): Informal and Incidental Learning in the Workplace. London: Routledge

Revans, R. (Ed.) (1983): Action Learning: its origins and nature. In: Pedler, M.: Action Learning in Practice. Aldershot: Gower

Bäume des Wissens *Frankreich*

Die Initiative „Bäume des Wissens" (*Arbres de Connaissances)* basiert auf zwei Grundprinzipien:
– Qualifikationen sind ein Selektionsinstrument.
– Jeder verfügt über einen Vorrat an theoretischem und praktischem Wissen.

Die Initiative konzentriert sich auf drei Grundideen: Diplome und Zertifikate (brevets); Logos (blasons) und Bäume (arbres).
Zertifikate bescheinigen klar definierte, höchst unterschiedliche Grundkenntnisse und Fertigkeiten (die Fähigkeit, Englisch zu sprechen, ein Fernsehgerät zu reparieren, öffentlich zu sprechen etc.). Sie werden dem Einzelnen nach Ablegen einer Prüfung verliehen, die sehr unterschiedliche Formen haben kann (Fragen, Simulationsübungen, Bescheinigung durch sachkundige Fachleute etc.).
Die Zertifikate, die ein Einzelner erwirbt, werden chronologisch erfasst und als „persönliches Curriculum" bezeichnet. Mit einem speziellen Softwareprogramm werden solche Curricula mehrerer Personen gemeinsam erfasst und dann als „arbre de connaissance" oder „Baum des Wissens" bezeichnet, der den gemeinsamen Bestand an theoretischem und praktischem Wissen einer Gruppe, einer Firma, einer Klasse, einer Region etc. darstellt.

Diese Gruppe wird als „Wissensgemeinschaft“ (communauté de savoir) bezeichnet. Der Baum des Wissens bildet auch die Struktur für das persönliche Curriculum zur Erstellung des Logos (blason). Die Besonderheiten des Logos vermitteln seinem Inhaber einen sofortigen Überblick über seine Fertigkeiten innerhalb einer speziellen Gruppe.
Die Initiative sieht auch die Erstellung von vier „Datenbanken“ (banques) vor:

- Die „Zertifikatsdatenbank“ enthält eine Beschreibung der in jedem Zertifikat nachgewiesenen Fertigkeiten und der zum Erwerb notwendigen Prüfung.
- Die „Ausbildungsdatenbank“ enthält praktische Informationen über Einrichtungen, die zu den Zertifikaten Ausbildung anbieten.
- Die „Logodatenbank“ enthält die Logos aller Mitglieder einer Wissensgemeinschaft.
- Die „Profildatenbank“ beschreibt Idealgegebenheiten, die einer Wissensgemeinschaft den genauen Bedarf an einer bestimmten Fertigkeit aufzeigen.

Das System beinhaltet auch einen eigenen Bewertungsmaßstab für Entscheidungen und Auswertungen: den SOL (Standard-Open-Learning-Einheit). Die Wissensgemeinschaft bestimmt verbindlich den Wert der verschiedenen Zertifikate im ihrem Verhältnis zum Baum des Wissens und hinsichtlich des in der Profildatenbank beschriebenen Bedarfs etc. Diese Initiative ist versuchsweise in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen benutzt worden: in Firmen, Schulen, Nachbarschaftsgruppen, freiwilligen Organisationen etc., und sie entwickelt sich zur Zeit in Richtung „Baum der Fertigkeiten“ (arbre de competence).

Pierre Freynet

Literatur

Authier, M./Levy, P. (^{2}1996): Les Arbres de Connaissance. Paris: Editions La Découverte

Bildung

Deutschland

„Bildung“ ist ein deutscher Begriff, der in keiner anderen europäischen Sprache eine Entsprechung hat. Er ist nicht nur umfassender als „Erziehung“ (education), sondern vor allem vielschichtiger und ganzheitlicher. Er ist auch in der deutschen Sprache schwer zu definieren; so heißt es etwa in einem Lexikon: „Bildung ist der Vorgang geistiger Formung, auch die in-

nere Gestalt, zu der der Mensch gelangen kann, wenn er seine Anlagen an den geistigen Gehalten seiner Lebenswelt entwickelt". Bildung enthält nicht nur eine lehrende, sondern auch eine lernende Dimension (sich bilden), nicht nur Wissen und Fähigkeiten, sondern auch Werthaltung, Ethos, Persönlichkeit, Authentizität und Güte. Das Verb „bilden" wird eher reflexiv („sich bilden") und kaum synonym zu „unterrichten", „erziehen" und „lehren" gebraucht.

Die Vielschichtigkeit des Begriffes „Bildung" ist der Grund dafür, dass er als Bezeichnung aller entsprechenden lehrenden und lernenden Aktivitäten in Deutschland gilt („Bildungsbereich") und in vielfältigster Weise – in Verbindung mit anderen Begriffen – Adult Education and Learning in Deutschland charakterisiert. Die wichtigsten Komposita sind:

- Bildungssystem: Hier ist die Gesamtsumme aller Institutionen benannt, welche sich mit Lehren und Lernen in Deutschland befassen;
- Bildungsbereich: Hier ist entweder die Abgrenzung zu anderen gesellschaftlichen „Bereichen" (z. B. Politikbereich, Wirtschaftsbereich) gemeint oder ein Segment des Bildungsbereich selbst (etwa Schule, Hochschule, berufliche Bildung und Erwachsenenbildung);
- Erwachsenenbildung: Mit dem Zusatz „Erwachsenen-" wird – wie etwa auch bei „Jugend-", „Alten-", „Frauen-" etc. – der Bildungsbegriff näher eingegrenzt auf das Lehren und Lernen mit einer bestimmten Bevölkerungsgruppe;
- Kulturelle (Erwachsenen-)Bildung: Mit dem Adjektiv wird jeweils der Inhaltsbereich, um den sich Lehren und Lernen bewegt, genauer definiert;
- Bildungsverhalten: Mit dieser Verbindung wird – ähnlich wie „Bildungsstatistik", „Bildungsbeteiligung" etc. – ein jeweils definiertes Merkmal festgehalten, in diesem Fall vor allem Teilnahme und Bildungskarrieren von Menschen.

Die Zahl der Komposita mit „Bildung" ist fast unüberschaubar. Es ist daher stets auch auf den Kontext zu achten, in dem der Begriff gebraucht wird, um festzustellen, ob die eher lernerorientierte, die eher systemische oder die eher auf Erziehung und Lehren sich richtende Intention gemeint ist.

Einfach ist dies bei Bildungspolitik: Sie grenzt sich gegen andere Politikfelder (z. B. Forschungs-, Wissenschaftspolitik) ab und ist – leider – derzeit in Deutschland ein zu gering bewertetes Politikfeld.

Ekkehard Nuissl

Literatur

von Hentig, H. (1996): Bildung. Ein Essay. München u. a.

Community Education — Großbritannien

Das Konzept von *Community Education* geht zurück auf die Vision von Henry Morris, der sich 1920 ein Dorf-College als Kernzelle eines flächendeckenden Systems von Erwachsenenbildung auf der Ebene von Gemeinden vorstellte. Er schlug vor, das Dorf-College solle der Mittelpunkt des Gemeindelebens sein, in dem Bildungsaktivitäten, soziale, kulturelle und Freizeitaktivitäten vereinigt würden. Es solle sich um die Interessen aller Altersgruppen, vom frühen Kindesalter bis ins hohe Alter, kümmern. Obwohl die Vision von Morris in Reinkultur nie Wirklichkeit geworden ist, bildete sie dennoch für den größten Teil des 20. Jahrhunderts die Grundlage der Idee der Community Education.

Nach dem Zweiten Weltkrieg entstand in unterschiedlichen Teilen des Landes eine Vielzahl pragmatischerer und wirtschaftlicherer Varianten von Stadtteilschulen. Mehr oder weniger versuchten sie, Pflichtschulbildung und Erwachsenenbildung miteinander zu verbinden. Anfangs fanden sie sich vorwiegend in ländlichen Gegenden, später wurde Community Education Teil der Strategie, die Probleme der Innenstädte anzugehen. Doch trotz zahlreicher Verweise auf den Erfolg der Community Education blieb die Realität meist „Erwachsenenbildung billig" (Wallis/Mee 1983: 8), da den gesetzlich festgelegten Bedürfnissen der Kinder fast immer der Vorrang vor den Interessen der erwachsenen Lernenden eingeräumt wurde. Dennoch kann Community Education relativ frei von Einschränkungen und Richtlinien sein; sie kann informeller und manchmal innovativer sein als andere Formen der Erwachsenenbildung. Sie legt mehr Wert darauf, auf die Bedürfnisse der Lernenden und der Gesellschaft zu reagieren, die sich aus Nachbarschaft, gemeinsamen Interessen und sozialen Zielen ableiten. Sie zielt darauf ab, die Menschen zu ermutigen und zu befähigen, Selbstverantwortung für ihre Einrichtungen, ihre Bildung und ihr Leben zu übernehmen (London Borough of Newham 1985: 17), und darauf, eine volksnahe und demokratische Form der Erwachsenenbildung zu sein, die Unterschiedlichkeit respektiert und Solidarität fördert (Martin 1996: 141).

Roger Fieldhouse

Literatur

London Borough of Newham (1985): Policy Statement. Zitiert in: Martin (1996), S.138

Martin. I. (1996): Community Education: the Dialectics of Development. In: Fieldhouse, R. u. a.: A History of Modern British Adult Education. Leicester: NIACE

Wallis, J./Mee, G. (1983): Community Schools: Claims and Performance. Nottingham: University

Edukologie

Slowenien

Der Ausdruck „Edukologie“ (*Edukologija)* ist eine Wortneuschöpfung, die den Versuch darstellt, die Wissenschaftsbereiche abzudecken, die sich mit allen Formen von Bildung beschäftigen. Den Anlass dazu hat die „Andragogik“ gegeben, eine relativ neue und unabhängige Wissenschaft, die sich im Bereich der Bildung entwickelt hat, in Abgrenzung zur „Pädagogik“. Wenn wir Andragogik als relativ unabhängige Wissenschaft verstehen, die sich mit der Bildung von Erwachsenen befasst, stehen wir vor dem Problem, dass der Ausdruck Pädagogik nicht alle Bildungsbereiche erfassen kann, sondern sich speziell auf Kinder und Jugendliche bezieht. Es sind unter der Bezeichnung „Gerontagogik“ auch Initiativen und theoretische Studien zu einem Spezialgebiet, der Bildung älterer Menschen, entstanden.

Nach Pastuovic (1987: 11-14) ist Edukologie eine allgemeine Erziehungswissenschaft. Sie ist nicht „die Zusammenfassung unterschiedlichen Wissens über bestimmte Themen zur Bildung“, sie ist vielmehr „eine neue Verbindung, die allumfassende Integration des bestehenden Wissens im Bereich Bildung“. Sie untersucht die Phänomene im Bereich der Bildung in ihrer Gesamtheit, während jeder andere einzelne Bereich der Erziehungswissenschaften – Pädagogik, Andragogik, Gerontagogik etc. – nur bestimmte Teilbereiche (Unterdisziplinen) untersucht. Diese Einzelwissenschaften, die jeweils unterschiedliche Aspekte des Phänomens Bildung betrachten, ermöglichen die Entwicklung eines differenzierten Systems von erziehungswissenschaftlichen Disziplinen, Edukologie ist ein gesamtheitlich definiertes Konzept.

Der slowenische Autor Frank Pedicek (1992) ordnete die Erziehungswissenschaft in die struktursystematische Matrix des Makrogesamtsystems der Wissenschaften ein und definierte sie durch zwei Parameter: a) wissenschaftliche Ebenen: logos (Wissenschaft), episteme (Fach/Disziplin), techne (Beruf), pragma (Lehre), praxis (ares), und b) die Teilbereiche der Realität: Natur, Mensch, Gesellschaft. Diese Parameter sind für die Edukologie und ihre Teildisziplinen wertvoll. Dies ist im Interesse einheitlicher Forschung besonders wichtig. In diesem System werden Erwachsenenbildung und Andragogik als gleich bedeutsame Teile der (Meta-)Theorie – oder Erziehungswissenschaft – gesehen wie ihre anderen Teile, z. B. Erziehungswissenschaft und die Bildung von Kindern und Jugendlichen oder Pädagogik (im engeren Sinn des Wortes).

Solche theoretischen Betrachtungsweisen setzen sich in der erziehungswissenschaftlichen Theorie erst sehr langsam durch und werden bislang als visionär angesehen.

Zoran Jelenc

Literatur

Pastuovic, N. (1987): Edukološka istrazivanja. Zagreb: Školske novine

Pedicek, F. (1992): Pedagogika danes. Maribor: Zalozba Obzorja

Erwachsenenbildung *Norwegen*

Der Begriff Erwachsenenbildung (*Voksenopplæring*) tauchte in der norwegischen Sprache in den 60er Jahren auf, als zahlreiche Dokumente zur Erwachsenenbildung entstanden. In den 70er Jahren erschien der Begriff im Zusammenhang mit der Vorbereitung zum Erwachsenenbildungsgesetz wieder und wurde zur Grundidee des Gesetzes, als dieses 1976 verabschiedet wurde. Damit hatte Norwegen das erste spezielle Erwachsenenbildungsgesetz der Welt.

Voksenopplæring ist also ein Begriff der Gesetzgebung, und als solcher bezeichnet er das Lernen von Erwachsenen in der Organisation von Einrichtungen der Erwachsenenbildung, der Schulbehörden und der Arbeitsverwaltung. Nach dem Gesetz umfasst der Begriff sowohl Volkslernen als auch Erwachsenenbildung. Ein Blick nach Schweden und Dänemark zeigt, dass dort getrennt von Volksbildung und Erwachsenenbildung (in Schweden) bzw. von Volkslernen und Erwachsenenbildung (in Dänemark) gesprochen wird.

Unter Voksenopplæring verstehen wir das Lernen Erwachsener, sofern es nach bestimmten Regeln und Bestimmungen organisiert ist und damit die Bestimmungen staatlicher Förderung erfüllt. Organisatoren können die öffentlichen Bildungsbehörden sein, indem sie Parallelprogramme zu den schulischen Bildungsgängen (Primar-, Sekundar- und weiterführende Bildung) sowie die Programme der Arbeitsverwaltung und der Erwachsenenbildungsverbände anbieten.

Ein Norwegisches Wörterbuch der Bildung, Pedagogisk oppslagbok (Gyldendal 1974) führt aus: Einerseits umfasst Erwachsenenbildung alle Lernaktivitäten oberhalb der Grundbildung, durch die eine Person befähigt wird, sich in unterschiedlichen Feldern mit Eigenschaften zu behaupten, die in den Bereichen Familie, Arbeit und Gemeinschaft der Bürger verlangt werden, soweit sie dies nach ihren körperlichen, geistigen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Möglichkeiten kann. Andererseits ist Erwachsenenbildung Teil eines Bildungssystems, das darauf abzielt, oberhalb der gesetzlichen Grundbildung für jeden durch das Lernen in Arbeit und

Freizeit Möglichkeiten der lebenslangen Entwicklung als Individuum und als soziales Wesen zu organisieren.

Sturla Bjerkaker

Erwachsenenbildung *Spanien*

Die Bildung Erwachsener (*Educación de personas adultas* – EPA) wird (hinsichtlich des Vorgangs und der Ergebnisse) allgemein als Tätigkeit verstanden, deren Grundziele darin bestehen, den Erwerb, die Verbesserung und die Aktualisierung grundlegender Bildung bei Erwachsenen sicherzustellen, die berufliche Qualifikation (durch berufliche Grundausbildung und berufliche Spezialausbildung auf mittlerem oder höherem Niveau) zu verbessern und die Fähigkeit zur Teilnahme am sozialen, kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Leben zu entwickeln. Der inhaltliche Rahmen von EPA schließt die Grundsätze von Weiterbildung ein. Es handelt sich um eine Bildungsform, die sich an die gesamte erwachsene Bevölkerung Spaniens richtet, wenngleich mit besonderer Beachtung bildungsbenachteiligter sozialer Gruppen oder von Gruppen mit erschwertem Zugang zum Arbeitsmarkt: Analphabeten, Häftlinge, ethnische Minderheiten und andere Randgruppen.
EPA benutzt bevorzugt Methoden des Selbstlernens von Erwachsenen auf der Grundlage ihrer Interessen, Bedürfnisse und Erfahrungen und versucht Formen des Präsenzlernens und des Fernstudiums zu verbinden. EPA wird von einer Vielzahl unterschiedlicher Zentren angeboten; auf diese Weise stellt es ein offenes Angebot für jede Art von nicht-universitärer Bildungseinrichtung dar, sowohl allgemeiner als auch spezieller Ausrichtung (CEAs, EPA-Zentren etc.). Darüber hinaus findet Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen der öffentlichen Hand, mit Universitäten, städtischen und örtlichen Einrichtungen und nicht-kommerziellen Einrichtungen statt.
Schließlich führte die Verabschiedung des LOGSE (allgemeines staatliches Gesetz) dazu, dass der Ausdruck „Educación de personas adultas“ (Bildung Erwachsener) zu einem festen Begriff geworden ist, einer Bezeichnung ohne jegliche geschlechtsspezifische Diskriminierung, die die traditionelle Bezeichnung „Educación de Adultos“ zunehmend ersetzt (das Wort „adultos“, obwohl allgemein verwendet, ist im Spanischen die männliche Form).
Erwachsenenbildung bedeutet also im spanischen Raum ein Bildungsangebot für Erwachsene mit einer breiten Zielsetzung, das davon ausgeht, dass Erwachsene zeitlebens lernen. Der wachsende Bedarf hat seinen Ur-

sprung in der zunehmenden Komplexität der Gesellschaft, in grundlegenden kulturellen Veränderungen und in dem Anspruch auf kritische Teilnahme am sozialen Leben. Sie fördert Schritte, die vom Angebot von Möglichkeiten zum Wiedereinstieg in das Bildungssystem bis zu Prozessen kultureller Belebung reichen.

Joachim Garcia Carrasco/José Luiz Blazquez/Antonio Victor Martin

Literatur

García Carrasco, J. (1996): Educación de Adultos. Barcelona: Ed. Ariel

Folkeoplysning

Dänemark und nordische Länder

Folkeoplysning (zu übersetzen etwa mit Volkserhellung, Volksbildung) geht auf religiöse und bürgerliche Bewegungen des 19. Jahrhunderts zurück. Sie beinhaltet einige pädagogische Methoden, eine spezielle Sicht des Menschen und von Wissen und Lernen. Erziehung zu Demokratie und zu aktiver Bürgerbeteiligung ist ein wichtiger Bestandteil. Diese Ideale gründen sich auf Dialog und Zusammenarbeit und auf die Vorstellung, dass die Menschen sich durch sich selbst bilden und erhellen. Es handelt sich um nicht-formale Bildung.

Die Grundannahme ist, dass jeder Mensch über ein riesiges Entwicklungspotential verfügt, das in einem geeigneten Lernumfeld freigesetzt werden kann. Die bevorzugte Lernmethode besteht darin, Wissen mit anderen zu teilen und es dadurch zu erweitern. Das Ziel ist persönliche und berufliche Entwicklung, die Fähigkeit zu Gruppendiskussionen, die Regeln guter Kommunikation zu beachten, jede/n aussprechen zu lassen, wenn er/sie an der Reihe ist.

Folkeoplysning findet in Volkshochschulen und Studiengesellschaften statt, in Finnland auch in städtischen Bildungszentren, in Dänemark auch in NGOs und Ganztagsvolkshochschulen. Die Veranstaltungen sind öffentlich und allgemein zugänglich, es gibt keine Prüfungen, aber viele Gelegenheiten, sich in allgemeinen kulturellen Bereichen zu bilden. Mehr und mehr Veranstaltungen richten sich an soziale Randgruppen, körperlich, geistig oder sozial benachteiligte Menschen, Menschen mit niedrigen Bildungsabschlüssen, Analphabeten etc.

Im Allgemeinen trägt der Staat 50% der Kosten, den Rest die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, außer für Sonderveranstaltungen. Etwa 50% aller

Erwachsenen in den nordischen Ländern nehmen jährlich an den allgemeinbildenden Kursen im Rahmen von Folkeoplysning teil.

Arne Carlsen

Freie Bildung

Norwegen

Der Ausdruck Freie Bildung *(Friundervisning)* kam 1864 auf, als Studenten der Universität Oslo als philanthropische Initiative eine Organisation zur Verbreitung akademischen Wissens in der allgemeinen Öffentlichkeit mit dem Namen „Oslo Studenters Fri Undervisning" gründeten.
Die Bildungsaktivitäten waren freiwillig und kostenlos. In der Folge wurden in Oslo und anderen Teilen Norwegens zahlreiche Friundervisninger eingerichtet. Die erste Einrichtung dieser Art behielt ihren Namen „Friundervisninger i Oslo" viele Jahre bei. 1948 bildeten die unterschiedlichen Einrichtungen einen Verband, der sich später „Studieforbundet Folkeuniversitetet" nannte. Der Verband hat seine engen Verbindungen zu den Universitäten beibehalten, aber seinen philanthropischen Ursprung und die Tradition der akademischen Volksbildung verlassen. Heute ist Friundervisning als normale Erwachsenenbildung organisiert und schon längst nicht mehr kostenlos. Wie der größte Teil der Erwachsenenbildung in Norwegen ist sie jedoch immer noch freiwillig. Und wenn man beim Lernen von Erwachsenen zwischen den Kategorien formal und nicht-formal unterscheidet, gehört Friundervisning zum nicht-formalen Bereich.
Der Ausdruck Friundervisning verschwindet aus dem heutigen Sprachgebrauch und die früheren Friundervisning-Einrichtungen nennen sich heute „Folkeuniversitetet" (Volkshochschulen). Der Name erinnert an die Ursprünge und die Verbindungen zu den Universitäten. Dieser Erwachsenenbildungsverband ist auch führend im Bereich dezentraler Studien auf der Hochschul- und Universitätsebene.

Sturla Bjerkaker

Ganzheitliche Umweltbildung

Italien

Education in the Environment and Cultural Heritage benutzt sowohl die Natur als auch die von Menschen geschaffenen Zeugnisse in einem regionalen Raum als Wissensquelle mit dem Ziel, die ganzheitliche Beziehung der Menschen zur Welt durch Bildungsaktivität zu verbessern.

Dies fußt auf der Annahme, dass Bildungsprozesse von der kognitiven Beziehung zur Umwelt ausgehen und sich durch sie entwickeln: Wissen, das jeder besitzt, ist also die kognitive und emotionale Darstellung der Wirklichkeit. Diese Form der Darstellung wird benutzt, um die unterschiedlichen Umwelten, zu denen wir in Kontakt treten, zu erforschen, die eigene Beziehung zu ihnen zu klären und an ihnen begrenzte kulturelle Veränderungen zu verursachen, seien sie realer oder ideeller Art.
Die Schwierigkeit, die Zeugnisse der Natur und des menschlichen Schaffens, aber auch die anderer menschlicher Gruppen zu entziffern und zu deuten, stellt eine weitverbreitete Form von Analphabetismus dar.
Diese Form von Analphabetismus scheint ein Wesenszug der globalen Informationsgesellschaft, der Wirtschaft und der Technologie zu sein. Die Intensivierung von Beziehungen mit Umwelten, die von der eigenen verschieden sind, trägt dazu bei, die Bedeutung örtlicher Identität zu verkleinern und ihren sichtbaren Ausdruck in ihrem Lebensbereich zu verringern, wenn nicht verschwinden zu lassen. Wo es jedoch zu einer Gegenreaktion kommt, verschlechtern sich nicht nur die spezifischen Eigenarten in besonderer und widersprüchlicher Weise; es verstärkt sich auch die widernatürliche Vermischung der fruchtbaren Bedeutung der natürlichen und menschlichen kulturellen Unterschiede und verstärkt weltweit die Eintönigkeit, die in den führenden westlichen Gesellschaften zu beobachten ist. Dies fügt einem ständig wachsenden Teil der Bevölkerung erheblichen Schaden beim Wissenserwerb und bei der Schaffung menschlicher Identität zu. Dieser Effekt wird bei Reichen wie bei Armen auch in ihrer Lebensqualität sichtbar.

Paolo Orecife

Lebenslanges Lernen

United Kingdom

Der Ausdruck „lebenslanges Lernen“ *(lifelong learning)* hat erst in jüngster Zeit Eingang in das britische Bildungsvokabular gefunden, er wird recht locker verwendet und umfasst alle Formen nachschulischer Bildung, einschließlich Familienbildung, community education, traditioneller Erwachsenenbildung, Fortbildung, Hochschulbildung und berufliche Weiterbildung. Es handelt sich nicht um einen feststehenden oder juristischen Ausdruck mit genau definierter Bedeutung, sondern eher um einen kulturellen Ausdruck zur Bezeichnung eines neuen Paradigmas. Er spiegelt die Abkehr vom Bild anbietergesteuerter Bildung in Richtung individuellen Lernens.

Er ist Teil des allgemeinen Individualisierungsprozesses des späten 20. Jahrhunderts. Er legt größeres Gewicht auf die Lernerfahrung des Einzelnen bei entsprechend geringerer Verantwortung für die Bildungsanbieter. Das wird sichtbar z. B. in der Einführung von ‚individuellen Lernkonten' unter finanzieller Beteiligung des einzelnen Lernenden, des Staates und gegebenenfalls eines Arbeitgebers. Über diese Konten soll der Einzelne zur Gestaltung seines lebenslangen Lernens so verfügen können, wie es ihm am besten entspricht.
Lebenslanges Lernen untergräbt auch das frühere, gestufte Wesen des Bildungssystems, in dem man sich auf einer Bildungsleiter von Stufe zu Stufe emporarbeitete. Lebenslanges Lernen erkennt deutlicher an, dass jemand, der in einem Bereich (z. B. den Ingenieurwissenschaften) einen Doktortitel erworben hat, in einem anderen Bereich (z. B. beim Erlernen einer neuen Fremdsprache) ein Anfänger sein kann. Deshalb ist zur Ablösung des früheren, aufeinander aufbauenden Systems gestufter Abschlüsse ein zusammenhängendes und umfassendes nationales System von Bewertungen und Zertifikaten erforderlich, die man ein Leben lang in mehr oder weniger beliebiger Reihenfolge erwerben kann.

Roger Fieldhouse

Lernarbeit

Norwegen

Das Konzept *studiearbeid* bezieht sich in erster Linie auf die Lernaktivitäten in Studienzirkeln und auf Aktivitäten, die von den freiwilligen Erwachsenenbildungsinstitutionen organisiert werden. Es steht im Zusammenhang mit dem Teil unserer Schriftsprache, der nyorsk genannt wird. Nyorsk hat seinen Ursprung im ländlichen Teil Norwegens, besonders im westlichen und nördlichen Teil des Landes, und stellte ein Gegengewicht dar zum starken dänischen Einfluss in der geschriebenen und gesprochenen Sprache Norwegens.
Folglich entstand eine enge Verbindung zwischen „nyorsk", „studiearbeid" und Lernen in Organisationen, die sich mit jungen Menschen und mit der Entwicklung der norwegischen Sprache befassten: Noregs Ungdomslag und Noregs Mållag. Studiearbeid bezeichnet eine Aktivität, einen Lernvorgang.
Die Vorsilbe studie- (Lern-) deutet auf die theoretische Grundlage. Arbeid (-arbeit) bezeichnet die Aktivität, verdeutlicht, dass der Erwerb von Wissen und Fertigkeiten arbeitsintensiv ist. Studiearbeid beschreibt in erster

Linie einen gemeinschaftlichen Lernprozess, das Lernen in einem organisierten Zusammenhang, oft im Kreis von Mitgliedern innerhalb einer Organisation. Im Mittelpunkt von studiearbeid standen häufig Organisationstheorie, Sprachen, Literatur, kulturelle Themen, Musik und Gesang, Tanz und andere kreative und ästhetische Themen. Sie wurde im Zusammenhang mit der Stärkung der Organisation bei der Erreichung ihrer Ziele gesehen, etwa die Stärkung der norwegischen Identität. Studiearbeid ist ein geläufiger Ausdruck. Bis heute wird der Begriff zur Bezeichnung von Lernaktivitäten benutzt, die von den Einrichtungen der Erwachsenenbildung anerkannt sind und zu staatlichen Zuschüssen berechtigen.
Das Konzept studiearbeid verliert heute an Bedeutung. Dort, wo es noch Verwendung findet, steht es meist in Zusammenhang mit Mitarbeiterfortbildung innerhalb der Erwachsenenbildungsverbände. In erziehungswissenschaftlichen Wörterbüchern findet sich keine Definition von studiearbeid.

Sturla Bjerkaker

Lerngesellschaft

United Kingdom

Die Lerngesellschaft *(Learning Society)* ist eine Vorstellung, die den gegenwärtigen Zeitgeist widerspiegelt, obwohl es auch früher Bücher über dieses Thema gegeben hat (vgl. Hutchins 1970; Boshier 1980), aber es gibt wenig Übereinstimmung hinsichtlich der Bedeutung. Da Lernen im Grunde ein individueller Prozess ist, kann der Ausdruck nicht wörtlich, er muss vielmehr als Bild verstanden werden. Handelt es sich um das Bild eines Ideals oder einer gegenwärtigen Realität? Es sind mindestens drei Deutungen des Begriffs möglich: Die erste erscheint als Bild eines Ideals, die beiden anderen als Bilder einer Realität. Keine von ihnen schließt die jeweils anderen aus.
Als utopisches Ideal nimmt Ranson (1994) die Gedanken von Hutchins auf, obwohl er ihn nicht zitiert, und er bezieht seine Sicht aus der Erstbildung. Nach Ranson gibt es zur Lerngesellschaft

- die Grundannahmen einer neuen Moral und einer politisch demokratischen Gesellschaft;
- ihr unterliegende Prinzipien, die sich auf Bürgersinn und praktischen Verstand gründen;
- Ziele auf der Ebene des Ichs (ein Streben nach Selbstfindung), auf der Ebene der Gesellschaft (gegenseitiges Lernen) und auf der institutionellen Ebene (Lernen der Prinzipien partizipativer Demokratie).

Die gesellschaftliche Realität der Moderne hat nach Beck (1992) als Ergebnis rasanter gesellschaftlicher Veränderung einen Zustand von Reflexivität erreicht. Dies veranschaulicht sich in der Tatsache, dass der Einzelne in der Gesellschaft von sozialen Strukturen freier geworden ist als jemals zuvor, und er ist in der Lage, auf diese Strukturen einzuwirken und sie zu gestalten. Bei diesem ganzen Prozess ist er ständig gezwungen, zu lernen und sich den auftretenden gesellschaftlichen Veränderungen anzupassen. Die Lerngesellschaft ist als Folge der sozialen Strukturen entstanden, ohne dass der Bildungsprozess für ihre Entstehung bedeutsam gewesen wäre (vgl. Giddens 1990).
Drittens ist Bildung in der Konsumgesellschaft zu einer Ware geworden, die zusammen mit anderen Lernpaketen, wie z. B. CDs und Internet, am Markt angeboten wird, weil Bildung und andere Formen von Lernmaterialien als Wohlstandsproduzenten begriffen werden. Folglich ist Lernen Teil der Lebensform aufstrebender Gruppen geworden, die sich Statussymbole kaufen können (vgl. Featherstone 1991).

Peter Jarvis

Literatur:

Beck, U. (1992): Risikogesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Boshier, R. (1980): Towards a Learning Society. Vancouver: Learning Press

Featherstone, M. (1991): Consumer Culture and Postmodernism. London: Sage

Giddens, A. (1990): The Consequences of Modernity. Cambridge: Polity

Husen T (1974): The Learning Society. London: Methuen

Hutchins, R. (1970): The Learning Society. Harmondsworth: Penguin

Ranson, S. (1994): Towards the Learning Society. London: Cassell

Lernprozess

Italien

In der Literatur kommt der Ausdruck Lernprozess *(processo formativo)* in zwei unterschiedlichen Bedeutungen vor: Einmal bezieht er sich auf das Individuum und seine Entwicklungskräfte – in unserem Fall auf den Erwachsenen –, andererseits auf die Methoden von Bildungsgeschehen. Man muss sehen, dass bei Bildung, die sich auf Erwachsene richtet, ein besonderes Augenmerk auf das Verhältnis zwischen der ersten und der zweiten Bedeutung gerichtet wird.
Dieses Verhältnis ist von grundlegender Bedeutung: Es verleiht dem Bil-

dungsgeschehen Stimmigkeit, sichert seinen innovativen Charakter und bietet ihm übergeordnete Erfolgsgarantien. Es ist offensichtlich, dass die Rücksicht auf die Bildungskräfte innerhalb des Individuums es ermöglicht, die Bildungsmethoden einerseits mit dem Ziel der Wirksamkeit zu betonen, und es andererseits erlaubt, vorgeschlagene Methoden an tatsächliche und besondere Eigenarten des zu entwickelnden Individuums anzupassen, um verlässliche Veränderungen zu bewirken, die sich auf das Individuum selbst richten.

An dieser Stelle beschränken wir uns auf die erste der beiden Bedeutungen (hinsichtlich der zweiten verweisen wir auf die Themen in diesem Glossar, die sich mit Bildungsmethoden befassen). Wenn man von Lernprozessen im Erwachsenenalter spricht, muss man die Natur und die Klärung von Faktoren ansprechen, die Veränderungen beim Erwachsenen bestimmen, der seinerseits sein persönliches psychologisches Profil im sozialen und kulturellen Kontext aufweist.

Das Wesen solcher Veränderungen entspricht dem kognitiven Feld, das jedem für die Darstellung, Deutung und Veränderung der Realität zur Verfügung steht. Dieses Feld wird auf kognitive und nicht-kognitive Vorgänge angewendet und bildet sich heraus in Abhängigkeit vom gemeinsamen kognitiven Verständnis, das eine soziale und kulturelle Gemeinschaft teilt. Dies bedeutet, dass das menschliche kognitive System sowohl logische Muster benutzt, die zu diesem kognitiven System gehören, als auch Wahrnehmungs- und Gefühlsmuster, die Teil des nicht-kognitiven Prozesses sind. Logische Wahrnehmungs- und Gefühlsprozesse führen jedoch weder beim Einzelnen zu einem einzigen Typ der Argumentation, noch liefern sie gleichbleibende Antworten auf Wahrnehmungs- und Gefühlsfragen. Vielmehr entspricht das System menschlichen Wissens dem individuellen, sozialen und kulturellen Wissenssystem, das sich ein Individuum im Laufe des Lebens und innerhalb seines Lebensraumes aufbaut.

Die jeweilige Art der Veränderungen, die im Erwachsenenleben im System des Fachwissens auftreten, wird von bio-physischen Eigenschaften und von sozialen und kulturellen Faktoren beeinflusst, die vom Alter und seinen Phasen abhängen, von der frühen Phase des Eintritts in das Erwachsenenalter bis schließlich zur Phase, ein alter Mensch zu sein. Hinsichtlich der bio-physischen Eigenschaften weist das Erwachsenenalter tief verwurzelte und gefestigte Wissenssysteme auf, die die Identität des erwachsenen Individuums tragen. Was die sozialen und kulturellen Faktoren angeht, so weist das Erwachsenenalter selektive und defensive Wissenssysteme auf, die von den bei Arterhaltung und Fortpflanzung und bei der Aufrechterhaltung und der Veränderung des soziokulturellen Systems übernommenen Rollen abhängen.

Das tief verwurzelte und gefestigte, selektive und defensive Wissenssystem beim Erwachsenen ist an dieser Stelle natürlich eine vereinfachende Beschreibung einer sehr komplizierten und veränderlichen Situation. Sie verleiht dem Bildungsprozess für dieses Alter spezielle Bedeutungen: Ihre Anerkennung setzt voraus, für die Erwachsenenbildung „den Bedarf in den Mittelpunkt zu stellen". Solcher Bedarf kann Methoden und Einzelheiten von Bildung, Politik und Bildungsinstrumenten nicht berücksichtigen.

Paolo Orefice

Literatur

Orefice, P. (1999): L'operature dei processi formativi. Rom: Carocci

Cambi, F./Orefice, P. (1996): Fondamenti teoretici del processo formativo. Neapel: Liguori

Medienkompetenz *Deutschland*

Medienkompetenz ist ein noch neuer Begriff in der deutschen (Erwachsenen-)Bildung. Er liegt dem englischen Begriff „media literacy" nahe. Er gilt als Schlüsselbegriff in der Transformation zur Informationsgesellschaft. Die Vermittlung von Medienkompetenz wird als vordringliche gesellschaftspolitische Aufgabe gesehen.

Medienkompetenz gilt in unterschiedlichen individuellen und gesellschaftlichen Bereichen. Die vier wichtigsten sind:

- die individuelle „Medienbiographie", d. h. das Erkennen und Reflektieren der Bedeutung von Medien auf die eigene Entwicklung;
- die Massenmedien, d. h. das Erkennen der Wirkungsweise von Massenmedien (z. B. Fernsehen);
- die Arbeitsmedien, z. B. der Personalcomputer, in Handhabung und Wechselwirkung zur Person;
- die Medienpädagogik, d. h. der Einsatz von Medien in pädagogischen Prozessen.

Wegen der umfassenden Bedeutung der Medien im Alltagsleben und in der industrialisierten Gesellschaft wird Medienkompetenz in der deutschen Bildungsdiskussion zunehmend in den Rang einer Grundqualifikation gehoben und neben Lesen, Schreiben und Rechnen gestellt. Sie zu vermitteln wird zunehmend Aufgabe des gesamten Bildungssystems, erfolgt also im lebenslangen Lernen.

In der Erwachsenenbildung wird Medienkompetenz hauptsächlich als Besitz folgender Fähigkeiten verstanden:
– Zugriffswissen: Medien bedienen und decodieren, Medienerfahrungen transferieren können;
– Selektionsfähigkeit: Besitz von Relevanzkriterien und Strukturierungswissen;
– Orientierungsfähigkeit: Unterscheidung der Wirklichkeit vom medialen Ab- oder Wunschbild;
– kritische Distanz: Fähigkeit, Medienentwicklungen abwägen zu können, technische Machbarkeit auf den Sinn für Individuen und Gesellschaft hin zu prüfen;
– Handhabungsfähigkeit: Wissen und Fertigkeit zum Einsatz der Medien für die eigene Kommunikation, mit dem Tempo der Medien umgehen können;
– ästhetische Wahrnehmung: Fähigkeit, Bilder zu verstehen, Abläufe wahrzunehmen;
– Integrationsfähigkeit: Medien und Medienkommunikation in soziale Netzwerke integrieren und die sozialen Folgen des Medienhandelns reflektieren können.

Die Vermittlung von Medienkompetenz steht in Deutschland noch an ihrem Anfang. Computerlabors an Schulen, Rechner-Kabinette in Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Fortbildung für Trainer, Entwicklung von Software zum Medienlernen stehen noch in den Anfängen. Als bildungspolitisches, rechtliches (Urheber-, Jugendschutz etc.), ökonomisches (Verkauf von Medienservice) und soziales (Individualisierung) Thema steht Medienkompetenz im Zentrum der Diskussion. In Marl (Nordrhein-Westfalen) wurde ein „Zentrum für Medienkompetenz" eingerichtet; die bundesweite erziehungswissenschaftliche Fachvereinigung DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Mitglieder sind fast alle Erziehungswissenschaftler in Deutschland) hat ihren Kongress 1999 dem Thema „Mediengeneration" gewidmet. Dort wurden auch erste Erfahrungen der Vermittlung von Medienkompetenz vorgestellt.

Ekkehard Nuissl

Literatur

von Rein, A. (Hrsg.) (1996): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Nicht-formale Erwachsenenbildung *Niederlande*

Der Begriff *Vormings- en Ontwickelingswerk* bezeichnet organisierte Aktivitäten, die einen Prozess unterstützen, durch den Menschen in die Lage versetzt werden, eine individuelle Identität zu entwickeln, bewusst ihren Platz in der Gesellschaft zu finden und ihre Möglichkeiten im gesellschaftlichen Zusammenhang und Handeln unabhängig und selbständig wahrzunehmen, und zwar durch

- vergrößertes Wissen und Einsicht,
- Überprüfung eigener Meinungen und Einstellungen im Vergleich zu anderen,
- Verbesserung von Fertigkeiten und Ausdrucksfähigkeit.

Willem Bax

Literatur

Nederlands Centrum voor Volksontwikkeling/Vlaams Centrum voor Volksontwikkeling (1990): Terminologie van de Volwasseneneducatie. Brüssel

Realkompetenz *Norwegen*

Der Ausdruck *Realkompetanse* hat seit 1998 in hohem Maß Eingang in die norwegische Sprache gefunden. Ein Grund dafür ist das „Green Paper" zur Reform in den Bereichen Bildung, Lernen und Entwicklung von Realkompetenz in Norwegen. Das „Green Paper" des sogenannten Buer-Komitees beschrieb 1997 die Notwendigkeit, ein verbessertes System der Anerkennung und Dokumentation nicht-formaler Kompetenzen zu entwickeln. Unter nicht-formalen Kompetenzen verstehen wir das Wissen, das Verständnis und die Fertigkeiten, die Erwachsene außerhalb des formalen Bildungssystems bei der Arbeit, in der Familie, durch die Mitwirkung in Organisationen etc. erwerben.

Der Ausdruck ist angelehnt an den Ausdruck „formale Kompetenz", mit der das Ergebnis formaler und institutioneller Bildung beschrieben und als Dokumentation einer formalen Prüfung formuliert wird. 1998 folgte dem Papier des Buer-Komitees ein „White Paper" mit dem Titel „Die Kompetenz-Reform". In diesem Dokument wird das Konzept der nicht-formalen Kompetenz noch stärker betont. Das Papier empfiehlt dringend die Einleitung von Versuchen, Anstrengungen und Projekten, die sich einerseits mit dem Konzept, andererseits mit Systemen der Dokumentation befassen soll-

ten. Volksenoppklæringforbundet, der Norwegische Volkshochschulverband, hat ein Projekt ins Leben gerufen, das sich mit nicht-formalen Kompetenzen beschäftigt, indem es Lernbedingungen und Lernorte dokumentiert und das Konzept der nicht-formalen Bildung mit den Gedanken von Handlungsfähigkeit, Beherrschung, Anpassung, Kooperationsfähigkeit etc. verbindet – die wir auch als berufliche Allgemeinkompetenzen bezeichnen würden. Wir sprechen hier von einer Zusatzkompetenz, die z. B. durch die Teilnahme an Studienkreisen zusätzlich zu dem in der Lerngruppe behandelten Thema, z. B. Sprachen oder künstlerische Themen, erworben wird. Ein Jahr in der Volkshochschule bedeutet heute drei Zusatzpunkte im formalen Bildungssystem – Punkte, die sich aus der Besonderheit der Volkshochschulqualität ableiten und zusätzlich zum behandelten Fach angerechnet werden. Mit der zunehmenden Betonung der Dokumentation nicht-formaler Kompetenz ist für die Zukunft eine Auflösung der Trennung zwischen den Begriffen formale und nicht-formale Kompetenz vorstellbar. Dann können wir uns auf das letztlich entscheidende Konzept konzentrieren, die Kompetenz.

Sturla Bjerkaker

Reflexive Erwachsenenbildung *Deutschland*

Der Begriff „reflexive Erwachsenenbildung" kennzeichnet einen historischen Zeitpunkt in der Entwicklung der deutschen Erwachsenenbildung ebenso wie ein bestimmtes Verständnis ihrer Ziele und Methoden.
Von reflexiver Erwachsenenbildung sprach man in Deutschland erstmals Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre. Meist wurde dabei der Begriff „reflexive Wende der Erwachsenenbildung" gebraucht. Damit war die historische Dimension bezeichnet. Fünfzehn Jahre zuvor, Mitte der 60er Jahre, hatte es bereits eine andere Wende gegeben: die „realistische Wende der Erwachsenenbildung". Diese bezeichnete die Funktionalisierung der Erwachsenenbildung zur Qualifizierung breiter Bevölkerungsschichten, nachdem in Deutschland ein „Bildungsnotstand" konstatiert worden war. Erwachsenenbildung war nach der realistischen Wende nicht mehr frei, beliebig und unverbindlich, sondern fügte sich in die staatliche Systematik der Organisation des gesamten Bildungsbereichs als „quartärer Bildungsbereich" ein.
Der Begriff „reflexive Erwachsenenbildung" grenzte sich wiederum dagegen ab. Betont wurde mit ihm die Notwendigkeit, in der Erwachsenenbil-

dung kritische Distanz der Individuen gegenüber scheinbar unausweichlichen gesellschaftlichen Entwicklungen ebenso zu erreichen wie eine Vergewisserung über den individuellen Entwicklungsstand. Reflexive Erwachsenenbildung steht daher in engem Zusammenhang mit dem entstehenden Paradigma des „biographischen Lernens", der Sicht auf Erwachsenenbildung durch die Lernenden, und der immer häufigeren Verwendung des Begriffs „Aneignung" anstelle des Begriffs „Lernen". Mit reflexiver Erwachsenenbildung wird die Rolle des lernenden Subjekts betont, die kritische Distanz gegenüber Wachstum und außengesetzten Zielen und die Möglichkeit, über Erwachsenenbildung individuelle Entfaltung zu erleben.
Nach wie vor wird in Deutschland von reflexiver Erwachsenenbildung gesprochen, vielfach wird dies jedoch bereits abgelöst durch den wiederum eher instrumentellen Begriff „selbstgesteuertes Lernen", der allerdings ebenso wie reflexive Erwachsenenbildung den Akzent auf die Sicht der Lernenden legt. In der konkreten Bildungspraxis fand die „reflexive Wende" wenig Niederschlag; sie blieb weitgehend eine bildungstheoretische und gesellschaftskritische Phase der Diskussion um das Selbstverständnis von Erwachsenenpädagoginnen und -pädagogen.

Ekkehard Nuissl

Literatur

Münch, W. (1995): Individuum und Gruppe in der Weiterbildung. Weinheim: Deutscher Studienverlag

Selbst-Bildung

Frankreich

Selbst-Bildung *(self-education)* bedeutet, sich selbst ohne Lehrer, eigenverantwortlich etwas beizubringen. Es bedeutet nicht, dies allein zu tun. Eigenverantwortlichkeit schließt Offenheit für andere ein; sie lehnt sowohl Abgeschiedenheit als auch Vereinnahmung ab. Im Allgemeinen bringen Menschen sich selbst etwas gemeinsam mit anderen bei, wobei die anderen nicht als Lehrer auftreten. Individuelle Selbst-Unterweisung wird durch gemeinschaftliche Selbst-Unterweisung gefördert. Letztere hat keinen negativen Einfluss auf Erstere.
Selbst-Unterweisung entwickelte sich gleichzeitig mit Weiterbildung und verbreitete sich ab den 70er und 80er Jahren zunehmend. Bei Erwachsenen kommt sie in zwei Formen vor: erfahrungsorientierte Selbst-Unterweisung, eine Besonderheit der Erwachsenenausbildung; und akademische

Ausbildung, wie sie auch in Schulen oder Universitäten vorkommt. Akademische Erwachsenenausbildung weist gewisse Besonderheiten auf.
Das Ziel akademischer Ausbildung ist der Erwerb von Wissen, das nicht von der lernenden Person stammt. Es entstammt vielmehr der Außenwelt und wird auf zwei Weisen vermittelt. Im Fall der „Fremdausbildung" unterrichtet ein Lehrer die Lernenden im Rahmen eines Bildungssystems. Im Fall der „Selbstausbildung" unterrichtet die lernende Person sich selbst, entweder im Rahmen eines Bildungssystems unter Benutzung der in ihr zur Verfügung stehenden Ressourcen (wie bei individualisierter Ausbildung oder bei „Personalised Training Workshops – APP") oder eigenverantwortlich (wie es in der Vergangenheit für Autodidakten der Fall war). Bei jungen Menschen ist „Fremdausbildung" verbreiteter. Selbstausbildung spielt bei Erwachsenen eine zunehmend wichtige Rolle. Sie entspricht stärker ihrem Wunsch nach Eigenverantwortung. Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass sie größere praktische Flexibilität bietet. Insbesondere bietet sie mehr Raum für erfahrungsorientierte Selbst-Unterweisung als die „Fremdausbildung".
Erfahrungsorientierte Selbstausbildung und akademische Selbstausbildung schließen sich gegenseitig nicht aus, sondern ergänzen sich. Meist ist erfahrungsorientierte Selbstausbildung für sich allein unzulänglich. Akademische Ausbildung hingegen fördert und klärt Lebenserfahrungen und trägt so zur Bereicherung erfahrungsorientierter Selbstausbildung bei. Folglich muss sie unmittelbar auf den Lebenserfahrungen von Erwachsenen aufbauen, um nicht als reine Stilübung zu erscheinen.

Guy Bonvalot

Literatur

Courtois, B./Pineau, G. (1991): La formation expérientielle des adultes. Paris: La documentation française

Galvani, P. (1991): Autoformation et fonction du formateur. Lyon: Chroniques Sociales

Nyham, B. (1991): Promouvoir l'aptitude à l'autoformation. Brüssel: Presses Universitaires Européennes

Selbstgesteuertes Lernen *Deutschland*

Der Begriff „selbstgesteuertes Lernen" ist initiiert durch die amerikanische Diskussion zum „self-directed learning". Enge Bezüge bestehen zu dem entsprechenden Begriff in den Beschlüssen der Erziehungsminister der OECD-Länder vom Januar 1996, der Erziehungsministerkonferenz des

Nordischen Rates vom Oktober 1996 und dem Bericht der Delors-Kommission über das Lernen im 21. Jahrhundert.
In der deutschen Diskussion herrscht eine gewisse Verwirrung des Begriffs, die mit der deutschen Bildungstradition einerseits und einem weit ausgebauten System institutionellen Lernens andererseits zusammenhängt. Teilweise synonym werden in der deutschen Sprache für „selbstgesteuertes Lernen“ auch die Begriffe „selbstorganisiertes Lernen“, „Selbstlernen“, „selbstverantwortetes Lernen“ und „selbständiges Lernen“ gebraucht. Letztlich geht es begrifflich darum, dass Lernende in einer lebenslangen Perspektive ihre Lernprozesse selbst lenken. Dieser Ansatz wird von staatlichen und wirtschaftlichen Instanzen stark favorisiert, wobei die intendierte Verlagerung von Verantwortung und die erhoffte Mitteleinsparung eine wichtige Rolle spielen. Kritisiert und hinterfragt wird das Konzept vor allem von Vertretern der institutionellen Erwachsenenbildung.
Konzeptentwicklung, Diskurs, Kritik und Unklarheiten betreffen vor allem folgende Punkte:

- Lernen lernen: Wenn Menschen ihre Lernprozesse ihr Leben lang selbst lenken sollen, müssen sie in der Lage sein, selbst zu lernen – auch dies muss erlernt werden. Das allgemeine Niveau an didaktischem Sachverstand ist von daher anzuheben.
- Einzeln oder in der Gruppe lernen: Selbstgesteuertes Lernen bedeutet nicht, nur einzeln zu lernen; es sind Verfahren und Konzepte zu entwickeln, Einzellernen mit Sozialformen des Lernens zu verbinden.
- Mit Medien lernen: Die neuen Medien ermöglichen vielfach, Lernprozesse selbständig zu gestalten. Wichtig ist dabei, dass der Umgang mit den neuen Medien gelernt werden muss und dass die Möglichkeiten und Grenzen der Medien im Lernprozess genauer definiert werden.
- Medien als „virtuelle Lehrende“: Das didaktische Niveau von Lehrmedien lässt vielfach zu wünschen übrig, es gibt noch kein entwickeltes Konzept und Qualitätsbewusstsein dafür. Auch die Verbindung von Medienlernen und sozialem Lernen ist systematisch zu entwickeln.
- Veränderte Rolle der Institutionen: Bildungsinstitutionen geraten unter den Druck, den Anteil an Beratung, Orientierung und Support zu erhöhen und den Anteil eigener Bildungsangebote zu vermindern. Auch eine Verzahnung der Selbstlern-Phasen mit institutionellen Angeboten steht noch aus.
- Kategorien nicht intendierten Lehrens: Noch fehlen Kriterien und Kategorien, Lernen in inzidentiellen Zusammenhängen (Zeitunglesen, Fernsehen etc.) zu erfassen und zu qualifizieren. Hier werden auch Ansätze der Anerkennung von Lernergebnissen wichtig, wie sie in dem Sokrates-Projekt APEL entwickelt wurden.

Insgesamt scheint die Tendenz zum „selbstgesteuerten Lernen“ in Praxis und Wissenschaft der Erwachsenenbildung im deutschen Sprachraum unumkehrbar. Sie steht im Kontext der allgemeinen Verschiebung des Blicks weg von den Lehrenden hin auf die Lernenden.

Ekkehard Nuissl

Literatur

Dohmen, G. (1996): Lebenslanges Lernen – Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: BMBF

Dohmen, G. (Hrsg.) (1997): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Bonn: BMBF

Greif, S./Kurtz, H. (Hrsg.) (1996): Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen: Hogrefe

Standortfaktor Weiterbildung *Deutschland*

Der Begriff „Standort“ gewinnt in der deutschen (wie auch in der internationalen) Politik eine immer größere Bedeutung. Er gehört zum Standardvokabular ökonomisch definierter regionaler Strukturpolitik. In Deutschland wird in diesem Kontext immer häufiger auch Weiterbildung als ein „Standortfaktor“ genannt. Gemeint ist damit, dass Weiterbildung einen wichtigen Beitrag zur Qualität des jeweiligen Standortes leistet.
In der Bildung ist der Standort-Begriff relativ neu. Der geographisch-soziale Raum von Bildung wird in der Regel belegt mit Begriffen wie Lernen vor Ort, aufsuchende Bildungsarbeit, flächendeckende Angebote, Stadtteilarbeit oder kommunale und regionale Kooperation. Dennoch wird der Standort-Begriff auch in der Weiterbildung immer häufiger benutzt, um mit ökonomischer Argumentation politikfähig zu bleiben oder zu werden.
Die Standortdiskussion ist eine Folge des verschärften Wettbewerbs. Dabei werden Standorte meist ökonomisch beurteilt – so sind Absatzmärkte in vielen Regionen der Erde größer als in den industrialisierten Ländern, aber wesentlich weniger kaufkräftig. Oder es heben sich günstige staatliche Steuerkonditionen und billige Arbeitskräfte oft gegen den Mangel an verkehrstechnischer Infrastruktur auf. Zu solchen Vor- und Nachteilen spezifischer Regionen zählt zunehmend auch Weiterbildung. In industrialisierten Ländern hat dies u. a. die Dimension des Grundsatzes „Der Mensch lebt nicht von Brot allein“, in anderen Regionen wird Weiterbildung insbesondere als Instrument der Qualifizierung von Arbeitskräften gesehen.
Aber auch in Deutschland steht die Weiterbildung meist unter dem Aspekt der beruflichen Qualifizierung im Standortkontext. Sie wird dabei als Hilfs-

mittel gesehen, den „Beschaffungsmarkt“ (für qualifizierte Arbeitskräfte) angemessen und für unternehmerische Investionen attraktiv zu gestalten. Bei Unternehmen mit neuen Technologien, neuen Produkten, neuen zukunftsorientierten Strukturen ist die Qualifikation der Ortsansässigen unabdingbar, sollen nicht nur von außen entsprechende Qualifikationen angeworben werden.
Die Diskussion um Weiterbildung als „Standortfaktor“ zeigt auch die Widersprüchlichkeit und die begrenzte Möglichkeit einer solchen regionalen Strukturpolitik. Qualifizierung kann gesellschaftlich gesehen Arbeitslosigkeit nicht verhindern. Sie kann gut geschultes Personal nur für den Zeitraum bereitstellen, in dem das aktuelle Wissen gilt und nicht schon wieder überholt ist. Qualifizierung schafft keine Arbeitsplätze, sondern setzt diese voraus.
In der deutschen Weiterbildung wird die Beteiligung an regionaler Strukturpolitik als „Standortfaktor“ vorwiegend mit dem Ziel diskutiert, die Partizipation der Menschen zu ermöglichen, Konsens der Betroffenen herzustellen, soziale Spannungen zu mindern, kulturelle und soziale Dynamik zu ermöglichen, Heimat- und Lebensgefühl zu erleichtern und das Leben attraktiver zu machen. Allerdings ist unübersehbar, dass Bildungspolitik und Weiterbildung sich mit der Integration in eine ökonomisch veranlasste Strukturpolitik vielfach auch ihrer eigenen Identität und Begrifflichkeit begeben.

Ekkehard Nuissl

Literatur

Nuissl, E. (Hrsg.) (1995): Standortfaktor Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Volksbildung

Frankreich

Volksbildung *(éducation populaire)* ist eine soziale Bildungsbewegung, die, im Fall Frankreich, in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstand (Schaffung der Bildungsliga 1866). Ihr vorrangiges Ziel besteht darin, durch die Verbreitung von Wissen in Literatur, Geschichte, Naturwissenschaften, das bis dahin einer Elite vorbehalten war, jeden, besonders die Angehörigen der am meisten benachteiligten soziokulturellen Gruppen der Gesellschaft, zu befähigen, alle Aspekte des gesellschaftlichen Lebens nutzen zu können.

Die Volksfront von 1936, Résistance und Libération standen am Beginn eines zweiten Anlaufs mit dem Aufkommen neuer Vereinigungen (Jugendherbergen, „Peuple et culture", Ländliche Vereine, Jugend- und Kulturvereine etc.), deren Ziel es ist, Ungleichheit und Unwissenheit durch Bildung und Kultur für alle zu bekämpfen. Auch wurde unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg eine Partnerschaft mit dem Staat ins Leben gerufen. Diese Partnerschaft baute auf einem System von staatlicher Anerkennung und Bereitstellung von Mitteln auf (Zuschüsse und Ausstattung mit Beamten). Seitdem genießen Anstrengungen im Bereich der Jugend Vorrang und Erwachsenenbildung hat sich konkret mit der Ausbildung von Gewerkschaftsfunktionären und leitenden Mitarbeitern der Volksbildung beschäftigt.

Die Partnerschaft zwischen Staat und Verbänden wurde in den 60er Jahren, zur Zeit der 5. Republik, im Bereich von Systemen zur Sozialförderung („Freistellung von Jugendleitern" und „Förderung landwirtschaftlicher Kollektive") und mit der Schaffung von Beratungsstellen oder Einrichtungen zur gemeinsamen Verwaltung (Kommission für Kulturelle Entwicklung beim Planungskommissariat, Hohes Komitee für Jugend und Bildung, Kooperationsfonds Jugend und Volksbildung) gestärkt.

Die Schaffung des Staatlichen Kulturministeriums 1959 und vor allem die Verkündung des Gesetzes zur beruflichen Ausbildung 1971 stellten zwar gewissermaßen den Sieg der von der Volksbildungsbewegung vertretenen Ideen dar, schwächten aber dennoch ihre Position:

– Im kulturellen Bereich favorisierte die Politik von André Malraux die Schaffung aufwendiger Einrichtungen und die direkte Begegnung zwischen der Öffentlichkeit und dem künstlerischen Werk ohne erzieherische Vermittlung.
– Im Bereich der Ausbildung bereitete das Delors-Gesetz der Entstehung eines echten Wettbewerbs und eines Bewertungssystems nach dem Modell des Schulwesens den Weg.

Im Zuge der zunehmenden wirtschaftlichen und sozialen Ausgrenzung wurden die Volksbildungsverbände während der gesamten 80er Jahre von staatlichen Stellen häufig aufgefordert, sich an Entwicklungen und Erprobungen zu beteiligen. Später wurden sie zu einer begrenzteren Form der Beteiligung aufgefordert und sollten sich auf die Einrichtung von Ausbildungs-Integrationsprogrammen beschränken, die sich an Problemgruppen richteten (Jugendliche ohne Schulabschluss, Langzeitarbeitslose etc.). Heute sind ca. 17% der 700.000 in Frankreich bestehenden Vereinigungen mit Volksbildung befasst. Einige von ihnen sind in nationalen Verbänden und/oder Dachorganisationen zusammengeschlossen. Sie beteiligen sich an zahlreichen unterschiedlichen Aktivitäten im Bereich kultureller

Vermittlung, örtlicher Entwicklung, Berufsausbildung, politischer Bildung und interkulturellen Lernens. Sie befassen sich zunehmend mit neuen Ansätzen wie Projektbegleitung, networks of players, gegenseitigem Austausch (von Wissen und/oder Dienstleistungen) und Selbststudium.

Corinne Baudelot/Jean-François Chosson

Literatur

Cacérès, B. (Hrsg.) (1985): Guide de l'Education Populaire. Paris: Editions La Découverte

Cnajep/Fonjep/Injep (1992): Education Populaire, Nostalgie ou Réalité? Paris

Peuple et Culture/Injep (1994): De l'éducation populaire à l'éducation permanente – Les associations face à la loi de 1971 dans le champ de la formation. Paris

Vorming

Flandern

Vorming (Bildung) ist ein methodischer und didaktischer Zweig der Bildung. Sie umfasst gesellschaftliches Lernen und individuelle Bildung unter Berücksichtigung des persönlichen Lebensumfeldes und beinhaltet intellektuelles, praktisches und soziales Lernen.

Lucien Bosselaers

Vorming

Niederlande

Vorming *(Persönlichkeitsentwicklung/nicht-formale Erwachsenenbildung)* lässt sich auf drei verschiedene Weisen definieren:

a) als besondere Strömung oder Aufgabe innerhalb der Bildung zum Erwerb einer individuellen Identität:
   – durch die kritische Bewertung der eigenen Persönlichkeit,
   – durch einen Beitrag zur Veränderung der Gesellschaft sowohl mittels technischer Fähigkeiten als auch durch kritische Reflexion von Normen und Werten,
   – durch das Erlernen verantwortungsbewussten Handelns.

   Hier kann auch die Begegnung mit kulturellen und künstlerischen Ausdrucksformen der Gesellschaft eine Rolle spielen. All dies wirkt sich auf Wissen, Fertigkeiten und Verhalten aus.

b) als methodisch didaktische Variante innerhalb der Bildung: soziales Lernen. Dies ist das Lernen Einzelner in ihrer und durch ihre Umwelt, Lernen in und durch Reflexion von Handeln, Lernen mit Kopf, Herz und Händen.
c) als erkennbarer Faktor in der Erwachsenenbildung:
   – die Einrichtungen für „Vorming, Training en Advise – VTA“ (Kurzlehrgänge zur Erwachsenenbildung in Internatsform)
   – soziokulturelle Animation
   – Vereinigungen (NIVON-Nederlands Instituut voor Volksontwikkeling, das Natuurfriendenwerk – Niederländisches Institut für Erwachsenenbildung und Umwelt) und Frauenorganisationen, Gefangenenorganisationen etc.
   – Arbeitsrichtungen und gesellschaftliche Bewegungen mit einem abweichenden Hauptziel (z. B. Umwelt).

Zusammenfassend lässt sich sagen: Vorming befasst sich mit der Funktion von Bildung als besonderer Aktivität im Bezug auf Inhalt und Methode in unterschiedlichen Zusammenhängen, kurz: der Bildungsfunktion.
Die Beraadsgroep Vorming (Vorming-Beratungsgruppe) versteht sich als nationale Zentrale, die für Entwicklungen in diesem Feld als Wegbereiter auftreten kann, als Förderer von Entwicklungen in den Bereichen Theorie, Methoden und Politik auf diesem Gebiet, der bei der Organisation von Konferenzen und zur Ermutigung von Veröffentlichungen tätig wird und als Kontakt- und Informationsstelle dienen kann.

Willem Bax

Weiterbildung

Großbritannien

Die wirtschaftliche Krise der frühen 70er Jahre führte dazu, dass besonders in der universitären Erwachsenenbildung zunehmend größerer Wert auf berufliche Ausbildung, Berufsergänzungkurse und berufliche Fortbildung gelegt wurde, um der wachsenden Forderung nach einem unmittelbareren Beitrag der Erwachsenenbildung zur wirtschaftlichen Erneuerung zu entsprechen. Gleichermaßen beschleunigte das Streben nach Verwertbarkeit und Nützlichkeit den Trend zu Zertifizierung und Teilzeitstudienabschlüssen – um anerkennungsfähiges und arbeitsmarktverwertbares Lernen zu fördern. Die Bezeichnung „Weiterbildung“ (*continuing education)* wurde zur Unterscheidung solcher beruflich orientierter Angebote von traditioneller, hauptsächlich nicht-beruflicher „freier Erwachsenenbildung“ benutzt.

Der 1977 eingerichtete „Rat für Erwachsenen- und Weiterbildung“ zur Beratung der Regierung in Fragen der Erwachsenenbildung trug zur Verbreitung des Übergangs vom Begriff „Erwachsenenbildung“ zum Begriff „ Weiterbildung“ bei. 1982 schlug der Rat in seinem Bericht „Weiterbildung: von der Politik zur Praxis“ mit der Aufhebung der Grenzen zwischen Bildung und Ausbildung und zwischen beruflicher und allgemeiner Erwachsenenbildung und der Schaffung eines integrierten Gesamtsystems von Weiterbildung einen grundlegenden Wechsel des Schwerpunktes für den gesamten nachschulischen Bildungsbereich vor. Dies spiegelte sich auch in der Entwicklung der Bedeutung des Ausdrucks Weiterbildung. Er wurde nicht mehr, wie in den 70er Jahren, nur für die berufliche Seite des Gesamtspektrums der Erwachsenenbildung benutzt. Er wurde zu einem neuen Begriff, der Berufsbezogenheit innerhalb der Erwachsenenbildung (sogar ihrer Vorherrschaft) kennzeichnet und nicht deren Unterschiedlichkeit. Dem entsprach die häufige Verwendung des Ausdrucks „Erwachsenen- und Weiterbildung“ oder nur „Erwachsenenweiterbildung“. Die ältere, engere Bedeutung von Weiterbildung ging auf in Bezeichnungen wie „berufliche Weiterentwicklung“ (continuing professional development).

Roger Fieldhouse

2. Strategien und Politik

2.1 Allgemeine Konzepte

Berufsbildung *Niederlande*

Das Gesetz zur Bildung und Berufsausbildung *(Beroepsonderwijs)* vom 31. Oktober 1995 definiert Berufsbildung als ein Angebot mit dem Ziel der theoretischen und praktischen Vorbereitung auf die Ausübung beruflicher Tätigkeiten, für die eine Ausbildung, die zu einer beruflichen Qualifikation führt, notwendig oder wünschenswert ist. Berufliche Bildung fördert sowohl die Allgemeinbildung als auch die persönliche Entwicklung der Teilnehmenden und trägt zum Funktionieren der Gesellschaft bei. Berufsbildung steht im Zusammenhang mit berufsvorbereitender Bildung und allgemeiner Sekundarschulbildung. Hochschulbildung ist nicht Gegenstand des Gesetzes.

Willem Bax

Literatur

Wet Educatie en Beroepsonderwijs (Gesetz zur Bildung und Berufsausbildung) van 31 oktober 1995

Demokratisierung der Erwachsenenbildung *Unesco*

Die Demokratisierung der Erwachsenenbildung ist sowohl eine international anerkannte gesetzliche Forderung als auch eine wesentliche Bedingung für gleichberechtigte und dauerhafte Entfaltung. Eine Definition des Begriffs muss die beiden folgende Dimensionen berücksichtigen: die stufenweise Anerkennung des Rechts auf lebenslanges Lernen und die wachsende Erkenntnis, dass die Menschen elementare soziale Bedingungen brauchen, um dieses Recht zu genießen. Dennoch ist das Recht auf Lernen mehr als ein bloßes Recht, es ist ein Werkzeug zur Entwicklung, wobei gleichberechtigte und dauerhafte Entfaltung auch eine Bedingung bei der Durchsetzung dieses Grundrechts darstellt.

Schon 1948 stellt die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte in Artikel 26 fest, dass „jeder ein Recht auf Bildung hat“, aber das Recht von Erwachsenen auf Bildung wird ausdrücklich erst wesentlich später anerkannt. Schon die „Erklärung von Persepolis“, die im September 1975 von einer im Iran abgehaltenen Konferenz der UNESCO verabschiedet wurde, nennt die Alphabetisierung Erwachsener „einen Beitrag zur Befreiung des Menschen und zu seiner vollen Entfaltung“. Ein Jahr später, 1976, verabschiedete die UNESCO-Generalversammlung bei ihrer 19. Sitzung in Nairobi, Kenia, „Empfehlungen zur Entwicklung der Erwachsenenbildung“. Die „Empfehlung“ unterstreicht den Vorrang von „bildungsbenachteiligten Gruppen“, empfiehlt Verbesserungen bei der rechtlichen Stellung von Programmen und schlägt einen Rahmenplan zur Politikentwicklung vor, aber sie geht nicht so weit, das Bildungsrecht von Erwachsenen zu erklären.
Es dauert bis in die 80er Jahre, bis ein solches Recht allmählich offiziell anerkannt wird. Die „Pariser Erklärung zum Recht auf Lernen“, im März 1985 bei der 4. Internationalen Konferenz zur Erwachsenenbildung verabschiedet, stellt erstmals eindeutig fest: „Die Anerkennung des Rechts auf Lernen ist heute mehr denn je eine besondere Herausforderung der Menschheit. Das Recht auf Lernen ist das Recht auf Lesen und Schreiben, das Recht zu hinterfragen und zu verstehen; das Recht auf Vorstellung und Kreativität; das Recht, die eigene Welt zu verstehen und Geschichte zu schreiben; das Recht auf Zugang zu Bildungsmöglichkeiten; das Recht, individuelle und gemeinschaftliche Fähigkeiten zu entwickeln. Die Pariser Konferenz unterstreicht die Bedeutung dieses Rechts (...) als eines der Grundrechte“ (UNESCO, Paris 29.3.1985).
Fünf Jahre später werden am 9. März 1990 auf der gemeinsam von UNESCO, UNICEF, UNDP (United Nations Development Programme) und der Weltbank (Inter-Agency Commission, 1990) veranstalteten „Weltkonferenz Bildung für Alle“ (World Conference on Education for All – WCEFA) in Jomtien, Thailand, eine „Welterklärung zur Bildung für Alle“ und ein „Rahmenplan zur Erfüllung elementarer Lernbedürfnisse“ verabschiedet. Diese Erklärung stellt einen neuen, erweiterten Konsens und eine ausdrückliche Verpflichtung der Teilnehmer und Mitgliedsstaaten dar, sicherzustellen, dass „die elementaren Lernbedürfnisse aller Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen in allen Staaten wirksam erfüllt werden“. Angesichts der Tatsache, „dass ein Drittel der Erwachsenen auf der Welt zu gedrucktem Wissen keinen Zugang haben“, fordert die Jomtien-Erklärung, „jeder Mensch – Kind, Jugendlicher und Erwachsener – soll in der Lage sein, in den Genuss von Bildungsmöglichkeiten zu kommen, die seinen elementaren Lernbedürfnissen entsprechen“, „Elementarbildung soll für jedes Kind, Jugendlichen und Erwachsenen verfügbar sein“, „die elementaren Lernbedürfnis-

se von Jugendlichen und Erwachsenen sind unterschiedlich, ihnen soll durch unterschiedliche Bildungssysteme entsprochen werden“ und „Wissen und Fertigkeiten, durch die das Lernumfeld von Kindern gefördert wird, sollten in gemeinwesenbezogene Lernprogramme für Erwachsene integriert werden“.
Schließlich bestätigte die 5. Internationale Konferenz zur Erwachsenenbildung, eine von der UNESCO im Juli 1997 in Hamburg einberufene Regierungskonferenz, offiziell das Recht auf lebenslange Bildung und lebenslanges Lernen: „Die Anerkennung des Rechts auf Bildung und des Rechts auf lebenslanges Lernen ist notwendiger denn je; es ist das Recht auf Lesen und Schreiben, das Recht zu hinterfragen und zu verstehen; das Recht auf Zugang zu Bildungsmöglichkeiten; das Recht, individuelle und gemeinschaftliche Fertigkeiten und Fähigkeiten zu entwickeln und anzuwenden“ (Hamburger Erklärung, § 12). „Erwachsenenbildung wird so zu mehr als einem Recht; sie ist ein Schlüssel zum 21. Jahrhundert; sie ist sowohl ein Ergebnis aktiver Bürgerbeteiligung als auch eine Bedingung für die volle Teilhabe an der Gesellschaft“ (ebd., § 2). Die Hamburger Erklärung hat in einem weiteren entscheidenden Punkt den Anerkennungsprozess vorangetrieben, indem sie erklärt, dass ‚Bildung für Alle‘ auch das Anerkennen kultureller Unterschiedlichkeit bedeutet: „Erwachsenenbildung soll den Reichtum kultureller Verschiedenheit widerspiegeln und die traditionellen und ursprünglichen Wissens- und Lernsysteme der Völker respektieren; das Recht auf Lernen in der Muttersprache soll respektiert und festgelegt werden. Erwachsenenbildung steht vor der dringenden Herausforderung, mündlich überliefertes Wissen von Minderheitsgruppen, Naturvölkern und Nomadenvölkern zu bewahren und zu dokumentieren“ (ebd., § 15).
Eine wachsende Zahl von Ländern, wie Brasilien, Namibia, Norwegen, Quebec/Kanada, Südafrika und Schweden, hat ein solches Recht bereits in ihren Verfassungen oder in ihren Gesetzen zur Erwachsenenbildung festgeschrieben, aber die verbindliche Anerkennung dieses Rechts in den nationalen Gesetzgebungen der Mitgliedsstaaten muss noch vollständig erfasst werden.
Die Anerkennung eines solchen Rechts für Erwachsene ist dringlich. Es gibt gleichzeitig eine wachsende Nachfrage nach Erwachsenenbildung, aber auch ein Anwachsen der Ungleichheit zwischen solchen, die dazu Zugang haben, und solchen, die ihn nicht haben. Diejenigen, die davon profitieren, werden in der Folge die bildungsmäßig und wirtschaftlich Bessergestellten. Ein ähnlicher allgemeiner Trend ist auch bei Frauen besonders hinsichtlich ihres Rechts auf Weiterbildung und Ausbildung am Arbeitsplatz oder für berufliche Zwecke zu beobachten. Die Hamburger Konferenz betonte, dass es unverzichtbar sei, „dass die Anerkennung des Rechts auf

lebenslanges Lernen begleitet sein muss von Maßnahmen zur Herstellung von Bedingungen, in denen die Inanspruchnahme dieses Rechts ermöglicht wird" (ebd., § 9). „Das Recht auf Bildung ist ein allgemeines Recht aller Menschen. Obwohl Einigkeit darüber herrscht, dass Erwachsenenbildung für jeden zugänglich sein muss, sind in Wirklichkeit viele Gruppierungen noch immer von ihr ausgeschlossen, z. B. Alte, Migranten, Zigeuner und andere nicht-sesshafte und/oder Nomadenvölker, Flüchtlinge, Behinderte und Gefängnisinsassen. Diese Gruppen müssen Zugang erhalten zu Bildungsprogrammen, die ihnen eine personenbezogene Pädagogik anbieten, die ihren Bedürfnissen entspricht und ihre vollwertige Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen. Alle Mitglieder der Gesellschaft sollen zur Teilnahme an Erwachsenenbildung eingeladen und, wenn nötig, dabei unterstützt werden. Dies bedeutet, einer Vielzahl von unterschiedlichen Lernbedürfnissen zu entsprechen" (Zukunftsagenda, § 43).

Es ist also notwendig, der Polarisierung bei der Teilnahme von Erwachsenen an organisiertem Lernen entgegenzuwirken, durch die bestehende soziokulturelle Ungleichheiten verstärkt werden. Dazu müssen Erwachsenenbildungsstrukturen und Rahmenbedingungen für lebenslanges Lernen geschaffen werden, die geeignet sind, bestehende Tendenzen zu korrigieren. Schlüsselfragen (vgl. Hamburg Zukunftsagenda, § 17-20) müssen angesprochen werden: Wie trägt man dazu bei, sowohl im täglichen Leben als auch im Arbeitszusammenhang, dass Menschen ihre Lernbedürfnisse ausdrücken? Wie sind die Bedingungen für das Lernen Erwachsener zu verbessern? Wie können Ungerechtigkeiten bei der Bereitstellung von Bildungsmöglichkeiten überwunden werden? Welche Maßnahmen und Reformen sollten ergriffen werden, um bessere Zugangsmöglichkeiten, Bedarfsgerechtigkeit, Qualität, Respekt für Unterschiedlichkeit und die Anerkennung von bereits Gelerntem zu erreichen?

Das Thema Demokratisierung von Erwachsenenbildung geht weit über die Frage von Zugangsmöglichkeiten und der Anerkennung von Unterschiedlichkeit von Lernbedürfnissen und -interessen hinaus. Es betrifft auch die Frage der Beteiligung von Erwachsenen an Entscheidungen über Erwachsenenbildungspolitik und über Programme zum Lernen Erwachsener, ihre Beteiligung besonders auf der Leitungs- und Entscheidungsebene von Bildungsprogrammen. Letztlich hat sich die wachsame Beteiligung der Öffentlichkeit als kollektiv Handelnde als Schlüssel zur Verwirklichung des Rechts auf Lernen erwiesen.

„Die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts erfordern die Kreativität und die Fähigkeiten von Bürgern jeden Alters" (Zukunftsagenda, § 11). Im gegenwärtigen Jahrzehnt hat eine Serie von Konferenzen die Aufmerksamkeit der Welt auf internationale Schlüsselprobleme gerichtet. Angefangen

bei der „Weltkonferenz Bildung für Alle: Die Erfüllung elementarer Lernbedürfnisse“ (Jomtien, Thailand, 1990), gehörten dazu, die „Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung“ (Rio de Janeiro, 1992), Die „Weltkonferenz über Menschenrechte“ (Wien, 1993) die „Internationale Konferenz zur Bevölkerungsentwicklung“ (Kairo, 1994), der „Weltgipfel für Soziale Entwicklung“ (Kopenhagen, 1995), die „4. Weltfrauenkonferenz“ (Peking, 1995), die „Konferenz der Vereinten Nationen über menschliches Wohnen“ (Habitat II, Istanbul, 1996) und schließlich der „Welternährungsgipfel“ (Rom, 1996). Bei all diesen Konferenzen richteten die Führer der Welt ihren Blick auf die Bildung, um durch sie die Fähigkeit und Kreativität der Menschen zu entfalten. Bildung wurde erkannt als lebenswichtiger Teil der Strategie eines nachhaltigen Entwicklungsprozesses“ (Zukunftsagenda, § 6).
Dennoch könnte diese entscheidende Voraussetzung für eine Entwicklung ohne wirkliche Demokratisierung der organisierten Erwachsenenbildung nicht realisiert werden.

Paul Bélanger

Erwachsenenbildung — *Niederlande*

Das Gesetz zur Bildung und Berufsausbildung definiert Erwachsenenbildung *(Volwasseneneducatie)* als Bildungsangebot mit dem Ziel, zur Persönlichkeitsentwicklung zu ermutigen, das Erwachsenen in einer ihren Bedürfnissen und Erfahrungen und den Bedürfnissen der Gesellschaft angemessenen Weise hilft, durch den Erwerb von Wissen, Einsicht, Fertigkeiten und Einstellungen den Anforderungen der Gesellschaft besser zu entsprechen. Nach Möglichkeit qualifiziert diese Bildung zum Zugang zu unterschiedlichen Ebenen beruflicher Bildung, zur nächsthöheren Ebene der weiterführenden allgemeinen Bildung oder zur Hochschulbildung. Das Erwachsenen- und Berufsbildungsgesetz befasst sich nicht mit Bildungsaktivitäten auf Hochschulebene, die in gesonderter Gesetzgebung behandelt werden.
Das Erwachsenen- und Berufsbildungsgesetz unterscheidet folgende Bereiche:
– Allgemeine Erwachsenenweiterbildung mit dem Ziel des Erwerbs von Abschlüssen, die mit den Abschlüssen weiterführender Schulen für Jugendliche identisch sind. Es können auch Abschlüsse in Einzelfächern, ggf. in Ergänzung früher erworbener Abschlüsse, erworben werden;

– Bildung und Ausbildung mit dem Ziel allgemeiner gesellschaftlicher Funktionen, entsprechend beruflicher Grundausbildung;
– Unterricht in Niederländisch als Zweitsprache
  1. mit dem Ziel der Beherrschung der Niederländischen Sprache im Hinblick auf die Übernahme von Tätigkeiten oberhalb des Niveaus ungelernter Arbeit für Personen, deren Muttersprache nicht Niederländisch ist, die aber einen Primarschulabschluss erworben haben (Absatz 7.3.2),
  2. mit dem Ziel der Beherrschung der Niederländischen Sprache im Hinblick auf höherwertige Aufgaben für Personen, deren Muttersprache nicht Niederländisch ist und die Aufgaben auf dem Niveau mittleren Managements ausüben können (Absatz 7.3.2);
– sonstige Bildung und Ausbildung mit dem Ziel gesellschaftlicher Grundfertigkeiten.

Willem Bax

Literatur

Wet Educatie en Beroepsonderwijs (Gesetz zur Bildung und Berufsausbildung) van 31 oktober 1995

Erwachsenenbildungspolitik *Estland*

Politikentwicklung kann man beschreiben als einen Prozess, der damit beginnt, dass unerfüllte Bedürfnisse sich in tatsächlichen Bedarf verwandeln und konkrete Reaktionen notwendig machen. Wenn die Umsetzung von Bedürfnissen in Bedarf Reaktionen notwendig macht, werden die Reaktionen als Politik formuliert. Der Prozess der Politikentwicklung entscheidet dann darüber, auf welche Themen in welcher Form und mit welchen Mitteln reagiert wird.
Erwachsenenbildungspolitik erfordert ein Verständnis für die Bedürfnisse, den Bedarf und die Mittel (verfügbare, mögliche und erforderliche) für Erwachsenenbildung und den Gesamtzusammenhang, in dem sie sich vollzieht. Dieses Verständnis erfordert auch Wissen um die bestehenden Abhängigkeiten, die beteiligten Prozesse und Institutionen und das Umfeld, in dem sie stattfinden.
Nach unserem Verständnis brauchen wir ein unterstützendes, qualitätsorientiertes Politikmodell,
– um den Erwerb gesellschaftlich-politischer Fähigkeiten zu ermöglichen, die eine aktive Beteiligung am Aufbau eines demokratischen Staates si-

cherstellen. Um sich als Bürger zu verhalten, braucht man Kenntnisse über die Funktion, die Veränderungs- und Entwicklungsmechanismen der Gesellschaft; Fähigkeiten, die konkrete Situation zu erfassen, positive und negative Aspekte zu beurteilen und Ursachen unbefriedigender Zustände zu entdecken; Bereitschaft, sich an Diskussionen zu beteiligen, seinen Standpunkt zu vertreten, eindeutig und selbstbewusst zu sprechen und zu diskutieren,

– um zu beruflicher Kompetenz zu führen. Bildung sollte Wissen vermitteln, das im Zusammenhang moderner Wirtschaft notwendig ist. Zum Beispiel: Marketing, Finanzierung, Unternehmensaufbau etc.,
– um auf Veränderungen vorzubereiten. Wenn ständige Weiterentwicklung und Veränderung zur sozialen Norm werden sollen, wenn Initiative gewollt ist und nicht, wie in totalitären Gesellschaften, bestraft werden soll, dann gibt es einen großen Bedarf, sich auf all diese Veränderungen vorzubereiten,
– um Selbst-Entwicklung und Selbst-Verbesserung zu fördern.

Vernünftige Politikentwicklung erfordert Kenntnis von den Bildungsbedürfnissen der erwachsenen Bevölkerung und davon, wie man Bedarf und Reaktion darauf in Einklang bringen kann.

Talvi Märja/Merle Löhmus

Literatur

Leirman, W. (1995): Eurodelphi ´95: Future Goals and Policies of Adult Education in Europe. In: Bockstael, E. (Hrsg.): Questions de Formation – Issues in Adult Education, H. 11/12, Special issue

Märja, T. (1997): The Role of Adult Education in Restoring Democratic Society. In: Convergence, H. 2/3, S. 84-92

Internationale Zusammenarbeit

UNESCO

Obwohl die Entwicklung geistiger und technischer Zusammenarbeit zur Entwicklung der Erwachsenenbildung seit den 50er Jahren eine lange Tradition aufweist, erhält das Thema Internationale Zusammenarbeit in diesem Bereich im Zusammenhang mit schnell wachsendem weltweitem Handel und globaler Kommunikation und Machtausübung neuen Auftrieb. Internationale Zusammenarbeit im Bereich des Lernens Erwachsener umfasst drei Dimensionen: eine wachsende Zahl von Initiativen zur theoretisch-konzeptionellen Zusammenarbeit, die Bedeutung finanzieller Zusam-

menarbeit und technischer Unterstützung und die Entstehung neuer, supranationaler Entscheidungszentren. Schließlich kann ein Überblick über die internationale Zusammenarbeit auf diesem Gebiet die Rolle der Völkerfamilie der Vereinten Nationen im Verlauf der letzten fünf Jahrzehnte nicht außer Acht lassen.

1. Internationale theoretisch-konzeptionelle Zusammenarbeit

Tausende von Entscheidungsträgern, Wissenschaftlern und Praktikern im riesigen Feld des Lernens Erwachsener tauschen sich jedes Jahr im Rahmen von Hunderten von Konferenzen, Seminaren, Treffen, Publikationen und Zeitschriften über unterschiedliche Themen aus, entdecken andere Herangehensweisen in unterschiedlichen Kontexten und suchen nach Möglichkeiten, wichtige Neuerungen in ihren Ländern zu übernehmen. Diese unsichtbaren, aktiven nationalen Netzwerke spielen eine wenig spektakuläre, aber bedeutsame Rolle bei der gegenwärtigen Entwicklung von Politik und Programmen. Solche Initiativen von Universitäten, regionalen Einrichtungen und NGOs werden von multilateralen oder bilateralen Kooperationsagenturen unterstützt und durch eine Vielzahl akademischer und institutioneller Fachzeitschriften begutachtet und publiziert, aber die Vielfältigkeit des Bereichs erlaubt es bisher nicht, dies in systematischer Form zu tun.

2. Internationale Unterstützung

Angesichts der Ungleichheiten in der Verfügbarkeit von Lernmöglichkeiten innerhalb der verschiedenen Regionen der Welt erfahren Entwicklungsländer wesentliche Unterstützung durch Kooperationsagenturen bei der Entwicklung von Programmen, zur Unterstützung von Innovation und beim Aufbau benötigter Infrastrukturen. Doch obwohl im Verlauf der 70er und 80er Jahre der Elementarbildung Erwachsener und dem Lernen Erwachsener eine hohe Priorität eingeräumt wurde, hatten die Strukturanpassungsprogramme und die historischen Positionen der Weltbank bei der Konkurrenz zwischen Investitionen im Bereich der Bildung von Kindern und dem Bereich der Erwachsenenbildung im letzten Jahrzehnt massive Auswirkungen auf die Finanzmittel, die den Ländern für diesen Bereich zur Verfügung gestellt wurden. Erst in jüngster Zeit, nach dem Zwischenbericht über die Verwirklichung des von der Weltkonferenz zur Erwachsenenbildung 1990 in Jomtien verabschiedeten Aktionsplanes (wo festgestellt worden war, dass Elementarbildung Erwachsener immer noch ein unbedeutender Sektor geblieben war), und nach der 5. Internationalen Konferenz zur Erwachsenenbildung von 1997 werden Investitionen in das Lernen Erwachsener erneut diskutiert und als Ergänzung zur Investition in elementare Erstbildung definiert. Der Bereich des Lernens Erwachsener erhält jetzt wieder zunehmende Unterstützung. Es bildet sich eine neue Entwicklung heraus, in deren

Verlauf sich eine Verschiebung von einer rein staatlichen Versorgung zu einer Mischunternehmung mit Beteiligung vieler nichtstaatlicher Partner auf der einen Seite und auf der öffentlichen Seite mit einem Übergang von einseitiger Zuständigkeit von Bildungsministerien zu einem interministeriellen Ansatz abzeichnet, bei dem unterschiedliche Ministerien, z. B. für Gesundheit, Umwelt, Landwirtschaft etc., ebenfalls im Rahmen ihrer neuen aktiven Politik Erwachsenenbildungsprogramme entwickeln.

3. Das Entstehen neuer supranationaler Entscheidungszentren

Im Laufe des letzten Jahrzehnts sind in vielen Teilen der Welt neue regionale, supranationale Entscheidungszentren entstanden. Sie sind zu wichtigen Instanzen geworden, in denen Schlüsselentscheidungen mit Auswirkungen auf die nationalen Gesetzgebungen zum Lernen Erwachsener getroffen werden. Ein bekanntes Beispiel ist das neue Programm für das Lernen Erwachsener, das in die Gesamtbildungspolitik der Europäischen Kommission der Europäischen Union aufgenommen worden ist. Es enthält Programme zur Unterstützung von Innovation und Austausch sowohl im Bereich beruflicher Bildung als auch im Bereich der Allgemeinbildung. Gleiches trifft auch auf die Organisation Afrikanische Einheit zu, die im Juni 1998 mit dem Programm CONFINTEA die Empfehlung zu einer „African Paulo Freire Literacy Decade" verabschiedet hat, und auf andere lateinamerikanische und asiatische Einrichtungen zur regionalen wirtschaftlichen Zusammenarbeit, die die Notwendigkeit beruflicher Weiterbildung und nicht-formaler Elementarbildung anerkennen. Die OECD hat auch seit Mitte der 90er Jahre entschieden, lebenslanges Lernen mit hoher Priorität auszustatten, hat ein neues Programm mit dem Titel „Die erwachsenen Lernenden" verabschiedet und fordert alle Mitgliedsstaaten jetzt auf, regelmäßig über das Angebot von und die Teilnahme an Erwachsenenbildung Bericht zu erstatten.

Dieser wachsende Anteil und Einfluss supranationaler Instanzen zwingt die aktiv Handelnden in öffentlichen Gesellschaften, die bisher hauptsächlich auf nationaler Ebene tätig waren, sich mehr und mehr auf internationaler Ebene um Unterstützung und Beteiligung zu kümmern, wie es z. B. in Europa beim Europäischen Erwachsenenbildungsverband (EAEA) oder in anderen Regionen beim den regionalen Mitgliedern des Internationalen Rats für Erwachsenenbildung (ICEA) zu beobachten ist.

4. Die Rolle der Völkerfamilie der Vereinten Nationen bei der internationalen Zusammenarbeit zur Entwicklung des Lernens Erwachsener

Die Hauptverantwortung für die Entwicklung des Lernens Erwachsener liegt innerhalb der Vereinten Nationen natürlich bei der UNESCO, die seit der ersten Weltkonferenz zur Erwachsenenbildung 1949 in Elsinore eng mit der Entwicklung der Erwachsenenbildung befasst ist. Die Rolle der UNESCO

in der Erwachsenenbildung ist bekannt. UNESCO hat prägenden Einfluss durch die Verabschiedung von Empfehlungen, Erklärungen und Aktionsplänen und durch gemeinsame Initiativen mit anderen Einrichtungen, wie im Fall des „Aktionsplans Bildung für Alle", den sie gemeinsam mit UNICEF, UNDP und der Weltbank aufgestellt hat. UNESCO fördert auch den Informationsaustausch in den Bereichen Praxis, Politik und Innovation. Durch ihre verschiedenen Konferenzen und Publikationen spielt sie bei der Förderung von internationaler Zusammenarbeit und Austausch eine wichtige Rolle. Die für Erwachsenenbildung zuständige Abteilung ist das UNESCO-Bildungsinstitut.

Was im nationalen Zusammenhang zutrifft, gilt auch auf internationaler Ebene: So wie das Lernen Erwachsener nicht länger in der ausschließlichen Zuständigkeit eines einzelnen Ministeriums liegen kann, kann es auch nicht in der alleinigen Zuständigkeit einer einzigen UN-Organisation liegen, selbst wenn diese auf Bildung spezialisiert ist. Erwachsenenbildung wird Teil der Politik und der Programme vieler anderer Organisationen: der Landwirtschaftspolitik der Landwirtschaftsabteilung bei der FAO, der Bildung und Fortbildung bei ILO, der Gesundheitsförderung und -bildung bei der WHO, der Umwelterziehung bei der UNEP, der aktiven Beschäftigungspolitik der Weltbank, des Programms zur Verringerung von Armut der UNDP, der Frauenförderung von UNICEF und UNIFEM. Dieser Trend des Eindringens von Erwachsenenbildung in alle Tätigkeitsbereiche ist auch bei anderen multilateralen Organisationen, wie der OECD, der Europäischen Kommission oder dem Commonwealth Sekretariat, zu beobachten. Eine der Auffälligkeiten der 5. Internationalen Konferenz zur Erwachsenenbildung (CONFINTEA) war eben diese Beteiligung zahlreicher multilateraler Einrichtungen mit dem Ziel, eine umfassende Konferenz zum Lernen Erwachsener darzustellen.

CONFINTEA hat der internationalen Zusammenarbeit letztlich dadurch neuen Auftrieb gegeben, dass die Bereitschaft der Mitgliedsstaaten und internationaler Regierungs- und Nicht-Regierungsorganisationen festzustellen war, regionale und weltweite Zusammenarbeit zu fördern, die Austauschnetze in den verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung zu stärken und internationaler Zusammenarbeit dienliche Rahmenbedingungen zu schaffen. Diese neue Vision ließ die Teilnehmer der Hamburger Konferenz z. B. verlangen, dass alle Kooperationsprojekte in allen Tätigkeitsbereichen in Zukunft sowohl hinsichtlich ihrer erklärten Ziele als auch im Hinblick auf ihren Beitrag zum Lernen von Erwachsenen und zur Persönlichkeitsentwicklung und danach beurteilt werden sollten, welche Bedeutung in ihnen die Stärkung örtlichen Fachverstandes habe.

Wenngleich örtlich geprägt und vielfältig, ist die Stärkung des Lernens Erwachsener doch auch eine weltweite Bewegung. Der internationale Zu-

sammenhang ist so spürbar wie der lokale. Das Recht auf Lernen und die Anerkennung kultureller Unterschiede werden auch auf internationaler Ebene gefördert oder behindert. Es sind zu viele internationale Interessen berührt, als dass man das Lernen von Erwachsenen nur oder vorrangig auf nationaler oder lokaler Ebene betrachten könnte. Der Kampf durch internationale Beschlüsse zum Recht auf Lernen stellt ein Werkzeug dar, das auf nationaler oder lokaler Ebene zunehmend benutzt wird, die Nachhaltigkeit innovativer Erfahrungen zu sichern. Weltweit wird einseitigen hierarchischen Entscheidungen noch zu wenig entgegengesetzt. Dies ist jedoch genau der Grund, warum internationale gegenseitige Zusammenarbeit derzeit sowohl auf regionaler als auch auf globaler Ebene zunimmt. Das Recht auf Lernen wird sich nicht ohne gemeinsame Anstrengungen zur Teilung von Ressourcen und zur Erhöhung von Investitionen für alle Menschen überall durchsetzen lassen.

Paul Bélanger

Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Konzept *Großbritannien*

Der Ursprung des Begriffs „Lebenslanges Lernen" lässt sich in Großbritannien mindestens bis zu der Feststellung des Erwachsenenbildungskomitees des Ministeriums für Wiederaufbau (1919, Seite 5) zurückverfolgen, die sagt, dass Erwachsenenbildung „eine ständige nationale Notwendigkeit, ein untrennbarer Aspekt der Staatsbürgerschaft und deshalb sowohl allgemein als auch lebenslang" sei. Von den 20er bis in die 60er Jahre blieb jedoch der Begriff „Erwachsenenbildung" die zentrale Vorstellung. Als diese ab den 70er Jahren abgelöst wurde, geschah dies eher durch Begriffe wie „Weiterbildung" als durch das umfassendere „lebenslange Lernen" in der Sprache von Faure.

Die Terminologie des „lebenslangen Lernens" fing erst in der politischen Auseinandersetzung der 90er Jahre an, eine zentrale Bedeutung einzunehmen. In den 80er Jahren waren Befürchtungen laut geworden, dass angesichts der sich verändernden wirtschaftlichen Strukturen die traditionellen Muster der Bildung und Berufsausbildung den nationalen Anforderungen nicht mehr entsprächen. Großbritannien wurde in zentralen Bereichen der Bildung und des Erwerbs von Fähigkeiten als hinter anderen Nationen im Wettbewerb zurückgeblieben gesehen. Dies führte zu einem rasanten Ausbau der Hochschulbildung (mit einer Steigerung von 15% auf 33% der Schulabgänger von 1986 bis 1996). Aber bei zeitweilig und regional ho-

her Arbeitslosigkeit in den 80er und frühen 90er Jahren wuchs auch die Erkenntnis eines engen Zusammenhangs zwischen Arbeit und Lernen. Studien über das Lernen am Arbeitsplatz belegten, dass es in den (zunehmend an Bedeutung gewinnenden) Klein- und Mittelbetrieben viel weniger vorkam, als im (an Bedeutung verlierenden) Sektor der Großunternehmen.
Die Regierung blieb jedoch, hauptsächlich aus Kostengründen, zurückhaltend gegenüber starken politischen Forderungen in diesem Bereich. Sie sah die Lösung in der Förderung der Vorstellung von Lernen als persönliche bzw. organisatorische Investition. Die erste ausführliche Stellungnahme der konservativen Regierung in dieser Richtung kam unter dem Titel „Lifetime Learning" (DfEE, 1995), im Kern eine Antwort auf das „White Paper" der Europäischen Kommission zu „Wachstum, Wettbewerb, Beschäftigung" und das damals bevorstehende „Jahr des Lebenslangen Lernens". Der Ausdruck „Lifetime Learning" bedeutete eine Distanzierung vom Europäischen „Lifelong Learning". Besonders die europäische Betonung der Frage der sozialen Ausgrenzung und der Rolle der Sozialpartner wurde heruntergespielt, während die individuelle Eigenverantwortung bei der Sicherung der eigenen Wettbewerbsfähigkeit auf dem Markt des Lernens stark betont wurde.
Mit der Regierungsübernahme durch „New Labour" 1997 rückte lebenslanges Lernen ins Zentrum der politischen Debatte. Schon wenige Wochen nach ihrer Wahl erklärte die Regierung ihre Entschlossenheit, lebenslanges Lernen durch eine „Industrie-Universität" und durch ein System „persönlicher Lernkonten" zu stärken. Obwohl es sich um bemerkenswerte politische Initiativen handelt, kann man darin mit der Hauptbetonung der persönlichen Verantwortung für das Lernen eine Fortsetzung des Ansatzes der Konservativen Partei erkennen. Bemühungen um eine umfassendere Zielsetzung (siehe besonders NAGCELL 1997) waren bis heute ohne Erfolg. Betont wird jedoch, zumindest in öffentlicher Verlautbarung, die Notwendigkeit, „soziale Ausgrenzung" zu überwinden. Die Rolle der Regierung wird jetzt darin gesehen, Möglichkeiten zu eröffnen und eine „Lernkultur" zu fördern. Finanzierung und Bereitstellung werden weitgehend vom Einzelnen und den Arbeitgebern erwartet.
Die wichtigste politische Aussage der gegenwärtigen Regierung bisher ist in diesem Bereich das Beratungspapier „The Learning Age: A Renaissance for a New Britain" (Cm 3790, Feb. 1998), obwohl lebenslanges Lernen auch das Grundkonzept im Bericht des Staatlichen Untersuchungsausschusses zur Hochschulbildung (National Committee of Inquiry into Higher Education) mit dem Titel „Hochschulbildung in der Lerngesellschaft" (dem „Dearing" Report) war.

John Holford

Literatur

NAGCELL (1997): Learning for the Twenty-First Century. First Report of the National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning (Chairman: Professor R. H. Fryer).

Department for Education and Employment (1995): Lifetime Learning: A Consultation Document. London: DfEE

Lerner-Orientierung *Österreich*

Mit der Lerner-Orientierung wird der einzelne erwachsene Lerner in den Mittelpunkt gestellt, das Monopol von traditionellen Bildungsanbietern wird abgebaut.
Die Orientierung am lernenden Menschen ersetzt das bislang geltende Prinzip der „Teilnehmerorientierung", die sich darauf konzentrierte, Teilnehmer in die Institutionen der Erwachsenenbildung zu holen. Dem steht gegenüber, dass das Bildungswesen die Individualität der Lernenden nur unzureichend berücksichtigt. Mit der Lerner-Orientierung wird versucht, dem einzelnen Menschen in seiner Bildungsbereitschaft und seiner Lernfähigkeit gerecht zu werden.
Diese „Individualisierung" des Lernens deutet auf Selbstorganisation und Unabhängigkeit. Konzepte selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens werden nicht nur rezipiert, sondern auch umgesetzt, wie etwa das Sprachenlernen im Tandem. Die in den Bundesländern Wien und Oberösterreich eingeführte Individualförderung von Weiterbildung für Arbeitnehmer und Arbeitslose in Form des „Bildungskontos" ermöglicht es einzelnen Lernern, relativ preisgünstig berufliche Bildungsangebote bei anerkannten Anbietern nach eigener Wahl in Anspruch zu nehmen.
Durch das Tempo der Integration von neuen Informationstechnologien und durch die zunehmende Bedeutung von Bildungsberatung wird die Lerner-Orientierung unterstützt.
Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien forcieren das Selbstlernen. Infrastrukturen zur Selbstbildung und zur organisierten Bildung im Rahmen von Einrichtungen der Erwachsenenbildung werden ausgebaut und zur Verfügung gestellt. Das Internet wird als eigenständiges Lernmedium im Rahmen von „Open Distance Learning" genützt und ergänzend zum Präsenzunterricht eingesetzt. Die Stadt Wien und andere Städte richten Bildungsserver ein, die für Schule, Universität und Weiterbildung zur Verfügung stehen.
In den Städten wird an einer Verbesserung der Bedingungen für Lernen

gearbeitet, etwa im Rahmen des Konzepts einer „Learning City". Eine besondere Bedeutung kommt der Bildungsberatung zu. In verschiedenen Regionen Österreichs haben sich regionale Verbände der Weiterbildung konstitutiert, die gemeinsam Bildungsberatung anbieten. Telefonisch und vor allem über das Internet sind alle relevanten Informationen zu Lernangeboten abrufbar.
Das hinter der Lerner-Orientierung stehende Konzept der „Individualisierung" stellt eine notwendige Abkehr von den bisher praktizierten Formen der Bildung dar, die sich an uniformen Kontingenten orientiert hat. Die Nachteile können darin gesehen werden, dass sich die Erwachsenenbildung noch stärker als bisher an jenen Menschen orientiert, die am deutlichsten ihren Lernwillen kundtun. Der emanzipatorische Anspruch der Erwachsenenbildung, Bildung für jene anzubieten, die nicht die Chance hatten, den ersten Bildungsweg zu nützen, könnte leicht verloren gehen.

Gerhard Bisovsky/Elisabeth Brugger

Literatur

Lenz, W. (1998): Lebensbegleitendes Lernen statt Erwachsenenbildung? In: Lenz, W. (Hrsg.): Bildungswege. Von der Schule zur Weiterbildung. Innsbruck: Studienverlag, S. 329-342

Delphi Report Austria 2, Technologie Delphi II (1998), hrsgg. vom Institut für Technikfolgen-Abschätzung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften im Auftrag des Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr. Wien

Regional-lokales Modell *Italien*

Regional-lokales Modell = territorial/local Model (TERMO) meint einen theoretischen, methodischen und institutionellen Ansatz, in dem Angebot und Nachfrage im Bildungsbereich mit anderen Erfordernissen verknüpft werden. Das Modell reagiert in einem sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Kleinraum auf Probleme, die sich auf die Lebensqualität aller auswirken, und auf die globale Entwicklung örtlicher Gesellschaft.
Es geht aus von der Grundannahme, dass die natürlichen Lernprozesse sich am Verhältnis zu unterschiedlichen Bedürfnissen und damit verbundenen Erfahrungsfeldern aller ausrichten und entwickeln. Das Bildungshandeln sowohl im formalen als auch im nicht-formalen Bildungsbereich führt Erwachsene zum lebenslangen Lernen. Es kann sich der Verantwortung für solch komplexe und aufeinander bezogene Bedürfnisse und der Verantwortung für einen Beitrag zum Wissen von Erwachsenen nicht entziehen. Des-

halb entspricht der Zusammenhang zwischen Erfordernissen und Problemen, der sich daraus örtlich ableiten, dezentralen Bemühungen bei der Suche nach darauf bezogenen, gesamtheitlichen und komplexen Antworten. Bildungshandeln unterliegt selbst auch dieser Logik des Problemzusammenhangs und der Integration von Lösungen im gleichen Umfeld: Bildung ist, wie andere Formen des Eingreifens, unverzichtbar bei der Qualifizierung menschlicher Ressourcen, welche die Entwicklung der lokalen Gesellschaft notwendig macht.
Die integrierten Regionalprojekte der Toskana weisen in diese Richtung. Sie werden von der Regionalregierung im Rahmen eines regionalen und lokalen Entwicklungsplanes finanziert und sind mit „inter-institutionellen Netzwerken" eines Bezirks, einer Gemeinde oder einer größeren Region verknüpft und sollen in der Region vorhandene Bildungsrückstände verringern.
Zu diesem Zweck fördert die PIA regionale Bildungsaktionen und -angebote, bei denen unterschiedliche Institutionen und Gemeinschaftseinrichtungen von unterschiedlichen Ausgangspositionen bei der Lösung der wichtigsten Probleme der am stärksten benachteiligten Bevölkerungsgruppen mit gemeinsamer Zielsetzung zusammenarbeiten. Zu diesen Problemen höchster Priorität gehören soziale Ausgrenzung und Jugendprobleme.
Der Ansatz des Integrierten regional-lokalen Modells zur örtlichen Gemeinschaftsbildung scheint bei der Entwicklung der heutigen Gesellschaft zunehmend an Bedeutung zu gewinnen. Er entspricht offenbar mindestens drei miteinander zusammen hängenden Entwicklungskategorien:
Bei den Grundstrukturen der heutigen, komplexen Gesellschaft, z. B. der Kommune, sichert er die organische und ständige Berücksichtigung der vielfältigen zugrundeliegenden Aspekte, unter denen dynamische Entwicklung zu verstehen ist. Erwachsenenbildung ist Teil dieser Komplexität.
Er ist eine Antwort auf die Globalisierung der Wirtschaft, der Technologie, der Kultur und des Wissens, weil so die örtlichen, individuellen und gemeinschaftlichen menschlichen Ressourcen nicht dadurch verringert werden, dass Lebensauffassungen und Lebensformen verwischt werden, und indem Diskriminierung und Ungleichheit verfestigt werden. Die menschlichen Ressourcen werden vielmehr gestärkt und in ihrem Wert gesteigert, indem lokalen Eigenarten und Unterschieden Raum für kreativen Ausdruck gegeben wird und Zugänge zu anderen Formen eröffnet werden. Zusammenfassend kann man sagen: das regional-lokale Modell der Erwachsenenbildung geht von örtlichen Bildungsprozessen aus und bereichert sie durch unbegrenztes Wissen.
Der dritte Vorteil besteht in dem Beitrag des Modells zu einem höheren Grad der Beteiligung der Einzelnen und der örtlichen Gemeinschaft bei

geringerer Betonung der öffentlichen Bestimmung über Bildung. Das regionale Modell geht über die repräsentative Demokratie hinaus und fördert eine direktere, bewusstere und kritischere Beteiligung an der Lösung örtlicher Probleme.

Paolo Orefice

Literatur

Orefice, P. (1998): MOTER. Modello territoriale di programmazione educativa. Un'esperiencza di reicerca partecipativa. Napoli: Liguori

Weiterbildung

Griechenland

Weiterbildung *(Epimorfosi)* bezeichnet jede Form organisierter oder geförderter Kommunikation mit dem Ziel, Lernen zu bewirken zugunsten von und ausgerichtet an den Bedürfnissen von Personen, die den zusammenhängenden Zyklus der Schulbildung abgeschlossen haben. Ihre doppelte Zielsetzung sind die persönliche Weiterentwicklung von Erwachsenen und deren aktive Teilnahme an der sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklung. Der Begriff wird allgemein verstanden und benutzt für

– Volksbildung (Laiki Epimorfosi)
– Weiterbildung (Diarkis Epimorfosi)
– Erwachsenenbildung (Epimorfosi enilikon).

Weiterbildung wird von öffentlichen und privaten Einrichtungen angeboten und als nicht-formale Bildung angesehen. Seit Mitte der 80er Jahre sind Erwachsenen- und Weiterbildung wegen gestiegener Arbeitslosigkeit stärker berufsbezogen.

Der erste Versuch, das Problem der Bildung von Erwachsenen anzugehen, wurde in Griechenland 1929 unternommen, als die Regierung von Elefterios Venizelos versuchte, das Hauptproblem Analphabetismus unter Erwachsenen zu lösen. Es wurde ein Gesetz erlassen zur Errichtung von Abendschulen, in denen Elementarbildung angeboten wurde für Menschen, die oberhalb des Pflichtschulalters waren. Zusätzlich wurden Landwirtschaftsschulen geschaffen, die an Samstagen und Sonntagen tätig wurden; sie standen Menschen jeden Alters offen. Aber die ungünstigen sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen der Zeit ließen diese Einrichtungen nicht lange bestehen.

Die Ereignisse des Zweiten Weltkrieges und des anschließenden Bürgerkrieges in Griechenland trugen nicht zur Entwicklung eines Erwachsenen-

bildungssystems bei, wenngleich 1943 beim staatlichen Bildungsministerium (MNE) erstmals ein Dienst für Erwachsenenbildung eingerichtet wurde. Zur gleichen Zeit machten Widerstandsorganisationen beachtliche Anstrengungen, besonders Bauern zu bilden und auszubilden.
Im Verlauf der 70er Jahre begannen Bemühungen, die Erwachsenenbildung zu modernisieren. Dazu wurde beim Bildungsministerium ein Direktorat für Erwachsenenbildung eingerichtet, das 1983 per Gesetz zum Generalsekretariat für Erwachsenenbildung aufgewertet wurde. Seine Politik zielt darauf ab, soziale Ausgrenzung zu verhindern und zu bekämpfen, und seine Hauptziele sind:
– Bekämpfung des Analphabetismus und Entwicklung von Elementarbildung und -fertigkeiten,
– berufliche Ausbildung besonders für Arbeitslose,
– soziokulturelle Bildung.

Magda Trantallidi

Literatur

Demunter P./Skoura, G./Vergidis, D. (1984): I Laiki Epimorfosi stin Ellada, IPEPTH/GGLE (griechisch und französisch)

Vergidis, D. (1995): Ypoekpedefsi. Ypsilon

Wohlbefinden *Niederlande*

Eine Situation, in der die Mitglieder einer Gruppe hinsichtlich der Gesamtheit der verschiedenen persönlichen und gemeinsamen Lebensumstände Zufriedenheit empfinden. Minister Klompé, auf den die Politik des Wohlbefindens *(Welzijn)* in den Niederlanden zurückgeht, gab 1968 folgende vorläufige Definition: „Wohlbefinden bezeichnet einen Zustand, in dem die einzelnen Mitglieder einer Gruppe finden, dass sie im Allgemeinen mit den wichtigeren Aspekten ihres gemeinschaftlichen und persönlichen Lebens zufrieden sind." Diese Zufriedenheit hat eine passive und eine aktive Seite. Die passive Seite ist die Befriedigung vernünftiger Bedürfnisse, wie z. B. saubere Luft, sauberes Wasser, Erholungsmöglichkeiten. Die aktive Seite beinhaltet Zufriedenheit, die sich aus Selbstverwirklichung, der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und aus Möglichkeiten zum persönlichen Ausdruck ableitet. Nach Minister Klompé wäre demnach eine der wichtigsten Aufgaben einer Wohlfahrtspolitik, das Verlangen, Unabhängig-

keit, Mitwirkung und Eigeninitiative entwickeln zu können, angemessen zu erfüllen.
Zu Beginn der 90er Jahre konnte das Ziel der Wohlfahrtspolitik wie folgt beschrieben werden: Stärkung und Erhalt von Unabhängigkeit. Damit war gemeint, die Menschen vor einer Spirale des Niedergangs in Randgruppen oder vor der Bildung von Minderheiten zu bewahren, durch die sie schließlich in eine Situation der Hoffnungslosigkeit geraten, gekennzeichnet durch einen sehr niedrigen Stand von Mitwirkung und durch Abhängigkeit von allen möglichen Sozialleistungen.

Willem Bax

Literatur

van Ommen, L. B.: Permanent Education; some Observations. Den Haag: Government Publishing House

Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur (Hrsg.) (1991): Welzijnsbeleid in de jaren negentig: Samenwerken langs nieuwe wegen. Rijswijk

Zugang

Großbritannien

Obwohl breite Zugänglichkeit für die Erwachsenenbildung immer ein Thema war, bildete sich der Ausdruck „Zugang“ *(Access)* mit einer eigenen Bedeutung in den 70er Jahren heraus, besonders nachdem die britische Regierung Mittel für ein Pilotprojekt „Zugang“ bereitstellte, um die Bildungsmöglichkeiten für ethnische Minderheiten zu verbessern. Dies geschah im Zusammenhang mit einem breit angelegten Programm, welches zum Ziel hatte, die Rassenspannungen zu verringern. Die Idee und der Ausdruck „Zugang“ wurden sehr schnell allgemein gebräuchlich. Er wurde immer im Zusammenhang mit bestimmten Zielvorstellungen benutzt, aber die gemeinten Zielgruppen erweiterten sich über die ethnischen Gruppen hinaus um weitere Formen von Benachteiligung (wie z. B. Geschlecht, Klassen und Behinderung). Letztlich wurde der Begriff „Zugang“ allgemein verwendet mit Blick auf alle möglichen Teile der erwachsenen Bevölkerung als ‚zweite Chance‘, bis zur Schulentlassung Versäumtes nachzuholen.
Der Ausdruck wurde auf zwei verschiedene Weisen verwendet: im weiteren Sinn zur Beschreibung breiterer Teilnahme an allen Formen von Erwachsenenbildung und im engeren Sinn für den „Zugang zu weiterführenden Bildungsabschlüssen“, der es Angehörigen benachteiligter Gruppen mit geringen oder fehlenden Schulabschlüssen ermöglicht, sich nach ein-

jährigem Lernen in Voll- oder Teilzeitform für weiterführende Bildungsgänge zu qualifizieren. In gewisser Weise war dies eine Variante der ‚offenen Tür' zu weiterführender Bildung, wie sie seit Beginn der frühen 70er Jahre durch die „Open University" und andere Formen des offenen Lernens propagiert wurde. Dabei spielten neue Technologien und Fernstudium eine große Rolle. Die Entwicklung führte zu einer Ausweitung von Fort- und Weiterbildung in den 80er und 90er Jahren und zu einem massierten nachschulischen Bildungssystem.
Aber der Gedanke von „Zugang" blieb widersprüchlich. Während er häufig in der Bedeutung erweiterter Teilnahme an allen Formen von Erwachsenenbildung verwendet wird, interpretiert ihn die Regierung meist viel enger im Sinne vermehrter Teilnahme von Arbeitnehmern an Bildung und Ausbildung oder im Sinne arbeitsplatzbezogenen Lernens. Auch liefen den Bekundungen zum „Zugang" manchmal sozial- und finanzpolitische Maßnahmen zuwider, die in entgegengesetzte Richtung wirkten, indem sie Zugangsbarrieren aufbauten. Deshalb betrachten viele Angehörige benachteiligter Gruppen Bildung weiterhin als eine Sache für andere – für sie selbst jedoch ist sie ohne Bedeutung oder unzugänglich.

Roger Fieldhouse

2.2 Gesetzgebung und Maßnahmen

Bildungsurlaub *Belgien*

Dieses System begründet einen Anspruch von Arbeitnehmern auf Bildungsurlaub zur Teilnahme an Kursen. Bezahlter Bildungsurlaub wird für Kurse gewährt, die von einer Fachkommission anerkannt sind. Es kann sich um berufliche oder allgemeine Bildung handeln.
Es gibt gesetzliche Voraussetzungen bezüglich:
- Dauer der Beurlaubung
- Anspruch auf Beurlaubung
- Modalitäten in Abhängigkeit von Unternehmensgrößen
- Streitfälle und Auseinandersetzungen
- Vergütungen in der Zeit des Bildungsurlaubs
- Arbeitnehmerschutzbestimmungen.

Lucien Bosselaers

Unter dem Begriff „Bildungsurlaub“ wird die bezahlte Freistellung von der Arbeit zur Teilnahme an Maßnahmen der Weiterbildung verstanden. Sie ist in zwölf der sechzehn Bundesländer – teilweise unter anderem Namen („Arbeitnehmerweiterbildung“ in Nordrhein-Westfalen) – gesetzlich geregelt, nicht jedoch für das gesamte Bundesgebiet. Die Gesetze legen fest, in welchem Umfang die Beschäftigten Anspruch auf Bildungsurlaub haben, welche Maßnahmen mit welchem Verfahren anerkannt sind und wie die finanziellen Lasten verteilt werden. Die deutschen Bildungsurlaubsgesetze stehen im Kontext der Empfehlungen zum Bildungsurlaub durch die „International Labour Organisation“ (ILO) aus dem Jahr 1975.

Die Gesetze sind außerordentlich unterschiedlich und enthalten weitergehende Restriktionen bezüglich Teilnahmebedingungen, Finanzierungen und zulässiger Inhalte. Im Allgemeinen besagen die Gesetze – immer jeweils mit einer oder mehreren Ausnahmen in den einzelnen Bundesländern – Folgendes:

– Der Bildungsurlaubsanspruch für die Beschäftigten umfasst fünf Arbeitstage pro Jahr und kann in zwei Jahren kumuliert werden (also maximal zehn Tage in zwei Jahren);
– zulässige Inhalte sind solche politischer und beruflicher Bildung, ausgeschlossen werden meist allgemeine und kulturelle Inhalte;
– die Maßnahmen und ihre Veranstalter müssen nach den jeweiligen Verfahren der Ländergesetze „anerkannt“ sein;
– die Betriebe sind zur bezahlten Freistellung verpflichtet, wenn keine besonderen betriebsbedingten Gründe dem entgegenstehen;
– der Bildungsurlaub kann en bloc oder in jeweils genauer beschriebenen zeitlichen Stückelungsformen genommen werden.

Die ersten dieser Bildungsurlaubsgesetze wurden 1974 verabschiedet, das letzte datiert aus dem Jahre 1995. Es gab im Verlauf der Bildungsurlaubspraxis und der Gesetzgebung vielfältige Konflikte mit Vertretern der Arbeitgeber, vielfältige Prozesse vor dem Arbeitsgericht wegen der Inanspruchnahme von Bildungsurlaub und vielfältige Gesetzesnovellierungen mit jeweils wieder unterschiedlicher Tendenz.

Gegenüber dem Anspruch des Bildungsurlaubs vor etwa 20 Jahren, insbesondere bildungsungewohnte Personengruppen an Weiterbildung heranzuführen, kann die heutige Realität des Bildungsurlaubs nicht bestehen. Sie beschränkt sich auf eine Inanspruchnahme von etwa 4% bis 5% der Berechtigten, wird mittlerweile eher von besser gebildeten Personengruppen in Anspruch genommen (Beispiel: Sprachkurs eines Akademikers im Ausland) und umfasst zum größeren Teil mittlerweile berufliche Bildungsakti-

vitäten, während ursprünglich vor allem politische und nicht-berufsbezogene Bildung intendiert war. Die Diskussion um den Bildungsurlaub ist nicht mehr heftig, findet nur noch im Kontext von arbeitsmarktpolitischen Strategien statt. Mit einem vereinheitlichenden Bundesgesetz ist nach wie vor nicht zu rechnen.

Ekkehard Nuissl

Literatur

Nuissl, E. (1984): Bildungsurlaub. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11. Stuttgart: Klett

Gesetzlicher Rahmen von Erwachsenenbildung *Rumänien*

Seit 1989 ist viel Arbeit in das formale Bildungssystem Rumäniens investiert worden. Dies hat zu einem neuen Gesetz geführt, das ein Kapitel zur Weiterbildung, insbesondere zur beruflichen Bildung, enthält.
Seit 1989 ist das formale Bildungssystem flexibler und dezentraler geworden. Es bietet mehr Raum für Privatinitiativen, die sich an den Bedürfnissen Einzelner und des Marktes orientieren. Die Erwachsenenbildung hat sich entsprechend entwickelt: Ein sich zunehmend verändernder Arbeitsmarkt verlangt jetzt veränderte Tätigkeitsformen. Erwachsene suchen Fortbildung und Weiterbildung zum Erwerb von Wissen, das die Gesellschaft verlangt.
Die Zahl der Einrichtungen, die sich um Erwachsenenbildung kümmern, ist ebenfalls gewachsen. Leider arbeiten diese Einrichtungen nicht innerhalb eines einheitlichen Systems und es fehlt an Koordination zwischen den Beteiligten. Um sicherzustellen, dass Bildungsprogramme die Gesamtbevölkerung berücksichtigen, muss ein Weiterbildungssystem für Erwachsene auf gesamtstaatlicher Ebene gut auf die neuen Bildungsziele und auf die Entwicklung spezieller Programme abgestimmt sein.
Rumänien hat ein Bildungsgesetz (Nr. 84/1995 und Verordnung Nr. 36/1997 zur Änderung von Gesetz Nr. 84) und ein Berufsbildungsgesetz (zur Zeit in Arbeit). Keines von beiden deckt alle Probleme ab, die im Zusammenhang stehen mit Weiterbildung als einem eigenständigen System, das unmittelbar mit dem Bildungssystem und dem Arbeitsmarkt verbunden ist. Aus dieser Sicht braucht Rumänien ein Gesetz zur Weiterbildung, durch das persönliche Entwicklung und die Entwicklung der rumänischen Gesellschaft gefördert werden, unter Einbeziehung rumänischer und universeller

kultureller und wissenschaftlicher Werte und durch die Schaffung eines wirtschaftlichen, politischen und demokratischen Klimas zur Bildung seiner Bürger. Aus gesetzgeberischer Sicht muss Weiterbildung Mittel und Lösungen bereitstellen, die den Erwerb von Wissen ermöglichen, das für berufliche Weiterentwicklung erforderlich ist. Das Ziel ist es, aktivere Beteiligung des Einzelnen am Arbeitsmarkt zu erreichen bzw. die Lücken im formalen Bildungssystem zu füllen. Der Gesetzesvorschlag muss sicherstellen, dass Weiterbildung sowohl auf staatlicher als auch auf örtlicher Ebene finanziert wird.

Ileana Boeru

Institutionalisierung des Erwachsenenbildungssystems *Österreich*

Unter Institutionalisierung des Erwachsenenbildungssystems wird in Österreich ein hoher Organisationsgrad bei gleichzeitiger gesetzlicher Regelung der Aufgaben der Erwachsenenbildung verstanden.

Das österreichische Bildungssystem ist streng gesetzlich reguliert. Erwachsenenbildung in Österreich ist dem nicht-formellen System zuzurechnen. Mit dem Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung aus dem Jahre 1973 hat sich die Erwachsenenbildung zu einem eigenständigen Standbein im Bildungssystem neben Schule und Universität entwickeln können.
Das Erwachsenenbildungsförderungsgesetz definiert als Aufgaben der Erwachsenenbildung: 1. soziale, politische und wirtschaftskundliche Bildung, 2. berufliche Weiterbildung, 3. individuelle Lebensbewältigung (Vermittlung der Erkenntnisse der Wissenschaften, Bildung als Hilfe zur Lebensbewältigung, sittliche und religiöse Bildung, musische Bildung), 4. Nachholen, Fortführen und Erweiterung der Schulbildung. Der Staat verpflichtet sich mit dem Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung. Sie wird allerdings in einem höheren Ausmaß von den Ländern und den Kommunen gefördert als vom Bund. Die Erwachsenenbildungsförderung des Bundes ist aber nur ein Bruchteil der öffentlichen Mittel für die Institutionen des formellen Bildungssystems; Erwachsenenbildung ist daher auf die Finanzierung durch Teilnehmerbeiträge angewiesen.
Die im Zuge der gesetzlichen Regelung anerkannten Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind auf Länderebene und auf Bundesebene in Verbänden zusammengeschlossen. Eine gemeinsame Kooperation dieser Verbände der Erwachsenenbildung ist die „Konferenz der Erwachsenenbildung

Österreichs», die die Interessen der Erwachsenenbildung vor allem gegenüber dem zuständigen Unterrichtsministerium vertritt.
Die Bildungsangebote vieler Einrichtungen der Erwachsenenbildung tragen dazu bei, die Durchlässigkeit im Bildungssystem zu erhöhen. Diese Zusatzangebote werden durch eigene gesetzliche Regelungen ermöglicht, die zu einem Anpassungsprozess von Teilen der Erwachsenenbildung an das stark regulierte Bildungssystem führen. Durch die fehlende Regelung von anerkannten Zertifikaten bzw. durch fehlende staatliche Anerkennung von Vorwissen erfolgt allerdings keine gleichwertige Einbindung in das formelle Bildungssystem.
In der KEBÖ finden sich Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung und des öffentlichen Büchereiwesens. Die Tätigkeit von wissenschaftlichen Bibliotheken, Museumspädagogik und Kultureinrichtungen fällt nicht in den Kompetenzbereich der Erwachsenenbildungsgesetzgebung.

Gerhard Bisovsky/Elisabeth Brugger

Literatur

Bisovsky, G. (1991): Blockierte Bildungsreform. Wien: Picus

Hierdeis, H. (1997): „Immer noch offen". Gedanken zum lebenslangen Lernen. In: Österreich. Europäisches Jahr des lebensbegleitendenden Lernens 1996, hrsgg. von der Nationalen Koordinationsstelle des Europäischen Jahres für Lebensbegleitendes Lernen. Wien

Job-Rotation *Dänemark*

Job-Rotation ist ein Instrument des lebenslangen Lernens, das Bildung, Industrie und Arbeitsmarkt sowie nicht-formale und formale Bildungs- und Ausbildungswege verknüpft. Es wird in Dänemark seit 1990 angewandt.
Eine Gruppe von Beschäftigten verlässt für eine bestimmte Zeit den Arbeitsplatz, um Ausbildung und Bildung und letztlich eine bessere Qualifikation zu erwerben. Sie werden durch Arbeitslose ersetzt, die von der örtlichen Arbeitsverwaltung vermittelt werden. Diese Ersatzarbeitskräfte erwerben Arbeitserfahrung, die zu dauerhafter Beschäftigung führen kann.
Das Modell basiert auf Bildungszuschüssen und Freistellung von der Arbeit zu Bildungszwecken.

Arne Carlsen

„Kooperation“ ist in Deutschland ein positiv besetzter, aber wenig umgesetzter weiterbildungspolitischer Schlüsselbegriff. Kooperation bedeutet vor allem freiwillige Zusammenarbeit. Der bildungspolitische Akzent auf „Kooperation“ entsprang dem Wunsch, den „Wildwuchs“ der deutschen Weiterbildung nach dem Kriege zu systematisieren und zu planen. Viele Weiterbildungsgesetze enthalten daher Kooperationsauflagen. Gewünscht und in der Realität feststellbar sind vor allem vier Typen von „Kooperation“:

– komplementäre Kooperation: Hier bringt jeder Partner etwas ein, was dem anderen fehlt, etwa bestimmte Angebote, einen gewachsenen Adressatenbezug, eine technische Ausstattung etc;
– subsidiäre Kooperation: Hier arbeiten Partner zusammen, um gemeinsame Aufgaben effektiver und effizienter bewältigen zu können, etwa Werbung, Fortbildung, Beratung etc.;
– supportive Kooperation: Hier arbeiten Einrichtungen zusammen, die gänzlich unterschiedliche Aufgaben haben, sich aber für einen bestimmten Zweck gegenseitig unterstützen, finanzieren und sponsern;
– integrative Kooperation: Hier wird inhaltlich zusammengearbeitet bei der Entwicklung von Angeboten, Projekten, Konzepten, die dann als gemeinsames Produkt entstehen.

Meist geht Kooperation über den Weiterbildungsbereich hinaus, umfasst Personen und Einrichtungen der Kultur, der Wirtschaft und der Politik. Typisch sind etwa Kooperationen zwischen Erwachsenenbildungseinrichtungen und Betrieben oder Museen.

Implizit umfasst „Kooperation“ auch immer ihren Gegenpol, die „Konkurrenz“. Über sie wird heute immer häufiger gesprochen. Meist wird Konkurrenz vorschnell mit Geld und Markt assoziiert und verbunden. Sie ist aber vor allem in der Weiterbildung keineswegs auf den Warentausch reduziert. Konkurrenz findet in den Köpfen statt: um Ziele, Werte und Ideen, um Menschen, Anerkennung und Gefühle. Konkurrenz besteht auch zwischen pädagogischen Zielen, methodischen Ansätzen und möglichen Lerninhalten. Im Sinne gesellschaftlicher Prioritäten besteht zunehmend eine Konkurrenz von Bildung zu anderen gesellschaftlichen Bereichen – etwa Freizeitindustrie und Medienkultur. Jede Kooperation ist immer auch mit Konkurrenz verbunden oder durch sie initiiert.

Der Nutzen von Kooperation ließ und lässt sich nicht immer quantifizieren. Oft ist der Aufwand (Kommunikation, Abstimmung, Akquisition, Reibung etc.) größer als der Ertrag (z. B. Anerkennung, Wirksamkeit, Dauer, Geldeinwerbung etc.). Meist werden langfristige Erfolge von Kooperation nicht mitbedacht. Zu ihnen zählen Kontakte, Netzwerke, Interessengemein-

schaften, Partnerschaften, Innovationen, interdisziplinäre Aktivitäten. In der Praxis wurde deutlich, dass Kooperation immer auch das innere Gefüge der jeweils kooperierenden Einrichtung betrifft, dieses teilweise in Frage stellt und gelegentlich verändert. Ebenso deutlich ist, dass Kooperation in der Regel nicht ohne Kompromisse erfolgen kann.
Gerade der heterogenen und subsidiären Struktur der Erwachsenenbildung in Deutschland wegen bedarf es einer vermehrten Kooperation, die über entsprechende Verfahren (regionale Kooperationsräte etc.) implementiert wird. Sie scheitert jedoch oft aufgrund gegenläufiger Finanzierungsbedingungen und Profilierungspläne. Dennoch ist sie ein Schwerpunkt bildungspolitischer Bemühungen in Deutschland.

Ekkehard Nuissl

Literatur

Kooperation – Konkurrenz. Themenschwerpunkt in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung1996, H. 1

Lernkostenberechtigung *Niederlande*

Es handelt sich um die Summe des individuellen Anspruchs auf öffentliche Finanzierung zum Zweck der Bildung. Diese geschieht jedoch in der Regel nicht in der Form der Bereitstellung eines bestimmten Geldbetrages für den Einzelnen, sondern in der Form direkter öffentlicher Zahlungen an Schulen und Institutionen ohne Bindung an bestimmte Personen; die von der Gesellschaft vorgegebene damit verbundene Verpflichtung besteht darin, dass die Einrichtungen bestimmte Bildungsbedarfe abdecken, unabhängig davon, dass sie weitgehende Freiheit genießen, zu entscheiden, wie sie dies im Einzelnen tun. Gleichzeitig werden per Gesetz oft die Voraussetzungen festgelegt, unter denen der Einzelne die betreffenden Angebote nutzen kann. Dazu gehören u. a. Zugangsbedingungen und Teilnahmegebühren.
Ein kleinerer Teil der persönlichen Lernkostenberechtigung wird in der Form einer auf die einzelne Person und ihre persönlichen Lernzwecke bezogenen persönlichen Zuwendung gewährt. Diese unterliegt ebenfalls bestimmten Bedingungen, wie Stipendien oder Darlehen oder andere Beiträge zu den Kosten des Studiums.
Als Prinzip gilt, dass der Staat nicht zuständig ist für die Finanzierung von Angeboten, die speziellen (besonders arbeitsplatzbezogenen) Interessen Einzelner und ihrer Arbeitgeber dienen und deren Kosten den Nutznießern zuzuordnen sind. Mit anderen Worten, der Staat ist verantwortlich für Bil-

dungsgänge, die zu angemessen breiter und dauerhafter beruflicher Erstqualifikation führen, die Inhaber für ganze Berufsfelder befähigen und so die Grundlage für stabile und dauerhafte Mitwirkung in der Arbeitswelt darstellen.

Willem Bax

Literatur

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, Velddirectie Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie (Hrsg.) (1993): A Lifetime of Learning. Discussion Document

Qualifikationsstruktur *Niederlande*

Wie die Berufsbildung hat auch die Erwachsenenbildung (in ROCs) ihre eigene Qualifikationsstruktur *(Kwalificatiestructuur)* hat. Sie hat eine Reihe ähnlich unterschiedlicher Bildungsstufen, die in der Regel völlig übereinstimmen mit den Bildungsstufen, wie sie in der Qualifikationsstruktur für Berufsbildung angelegt sind. Anders als die berufliche Bildung jedoch befasst sich die Erwachsenenbildung nicht mit der Qualifizierung für einen bestimmten Beruf. Das Ziel besteht darin, eine feste Verbindung zur beruflichen Bildung und zur weiterführenden Schulbildung zu schaffen. Ein gleichrangiges Ziel besteht darin, dass die Teilnehmenden lernen, sich in der Gesellschaft gut zu behaupten (Selbstvertrauen).
Die vier Erwachsenenbildungsprogramme sind:
– Erwachsenenbildung im Bereich weiterführender allgemeiner Schulabschlüsse (vavo: mavo, havo, vwo)
– Programme mit Blick auf allgemeine persönliche und gesellschaftliche Fertigkeiten
– Niederländisch als Zweitsprache
– Programme mit Blick auf Selbstverantwortlichkeit.

Grundqualifikationen sind die Mindestanforderungen, die zur persönlichen Entwicklung und zur gesicherten Mitwirkung in der Gesellschaft notwendig sind. Es besteht eine Bildungsverpflichtung für Personen, die Arbeitslosengeld beantragen und deren Bildungsstand so ist, dass sie geringe Aussichten haben, dauerhafte Beschäftigung zu finden. Eine wichtige Aufgabe der Regionalen Ausbildungszentren besteht darin, die Verfügbarkeit einer solchen Anfangsqualifizierung für jeden erreichbar zu machen.

Willem Bax

Literatur

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, Velddirectie Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie (Hrsg.) (1993): A Lifetime of Learning, Discussion Document.

Wet Educatie en Beroepsonderwijs (Gesetz zur Bildung und Berufsausbildung) van 31 oktober 1995, Abschnitt 7.2.4

Schwedischer Studienkreis *Schweden*

Der Schwedische Studienkreis *(Studiecirkel)* ist ein pädagogisches Gebilde, das Oscar Olsson zu Beginn des Jahrhunderts beschreibt. Es besteht aus kleinen Gruppen von Menschen, die sich über einen längeren Zeitraum auf freiwilliger Basis treffen, um sich organisiertem Lernen oder kultureller Betätigung zu widmen. Es muss dabei nicht unbedingt einen Leiter geben, manchmal übernimmt einer der Teilnehmer die Rolle des Leiters oder es gibt einen qualifizierten Leiter. Seit 1912 gibt es staatliche Zuschüsse für Studienkreise und seit 1947 erhalten Studienkreise, die sich im Rahmen von Studiengesellschaften organisieren, Zuschüsse zu den Kosten für Leiter, Materialien und Verwaltung. Pro Jahr werden ca. 320.000 Studienkreise veranstaltet.

Arne Carlsen

3. System und Bereiche

3.1 Das allgemeine System

Erwachsenenbildung durch Fernstudium *Spanien*

In Spanien ist Erwachsenenbildung durch ein Fernstudium auf nicht-universitärem Niveau von großer Bedeutung, vor allem in Form von „Fernlehrkursen", die vorwiegend in schriftlicher Form organisiert sind. Im Jahr 1979 gründete der Staat ein „Nationales Zentrum für Elementar- und Grundbildung in Fernstudienform" (Centro Nacional de Educación Básica a Distancia – CENEBAD). Das Ziel der Einrichtung war, Kenntnisse auf dem Niveau des damaligen Allgemeinen Grundbildungsabschlusses (EGB) zu vermitteln. Das gleiche Ziel wurde auch für Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter verfolgt, die aus hinreichend berechtigten Gründen keine Schule im normalen System besuchen konnten. In allen Fällen waren die ausgehändigten Zeugnisse das „Schulteilnahme-Zertifikat" (Certificado de Escolaridad) und das „Schulabschluss-Zertifikat" (Graduado Escolar).
Staatliche Zentren für Allgemeine Grundbildung, die vom oben genannten Nationalen Zentrum (CENEBAD) nominiert wurden, konnten nach Zustimmung der entsprechenden Provinz-Aufsichtsbehörde ins Programm aufgenommen werden.
Ab dem akademischen Jahr 1983/84 und entsprechend den Richtlinien, die für die Funktion des Zentrums herausgegeben worden waren, begann das CENEBAD einen Organisationsentwicklungsprozess, um Folgendes zu werden:

1. ein Zentrum für Fern-Bildung sowohl für Erwachsene als auch für Kinder im schulpflichtigen Alter in Spanien und im Ausland,
2. ein nationales Zentrum zur Stützung der Erwachsenenweiterbildung, und zwar als Serviceeinrichtung für Erwachsenenbildungszentren, Institutionen etc., die diese mit Lehr- und anderen Materialien versorgte,
3. ein Zentrum für technisch-didaktische Ressourcen, das es ermöglichte, sowohl neue technologische Materialien zur Verfügung zu stellen als auch als Modell und Lernmöglichkeit für den Lehrkörper zu dienen,
4. ein Grundlagen-Forschungszentrum für Fern- und Klassenraum-Unterricht.

Das CENEBAD wurde 1993 aufgelöst und die normalen Zentren übernahmen dessen Aufgaben.

Es wurde jedoch das CIDEAD „Zentrum für Erneuerung und Entwicklung von Fern-Unterricht“ *(Centro para la Innovación y el Desarollo de la Educación a Distancia*) gegründet. Dieses Zentrum fördert die Anwendung neuer Informations- und Kommunikations-Technologien für nicht-universitäre Ausbildungsprozesse, besonders für Erwachsene.
Die Voraussetzungen für Fernstudien sind: Man muss älter als 18 Jahre sein, anerkannte Studien absolviert haben oder eine Zulassungsprüfung bestehen. Zur Zeit werden die folgenden Ausbildungs- bzw. Studienmöglichkeiten angeboten: Englisch, Berufsausbildung, Sekundarbildung, Universitäts-Orientierungskurse, Französisch.

Joaquín García Carrasco/José Luis Blazquez/Antonio Victor Martin

Literatur

Ley14/1970 de 4 de Agosto, General de Educatión y de Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE del 6 de Agosto).

Real Decreto 546/79, de 20 de febrero, por el que se crea el Centro Nacional de Educación Básica a Distancia (BOE del 23 de Marzo).

López Aranguren, I. (1997): Sociedad de la información, educación y formación de personas adultas, en „Educación de Adultos“. Barcelona: Ed. Arial

Erwachsenenbildungskomitees der Präfektur *Griechenland*

Nomarhiaki Epitropi Laikis Epimorfosis (NELE) sind Erwachsenenbildungseinrichtungen auf Präfekturebene. Sie bestehen aus unabhängigen Diensten, die im Zuständigkeitsbereich des Präfekturrates liegen. Ihre Arbeit wird überwacht und finanziert vom Generalsekretariat für Erwachsenenbildung des Erziehungsministeriums. Sie arbeiten in allen 54 Präfekturen des Landes.
Die Komitees werden vom örtlichen Präfekten geleitet, einschließlich Vertretern der Kommunalbehörde. Sie streben bessere Koordination und Zusammenarbeit an und eine Einbindung der Erwachsenenbildung in die lokale Wirtschaft und die örtlichen sozialen Probleme.
Mitglieder der Komitees sind Vertreter des Stadtrats, des Arbeitsamtes, der landwirtschaftlichen Kooperativen, der Kulturverbände, des Landwirtschaftsministeriums, der griechischen Arbeitsvermittlungsorganisation (OAED), der Industrie- und Handelskammer, des Präfekturkomitees für Chancengleichheit und Bildung wie auch anderer staatlicher Bildungseinrichtungen. Die Mitglieder üben ihr Amt zwei Jahre lang aus. Die Komi-

tees richten Erwachsenenbildungszentren ein, stellen Trainer ein, entwickeln Studienprogramme und evaluieren sie. Sie bieten kostenlos Kurse in allgemeiner, beruflicher und soziokultureller Bildung an.
Die Komitees wurden 1965 gegründet und hatten sich aus den Präfekturkomitees zur Bekämpfung des Analphabetismus entwickelt, welche 1954 entstanden waren. Trotz ihrer demokratischen Grundlage haben sie sich nicht als taugliches Instrument zur Sicherstellung sozialer Partizipation erwiesen, da ihr gesetzlicher Rahmen unklar blieb und es an finanzieller Unterstützung mangelte, was wiederum zu ihrer bürokratischen Verkrustung führte.
Im Jahr 1994 wurden die Erwachsenenbildungskomitees von den neuen Präfektur-Beratungseinrichtungen übernommen. Sie erhalten allerdings nach wie vor ihr Budget vom Erziehungsministerium.

Magda Trantallidi

Erwachsenenbildungsstrukturen *Russland*

Die Erwachsenenbildung repräsentiert einen Bildungssektor, einschließlich formaler und nicht-formaler Bildung, für Personen, die als Erwachsene angesehen werden.
In Russland umfasst dies:
I. Formale Bildungsstrukturen:
– allgemeine Sekundarbildung in Abendschulen des Sekundarbereiches;
– berufliche Bildung in Abend- und Teilzeit-Berufsschulen und in (einzelnen) berufsvorbereitenden Kursen;
– spezielle Sekundarbildung in Form von Fernstudienkursen und Abendkursen in besonderen Fernstudien-Sekundarschulen und in Abend- und Fernstudienabteilungen der normalen Sekundarschulen;
– Hochschulausbildung in Form von Fernstudien- und Abendkursen, die von besonderen Fernstudien-Instituten angeboten werden, sowie Hochschulausbildung in Abendkurs- und Fernstudien-Abteilungen von Hochschuleinrichtungen;
– Weiterbildung in Aufbaustudienform für Personen, die einen (ersten) Hochschulabschluss oder einen besonderen Sekundarabschluss besitzen; dies wird organisiert in Instituten und Fachabteilungen von Weiterbildungs- und Trainingseinrichtungen.

II. Nicht-formale Strukturen:
Berufliche und allgemeine Bildung, berufsbezogene Ausbildungskurse in Zentren Lebenslanger Bildung, in Erwachsenenbildungseinrichtungen und in unterschiedlichen Ausbildungskursen, die vom Staat, von nichtstaatlichen Institutionen und vom Fernsehen angeboten werden.

Victor P. Rybalko/Sergej I. Zmeyov

Literatur

Bim-Bad, B. M./Skolova, L. I./Zmeyov S. I. (1992): Russia. In: Jarvis, P. (Hrsg.): Perspectives on Adult Education and Training in Europe. Leicester: NIACE

Gemeindesozialarbeit *Niederlande*

Hier handelt es sich um Aktivitäten zur Verbesserung von Gruppenidentität und Zusammenhalt einer bestehenden
- lokalen Bevölkerungsgruppe (örtliche Gemeindearbeit)
- sozialen Einheit (kategoriebezogene Gemeindearbeit)
- gesellschaftlichen Funktion (funktionale Gemeindearbeit im Gegensatz zur Arbeit innerhalb einer Arbeitsorganisation)

mit dem Ziel, Menschen dahingehend zu motivieren, dass sie sich für die Verbesserung ihrer sozialen Situation engagieren.
Sozialarbeit *(Opbouwwerk)* wird entsprechend dem Sozial-Gesetz subventioniert. Basis dieses Gesetzes ist die Annahme, dass Verantwortung derjenigen Behörde übertragen werden sollte, die so nahe wie möglich am Bürger arbeitet. Dies ist die Stadtverwaltung bzw. Gemeindebehörde.

Willem Bax

Literatur

Nederlands Centrum voor Volksontwikkeling/Vlaams Centrum voor Volksontwikkeling (1990): Terminologie van de Volwasseneneducatie. Brüssel

Interdisziplinäres Arbeiten bedeutet Arbeiten *zwischen Organisationseinheiten, z. B. Abteilungen.* In der Erwachsenenbildung bedeutet dies, dass das Erwachsenenbildungsangebot jedes Ministeriums oder jeder Abteilung mit anderen Ministerien und Abteilungen abgestimmt wird, um Ressourcen bestmöglich zu nutzen und sicherzustellen, dass die Erwachsenen umfassende, breite und vollständige Informationen über alle Ressourcen besitzen, die ihnen zur Verfügung stehen. Dabei werden die Kompetenzbereiche jedes Partners strikt respektiert. Die Dichte und die Vielfältigkeit des Erwachsenenlernens, die die Gesellschaft heute verlangt, hat unterschiedlichste Trainingsformen zur Folge, und nur die verschiedenen Ministerien und Abteilungen sind in der Lage, diese Angebotsvielfalt den Erwachsenen anbieten zu können.

Das Gleiche kann man auf Europäischer Ebene feststellen. Wenn wir die Programme anschauen, die von den verschiedenen Generalsekretariaten der Kommission der Europäischen Gemeinschaft verwaltet werden, so stellen wir fest, dass viele von ihnen Erwachsenenbildung anbieten. In der Abschlussdeklaration (Juli 1997) der Fünften Weltkonferenz zur Erwachsenenbildung wird festgestellt, dass *„in den Regierungen nicht nur die Bildungsministerien sich mit Erwachsenenbildung beschäftigen sollten; es sollten sich vielmehr alle anderen Ministerien an ihrer Förderung beteiligen; inter-ministerielle Kooperation ist unbedingt erforderlich."*

In Katalonien hat beispielsweise die Interdisziplinäre Kommission für Erwachsenenbildung *„grundsätzlich die Förderung und Koordinierung von Aktivitäten zum Ziel, die sich mit Erwachsenenausbildung beschäftigen"* (Katalonisches Gesetz zur Erwachsenenausbildung, Sektion 3, Kapitel 4, Artikel 25) (3/1991, 18. März).

Die Kommission hat die folgenden Funktionen:

– Vorbereitung des interdisziplinären Erwachsenenausbildungsprogramms
– Förderung und Koordinierung von Erwachsenenausbildungsprojekten
– Auswertung der Ergebnisse des Gesamtprogramms
– Übernahme anderer Funktionen, die die Regierung ihr zuweist.

Das Interdisziplinäre Erwachsenenausbildungsprogramm schließt Aktivitäten mit ein, die von jeder Abteilung entweder individuell oder in Zusammenarbeit mit anderen Abteilungen auszuführen sind.

Das Interdisziplinäre Erwachsenenausbildungsprogramm schließt Ausbildungbereiche mit ein, die von jeder einzelnen Abteilung den Erwachsenen angeboten wird. Und das Interdisziplinäre Programm sieht vor, dass die Nachfrage jeder Region nach Ausbildung zu befriedigen ist.

Die Interdisziplinäre Kommission für Erwachsenenausbildung schließt – gemäß den Vorschriften – die Generaldirektoren mit ein, die für Grundbereiche der Erwachsenenausbildung unmittelbar zuständig sind, sowie andere auf diesem Gebiet tätige Personen (Sektion 3, Kapitel 4, Artikel 27).
Das Interdisziplinäre Programm umfasst zur Zeit acht Bereiche:
– Instrumentelle Grundlagenausbildung
– Andere Formale Ausbildungsprogramme
– Sprachausbildung
– Ausbildung der Ausbilder
– Ausbildung und Umschulung für Berufstätige
– Ausbildung für den Arbeitsmarkt
– Ausbildung für Freizeit und Kultur
– Ausbildung für Gruppen, die spezielle Programme benötigen.
Die am stärksten beteiligten Abteilungen sind: Soziales, Arbeit, Justiz, Kultur, Bildung, Inneres, Umwelt, Gesundheit, Landwirtschaft und Fischerei, Handel sowie Konsum und Tourismus.

Rosa Maria Falgas

Nationaler Erwachsenenbildungsverband *Tschechische Republik*

Die Tschechische Gesellschaft für Erwachsenenbildung (CSAE) wurde 1990 als eine freiwillige, regierungsunabhängige, wissenschaftliche Institution gegründet, um diejenigen zusammenzubringen, die in der Erwachsenenbildung eine aktive Rolle spielen. Ihr Ziel ist die Entwicklung und Unterstützung der Erwachsenenbildung und des Erwachsenenlernens mit Hilfe notwendiger konzeptioneller und gesetzlicher Änderungen, die Verbreitung neuester Informationen über Theorie und Praxis von Erwachsenenbildung, die Organisation von Vorträgen sowie die Initiierung und Pflege von Kooperationen mit anderen Institutionen, sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene. Die CSAE ist Mitglied des Europäischen Erwachsenenbildungsverbandes und des Internationalen Erwachsenenbildungsverbandes mit Sitz in Kanada.
Bisher hat die CSAE mehr als hundert Vorträge organisiert, die von örtlichen und ausländischen Spitzenfachleuten gehalten wurden. Ihre Vertreter haben an nationalen und internationalen Konferenzen und Symposien teilgenommen. Die CSAE ist an einer Reihe von nationalen und internationalen Forschungsprojekten beteiligt. So beteiligten sich beispielsweise Experten der CSAE an dem internationalen Delphi-Projekt, das von der Universität Leuven in Belgien koordiniert wurde.

Im Jahr 1994 besuchten Vertreter der CSAE die Britische Woche der erwachsenen Lerner und bereiteten zwei 30-minütige Dokumentationsfilme vor, die vom Tschechischen Fernsehen ausgestrahlt wurden. Später initiierte die CSAE die Tschechische Woche der erwachsenen Lerner.
Die CSAE wird ausschließlich durch bescheidene Beiträge ihrer individuellen Mitglieder finanziert (es gibt keine institutionellen Mitglieder). Die organisatorische Struktur der CSAE ist wie folgt: Vorsitzender, 5-köpfiger Vorstand, Sekretariat und allgemeine Mitgliederversammlungen.

Pavel Hartl

Literatur

Czech Society for Adult Education (Hrsg.) (1995): Rocenka vzdelavani dospelych '95. Prag

Nationaler Trainings-Fonds *Tschechische Republik*

Der Nationale Trainings-Fonds (NTF) wurde 1994 im Rahmen des EU-PHARE- Programms für *Die Entwicklung menschlicher Ressourcen* gegründet. Er wurde vom Arbeits- und Sozialminister als eine unabhängige Stiftung eingerichtet, mit Vertretern der Hauptpartner aus dem Bereich der Entwicklung menschlicher Ressourcen in seinem Vorstand. In den Jahren 1994-97 wurde der Haushalt des NTF ausschließlich mit PHARE-Mitteln bestritten. Zur Zeit sucht der NTF aktiv nach weiteren Finanzquellen.
Der NTF wird von einem Direktor und einem Vorstand geleitet (ein Vorsitzender plus 12 Mitglieder aus fünf Ministerien, Handelskammern, Gewerkschaften, der Industrie und NGOs). Das Auftragsziel ist,

– zum sozialen und wirtschaftlichen Wandel beizutragen, indem die Entwicklung menschlicher Ressourcen und die Verbesserung der Managementqualität in Betrieben und Organisationen gefördert wird;
– zur Implementierung lebenslangen Lernens beizutragen, indem die Entwicklung aller Formen von Erwachsenen- und Weiterbildung unterstützt wird;
– den Prozess der Europäischen Integration zu unterstützen.

Während der letzten vier Jahre seines Bestehens hat sich der NTF auf folgende Hauptziele konzentriert: systematische Verbesserung der Fertigkeiten der bereits tätigen leitenden Mitarbeiter, systematische Vergrößerung des Angebots an und der Zugangsmöglichkeiten zur Managementausbildung, systematische Schaffung einer neuen Kultur in der Entwicklung menschlicher Ressourcen.

Für die Nutzer von Bildungsdienstleistungen und für andere Partner baut der NTF eine Datenbank auf, deren erstes Ergebnis ein Katalog sein wird mit dem Titel *Das Handbuch des Management-Trainings in der Tschechischen Republik*. Der NTF hat auch die Einrichtung des *Informationszentrums für Managemententwicklung* unterstützt.
In der kurzen Zeit seines Bestehens ist der Nationale Trainings-Fond zu einem herausragenden Zentrum geworden, in dem Bedarf und Prioritäten der Hauptpartner, die für die Entwicklung menschlicher Ressourcen verantwortlich sind, zusammengeführt, verbunden und implementiert werden. Der Fonds spielt eine wichtige Rolle bei dem Assoziierungsprozess der Tschechischen Republik mit der Europäischen Union und bei der Entwicklung der ‚lernenden Gesellschaft'.
Der NTF ist ein Mitorganisator der Tschechischen Woche der erwachsenen Lerner (in Zusammenarbeit mit dem Verband der Erwachsenenbildungseinrichtungen und der Tschechischen Gesellschaft für Erwachsenenbildung).

Pavel Hartl

Literatur

Hartl, P./Mandikova, M./Skoda, K. (1996): Celozivotni uceni a Narodni vzdelavaci fond. In: Yearbook of Adult Education '96. Prag

Hoffmann, V./Kubr, M./Jirasek, J./Pitra, Z. (1997): Cesky manazer v procesu transformace. Prag: National Training Fund

Offene Bildung

Dänemark

Alle Erwachsenen können Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen wieder aufnehmen, und zwar auf allen Niveaus, für Grund- und Hochschulbildung, auf Teilzeit- oder Vollzeitbasis.
In Ausbildungsprogrammen kann frühere Arbeitserfahrung für den praktischen Ausbildungsteil angerechnet werden. Das Gesetz zur Offenen Bildung *(åben uddannelse)* ermöglicht es auch, spezielle Kurse zu organisieren, die allgemeine Erwachsenenbildung und berufliche Ausbildung miteinander verknüpfen.

Arne Carlsen

Die Gründung der Fernuniversität (*Open University*), die ihren Lehrbetrieb 1971 aufnahm, führte dazu, dass der Begriff „Offenheit" zum zentralen Thema in den Debatten über Bildung und Lernen wurde.
Die Fernuniversität war innovativ in ihrer Methode und ihrer Philosophie. Ihre Nutzung von Fernsehen und Radio als Teil des Fernunterrichts brachte sie an ein Massenpublikum heran. Sie führte auch einen offenen Zugang zu ihrem System ein und verzichtete so auf formale Zugangsvoraussetzungen. Dies hat – zusammen mit ihrem Erfolg – im allgemeinen Sprachgebrauch zu einer Verwischung der Trennlinie zwischen den Begriffen ‚offene Bildung' *(open learning)* und ‚Bildung durch Fernunterricht' geführt. Einige Bildungsinstitutionen (wie beispielsweise kommunale Erwachsenenbildungseinrichtungen und Arbeiterbildungsvereine) versuchten von Zeit zu Zeit, die Idee der ‚Offenen Bildung' bei der Werbung für solche Programmangebote zu verwenden, die allen Bürgern der Kommune zugänglich waren. Aber es hat sich als problematisch erwiesen, dieses Konzept vom Aspekt des Fernunterrichts zu trennen.
Die Hauptausnahme hiervon war die Verwendung dieses Begriffs durch einige „Offene Hochschul"-Netzwerke (*„Open College" networks*), am einflussreichsten im Nordwesten Englands. Diese Einrichtungen spielten eine Schlüsselrolle, indem sie vermehrte Zugangsmöglichkeiten zur Hochschul- und Weiterbildung entwickelten und ihnen zum Durchbruch verhalfen.
Während der 80er Jahre bemühte man sich, die Vorteile des offenen Lernens von der Hochschulbildung auf die berufliche Bildung auszudehnen. Eine „Fern-Hochschule für Technik" (*„Open Tech"*), gegründet unter der Schirmherrschaft der „Manpower Services"-Kommission von 1982, versuchte, Fernlernmethoden bei firmeninternen Ausbildungen anzuwenden, besonders für junge Arbeiter. Dieser Ansatz hatte beschränkten Erfolg, obwohl er unzweifelhaft eine Rolle dabei spielte, den Weiterbildungssektor in die Lage zu versetzen, auf die rapide sich ändernden Bedürfnisse der Industrie zu reagieren, als das traditionelle Lehrlingssystem zusammenbrach (Temple 1991). Im Jahr 1987 wurde diese Fern-Hochschule vom „Fern-Kolleg" („*Open College*") abgelöst. Ursprünglich ehrgeizige Pläne, Fernsehsendungen mit einzubauen, stellten sich als zu kostspielig heraus. Das Kolleg entwickelte sich nur zu wenig mehr als einer Makleragentur für beruflich orientierte Fernlernmodule, und es ging in den frühen 90er Jahren langsam dem Ende zu.
Gleichzeitig jedoch vollzog sich eine Revolution im Angebot des offenen und Fernlern-Systems. Ab den späten 80er Jahren, mit der zunehmenden

Verfügbarkeit der „desktop publishing"-Technologie – und mit dem zunehmenden Druck, Finanzmittel durch Teilnehmerentgelte zu erwirtschaften – begannen viele, wenn nicht sogar die meisten Universitäten und Hochschulen damit, in großem Stil die angeblichen wirtschaftlichen Möglichkeiten zu erschließen, die man im Fernlernsystem vermutete. (Im Ganzen gesehen waren dies jedoch, präzise ausgedrückt, eher Programme des Fernlernunterrichts als des offenen Lernens.) Dieses Wachstum versetzt möglicherweise die neue Industrie-Universität der Labour-Regierung in die Lage, mehr Erfolge zu verzeichnen als das Fern-Kolleg, dem sie in vielerlei Hinsicht zu ähneln scheint.

John Holford

Literatur

Temple, H. (1991): Open Learning in Industry. London: Longman

Organisationsentwicklung *Deutschland*

Institutionen und Organisationen als Orte der Lehre und des Lernens waren in der deutschen Erwachsenenbildung traditionell wenig beachtet. Dies lag lange daran, dass es sich nur um kleine Einheiten handelte, die zudem oft unselbständig an größeren Organisationen hingen (z. B. Kommunen, Betrieben und Verbänden wie Kirchen und Gewerkschaften). Grund dafür war aber auch die allgemeine Einstellung, dass humane Bildungsziele wie die Entfaltung der Person unvereinbar seien mit Organisationsmerkmalen wie Hierarchie, Anweisung und Effizienz. Von daher gab es viele Jahre weder eine Forschung zu den Institutionen der Erwachsenenbildung noch ein Wissen über deren Eigendynamik.

Erst seit einigen Jahren geraten Institutionen der Erwachsenenbildung in den Blick. Dies liegt vor allem daran, dass von ihnen eine höhere wirtschaftliche Effizienz erwartet wird – bislang finanzierende Organisationen wie Kommunen, Kirchen, Gewerkschaften und Betriebe reduzieren ihre Anteile –, aber auch an der zunehmenden Konkurrenz der verschiedensten Einrichtungen in einem rasch expandierenden Weiterbildungsbereich. Häufig zeigte sich, dass die Einrichtungen der Erwachsenenbildung nicht über die wichtigsten Elemente eines selbständig agierenden Unternehmens verfügten.

Von daher setzte vielfach eine „Organisationsentwicklung" ein, die pädagogisch verstanden und meist extern beraten wird. In diesen „Organisationsentwicklungen" geht es vor allem um

– den Aufbau eines betrieblichen Profils in Zielsetzung, Erscheinungsform und Selbstverständnis, oft verbunden mit Konzepten der Corporate Identity;
– den Aufbau betrieblicher Steuerungskapazitäten wie Controlling-Systeme, Öffentlichkeitsarbeit, Marketing;
– den Aufbau einer betriebsinternen Kostenrechnung, die unternehmerische Entscheidungen ermöglicht;
– die Einführung eines betrieblichen EDV-Systems und eines innerbetrieblichen Datennetzwerks (Intranet);
– die Konzeption spezifischer Kriterien zur betriebsinternen Personalentwicklung (inkl. Einstellung, Honorierung, Sanktionierung etc.);
– den Aufbau betrieblicher Partizipations- und Entscheidungsabläufe, in denen pädagogische und ökonomische Kriterien und Ziele betriebsbezogen abgewogen werden können.

Eine entsprechende Organisationsentwicklung machen mittlerweile nicht nur Bildungseinrichtungen selbst, sondern auch ihre Organisationen und Verbände mit. Es ist damit zu rechnen, dass diese Tendenz noch zunehmen wird. Dabei ist festzustellen, dass Konzepte der Organisationsentwicklung, die aus der gewerblichen Wirtschaft stammen, unter dem Titel „Pädagogische Organisationsentwicklung" in unterschiedlichster Art und Weise vielfältig auf Einrichtungen der Erwachsenenbildung (vor allem auf Non-Profit-Einrichtungen) transformiert werden.

Ekkehard Nuissl

Literatur

von Küchler, F./Schäffter, O. (1997): Organisationsentwicklung. Frankfurt/M.: DIE

Nuissl, E. (1998): Leitung von Weiterbildungseinrichtungen, Frankfurt/M.: DIE

Qualitätssicherung/Akkreditierung *Großbritannien*

Seit den 80er Jahren ist in den Erziehungssystemen in starkem Maße über Qualitätssicherung reflektiert worden. Dies ist zum Teil als Reaktion auf allgemeinere soziale Veränderungen geschehen, welche dazu geführt haben, dass alle möglichen öffentlichen Dienstleistungsangebote stärker durch Kräfte des Marktes bestimmt wurden und weniger durch die staatliche Bürokratie.

Im Bildungsbereich brachte der Wechsel vom Elite- zum Massensystem, zusammen mit breiterem Zugang zur Hochschulbildung, eine zunehmende Beachtung der Mechanismen mit sich, die sicherstellen, dass Standards von Angeboten definiert und auf eine öffentlich prüfbare Art überwacht werden. Auf diese Weise haben sich immerhin allgemein übliche Verfahrensweisen zur Definition, Erhaltung und Absicherung von Standards weitgehend durchgesetzt, auch wenn es keine allgemein akzeptierte Einzeldefinition des Begriffs „Qualität" geben mag (Berdahl 1991).
Der Begriff Qualitätssicherung bezieht sich daher auf alle Aspekte des Angebots, einschließlich der Geschäftspolitik, des institutionellen Rahmens, des Lehrens und Lernens, des Managements, der Ressourcen und der Evaluation. Um Erfolg sicherzustellen, schließen die Mechanismen der Qualitätssicherung und -kontrolle die Bewertung folgender Kriterien mit ein: Ergebnisse, Leistungsindikatoren, Beurteilungen, Ausbildung, Überprüfungsverfahren (*assessment*), Buchprüfung, Dokumentation, Validierung, Evaluation etc.
Erfolgsraten und eine geringe Abbrecherquote bei Programmen und Institutionen sind, zusammen mit Lernerfolgen der Teilnehmenden, gemessen worden und es gibt Forschungsergebnisse, die Wege aufzeigen, wie Qualitätssicherung durchgeführt werden kann (Tovey 1994).
Das Akkreditierungsverfahren ist ebenfalls ein grundlegendes Werkzeug der Qualitätssicherung und es wird angewendet, um die Leistungsstandards von einzelnen Mitarbeitenden und Teilnehmenden, Kursen und Programmen und den Einrichtungen selbst zu überwachen. Es ist besonders gut entwickelt im Zusammenhang mit der Beurteilung und offiziellen Bescheinigung von erworbenen Kenntnissen und Erfahrungswissen (Evans 1992). Der akademische Abschluss hat sich als Maßeinheit des persönlichen Bildungserfolges allgemein durchgesetzt und er ist innerhalb von und zwischen allen möglichen Programm-Modulen übertragbar. Nicht nur Lernen an sich wird offiziell anerkannt und bewertet; es sind sogar nationale Richtlinien festgelegt worden, um Einrichtungen benennen zu können, die als akkreditierte Institutionen anerkannt werden, um dann selbst Bildungs- und Ausbildungsgängen die offizielle Anerkennung aussprechen zu können (NCVQ 1988). In gleicher Weise unterliegen die angebotenen Kurse und Programme einem Anerkennungsverfahren in Bezug auf Personal, Ausstattung, Curriculum, Management, Bewertung, Kompetenz und „praktische Verwertbarkeit und Zweck" der Ergebnisse. Derweil wird das Anerkennungsverfahren selbst zunehmend zum Gegenstand der Zielbeschreibungen nationaler Bildungspolitik (HEQC 1996).

Peter Jarvis

Literatur

Berdahl, R. u. a. (Hrsg.) (1991): Quality and Access in Higher Education: comparing Britain and the United States. Buckingham: SRHE and Open University Press

Evans, N. (1992): Experiential Learning: its assessment and accreditation. London: Routledge

Higher Education Quality Council (1996): Quality, Standards and Professional Accreditation: a mapping exercise. London: HEQC

National Council for Vocational Qualifications (1988): Accreditation Procedures. London: NCVQ

Tovey, P. (1994): Quality Assurance in Continuing Professional Education: an analysis. London: Routledge

Regionale Zusammenschlüsse der Anbieter *Belgien*

Der Begriff *„Edufora"* beschreibt regionale Plattformen für öffentlich geförderte Erwachsenenbildungsanbieter. Das Hauptziel des Projekts ist, eine Strategie und geeignete Instrumente zu entwickeln, um die regionale Koordinierung auf dem Gebiet der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung zu verbessern. Die flämische Regierung plant, diese Plattformen unter Einbindung aller öffentlich geförderten Anbieter von Erwachsenenbildung einzurichten. Auch wenn den Edufora eine große Selbständigkeit bei der Entwicklung von „selbst-organisierenden" Strukturen zugestanden wird, setzen die Behörden doch drei Mindestziele fest:

1. die Entwicklung einer regionalen Bildungs(land)karte, die alle relevanten Daten über das Angebot an Erwachsenenbildung in einer Region enthält;
2. die Vorbereitung eines Berichtes über den Bildungsbedarf einer Region;
3. die Entwicklung eines Bildungsplans, der als generelle Richtlinie für die Planung von Bildungsangeboten genutzt werden kann.

Die Edufora werden sich einer bedeutenden Kommunikationsaufgabe stellen müssen. Eine beträchtliche Zahl lokaler und regionaler Anbieter ist auf dem Gebiet der Erwachsenen- und Weiterbildung tätig. Das Eduforum selbst besteht aus einer begrenzten Zahl von Vertretern aller verschiedenen Bereiche und Anbieter in der Erwachsenenbildung.

Lucien Bosselaers

Sozialpartnerschaft *Österreich*

Die Sozialpartnerschaft ist eine spezifisch österreichische Variante der Gestaltung der Wirtschafts- und Sozialpolitik und beinhaltet die dauerhafte Zusammenarbeit von Staat, Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften bzw. Arbeitnehmerverbänden.

Eine wesentliche Voraussetzung der Sozialpartnerschaft ist die Existenz starker, zentralistischer Verbände, die eine hohe innere Legitimation aufweisen und daher fähig sind, sich zu verpflichten. Diese Verbände sind in Österreich erst 1945 entstanden. Sozialpartnerschaft ist ein Stück Staatsphilosophie der Zweiten Republik, durch sie konnte Österreich nach 1945 politisch, wirtschaftlich und gesellschaftlich stabilisiert werden. Die sozialpartnerschaftliche Logik relativiert den politischen Markt, indem Entscheidungen einstimmig gefällt werden und ein inhaltlicher und funktionaler Kompromiss fixiert wird. Das besondere Interesse der Sozialpartner an der Bildung erklärt sich daraus, dass Bildung als Megatrend erkannt wird. Bildung wird immer mehr ein entscheidender Faktor für die Positionierung in einer grundsätzlich ungleichen Gesellschaft und zu einem Steuerungsinstrument. Das bildungspolitische Interesse der Sozialpartnerschaft konzentriert sich 1) auf das duale Berufsschulsystem (Ausbildung von Lehrlingen in Betrieb und Schule), in dem die Sozialpartner ein direktes Mitgestaltungsrecht haben, 2) auf das berufsbildende mittlere und höhere Schulwesen, in dem die Sozialpartner bei der Erstellung von Curricula und bei der Lehrerfortbildung mitwirken, und 3) auf die berufliche Weiterbildung. Die Verbände bestimmen die Weiterbildungspolitik mit und unterhalten eigene Anbieter beruflicher Weiterbildung: das Wirtschaftsförderungsinstitut (Arbeitgeber), das Berufsförderungsinstitut (Arbeitnehmer), das Ländliche Fortbildungsinstitut (Bauern). Die Bildungspolitik im Rahmen des Arbeitsmarktservice wird von den Verbänden der Sozialpartner auf allen Ebenen mitbestimmt.

Das System der Sozialpartnerschaft und die Mitgestaltung der Sozialpartnerschaft in der Bildung garantieren ein hohes Maß an Stabilität. Bestehende Verhältnisse werden so verfestigt, Veränderungen werden nicht forciert. Mit der starken ökonomischen Orientierung der Bildung im Rahmen der Europäischen Union steigt der Einfluss der Sozialpartner auf die Bildung und das Bildungssystem.

Gerhard Bisovsky/Elisabeth Brugger

Literatur

Pelinka, A. (1997): Berufsbildung und Sozialpartnerschaft in Österreich. In: Bildungspolitik und Sozialpartnerschaft am Beispiel der beruflichen Bildung, hrsg. vom Bundesministe-

rium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Institut für vergleichende Bildungs- und Hochschulforschung, Kulturkontakt Austria. Wien

Talos, E. (Hrsg.) (1993): Sozialpartnerschaft. Kontinuität und Wandel eines Modells. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik

Soziokulturelle Arbeit *Niederlande*

Der Begriff *sociaal-cultureel werk* umschreibt eine Form sozialer Bildung (Erziehung im Gebrauch sozialer Fertigkeiten und die Aneignung von Verständnis für soziales Verhalten und Trends) in Verbindung mit kultureller Bildung (Menschen ihren eigenen Lebensstil in Relation zu dem Lebensstil der Gesellschaft als Ganzer erleben lassen). Diese Arbeit findet vorwiegend statt in Gemeinde- und Vereins-Häusern, örtlichen Zentren, Kulturzentren, in Nachbarschaften und Bereichen mit großen Problemen.

Willem Bax

Literatur

Nederlands Centrum voor Volksontwikkeling/Vlaams Centrum voor Volksontwikkeling (1990): *Terminologie van de Volwasseneneducatie.* Brüssel

Soziokulturelle Bildung *Belgien*

Angebote der soziokulturellen Bildungs für Erwachsene *(Volksontwikkeling)* schließen ein breites Spektrum von Kultur-, Freizeit-, Bildungs- und gemeinschaftsorientierten Angeboten mit ein, die zum Ziel haben, persönliche Entwicklung und sozialen Wandel zu fördern bzw. sich in beiden Bereichen besonders mit der zunehmenden Sozialhilfe zu beschäftigen.
Soziokulturelle Bildung ist Teil des Konzeptes der Weiterbildung und hat zwei Hauptziele:

– die Persönlichkeitsbildung, die Entwicklung bestimmter Lernfähigkeiten, Ausdrucksmöglichkeiten und Kenntnisse auf bestimmten Gebieten;
– die Förderung der aktiven und passiven Teilhabe an Kunst und Kultur, z. B. durch künstlerische Darbietungen und Begleitung bei kulturellen Freizeitaktivitäten und durch die Unterstützung von kulturellen Veranstaltungen.

Dies wird umgesetzt durch vier Arten von Organisationen:

1. Bildungsvereine (Vereine, die sich mit der soziokulturellen Förderung von Erwachsenen beschäftigen):

Ein Verein ist hauptsächlich für seine Mitglieder tätig. Aus seiner gestuften Organisationsstruktur (national, regional, lokal) ergibt sich, dass der Schwerpunkt der Arbeit auf der örtlichen Ebene liegt. Ein Verein kann sich auf bestimmte Zielgruppen konzentrieren (Frauen, ältere Menschen, Arbeiter, Arbeitslose ...), oder auf Menschen mit einem gemeinsamen Interesse (Laienkunst, Natur, Tourismus, Wissenschaft ...).

2. Bildungseinrichtungen (Einrichtungen, die sich mit der soziokulturellen Förderung von Erwachsenen beschäftigen):

Diese Einrichtungen bieten ein vielfältiges Programm in Form von Kursen und Bildungsaktivitäten für die allgemeine Bevölkerung oder für eine bestimmte Zielgruppe.

3. Bildungsdienste:

Dies sind spezialisierte Organisationen, die der Erwachsenenbildung zur Seite stehen und sie in Form von Dokumentationen, Materialentwicklungen, Veröffentlichungen usw. unterstützen.

4. Kulturzentren:

Sie bieten ihre Räumlichkeiten an für Bildungs- und Kulturveranstaltungen. Oft ist die soziokulturelle Erwachsenenbildung das Versuchsfeld für neue Entwicklungen, die später in anderen Bereichen Fuß fassen.

Lucien Bosselaers

Städtische Betriebe für soziokulturelle Entwicklung *Griechenland*

Dimotikes eteries politistikis ke kinonikis anaptixis stellen eine neue Form von Betrieben der städtischen Behörden dar, die zum Ziel haben, lokale kulturelle Traditionen bewahren zu helfen sowie Bedingungen und Faktoren sicherzustellen, um effektiv Kultur schaffen zu können und eine kulturelle Dezentralisation zu bewirken. Sie zielen auch darauf ab, regionale Entwicklung voranzutreiben, um der Emigration eine Alternative entgegenzusetzen. Sie schließen folgende Bereiche ein:

– Musik
– Chor- und Instrumentalmusik
– Tanz und Volkstanz
– Bildende Kunst
– Theater, Kino, Fotografie

– Bibliothek
– Volkskunst
– Freizeitaktivitäten.

Sie organisieren jährliche Festivals, lokale kulturelle und pädagogische Veranstaltungen und Konferenzen. Es handelt sich hier um eine Einrichtungsform, die während der letzten 15 Jahre entwickelt worden ist und große organisatorische Flexibilität und Effektivität beweist.

Landesweit gibt es 65 ähnliche Betriebe, von denen einige ständig größer werden und zur Schaffung regionaler Zentren kultureller Entwicklung beitragen. Die Betriebe profitieren von Subventionen des Kulturministeriums oder anderer öffentlicher Einrichtungen wie Stadtverwaltungen und Touristikorganisationen, indem sie Projektverträge ausführen. In den letzten Jahren wurde ein Sponsorensystem entwickelt und genutzt. Diese Betriebe arbeiten auch auf der Basis von „Joint Ventures" mit privaten oder sozialen Organisationen, um eine öffentliche Beteiligung an kulturellen und sozialen Aktivitäten der Stadtverwaltung sicherzustellen. Es mangelt ihnen allerdings an gut ausgebildetem Verwaltungspersonal.

Magda Trantallidi

Literatur

KEDKE-EETAA (1993): Meleti – I Politistiki drastiriotita ton OTA, Parousa katastasi ke proopptikes

Ungarisches Kulturinstitut *Ungarn*

Das ungarische Kulturinstitut *(Magyar Muvelodési Inézet)* ist eine Beratungs-, Trainings- und Forschungseinrichtung der Regierung für Volksbildung und nicht-formale Erwachsenenbildung. Aufgrund des weiten Aufgabengebietes des Instituts und seines historischen Hintergrundes geht sein Einfluss über seinen formalen Rahmen hinaus und es ist eine der wichtigsten Kultur-, Sozial- und Erwachsenenbildungsagenturen des Landes. Obwohl es wegen seiner vielseitigen Verbindungen und seiner starken Eingebundenheit in die Gesellschaft formal eine öffentliche Einrichtung im Verantwortungsbereich des Kulturministeriums ist, verfügt es doch über große Autonomie und Unabhängigkeit.

Das Institut ist in seinen Wurzeln auf drei frühere Organisationen zurückzuführen: 1) das frühere Ungarische Institut für Populär-Bildung, das be-

rühmt war wegen der vierjährigen „Freie Bildung"-Bewegung für Demokratie in der Nachkriegszeit, 2) die nationalen Vereinigungen der Amateur-Künstler, die 1945 gegründet wurden, und 3) das Institut für Volkskunst, gegründet 1951. Während der Phase der rigiden Diktatur (1951-1956) betrachteten die Kommunistische Partei und das Kommunistische Regime das Institut als ein Bollwerk der Kulturpropaganda, das die offizielle Kulturpolitik unterstützte. Das Institut begann jedoch bald der „Linientreue" zu widersprechen und erhob seine Stimme gegen die Demütigung der Erwachsenenweiterbildung. Später, in den Jahren der „sanften Diktatur" (60er/70er Jahre) wurden die Aktivitäten des Instituts von der Suche nach Innovationen bestimmt und in den 80er Jahren beteiligte es sich aktiv an der Demokratisierung der Erwachsenen- und der Volksbildung.

Die neueren Ziele und Aktivitäten sind durch das Statut 1/1992/I.20/, herausgegeben vom Kulturministerium, geregelt worden. Gemäß diesen Vorschriften analysiert und fördert das Institut Kultur- und Erwachsenenbildungsmaßnahmen, die von den unterschiedlichen Gemeinden, Verbänden, Sozialorganisationen und Gemeindezentren organisiert werden; es entwirft und bereitet strategische Pläne vor, um bessere Bedingungen für Erwachsenen- und Volksbildung zu entwickeln; es gibt neuen Initiativen wissenschaftlichen Rat; es bietet Beratung an, um die Volkstraditionen der ungarischen Bevölkerungsmehrheit zu sichern und auszubauen.

Die Aktivitäten werden von einem ständigen und qualifizierten Stab professioneller Mitarbeiter umgesetzt, der aus 70 voll- und teilzeitbeschäftigten Experten besteht.

Die Hauptbereiche des Instituts sind die folgenden:

– Abteilung für Erwachsenenbildung und Bildungsmanagement, die verantwortlich ist für die Forschung über die Effizienz von kommunalen Erwachsenenbildungszentren, die die Sozialarbeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung überwacht, die neues Finanzmanagement in der Erwachsenenbildung erforscht usw.;
– Abteilung für die Ausbildung von Tutoren und Pädagogischen Mitarbeitern in der Freien Erwachsenenbildung: Sie ist verantwortlich für Prüfungsgremien auf Aufbaustudien-Niveau, Management-Training für Entwickler von Erwachsenenbildungs-Lehrbüchern usw.;
– Abteilung für Sozialentwicklung: Sie ist verantwortlich für die Förderung der Jugendselbstorganisationsbewegung, Lokalradios, Nachbarschaftsgemeinschaften usw.;
– Abteilung für Interkulturelle Angelegenheiten und Ethnische Minderheiten: Sie beschäftigt sich mit Regionalismus und Euregio, mit den Beziehungen zwischen den ethnischen Minderheiten in Ungarn und deren

„Vaterland", mit Amateurkünstlern und Vereinigungen der Zigeuner, mit Sozialarbeit für Zigeuner, Forschung über Zigeunerfolklore usw.;
– Abteilung für Volkskunst: Sie verantwortet Kurse für Volkstanztrainer, Volksgesangensembles, Zither-Gruppen usw.;
– Abteilung für darstellende Künste: Sie ist verantwortlich für Ausbildungskurse für Chordirigenten, für Fortgeschrittenenkurse der Dirigenten von Blasorchestern, für inländische und internationale Chor- und Musik-Festivals usw.

Ein Informationszentrum, eine Bibliothek und eine Videothek werden ebenfalls im Institut betrieben, das ein Magazin mit dem Titel „Szin Colour" herausgibt.

Laszlo Harangi

Verbände *Deutschland*

Die Zahl der Institutionen für Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland ist sehr groß. Bereits die staatlich (von Bund und Ländern) anerkannten und öffentlich geförderten Einrichtungen sind mehr als 2.000 an der Zahl, davon sind über 1.000 Volkshochschulen. Ähnlich zahlreich sind die von Unternehmen, Betrieben und Kammern eingerichteten Institutionen. Schließlich kommen zahlreiche private und kommerziell betriebene Institutionen hinzu – in manchen Großstädten wie Hamburg, Berlin und Leipzig existieren alleine zwischen 300 und 600 solcher Institutionen.

Aufgrund ihrer großen Zahl und der Notwendigkeit, Interessen zu bündeln und gemeinsame Aufgaben zu lösen, haben sich nahezu alle Einrichtungen der Erwachsenenbildung in jeweils spezifischen Verbänden zusammengeschlossen. In der Regel bauen diese Verbände – dem föderalen System Deutschlands folgend – von unten auf: Einrichtungen eines Bundeslandes schließen sich zu einem Landesverband zusammen, diese wiederum bilden auf Bundesebene einen Bundesverband. Besonders bei denjenigen Verbänden, die von öffentlicher Förderung profitieren, sind die Landesverbände wesentlich stärker als der jeweilige Bundesverband, da die Länder für Bildung und Kultur zuständig sind und auch die entsprechenden Mittel vergeben.

Folgende großen verbandlichen Blöcke zur Erwachsenenbildung haben sich gebildet:
– die betriebliche Erwachsenenbildung, die in den 80er Jahren an Bedeutung enorm zunahm und in „Bildungswerken der Wirtschaft" auf Lan-

des- und Bundesebene inner- und außerbetriebliche Bildungseinrichtungen zusammenfasst;
- die Volkshochschulen, die in Aufgabenverständnis und Arbeitsweise an die bürgerlich-liberalen Wurzeln des Volksbildungswesen anknüpfen, in nahezu jeder größeren Kommune vertreten sind, kommunal gefördert werden und jeweils kommunale und regionale Aufgaben insbesondere der allgemeinen Weiterbildung wahrnehmen;
- die gewerkschaftliche Erwachsenenbildung, die sich in weiten Bereichen auf die Tradition der Arbeiterbildung beruft und sich auf politische und berufliche Bildung konzentriert. Hier sind die entsprechenden Verbände jeweils in enger Kooperation mit den gewerkschaftlichen Organisationen tätig;
- die konfessionelle Erwachsenenbildung seitens der katholischen und der evangelischen Kirche, die an die sozial engagierte liberale Bildungsbewegung des letzten Jahrhunderts anknüpft; sie verfügt über zwei große Verbände (Deutsche evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung/DEAE und Katholischer Bund für Erwachsenenbildung/KBE);
- die kommerziellen Erwachsenenbildungseinrichtungen, deren Zahl und Angebot seit den 80er Jahren stark angewachsen ist und die sich auf Gesundheitsbildung, EDV-Schulung und Fremdsprachen konzentrieren.

Zu diesen großen Blöcken von Verbänden gehören vielfältige weitere Verbände, etwa der Fernlehrinstitute, der Arbeitsgemeinschaft „Arbeit und Leben", der Heimvolkshochschulen, der Kammern, der alternativen Erwachsenenbildung, der Hochschulen und der Stiftungen der politischen Parteien bis hin zu den Medien. Ein großer Bereich von Erwachsenenbildung ist bislang noch nicht eigenständig verbandlich organisiert: die Schulung und Fortbildung in Großorganisationen, etwa des Sportbereiches, der Sozialarbeit und großer Fachverbände. Erst allmählich beginnen die Aktivitäten des Lehrens und Lernens in diesen verbandlichen Organisationen als Bestandteil des Bildungsbereichs Weiterbildung in den Blick zu treten.

Traditionell sind die Verbände untereinander „abgeschottet", kooperieren wenig und verstehen sich als Konkurrenten vor allem um öffentliche Fördermittel. Traditionell wurde davon ausgegangen, dass die eigenen verbandlichen Interessen nicht kompatibel sind mit den weiterbildungsbezogenen Aktivitäten und Interessen anderer Verbände. Mit der Reduktion staatlicher Förderung und der generell einsetzenden Schwächung großer Organisationen (Verlust an Mitgliedern und Finanzmitteln) zeichnen sich hier Strukturveränderungen ab, die für die Weiterbildung von großer Bedeutung sein werden. Auch macht sich der Einfluss der europäischen Kooperation bemerkbar, insbesondere die Tatsache, dass eine vergleichbare

Struktur von Weiterbildung in kaum einem anderen europäischen Land existiert.

Ekkehard Nuissl

Literatur

Diemer, V./Peters, O. (1998): Bildungsbereich Weiterbildung. Weinheim u. a.: Juventa

Weiterbildung

Großbritannien

Per Gesetzgebung wurde im Jahr 1944 ein dreistufiges öffentliches Bildungssystem in England und Wales geschaffen, das aus der Primar-, Sekundar- und Weiterbildung bestand. (Schottland hatte eine separate Gesetzgebung.) „Weiterbildung" umfasste alle Bildungsbereiche (außer der universitären ‚Hochschulbildung') nach der Pflichtschulausbildung. Lokalen Bildungsbehörden wurde die Verantwortung übertragen, dafür zu sorgen, dass adäquate Voll- und Teilzeitweiterbildungangebote in ihrem Zuständigkeitsbereich gemacht wurden. Sie sollten diese Aufgabe erfüllen, indem sie selbst Angebote machten oder mit anderen Anbietern zusammenarbeiteten. In der Praxis bestand ein Großteil dieser ‚Weiterbildung' aus Angeboten für direkte Schulabgänger bis zum 18. Lebensjahr, und dies war dann auch zunehmend das, was man unter dem Begriff allgemein verstand. Aber in dem vom Bildungsgesetz von 1944 vorgegebenen Rahmen wurde alle öffentlich geförderte und subventionierte Erwachsenenbildung, die von örtlichen Bildungsbehörden und anderen Körperschaften, wie Universitäten oder Arbeiterbildungsvereinen, angeboten wurde, mit dem Begriff „Weiterbildung" umschrieben. Sie wurde Weiterbildungsregelungen unterworfen, die von Regierungsinspektoren durchgesetzt wurden. Sie fand tagsüber und abends statt; es handelt sich um ein Voll- und ein Teilzeitangebot, das sowohl berufliche wie allgemeine Bildungsangebote umfasste.
Aber trotz dieser (gesetzlich definierten) umfassenden Bedeutung beschränkte sich die Verwendung des Begriffs im populären Gebrauch auf die vorwiegend berufsbildenden Kurse vor allem für junge Erwachsene in Weiterbildungseinrichtungen, im Gegensatz zu der mehrheitlich nicht-beruflichen ‚Erwachsenenbildung', wie sie außerhalb der Weiterbildungsinstitute angeboten wurde.
Diese künstlichen Unterscheidungen wurden jedoch in den 80er Jahren verwischt. 1992 wurde der Begriff ‚Weiterbildung' durch ein neues Gesetz definiert, das klarer beschriebene Berufsbildungs- und Qualifizierungskur-

se, den Zugang zu Hochschulkursen, Erwachsenengrundbildung und Erwerb von Fertigkeiten für Menschen mit Lernschwierigkeiten mit einbezog und regelte. Dieses waren in der Erwachsenenbildung die Bereiche, die am ehesten einer öffentlichen Förderung durch die Regierung wert erschienen. Weniger hoch bewertete Bereiche wie Angebote für Erholung, Soziales und Freizeit wurden ‚Erwachsenenbildung' genannt, mit geringerer finanzieller Sicherheit.

Roger Fieldhouse

3.2 Dienstleistungen

Beratung

Großbritannien

Beratung *(guidance)* bedeutet, Lernende individuell und in Gruppen zu informieren, ihnen Ratschläge zu geben und Sozialberatung anzubieten. „Bildungsberatung" (*educational guidance*) umschreibt die Beratung für den Neu- oder Wiedereintritt in einen Lernprozess bzw. eine Progression. Der Begriff „Berufsberatung" (*careers guidance*) bezieht sich auf die Beratung bei Beschäftigungsfragen. Individuelle Beratung kann sowohl Bewertungen und Tests einschließen als auch das Angebot von Informationen oder Einzelgesprächen. Telefondienste, Datenbanken und interaktive Informationstechnologie werden zunehmend genutzt. Als allgemein akzeptierte Standards für Beratung gilt, dass sie vertraulich sein sollte, „unvoreingenommen" und „Lerner-zentriert". Beratung wird von vielen verschiedenen Einrichtungen angeboten, einschließlich der Beratungsdienste von Spezialisten und Bildungsanbietern.

Beratungsdienste entwickelten sich ab den 80er Jahren als Antwort auf den Bedarf besonders von Bildungsbenachteiligten. Ein früher Schlüsseltext mit dem Titel „Die Herausforderung des Wandels" beschrieb sieben Beratungstätigkeiten: Information, Rat, Sozialberatung (*counselling*), Bewertung, Befähigung, Fürsprache (*advocacy*) und Rückmeldung. Die drei letzten Begriffe machen deutlich, dass Beratung am besten zu verstehen ist als dynamischer Prozess, der die Klienten bei Überlegungen unterstützt, wie ihre Bedürfnisse am besten erfüllt werden, und als Prozess, der institutionelle Veränderungen mitbewirkt, indem marktbezogene Informationen zur Verfügung gestellt werden. Untersuchungen zeigen, dass Beratung von

entscheidender Bedeutung ist, um Erwachsene in die Lage zu versetzen, zu erfolgreichem Lernen zurückzufinden. Sie ist daher in Arbeitnehmer-Entwicklungsmaßnahmen einbezogen worden und auch in das Angebotsspektrum der meisten Bildungsanbieter. Telefondienste haben bewiesen, dass sie erfolgreich arbeiten können und ein Nationales Hilfstelefon nahm seine Tätigkeit 1998 auf. Zur Zeit ist die Tendenz festzustellen, dieses Angebot lieber im Rahmen örtlicher Beratungsnetzwerke denn als unabhängige Dienste anzubieten, um so die Ressourcen verschiedener Anbieter zu verknüpfen und damit Zugangsmöglichkeiten zu erleichtern.

Judith Summer

Offene Lernzentren

Frankreich

Offene Lernzentren *(Ateliers de Pédagogie Personnalisées – APP)* wurden nach einigen örtlichen Experimenten im Jahr 1985 offiziell gegründet. Sie sind darauf ausgelegt, auf Probleme zu reagieren, die in Trainingsprogrammen für die Altersgruppe der 16- bis 25-Jährigen entstanden waren.
APPs besitzen eine Reihe spezifischer Charakteristika: ein partnerschaftlicher Ansatz bezüglich der Organisation (Sozialberatungszentren und Ausbildungsorganisationen); Mischfinanzierung (Zentral- und Kommunal-Verwaltung, aber auch teilweise Finanzierung duch die Wirtschaft). Ihr Auftrag ist, kurzfristige Kurse (maximal 3 Monate) auf Teilzeitbasis für allgemeine und berufliche Bildung zu veranstalten, indem sie auf den einzelnen Lernenden zugeschnittene Lernpläne anbieten, die auf einem durch Tutoren begleiteten Selbstlernprinzip beruhen und auch Gruppenarbeit einbeziehen. Obwohl ursprünglich für junge Leute entwickelt, kümmern sie sich jedoch jetzt um alle Personen, die das formale Erziehungssystem verlassen haben, vor allem um Menschen mit elementaren Lernproblemen.
Teilnehmende, die Kurse der APP besuchen, werden dafür nicht bezahlt; sie müssen auf freiwilliger Basis teilnehmen, haben vorher Beratung erhalten und sind im Besitz eines spezifischen Lernplans. Die Tutoren nehmen während der ersten Sitzung eine Bewertung der vorhandenen Fertigkeiten vor und entwickeln dann mit dem Lerner einen Vertrag, der spezifische Lernziele enthält. Die Verwaltung der APPs muss sehr flexibel sein, um auf die Nachfrage der Lerner unverzüglich reagieren zu können; Beginn- und Enddaten variieren daher. Eine nachfolgende pädagogische Begleitung der Teilnehmenden wird ebenfalls angeboten.

Im Jahr 1994 wurde der Auftrag der APPs leicht geändert, um den Aspekt des „Offenen Lernens“ stärker zu betonen und auf diese Weise Angebote zur Lernunterstützung, den Gebrauch neuer Technologien und Fernbildungsmethoden sowie Ressourcenbanken, Zusammenarbeit zwischen Zentren usw. mit einbeziehen zu können.
Die Betonung der Lerner-Autonomie änderte radikal die Rolle des – manchmal freiwillig tätigen – Dozenten, der jetzt Tutor, Anbieter, Produzent von Lernmaterialien und Organisator in einer Person sein muss. Für Dozenten in APP-Zentren sind daher besondere Trainingskurse organisiert worden.
Ein nationaler Hilfs- und Verbindungs-Dienst mit dem Namen IOTA+ wurde 1986 gegründet, um bei der Einrichtung und Entwicklung von APPs zu helfen und den Austausch von Information und Erfahrung zwischen ihnen zu erleichtern.
Im Jahr 1996 waren 460 APPs registriert, mit 250 angeschlossenen Zentren, davon 50 in Gefängnissen.
Die APPs haben 147.000 Menschen betreut. Neben ihrem direkten funktionellen Wert kann man von den APPs sagen, dass sie ein interessantes Experiment im Bereich der Lernmethodologien bewirkt haben, besonders auf dem Gebiet des selbstgesteuerten Lernens für Erwachsene mit beschränkten Bildungsqualifikationen. Sie haben ebenfalls einen bedeutenden Beitrag zur Entwicklung von Lehrmethoden geleistet.

Pierre Freynet

Verbund-Einheiten

Spanien

Innerhalb der formalen Struktur des CENEBAD (Nationales Zentrum für Fernunterricht in Elementarbildung) waren Verbund-Einheiten *(Entidades vinculades)* eine weitere Art von Subzentren für Lehrangebote. Dies waren nicht-kommerzielle Einrichtungen, Verbände und andere öffentliche Institutionen, die Lehrer, Räume und die notwendigen Mittel zur Verfügung stellten, um Erwachsenen Lehrangebote im Bereich der Elementarbildung zu machen; sie benutzten die Lehrmaterialien, die vom CENEBAD vorbereitet worden waren.
Die Nebenstelle des CENEBAD war, in Zusammenarbeit mit diesen Einheiten, dafür verantwortlich, die Teilnehmer-Curricula weiterzuentwickeln, die Lehrer zu evaluieren und alle Informationen zu Bildungsaktivitäten zur Verfügung zu stellen.
Zur Zeit können Erwachsenenbildungszentren im Bereich des Elementar-

unterrichts (Grundstufe und Pflicht-Sekundar-Bereich) von Stadträten, Provinzregierungen und anderen öffentlichen Einrichtungen (Zentren der Armee, der Nationalen Polizeiakademie, der Zivilgarde) gefördert werden; der soziale Bereich (NGOs, Stiftungen, Kirchengemeinden, Verbände ...) fördert auch Initiativen durch Vereinbarungen mit der Verwaltung, die diese Initiativen subventioniert. Solche Vereinbarungen verlangen eine Beschreibung des Tätigkeitsbereiches und seines Kontextes, der Zielgruppe und des Bildungsprogrammes. Diese Initiativen sind von besonderer Bedeutung in ländlichen Gegenden oder Gebieten mit deutlichem Mangel an Ausbildungsangeboten.
Im Bereich der beruflichen Ausbildung gibt es Zentren, die mit dem INEM (Nationales Institut für Beschäftigung) zusammenarbeiten oder mit anderen Abteilungen des spanischen Arbeitsministeriums, die berufsorientierte Ausbildungslehrgänge entwickeln.

Joaquim García Carrasco/José Luis Blazquez/Antonio Víctor Martín

Literatur

Boletín informativo del CENEBAD R.D. 546/1979, vom 20. Februar, Art. 5, mit dem das Centro Nacional de Educación Básica a Distancia eingerichtet wurde.

Selbstlernzentren

Spanien

Selbstbestimmtes Lernen in der Erwachsenenbildung findet sich wieder in formaler und nicht-formaler Bildung – in diesen Fällen geschieht es bewusst und freiwillig – und in informeller und nichtgeplanter Bildung, wo es nichtbewusst und unfreiwillig passiert.
Der wachsende Bedarf an Ausbildung bei Erwachsenen hat dazu geführt, neue Ressourcen finden zu müssen, um diesen Bedarf zu befriedigen.
Selbstlernzentren sind ein gutes Beispiel für neue Ressourcen in der Erwachsenenbildung.
Typen von Selbstlernzentren:
– ausschließlich für Sprachlernen in offiziellen Sprachschulen
– für persönliche Umschulung in der Elementarausbildung für Erwachsene.

Zeiten: Selbstlernzentren sind 12 Stunden täglich während des ganzen Jahres geöffnet. Erwachsene können in diese Zentren zu jeder Zeit und an jedem Tag des Jahres gehen.

Ressourcen: Diese Zentren besitzen eine Vielfalt an Ressourcen, einschließlich neuer Technologien, die es jedem Erwachsenen ermöglichen sollen, die Ausbildung zu wählen, die er wünscht. Es gibt Computer, Videorecorder, Fernsehbildschirme und eine Bibliothek.
Personal: Abhängig vom Typ des Zentrums gibt es 2 bis 5 Lehrer oder Tutoren, die in verschiedenen Fächern spezialisiert sind. Die häufigsten Spezialisierungen sind: Philologie, Natur- und Geisteswissenschaften.
Wie es funktioniert: Jede Person entscheidet, was sie lernen möchte, und ein Tutor begleitet dann den Lernprozess. Am Ende jeder Unterrichtssequenz notiert der Erwachsene, was er bearbeitet hat, und gibt seine Meinung darüber ab, was er gelernt hat.
Zur Zeit gibt es Selbstlernzentren in verschiedenen Ländern der Europäischen Gemeinschaft, die regelmäßige Treffen organisieren, um Ideen, Materialien und Methoden auszutauschen.

Rosa Maria Falgas

Supportstrukturen — *Deutschland*

Erwachsenenbildung ist in Deutschland sehr heterogen organisiert (in „Verbänden“ und Associations) und finanziert – durch die Teilnehmenden, den Staat, die Kommunen, die Wirtschaft. Staatliche Politik in der Erwachsenenbildung konzentrierte sich in den letzten 30 Jahren auf „Subsidiarität“, in der staatlich nur finanziert und organisiert wurde, was von den bestehenden Strukturen nicht abgedeckt und zugleich von den föderalen politischen Strukturen der Bundesrepublik Deutschland akzeptiert wurde. In den letzten Jahren hat sich das Prinzip der „Subsidiarität“ in ein staatliches und kooperatives Prinzip des „Support“ entwickelt.
Mit „Support“ und „Supportstruktur“ sind Maßnahmen intendiert, welche sich weniger auf einzelne Bildungsangebote selbst als vielmehr auf deren Voraussetzungen und Folgen beziehen. Dabei konzentrieren sie sich auf solche Maßnahmen, die für das gesamte plurale und heterogene Feld von Organisationen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung wichtig sind. Dies sind vor allem:
– Weiterbildungsinformation: Hierzu zählen einrichtungs- und organisationsübergreifende Informationssysteme über Angebote, Zugangsbedingungen und Zertifikate, gerichtet vor allem an die Lernenden;
– Beratung: Hierzu zählt vor allem die Auswahlberatung der Lernenden, die ein bestimmtes Programm suchen, aber auch die Organisationsbe-

ratung, wobei Einrichtungen in Programmplanung und Organisationsentwicklung unterstützt werden („Lernberatung" gilt nach wie vor als Bestandteil der Lehre und gehört nicht zu den „Supportstrukturen");
- Fortbildung: Die Fortbildung des pädagogischen Personals und der Verwaltungsmitarbeiter in den Einrichtungen, der Aufbau von Fortbildungszertifikaten und Fortbildungscurricula ist ein wesentlicher Support-Bereich (zunehmend auch auf europäischem Level);
- Kooperation: Die Kooperation der Einrichtungen der Erwachsenenbildung untereinander, aber auch ihre Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Hochschule und Schule bedürfen der Unterstützung über entsprechende Strukturen;
- Evaluation: Der Aufbau eines Systems von Evaluation und Analyse sowie der Aufbau eines Systems von Weiterbildungsdatenbanken sind wichtige Elemente einer zu entwickelnden Infrastruktur;
- Forschung und Entwicklung: Für das Weiterführen innovativer Ansätze, die Entwicklung von Lehr-Lern-Konzepten und die Vertiefung eines theoretischen und politischen Rahmens von Erwachsenenbildung sind angemessene Systeme von Forschung und Entwicklung aufzubauen.

Aktuell ist in der Bundesrepublik Deutschland zu beobachten, dass in einzelnen Bundesländern die staatliche Unterstützung und Förderung von Angeboten der Erwachsenenbildung abnimmt, während die aufzubauenden Teilsysteme von Supportstrukturen stärker unterstützt werden. Es ist damit zu rechnen, dass sich diese Tendenz fortsetzt.

Ekkehard Nuissl

Literatur

Arnold, R. (Hrsg.) (1997): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske und Budrich

Faulstich, P./Teichler, U. u. a. (1991): Weiterbildung in Hessen. Bestand und Perspektiven. Gutachten für den Hessischen Landtag

3.3 Schule

Bildung als zweite Chance

Belgien

Die *T.K.O.* (Bildung als zweite Chance) bereitet Erwachsene auf die zentrale Prüfung vor, die von der Prüfungskommission der flämischen Gemeinden angeboten wird. Durch diese Prüfungen kann ein Sekundarstufen-Abschlusszeugnis außerhalb des regulären Schulsystems erworben werden.
Diese Art von Bildung richtet sich an Erwachsene, die nicht weiter als bis zum Zeugnis der Mittleren Reife gekommen sind. Sie bietet denjenigen einen zweiten Bildungssweg an, die wegen irgendeines Grundes früher haben abbrechen müssen.
T.K.O. besteht aus zwei Bereichen:

- Der einer ist abschluss-orientiert und bereitet beispielsweise Leute auf Examen vor, die von der staatlichen zentralen Prüfungskommission festgelegt sind.
- Der andere ist auf generelle Bildung ausgerichtet und verhilft den Teilnehmenden zur Aneignung von Grundfertigkeiten.

Lucien Bosselaers

Erwachsenenbildungszentren

Spanien

Unter *Centros de Educación de personas adultas* werden alle Lehr- und Ausbildungsinitiativen zusammengefasst, die von Kommunalverwaltungen oder Verbänden angeboten werden. Die Kultur- und Bildungsangebote basieren auf dem tatsächlich vorhandenen oder angenommenen Bedarf in der Bevölkerung. Eine Vielzahl von Organisationsformen ist daran beteiligt: Kulturzentren und Verbände (*Casas de Cultura* und *Ateneos*), sogar ein Verbund von Initiativen, die als Volksuniversität bekannt sind.
Der Name „Kultureller Unterrichtsraum" (*Aulas de Cultura*) wurde in einigen regionalen Erwachsenenbildungsprogrammen in Spanien in den 80er Jahren im Rahmen einer stark kontroversen Diskussion geprägt. Die Institutionen und die hauptberuflichen Mitarbeiter, die vom Bildungs- und Wissenschaftsministerium und anderen, entweder privaten oder regional bzw. lokal unterstützten Institutionen finanziert und diesen zugeordnet waren, nahmen ihre Verantwortung nicht mehr wahr. Im Grunde war es ein Konflikt zwischen Ausbildungskriterien, die von Aspekten persönlicher Entwicklung

und sozialer Teilhabe geprägt waren, und Ausbildungskriterien, die auf eine Eingliederung in das Bildungssystem selbst ausgerichtet waren.
Mit ihrer Arbeit reagierten die Erwachsenenbildungszentren auf die Ausbildungswünsche der Bevölkerung auf unterschiedlichsten Gebieten. Dabei folgten sie aber immer dem generellen Anspruch, die Entwicklung der Kommunikation mit dem soziokulturellen Raum zu fördern und die Ebenen sozialer Partizipation zu verbessern, indem sie als Planungsrahmen die Nachfrage nach speziellen Fertigkeiten nutzten, beispielsweise nach instrumentellen Fertigkeiten (Lesen und Schreiben, Haushaltsführung, elementare berufliche Fertigkeiten, künstlerische Arbeiten, die Vorteile der Freizeit nutzen lernen usw.).Viele dieser Zentren hängen einerseits von der freiwilligen Arbeit ihrer Mitarbeiter ab und andererseits von lokalen Verwaltungsbüros, die die Koordination zwischen ihnen regeln oder die Teilnahme an örtlichen Förderprogrammen sichern.

Joaquín GarcíaCarrasco/José Luis Blazquez/Antonio Victor Martin

Literatur

Formariz Poza, A. (1997): Los Centros de Educación de personas adultas y su entorno territorial: organización de redes locales. In: Didáctica y Educación de personas Adultas. Una propuesta de desarrollo curricular. Málaga: Ed. Aljibe

Erwachsenen-Schulsystem *Ungarn*

Das System der Erwachsenenschule als integrale Institution der formalen Erwachsenenbildung wurde im Jahr 1945 gegründet, basierend auf dem Statut 11.160/1945 der Provisorischen Nationalen Regierung. Der Zweite Weltkrieg war gerade beendet worden! Seitdem hat sich das System beträchtlich verändert, und es stellt heute einen der bedeutendsten Bestandteile der Erwachsenen- und Weiterbildung im Lande dar. Es zielt darauf ab, einen zweiten Bildungsweg und Weiterbildung anzubieten und soziale Mobilität zu fördern. Praktisch sind die „Arbeiter-Schulen", wie sie allgemein genannt werden, äquivalenter Ersatz für alle Typen und Niveaus der Grund(stufen)bildung. Seit 1962 haben alle Schulen spezielle Curricula, Lehrbücher und Methodenberatung erhalten. Das Rückgrat des Systems bilden die Sekundarschulen für Erwachsene, über die die Teilnehmenden Zeugnisse erwerben, die als Zugangsberechtigung für Hochschulbildung akzeptiert werden. Das System wird vervollständigt durch das Gymnasium für Erwachsene, die Sekundarberufsschule für Erwachsene und die Sekundarberufsschule

für erwachsene Facharbeiter. Kurse für erwachsene funktionale Analphabeten werden auch angeboten in Form von Intensivkursen, Abendkursen mit drei Unterrichtstagen wöchentlich, von Parallelkursen einmal wöchentlich mit Tutorbetreuung nach Wahl und als offene Lernmöglichkeiten für Einzelarbeit und besondere Einzelkurse. Die Verweildauer im Lernprozess variiert zwischen 1 und 4 Jahren, abhängig von Vorkenntnissen. Das Schulsystem für Erwachsene ist sehr beliebt bei den 18- bis 25-jährigen voll- oder teilausgebildeten Facharbeitern und -arbeiterinnen, die auf dem Arbeitsmarkt wettbewerbsfähiger und in der Allgemeinbildung besser sein wollen. Sie bilden die Mehrheit der 70-80.000 Teilnehmenden pro Jahr. Etwa ein Drittel der Teilnehmenden besucht das Erwachsenengymnasium. Andere wählen spezialisierte Bereiche wie die Berufssekundarschulen für Technik, Landwirtschaft, Transport, Handel, Wirtschaft, Tourismus oder Außenhandel. Die Schulen haben ihre eigenen Gebäude und ihren eigenen Lehrkörper. Sie werden unterstützt und finanziert von den Kommunen.

Laszlo Harangi

Literatur

A. Maròti, A. (1992): Adult education in Hungary. In: Jarvis, P.: Perspectives on Adult Education. Leicester: NIACE

Csoma. G. (1969): Adult Education in Hungary. Leiden

Offene Jugendbildung *Dänemark*

Gegründet im Jahr 1995, ist die Dänische Offene Jugendbildung *(Fri ungdomsuddannelse)* für junge Leute bestimmt, die nicht in das normale Hauptbildungssystem passen oder die Schulabbrecher sind.
Dieses Bildungssystem kann von jedem genutzt werden, der die Grundschule beendet hat. Es gibt keine Altershöchstgrenze, aber die meisten Teilnehmenden sind in der Altersgruppe von 17 bis 25 Jahren. Das Ziel besteht darin, jungen Menschen individuell geplante und auf persönliche Bedürfnisse zugeschnittene Kurse anzubieten, die zu umfassenden Qualifikationen führen oder persönliche Fertigkeiten entwickeln helfen, wie die Entwicklung von Verantwortung für sich und andere, von Unabhängigkeit und von Planungsfähigkeit.
Schulen, die zu den Freien Schulen gehören, welche der „folkeoplysnings"-Tradition verbunden sind, sind auch für offene Jugendbildung verantwortlich. Die Kurse stellen eine Verbindung von Modulen aus kommunaler Bil-

dungsarbeit, Projektteilnahme, Dienstleistung für Auszubildende und Auslandsaufenthalten dar.
Freie Jugendbildung dauert zwei, maximal drei Jahre, und für jeden Teilnehmenden muss ein individueller Aktionsplan entworfen werden mit Inhalt, Ziel, Länge jedes Moduls und erwarteter Kompetenzebene. Es gibt keine Tests oder Prüfungen, aber bei Abschluss wird ein Zertifikat ausgestellt. Die Module werden mit Hilfe des *Taxi-meter*-Stipendiums finanziert. Staatliche Förderung in Form von Stipendien steht Teilnehmenden über 18 Jahren zur Verfügung.

Arne Carlsen

Produktionsschulen *Dänemark*

Gegründet in den späten 70er Jahren, mit eigener Gesetzesbasis seit 1985, bieten die Dänischen Produktionsschulen *(Produktionsskolen)* Jugendlichen unter 25 Jahren, die keine formale Bildung besitzen und daher dem Risiko von Langzeitarbeitslosigkeit ausgesetzt sind, einen zweiten Bildungsweg.
Die Schulen basieren auf der Idee, persönliche und berufliche Bildung miteinander zu verschmelzen.
Es handelt sich um private Stiftungen, die auf örtliche Initiativen zurückzuführen sind. Die Schule wird finanziert von örtlichen Behörden, vom Staat und durch eigene Ressourcen, die sich aus Verkaufserlösen von Produkten der Schulwerkstätten (Metallprodukte, Holzprodukte etc.) zusammensetzen. Im Jahr 1997 haben 10.000 Jugendliche die 110 Produktionsschulen in Dänemark besucht. Alle Teilnehmenden erhalten ein zu versteuerndes Schulstipendium.
Die Schulen basieren auf der *folkeoplysnings*-Tradition, d.h. auf dem pädagogischen Ansatz von praktischer Arbeit, die die Entwicklung von Selbstvertrauen und anderen Lebensbewältigungskompetenzen fördern will. Die Arbeitsgruppen umfassen pro Lehrer 7 bis 10 Teilnehmende. Diese können sich entscheiden, Kurse mit allgemeinen Bildungsinhalten zu besuchen, wie Dänisch, Fremdsprachen, Computer, Mathematik usw. Zusätzliche Aktivitäten wie Schulzeltlager und Austauschbesuche ins Ausland werden organisiert. Teilnehmende können während des ganzen Jahres jederzeit eingeschrieben oder entlassen werden, und es gibt keine Begrenzung der Verweildauer in den Kursen.
Die örtliche Behörde kann junge Arbeitslose der Schule zuweisen (20% werden zugewiesen).

Arne Carlsen

Der Zweite Bildungsweg in Österreich beinhaltet zwei Konzepte: a) den nachträglichen Abschluss der Stufen des formellen Bildungssystems für Personen, die die Stufen des ersten Bildungsweges nicht beendet haben, und b) die Befähigung für den Zugang zur höheren Bildung.
Beide Konzepte beinhalten die Möglichkeit eines allgemeinen und eines berufsorientierten Bildungsweges und staatlich anerkannte Abschlüsse.
Die gemeinsame Schule umfasst in Österreich nur die ersten vier Jahre der Primarstufe, danach gliedert sich das Bildungssystem in zwei Teile: die Hauptschule und das Gymnasium. Erstere führt nach der Beendigung der 8-jährigen Schulpflicht in den meisten Fällen in das berufsbildende Schulwesen als Lehrling in der dualen Ausbildung durch Berufsschule und Betrieb bzw. in das berufsbildende mittlere und höhere Schulwesen. Der Abschluss einer berufsbildenden höheren Schule bietet durch die Matura den Zugang zum postsekundären Sektor. Das Gymnasium bzw. die Allgemeinbildende Höhere Schule führt ebenfalls über die Matura direkt zur Berechtigung für alle Studien im postsekundären Sektor. Der Zweite Bildungsweg umfasst das Nachholen der Abschlüsse der beiden Stufen des ersten Bildungsweges: Abschluss der Hauptschule und die Matura. Ohne Hauptschulabschluss ist der Zugang zum Arbeitsmarkt de facto versperrt. Als Grundlage werden auch Maßnahmen zur Alphabetisierung durchgeführt, für die jedoch kein anerkannter Abschluss vorgesehen ist.
Neben der abschlussorientierten Form des Zweiten Bildungsweges gibt es Berechtigungsprüfungen für den Zugang zur postsekundären Bildung (universitär und nicht-universitär). Dieser Zugang ist auf den angestrebten weiteren Bildungsweg beschränkt.
Neu eingerichtet wurde die „Berufsreifeprüfung“, sie versucht, allgemeinbildende Elemente der Matura mit einer beruflichen Verwertbarkeit zu kombinieren und sieht für Menschen mit einer Berufsausbildung den offenen Zugang zur postsekundären Bildung vor. Das Gesetz zur Berufsreifeprüfung ist auf das starke Engagement der Arbeitnehmervertretungen zurückzuführen.
Neben den Einrichtungen der Erwachsenenbildung wird der Zweite Bildungsweg angeboten von staatlichen Abendgymnasien und privaten Maturaschulen, einzelne Universitäten bieten auch die Vorbereitung für den Zugang zur universitären Bildung an. Der Zugang zum Zweiten Bildungsweg ist nicht an den Besuch von Vorbereitungslehrgängen gebunden, er kann auch per Selbststudium erfolgen.
Der Zweite Bildungsweg kombiniert das formelle Bildungssystem mit dem nicht-formellen der Erwachsenenbildung. Das Kriterium der „Erwachse-

nengerechtheit“ ist entscheidend für die Konzeption der einzelnen Lehrgänge und für die Zusammenarbeit zwischen den Vertretern der beiden Systeme. Mit dem Zweiten Bildungsweg werden bestehende Sackgassen im Bildungssystem überwunden.

Gerhard Bisovsky/Elisabeth Brugger

Literatur

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (1996): Zukunftsperspektiven österreichischer Bildungspolitik (Eröffnungskonferenz zum Europäischen Jahr des Lebenslangen Lernens). Wien

3.4 Kultur

Kulturzentren *Griechenland*

Die Kulturzentren *(Pnevmatika kentra)* sind multifunktionale Einrichtungen, geschaffen, um eine große Vielzahl von kulturellen und künstlerischen Aktivitäten einem möglichst breiten Publikum anzubieten. Sie wollen eine breite und aktive Beteiligung der Bevölkerung erreichen, indem sie motivieren und „latente“ künstlerische Talente fördern. Sie bilden ein grundlegendes Element kultureller und sozialer Entwicklung und sind ein Mittel kultureller Dezentralisierung.
Ein weiteres Ziel ist, jungen Erwachsenen Mittel zur Förderung ihrer Ausdrucksfähigkeit und Kommunikation zur Verfügung zu stellen und darüber hinaus diejenigen Menschen besonders zu unterstützen, die zu den weniger privilegierten Bevölkerungsgruppen gehören und weder Interesse oder Kenntnis noch Mittel besitzen, um Zugang zu kulturellen Ereignissen zu finden. Die häufigsten Veranstaltungen der Kulturzentren sind Lesungen, Seminare, Konferenzen, Ausstellungen, Konzerte, Theaterstücke, Filmvorführungen usw. Viele Kulturzentren organisieren künstlerische Workshops (Musik, Theater, bildende Kunst, Volkstanz usw.), besitzen eine Bibliothek oder eine kleine Volkskunstsammlung. Die Workshops ziehen eine beträchtliche Zahl junger Leute an und dienen der Förderung der Kreativität von Amateurkünstlern in ihrer Gegend.
Die Kulturzentren expandierten beträchtlich während der 80er Jahre. Den statistischen Angaben des Kulturministeriums zufolge wuchs die Zahl der

Zentren von 200 im Jahr 1979 auf 1.486 in 1989. Ihre geographische Verteilung zeigt beträchtliche regionale Unterschiede, was natürlich die Bevölkerungsverteilung im Lande widerspiegelt. Die meisten von ihnen wurden auf Initiative kommunaler Behörden gegründet oder gehören Kulturvereinen. Sie arbeiten unter der Aufsicht des Kulturministeriums und erhalten finanzielle Unterstützung. Ihr Beitrag zur kulturellen Entwicklung ist beträchtlich, aber sie leiden unter dem Mangel an speziell ausgebildetem Verwaltungspersonal.

Magda Trantallidi

Kulturzentren *Portugal*

Dies ist eine Art von „Verein(igung)", die in städtischen Ballungsgebieten recht populär ist. Ihre Blütezeit war während der 60er Jahre und sie waren mit dem ausdrücklichen Ziel gegründet worden, die Verbreitung von Kultur sicherzustellen. Diese Zentren änderten ihre Aktivitäten nach der Konsolidierung des demokratischen Systems. Im Allgemeinen basiert ihre Arbeit auf den Angeboten von Amateur-Theatergruppen und zeitweise auf der Förderung des Lesens mit Hilfe von Bibliotheken. In anderen Fällen bieten sie Bildungsveranstaltungen an. Sie organisieren auch Konferenzen, Seminare sowie Unterricht und Debatten zu bestimmten Themen, die für örtliche Teilnehmergruppen von Interesse sind. Es wird auch auf dokumentarische und völkerkundliche Sammlungen Wert gelegt. Diese Vereine genießen nicht die gleiche Popularität wie beispielsweise kommunale Einrichtungen, weil sowohl ihre Gründer als auch die individuellen und Gruppen-Nutzer aus gesellschaftlichen Schichten kommen, die vom sozioökonomischen Standpunkt her als privilegiert gelten. Trotz dieser Tatsache spielen die Kulturzentren eine wichtige bildungspolitische Rolle. Und während der Jahre des Faschismus nahmen sie eine wichtige Rolle wahr bei der Verbreitung demokratischer Ideen und bei der Förderung von Widerstand.

Albino Lopès

Schutz kulturellen Eigentums *Ungarn*

Das Gesetz CXL.1997 regelt den Schutz kulturellen Eigentums *(kultùràlis javak védelme)*, der Museen, öffentlichen Bibliotheken usw. Es besagt, dass die Erhaltung kulturellen Eigentums eine Pflichtaufgabe für jeden ungarischen Bürger ist, und dass deren Gefährdung, Beschädigung, Zerstörung und Fälschung einen kriminellen Akt darstellt. Kulturelles Eigentum, beispielweise Gegenstände, Bilder, Gemälde, Dokumente usw., sollte wissenschaftlich erfasst und bewertet werden.
Das Gesetz betont die Bedeutung einer engen Zusammenarbeit zwischen Regierungs- und kommunalen Stellen, Kirchen, Nicht-Regierungsorganisationen, Firmen und privaten Bürgern zum Wohle der Erhaltung kulturellen Eigentums, sei es auf individueller Basis oder in Sammlungen, an ihren originalen Orten oder wo immer sie gründlich gesichert, studiert, ausgestellt und vom Publikum bewertet werden können. Das Gesetz betont, dass jeder Bürger das Recht hat, sich über das kulturelle Erbe, die Geschichte und über Minderheiten und ethnische Identitäten zu informieren.

Laszlo Harangi

Literatur

Gesetz CXL.1997 zum Schutz des kulturellen Eigentums. In: Magyar Kozlony 1997, H. 112

3.5 Arbeit

Arbeitsmarktbezogene Ausbildung als Fernunterricht *Ungarn*

Das nationale Projekt begann im Februar 1998 und hatte zum Ziel, ungleiche Chancen des Zugangs zum Arbeitsmarkt auszugleichen und breitere Gesellschaftsschichten in die berufliche Erwachsenenbildung einzubeziehen. Lernen und Lehren in Form von Fernstudium bedeutet, dass im Lernprozess der Lehrende und der Lernende voneinander getrennt sind. Das Projekt wird geleitet von der „Öffentlichen Stiftung für Fernunterricht in der Beruflichen Ausbildung“ (*Nyitott Szakképzésért Kozalapìtvàny* 1998), die im Dezember 1997 gegründet wurde. Im Laufe der Durchführung dieses Projektes hat man etwa 70 offiziell registrierte Berufe ausgewählt, um sie mit Hilfe dieser Methode zu lehren. Die Kurse dauern ein

bis zwei Jahre. Ein Sekundarabschluss *(GCE qualification*) wird vorausgesetzt.
Das Projekt ist verankert in Fachhochschulen, Universitäten, Weiterbildungszentren, Berufssekundarschulen, qualifizierten Ausbildungsfirmen und nicht-staatlichen Erwachsenenbildungsorganisationen. Das System basiert auf Wettbewerb, und die interessierten Organisationen können über die Bewilligungskomitees der Stiftung aus dem Stiftungsbudget Zuschüsse beantragen. Jeder der Ausbildungsberufe hat eine „Verwaltungs"-Organisation, die die Software vorbereitet und den Kurs betreut. Am Ende des Kurses kann der Lernende an einer Prüfung teilnehmen, die von einer unabhängigen, autorisierten Prüfungskommission organisiert wird. Im Jahr 1998 waren es über 15.000 Lernende, die als Angestellte, Arbeitslose und junge Mütter über das Projekt in den Arbeitsmarkt zurückkehrten. Die Regierung unterstützte das Projekt mit 1 Milliarde ungarischer Forint, das entspricht 4,9 Millionen US-Dollar. Die Kurse und das Lernmaterial sind kostenfrei oder gegen ein sehr niedriges Entgelt nutzbar.

Laszlo Harangi

Literatur

Nyitott Szaképzési Kozalapitvàny (1998): A nyitott szakképzés leheteségei Magyarorszàgon. Budapest

National Institute of Vocational Education (1997): Training in the market. Budapest

Berufliche Bildung *Estland*

Bildung für Erwachsene umfasst drei verschiedene Gebiete: Generelle Bildung, Freie Volks-/Erwachsenenbildung und Berufliche Bildung. Da die sich ständig ändernde Arbeitswelt Gegenstand großer Aufmerksamkeit und von Bedeutung für die Erwachsenenbildung ist, engagieren wir uns dafür, das Recht auf berufliches Erwachsenenlernen zu fördern, den Zugang verschiedener Zielgruppen zu dieser Bildung sicherzustellen und die Inhalte der beruflichen Bildung breit zu fächern. Die Verbesserungen, die in der Gesellschaft benötigt werden, erfordern zunehmende Kompetenzen, die Entwicklung neuer Fertigkeiten und die Fähigkeit, sich produktiv den ständig verändernden Anforderungen seiner Tätigkeit während des Arbeitslebens anzupassen.
Berufliche Bildung ermöglicht die Aneignung und Entwicklung von Wissen, Fertigkeiten und Erfahrung in einem Beruf oder einer Tätigkeit und die Umschulung am Arbeitsplatz oder in einer Erwachsenenbildungseinrich-

tung. Sie vollzieht sich auf der Basis von staatlichen Bildungsstandards, in Kursen oder durch individuelle Studien. Wir unterscheiden drei Teile in der beruflichen Bildung:

1. Spezialisierte Bildung bedeutet ein System von Wissen, Fertigkeiten, Werteinschätzungen und Verhaltensnormen, die – wenn sie einmal erworben sind – ein Individuum in die Lage versetzen, in einem bestimmten Beruf oder einer bestimmten Beschäftigung als Experte zu arbeiten. Zum Beispiel: Computergraphik, angewandte Mathematik, Kinderheilkunde, Kochen usw.
2. Wissenschaftliche Bildung bedeutet ein System von Wissen, Fachkompetenz, Fertigkeiten, Werteinschätzungen und Verhaltensnormen, die – wenn sie einmal erworben sind – ein Individuum in die Lage versetzen, eine herausgehobene Tätigkeit in einem Handels- bzw. Geschäftsbereich auszuüben. Zum Beispiel: Lehrer, Ingenieur, Psychologe, Arzt usw.
3. Berufsbezogene Bildung bedeutet eine System von Wissen, Fertigkeiten, Leistungsstandards, Werteinschätzungen und Verhaltensnormen, die – wenn sie einmal erworben sind – ein Individuum in die Lage versetzen, ein Amt zu bekleiden und Pflichten zu erfüllen, zu denen das Treffen von Entscheidungen in Management, Regierung und Verwaltung gehören. Zum Beispiel: Direktor, Fachleiter, Projektmanager, Stadtrat, Experte usw.

Für ein erfolgreiches Leben und eine erfolgreiche Karriere reicht es nicht aus, eine Ausbildung auf hohem Niveau zu besitzen. Zu Professionalität gehören auch Verantwortungsbewusstsein und Risikobereitschaft.

Merle Löhmus/Talvi Märja

Literatur

Adult Education. The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future (1997) Hamburg: UNESCO Institute for Education

Märja, T./Vooglaid, Ü. (1995): Education of Adults 1995: the Estonian Report. Tallin

Berufliche Weiterbildung *Frankreich*

Das Gesetz über die Berufliche Weiterbildung *(formation professionelle continue),* verabschiedet am 16. Juli 1971, markiert einen Wendepunkt in der Geschichte der Erwachsenenbildung in Frankreich. Der besondere historische Kontext waren die Nachwirkungen der Ereignisse vom Mai 1968,

und dies erklärt den sehr offenen Charakter seiner Formulierungen: „Fort- und Weiterbildung sind Teil eines lebenslangen Lernens. Sie bezwecken, Arbeitnehmer in die Lage zu versetzen, sich den verändernden Techniken und Arbeitsbedingungen anpassen zu können, ihre soziale Entwicklung zu fördern – indem ihnen Zugang zu neuem Wissen und neuen Qualifikationen gesichert wird – sowie sie zu befähigen, zur kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung beizutragen."

Der innovative Charakter dieses Gesetzes steht in Verbindung zu der Klausel, die Firmen mit mehr als 10 Arbeitnehmern verpflichtet, einen bestimmten Prozentsatz der gesamten Personalkosten (ursprünglich 0,8%) der Weiterbildung der Belegschaft zu widmen. Gleichzeitig wurden die Entscheidungen über Auswahl der Trainingskurse und der Anbieterorganisationen völlig in den Händen der Firmenleitung belassen. Dies hatte bedeutende Konsequenzen:

- eine schnelle Entwicklung hin zur Auswahl von berufbezogenen Ausbildungsinhalten durch die Firmen. Diese Entwicklung wurde paradoxerweise unterstützt durch die Einrichtung eines Systems von „individuell bezahltem Bildungsurlaub", der ebenfalls von der Firma finanziert wurde (0,1% der Gehälter), aber von einer gemeinsamen Kommission, die unabhängig von der Firma war, genehmigt wurde.
- die Entstehung eines Trainingsmarktes, auf dem öffentliche und private Trainingsorganisationen miteinander im Wettbewerb lagen.
- die Entwicklung eines sehr formalisierten, technischen Trainingsansatzes, der manchmal „ingénierie de formation" (Trainingssystemdesign) genannt wurde, sehr zum Nachteil der traditionellen Volksbildung, die eine lange, etablierte Tradition in Frankreich hat. Diese Formalisierung wurde weiter verstärkt durch die Anwendung des Qualitätsstandards (*demarche qualité*) auf Trainingskurse und durch Zertifizierungsmaßnahmen wie ISO 9000.
- eine zunehmende Professionalisierung der Dozenten.

Fortbildung und Berufsausbildung, besonders für Arbeitslose und für Randgruppen, liegen auch in der Verantwortung der Zentral- und Kommunalverwaltung.

Mehr als 8,3 Millionen Menschen sind im Jahr 1996 in Trainingsmaßnahmen gewesen, was zu Ausgaben in Höhe von 135 Milliarden Francs führte.

Pierre Freynet

Literatur

Besnard, P./Lietard, B. (1995): La Formation Continue. Paris: PUF

Berufliche Zusatzausbildung *Russland*

Sie umfasst die zusätzliche Ausbildung von Personen, die im Besitz von Diplomen oberhalb des Sekundarbildungsbereiches sind und die ihre beruflichen Kompetenzen verbessern wollen. Sie ist ein dynamischer Teil des Erwachsenenbildungsbereiches in Russland, der mehr als 500 Bildungseinrichtungen einschließt. Es werden Umschulungskurse mit verschiedenen Inhalten und unterschiedlicher Dauer angeboten. Die Einrichtungen erforschen Themen, die sich mit der Organisation, den Inhalten und Technologien von Ausbildung und Weiterbildung auf Aufbaustudienniveau beschäftigen. Die Bildungs- und Forschungsaktivitäten auf diesem Gebiet der Erwachsenenbildung werden von der Abteilung für Berufliche Weiterbildung des russischen Ministeriums für Allgemeine und Berufliche Bildung koordiniert.

Victor P. Rybalko/Sergej I. Zmeyov

Literatur:

S.I. Zmeyov (1996): Russia. In: Adult Education Research in the Countries in Transition. Ljubljana: Slovene Adult Education Centre

Bildung parallel zur Arbeit *Slowenien*

Hier geht es um Bildung für Erwachsene, die eine Vollzeit-Arbeit haben. Der Begriff *Izobrazevanje Ob Delu* wird üblicherweise im Bereich der formalen Bildung verwendet, kann aber auch im Zusammenhang mit nichtformaler Bildung gebraucht werden. Er wurde in Jugoslawien in der Zeit des sozialistisch-kommunistischen Regimes angewendet. Er bezog sich besonders auf die Verbindung zwischen Arbeit und Bildung. Es gab mehrere ähnliche Fachausdrücke, die auch geprägt worden waren, um die Beziehung zwischen Arbeit und Bildung zu beschreiben, so beispielsweise: *izobrazevanje na delu* (Bildung bei der Arbeit), *izobrazevanje z delom* (Bildung mit Arbeit), *izobrazevanje iz dela* (Bildung außerhalb der Arbeit). All diese Begriffe wurden während der Phase der sozialistischen politischen Ordnung in Jugoslawien (1945-1989) in Gesetzestexten und anderen Verfügungen verwendet. Nach dem Fall des sozialistisch-kommunistischen Regimes sind diese Termini nicht mehr so oft verwendet worden wie vorher, aber es gibt sie immer noch. Die Leute haben den Begriff ‚Bildung parallel zur Arbeit' angenommen und verwenden ihn, um die Art und

Weise ihrer Bildung zu beschreiben. In Slowenien gibt es kein anderes passendes Wort, um Erwachsenenbildung zu definieren. Offiziell hat der Begriff „nicht-reguläre Bildung" einen negativen Beigeschmack im Vergleich zu „regulärer Bildung", die sich auf den Status der Teilnehmer im Bereich der Primar- und Sekundar-Bildung bezieht. Der Begriff „parallel zur Arbeit" wurde in der Praxis zunächst benutzt, um vollzeitbeschäftigte Einzelpersonen zu beschreiben, die parallel zu ihrer Arbeit Bildungsangebote nutzten. Später wurde die Bedeutung des Begriffs weiter gefasst und er beschreibt jetzt jeden Erwachsenen, der Bildungsangebote nutzt, unabhängig davon, ob er berufstätig ist oder nicht. Wir können diesen Terminus mit ähnlichen Bezeichnungen in anderen Sprachen vergleichen, die Teilnehmer beschreiben, welche keine Vollzeitarbeit haben und Bildungsangebote stundenweise nutzen
Nach Jarvis (1990: 259) ist ein ‚Teilzeit-Teilnehmer' (*part-time student*) ein „Erwachsener, der als Teilnehmer bzw. Student angemeldet ist, aber andere Verpflichtungen wie Arbeit oder häusliche Verpflichtungen hat, und daher nicht in der Lage ist, seine Ausbildung auf Vollzeitbasis durchzuführen". Die Unesco-Terminologie (1979:56) nennt diese Definition in gleicher Weise: „Dies bedeutet Lernen, das die Wahl einer von mehreren verschiedenen Möglichkeiten beinhaltet, um Arbeit, Freizeit und Bildung miteinander zu verbinden." Der Ausdruck im Slowenischen beschreibt nicht nur den Studenten, sondern den Teilnehmenden an formaler Erwachsenenbildung im Allgemeinen.

Zoran Jelenc

Literatur

Jarvis, P. (1990): An International Dictionary of Adult and Continuing Education. London, New York: Routlege

Titmus, C. u. a. (Hrsg.) (1979): Terminology of adult education. Paris: UNESCO

Jelenc, Z. (Hrsg.) (1991): Terminologija izobrazevanja odraslih. Ljubljana: Pedagoški Institut

Firmen-Universitäten *Großbritannien*

Das Konzept der Firmen-Universität basiert auf der Idee, dass eine Firma eine Bildungseinrichtung ganz oder teilweise finanzieren kann, in der Mitarbeitende besondere Fertigkeiten vermittelt bekommen und in der sie

Kurse belegen können, deren Ergebnisse von spezifischem Nutzen für diese Firma sind.
Dieses Konzept gibt es in den USA seit einer Reihe von Jahren und es bestehen jetzt 40 dieser Einrichtungen, geprägt vom Vorreiter McDonald's. Die Idee hat sich in Großbritannien nur langsam durchgesetzt. Hier ist die Initiative von British Aerospace noch am ehesten vergleichbar. Es gibt allerdings einige ähnliche Ideen, die zur Zeit verfolgt werden.
Neben anderen haben Anglia Water, Motorola und British Aerospace firmeninterne Bildungszentren eingerichtet, die auf dem Konzept der „Firmen-Universität" insofern aufbauen, als die angebotene Ausbildung in einer Form durchgeführt wird, die von besonderem Nutzen für die Firma ist. Ford hat mit seinem Programm zur Mitarbeiter-Entwicklung und -Unterstützung einen ganz anderen Weg gewählt. Dieses Programm ist völlig von den Ford-Mitarbeiter-Ausbildungsprogrammen getrennt und arbeitet auf der Basis anderer Voraussetzungen. Die belegten Kurse werden finanziert durch einen einheitlichen Zuschuss, den alle Mitarbeiter erhalten können und der für irgendeinen Bildungskurs ausgegeben werden kann, solange dieser thematisch nichts mit dem Firmen-Ausbildungsplan gemeinsam hat. Ergebnisse dieses Programms deuten an, dass Mitarbeitende nützliche Erfahrungen und Fertigkeiten erwerben können; und darüber hinaus ‚nichtmessbare' Vorteile für sich selbst und die Firma, wie etwa Selbstvertrauen und Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten sowie Loyalität zur Firma, erwerben. Dieses Konzept erfordert ein Förderungssystem für die Mitarbeitenden, das von der Firma unabhängig ist und das von den Gewerkschaften stark unterstützt wird. Der Erfolg dieses Konzeptes hat andere, ähnliche Konzepte in ihrer Arbeit bestärkt, beispielsweise bei Rover und dem Stadtrat von Sheffield.
Der Nachteil beider Konzeptansätze ist, dass sie nur für große Firmen geeignet sind, mit sowohl großem Ausbildungsbudget als auch großer Mitarbeiterzahl. Unternehmen kleiner und mittlerer Größe stellen fest, dass trotz zweifellosem Nutzen Gründungs- und laufende Kosten unerschwinglich sind. Für diese Unternehmen erhofft man sich, dass ähnlicher Nutzen aus der von der Regierung geplanten Industrie-Universität gezogen werden kann, die Ausbildungsangebote machen wird, welche besonders auf die Bedürfnisse der Industrie ausgerichtet sind.
Diese drei Arten von Initiativen werden gemeinsam dazu beitragen, die festgestellte Kluft zwischen Großbritannien und seinen Konkurrenten im Bereich von Ausbildung und Bildung zu überbrücken.

Linda Merriks

Die Industrie-Universität *(University for Industry – UfI)* ist die neueste in einer langen Reihe von Initiativen, die gegründet wurden, um das Lernen und die Ausbildung und damit die Beschäftigungsmöglichkeit der britischen Arbeitnehmerschaft zu verbessern und die Wettbewerbsfähigkeit der britischen Wirtschaft zu steigern. Sie wird eine neue Organisation für offenes Lernen und Fernstudien (*open and distance learning*) sein, das im Zentrum aller Zukunftsüberlegungen der Regierung zum Lebenslangen Lernen steht Die UfI wird den Bedarf des Marktes und potentieller Kunden analysieren, Lücken bei Fertigkeiten oder Ausbildung aufdecken, Trends bei Beschäftigung und Technologie aufspüren, welche die Notwendigkeit neuer Lernwege verdeutlichen, und den Rahmen definieren, in dem Lern-Ressourcen verfügbar sind. Sie wird eine neue Partnerschaft zwischen Wirtschaft, Bildung und Ausbildungsanbietern institutionalisieren. Firmen und Anbieter des privaten Sektors, Weiterbildungseinrichtungen, Schulen und andere Organisationen, die sich mit Lernen beschäftigen, werden alle mit einbezogen.
Die Ziele der UfI bestehen darin, die Nachfrage nach Lebenslangem Lernen zu wecken und die Verfügbarkeit von und den Zugang zu relevantem, hoch qualitativem und innovativem Lernen zu fördern. Durch das Erreichen dieser Ziele will die UfI die Barrieren überwinden, die zur Zeit offensichtlich Lernen behindern. Die Betonung wird auf Flexibilität liegen. Offener Zugang wird als Grundvoraussetzung gesehen und ein Nationaler Telefondienst ist bereits eingerichtet, um Informationen und Beratung anzubieten, die klar und verständlich sind und für die Lernende einen Einstieg erleichtern. Mit Hilfe innovativer Technologien können bereits bestehende Programme in zugänglicheren Formen angeboten und bei Bedarf neu entwickelt werden. Die Verwendung neuer Technologien wird es ermöglichen, Zeit und Ort des Lernens den Bedürfnissen einzelner Lernenden anzupassen. Durch Anwendung dieser Mittel werden neue Lern-Märkte gefördert und die Kosten reduziert, so dass Lernen erschwinglicher wird.
Einzelheiten möglicher Regierungsdarlehen für dieses Programm müssen noch festgelegt werden, aber die Verbindung in irgendeiner Art mit den ‚Individuellen Lernkonten', die gleichzeitig entwickelt werden, ist vorgesehen.
Ihre Vorkämpfer argumentieren, dass die UfI zu einer umfassenden Neuentwicklung des Lernens in Großbritannien führen und daher Zeit benötigen wird, um sich zu etablieren.
Vier Bereiche hat man bevorzugt genannt, die den dringendsten Entwicklungsbedarf haben:

– Informations- und Kommunikationstechnologien für den Arbeitsplatz,
– Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten,
– Unternehmen kleiner und mittlerer Größe
– einige spezifische Bereiche der Industrie.

Peter Jarvis

Lernende Organisation *Großbritannien*

Es gibt viele Definitionen einer Lernenden Organisation. Im Allgemeinen bezieht sich der Begriff auf eine Organisation, in der Lernen gefördert und unterstützt wird, mit der klaren Absicht, Lernen auf geschäftliche Ziele auszurichten. Es hat auch eine Reihe weiterer Schwerpunkte in benachbarten Themengebieten gegeben, wie beispielsweise die ‚wissenden' (*knowledge-based*) Organisationen.
Die Lernende Organisation beinhaltet die Förderung des Lernens einzelner Mitarbeiter, ist aber mehr als das. Watkins und Marsick schließen in ihre Definition mehrere Themenbereiche mit ein:
„Die Lernende Organisation ist eine, die ständig lernt und sich verändert. Lernen findet statt in den individuellen Personen, den Teams, der Organisation und sogar in den Einheiten, mit denen die Organisation zusammenarbeitet. Lernen ist ein kontinuierlicher, strategisch genutzter Prozess – integriert in und parallel zur Arbeit. Lernen ergibt Veränderungen im Wissen, in Überzeugungen und im Verhalten. Lernen erhöht die organisatorische Fähigkeit zu Innovation und Wachstum. Die Lernende Organisation hat fest in sich verankerte Systeme, um Lernen sicherstellen und miteinander teilen zu können" (1993 pp. 8-9).
Es gibt keine einheitliche Theorie zur Lernenden Organisation. Der Begriff stellt eher ein Thema oder einen Rahmen dar als ein kohärentes Gedankensystem. Einige sehen in dem Konzept eine Reaktion auf überholte bürokratische Organisationsformen, in denen Denken und Handeln typischerweise getrennt sind. Andere betrachten sie als ein ideologisches Werkzeug zur Sicherstellung von organisatorischen Machtgefügen.
Das zur Zeit bestehende Interesse an der Lernenden Organisation geht in seinem Ursprung auf die Mitte der 80er Jahre zurück. Der verwandte Begriff ‚Organisatorisches Lernen' (der sich mit oft informellen Prozessen beschäftigt, durch die in Organisationen kollektives Lernen bewirkt wird) kann auf die Arbeit von Chris Argyris und Donald Schön (1978) zurückgeführt werden. In Europa sind Mike Pedler, John Burgoyne und Tom Boydell

(1991) Vordenker auf diesem Gebiet. Ihr Ansatz ist eklektisch; sie stützen sich stark auf das Prinzip des *„Total Quality Management"*. Ein anderer führender Autor ist Peter Senge aus den USA. Sein Buch *„The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation"* hat das Konzept auf internationaler Ebene populär gemacht. Für Senge besteht das Wesentliche der Lernenden Organisation in fünf „Disziplinen", die er ‚Das persönliche Können', ‚Mentale Modelle', ‚Gemeinsame Vision', ‚Team-Lernen' und ‚Systemdenken' nennt.
Viele Firmen haben sich der Herausforderung gestellt, eine Lernende Organisation zu werden. In Großbritannien ist *Rover Learning Business* (der Rover-Lernbetrieb) ein gut bekanntes Beispiel. Motorola ist international bekannt für seine *‚Motorola University'*.
Es gibt zunehmend Literatur über Praktiken und Experimente auf diesem Gebiet, so beispielsweise Watkins und Marsick (1993).

Peter Jarvis

Literatur

Argyris, C./Schön, D. (1978): Organizational Learning: a Theory of Action Perspective. Reading, Mass.: Addison-Wesley

Pedler, M./Boydell, T./Burgoyne, J. (1991): The Learning Company. London: McGraw-Hill

Senge, P. (1990): The Fifth Discipline. London: Century Business, Random Century

Watkins, K./Marsick, V. (1993): Sculpting the Learning Organisation. San Francisco: Jossey-Bass

4. Organisationen und Anbieter

Arbeiteruniversität oder Arbeitervolkshochschule *Slowenien*

Es gibt eine spezifische Einrichtung der Erwachsenenbildung, die gleichzeitig auch typische Vertreterin der Erwachsenenbildungsorganisationen im früheren Jugoslawien ist. Ihr Name, der von Volkshochschulen ohne Internatsbetrieb stammt, deutet auf eine besondere Variante der Volkshochschulen hin. Im Jahr 1950 forderte die damalige zentrale politische Partei – die Kommunistische Partei Jugoslawiens –, dass Volkshochschulen ihre Bildungsangebote vorwiegend auf Arbeiter ausrichteten. Diese Ausrichtung sollte sich in ihrem Namen „Arbeiteruniversitäten" *(Delavska Univerza)* widerspiegeln. Der Prozess der Restrukturierung und Neubenennung wurde nur teilweise zu Ende geführt. Viele Volkshochschulen änderten ihren Namen nicht und blieben daher „Volksuniversitäten". Ihre Programme berücksichtigten die vorgegebenen ideologischen und politischen Themen nur zum Teil und sie behielten daher in ihrer Programmstruktur viele Angebote, die für alle möglichen Personen gedacht waren. Arbeiteruniversitäten waren gezwungen, besondere Programme, die von der politischen Macht verlangt wurden, für Arbeiter anzubieten. Es gab drei Programmbereiche: a) Selbst-Management; b) Berufsausbildung und c) Allgemeinbildung. Ihre Inhalte und ihre Funktion waren gezwungenermaßen soziopolitisch, berufs- oder bildungsbezogen. Aufgrund der Einführung des Sozialsystems durch sozialistische Selbstverwaltung nach 1950 ging es bei einem großen Teil der angebotenen Programme um Themen des Selbst-Managements für Arbeiter und Bürger. Diese Art von Bildung wurde soziopolitische Bildung genannt. Der Umwandlungsprozess der Volkshochschulen in Arbeiteruniversitäten fand in Jugoslawien zwischen 1952 und 1960 statt.
In Slowenien unterschied sich ihre Entwicklung leicht von der in den anderen früheren jugoslawischen Republiken. Nach 1952 verwandelten sich alle früheren Volkshochschulen in Arbeiteruniversitäten, wohingegen nach dem Sturz des sozialistischen Systems (nach 1989) der umgekehrte Prozess begann und sie nun Volksuniversitäten genannt wurden. Recht häufig nahmen die früheren Arbeiteruniversitäten einen völlig neuen Namen an. Dies geschah in anderen Republiken des früheren Jugoslawiens nicht in gleicher konsequenter Weise, so dass man sogar bis heute noch viele Arbeiteruniversitäten neben den Volksuniversitäten bestehen ließ.

Zoran Jelenc

Literatur

Golubovic, M. (1985): Adult Education and Peoples and Workers' Universities. In: Adult Education in Yugoslav Society (Hrsg.: Nikša Nikola Šoljan). Zagreb: Andragoški centar

Jelenc, Z. (Hrsg.) (1991): Terminologija izobrazevanja odraslih. Ljubljana: Pedagoški Institut

Erwachsenenbildungszentren *Spanien*

Der Entwicklungsprozess der *Centros de educación de adultos* begann ursprünglich während des Übergangs, der in der Zeit des Franco-Regimes stattfand. Er wurde initiiert aufgrund des Vorschlags von fortschrittlichen sozialen Bewegungen, der darauf abzielte, den Bildungsstandard der Arbeiterklasse und der weniger begünstigten Gesellschaftsschichten zu verbessern. Diese Zentren für die ‚Bildung erwachsener Personen' (EPA) förderten Kampagnen zum Schreibenlernen, Grundbildungsangebote mit einer Möglichkeit, die Grundbildungsqualifikation zu erwerben, und andere ergänzende Ausbildungen. Die Zentralverwaltung errichtete, integrierte und subventionierte später andere Zentren und erweiterte und institutionalisierte auf diese Weise diesen Typ von Bildungsbetrieb. Bei der Schaffung neuer Zentren diente als Modell die Struktur, die der Primarschulbildung zugrunde lag, da man davon ausging, dass die Angebote der EPA rein kompensatorischer Natur waren. Infolgedessen war die Beziehung dieser Zentren zu anderen Institutionen zunächst schwierig.
Heutzutage bildet ein EPA-Zentrum die „Basiseinheit des Erwachsenenbildungssystems".
Diese Zentren gründen auf folgenden Prinzipien:

1. ein Mittelpunkt zu sein, der die Bemühungen und die Bildungsaktionen der EPA in dem geographischen Gebiet vereinigt, in dem es tätig ist,
2. einen innovativen und flexiblen Arbeitsstil zu haben und dabei in der Lage zu sein, sich jederzeit den sozialen, technologischen und charakteristischen Veränderungen der Erwachsenengruppen anzupassen,
3. ein breites Spektrum an Bildungsmöglichkeiten anzubieten,
4. Organisationsstrukturen zu schaffen, die in großem Maße persönliche Beteiligung und Management der Teilnehmenden erlauben,
5. flexible Lehrmethoden zu begünstigen, die sich auf die Förderung von grundlegenden Lernfertigkeiten konzentrieren.

Zentren für Erwachsenen-Weiterbildung sind solche, deren Organisation es ermöglicht, akademische und berufliche sowie allgemeine kulturelle Angebote zu machen und zu koordinieren. Diese Zentren sind Teil des Systems, das von der Zentral- oder Regionalverwaltung koordiniert wird,

und sie beschäftigen offizielle Lehrer, die den Provinzbüros für Bildung verantwortlich sind.
Es gibt auch eine große Vielzahl anderer Zentren, die Ausbildungsangebote für Erwachsene bereitstellen, in Zusammenarbeit mit privaten Initiativen, örtlichen und regionalen Einheiten. Somit stellen deren Integration und die Abstimmung ihrer Programme ein eindeutiges Ziel für die zukünftige Arbeit dar.
Zur Zeit führt die regionale Organisation des Staates zu einer großen Vielfalt bildungspolitischer Ansätze für die Erwachsenenbildung in den verschiedenen Regionen. Die grundlegende Verantwortung der offiziellen EPA-Zentren wurde auf die Primarebenen bzw. deren Äquivalent im Pflichtschulbereich konzentriert. Als neueste Entwicklung sind die Ausbildungsangebote für Erwachsene im Bereich der Sekundarbildung in Form von Klassen- und von Fernunterricht zu erwähnen.

Joaquin Garcia Carrasco/José Luis Blazquez/Antonio Victor Martín

Literatur

Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Título III. Arts 51-54 (1990) MEC. Madrid, ORDEN de 23 de Noviembre de 11981. (BOE de 2 de Diciembre)

MEC Dirección General de Promoción Educativa. Subdirección General de Educación Compensatoria (1986). Lineas de los Programas de Educación de Adultos. Madrid

MEC (1995-1996) Documentación Básica sobre la implantación de la Educación Secondaria para personas adultas. Madrid, MEC

Gemeinschaft *Portugal*

Dies ist der Oberbegriff für eine Kultur-, Freizeit- und Sportvereinigung, die sich aus einer Bevölkerungsgruppe heraus entwickelt und zahlenmäßig wächst, je länger sie besteht. Einige von ihnen gibt es schon seit mehr als hundert Jahren. Die meisten wurden seit der Mitte des 19. Jahrhunderts in den Vororten Lissabons, dem Süden des Landes und auf den Atlantikinseln gegründet. Es gibt sie auch in portugiesischen Immigrantengemeinden. Sie waren die bevorzugten Orte zum Treffen, für Freizeit und Diskussion. Sie sind als Schulen für soziales, politisches und sportliches Training tätig und haben tausende Mitglieder. Ihre Strukturen sind nach Organisation und Arbeitsweisen demokratisch. Trotz der faschistischen Repression, die im Land von 1926 bis 1974 herrschte, gelang es ihnen, ihren Platz als Schule, in der man etwas über Demokratie lernen konnte, zu behaupten. Und sie

spielten eine entscheidende Rolle in der Zeit nach 1974 (demokratische Revolution). Die Menschen in den großen Städten und in den südlichen Gegenden des Landes fühlten sich vertraut mit der neuen demokratischen Ordnung, während diejenigen, die in ländlichen Gebieten im Zentrum des Landes und im Norden lebten, es sehr viel schwerer hatten, an der Demokratie des Landes und an der Ausübung örtlicher Macht teilzuhaben.

Albino Lopès

Gemeinschaftszentren und Klubschulen *Schweiz*

Gemeinschaftszentren oder Kommunale Zentren, die in den meisten Fällen in Stadtgebieten angesiedelt sind, wurden in den 50er und 60er Jahren nach dem Beispiel der französischen ‚Maison de Culture' [Kulturhäuser] geschaffen. Sie bieten Platz für Kursräume, einen Saal für große Plenumssitzungen (manchmal mit einer Bühne für Theateraufführungen) und Werkstätten oder Platz außerhalb des Gebäudes für Werkarbeiten mit einem Tutor oder als unabhängige Tätigkeit.
Wenn eine Klubschule aus mehreren Gebäuden mit kompletter Infrastruktur besteht (was für Klubschulen bedeutet, dass sie auch eine Cafeteria, einen Empfangsbereich u.ä. haben), dann wird jedes dieser Gebäude ‚Zentrum' genannt.

Carl Rohrer

Literatur

50 Jahre Boldern Verein (1994). In: Boldern-Bericht, H. 92

Commission on Architecture (Hrsg.) (o. J.): Adult Education Association of the USA, Architecture for Adult Education: A graphic guide for those who are planning physical facilities for Adult Education. Chicago

Klubschule Migros Bern (Hrsg.) (1976): Genossenschaft Migros. Bern

Klubschulen und Erwachsenenbildung (ca. 1975): Eröffnung der Klubschule Lichtensteig, der 46. Klubschule in der Schweiz und der 5. der Genossenschaft Migros. St. Gallen

Stähelin, E. (1983): Erwachsenenbildung mit Fern- und Direktunterricht in Australien, Großbritannien und in der Schweiz: Bedeutung, Vergleiche und Anregungen für die Ostschweizerische Maturitätsschule für Erwachsene. St. Gallen: Zweitweg-Matura, Trägerschafts- und Förderungsverein

Stähelin, E. (Hrsg.) (1994): 25 Jahre Zweitweg-Matura 1968-1993. Zum Ostschweizer-Modell des Zweiten Bildungsweges, Dokumentation (Nr. 25) und Berichte 1993. St. Gallen

Institut für Arbeit des Allgemeinen Griechischen Arbeiterbundes

Griechenland

Das *Instituto Ergasias tis GSEE* ist die Bildungseinrichtung des Allgemeinen Griechischen Arbeiterbundes, die gewerkschaftliche Bildung und Ausbildung für ihre Mitglieder und für mittlere und leitende Gewerkschaftsfunktionäre anbietet. Sie ist auf nationaler Ebene organisiert mit 11 Regional- und 5 Bezirksfilialen. Das Institut erfüllt auch folgende Aufgaben:

- Forschung und Studien zu Fragen des Arbeitsrechts (es besitzt auch eine Dokumentations- und Veröffentlichungs-Abteilung),
- Entwicklung von Bildungs- und Trainingsprogrammen der beruflichen Bildung für alle Bereiche und unterprivilegierte soziale Gruppen,
- Entwicklung von Ausbildungsprogrammen für Erwachsenenbildner, -trainer und -lehrer,
- aktive Beteiligung an EU-Programmen und Netzwerken zur Entwicklung menschlicher Ressourcen,
- Organisation von Tagen der offenen Tür und von Seminaren,
- Entwicklung partnerschaftlicher Beziehungen zu europäischen und internationalen Arbeiterbildungsorganisationen,
- Organisation gewerkschaftlicher Trainingsseminare für Gewerkschaften der Balkanländer.

Seit seiner Gründung unterhält der Allgemeine Griechische Arbeiterbund eine Ausbildungsabteilung, die erst 1982 zu einem Studien- und Dokumentations-Zentrum (KEMETE) umorganisiert wurde. 1990 wurde das INE als eine Weiterentwicklung des KEMETE gegründet und vertritt und entwickelt die Positionen des Allgemeinen Griechischen Arbeiterbundes im Kontext des Sozialen Dialoges. Seit 1997 fungiert das INE als ‚Beobachtungsplattform' zum Arbeitsrecht und wird finanziell getragen von der in Dublin ansässigen Europäischen Stiftung für die Verbesserung von Lebens- und Arbeitsbedingungen.

Magda Trantallidi

Klassen für Senioren und die Universität der Erfahrung

Spanien

„Klassen für Senioren" *(Aulas de Cultura)* sind Zentren für soziokulturelle Aktivitäten und Förderung von Menschen, die über 55 Jahre alt sind. Diese Zentren für Senioren wurden in Spanien in den späten 70er Jahren nach dem französischen Modell der Universitäten für ältere Mitbürger *(Univer-*

sidades de Tercera Edad – UTE) geschaffen. Zu jener Zeit fand man die Bezeichnung „Universität" für dieses Bildungsmodell zu anspruchsvoll oder zu unpassend. Das Programm „Klassen für Senioren" wurde 1978 mit dem Ziel ins Leben gerufen, einen Service anzubieten, der auf den besonderen Bedarf und die spezielle Nachfrage von Senioren reagieren konnte, unter besonderer Beachtung von Kultur- und Freizeitaktivitäten. Das beste Beispiel dieses Programmes war das Nationale Pilot-Zentrum der „Klassen für Senioren" in Madrid. Im Jahr 1980 versuchte das Kulturministerium das Projekt zu konsolidieren, indem es regulierend die „Klassen" in ein Netzwerk von koordinierten Zentren mit drei Arten von Funktionen einbezog: 1) Ermutigung zum aktiven Engagement im Gemeinschaftsleben; 2) Förderung von Kultur; 3) jene Funktionen, die innerhalb des soziokulturellen Bereiches die Entwicklung des Einzelnen begünstigen.
Heutzutage hängen die „Klassen für Senioren" in Spanien von unterschiedlichen Institutionen ab. Zur Zeit gibt es in ganz Spanien mehr als 60 „Klassen für Senioren", die in dem „Spanischen Bund der Klassen für Senioren" zusammengefasst sind. In einigen Fällen haben diese „Klassen" ihren eigenen Verband, so beispielsweise in Katalonien die FATEC: *Federacio d'associacions de la Tercera Edat de Catalunya*, zu der mehr als 22 „Klassen" gehören. In den 90er Jahren wurde das Modell überarbeitet und der Name dieser Zentren verändert, in einigen Fällen in ‚Universität für Ältere Mitbürger' oder ‚Universität der Erfahrung'. Im letztgenannten Fall wies die Art, wie die Zentren geführt und wie der Unterrichtsplan gestaltet wurde, auf einen formalisierteren und akademischeren Charakter hin, der eher mit dem Begriff ‚Universität' übereinstimmte.
In den Universitäten gab es einen Trend, „Trainingsprogramme für ältere Mitbürger" zu schaffen. Diese Angebote ermöglichten zusammen mit spezifischen Kulturprogrammen einen flexibleren Zugang zu den normalen Studienplänen der Universitäten, ohne tatsächlich ein Kursprogramm mit dem Ziel eines akademischen Abschlusses sein zu müssen.

Joaquín García Carrasco/José Luis Blazquez/Antonio Víctor Martín

Literatur

Murga Ulibarri, T./Berzosa Zaballos, B. (1981): Acción cultural con adultos. El aula de tercera edad. Madrid: Dirección General de Juventud y Promoción Socio-cultural

Lern-Börse

Slowenien

Die Lern-Börse *(Borza Znanja)* ist ein spezielles Zentrum der Information über Lernmöglichkeiten. Sie ist eine „Börsenagentur für Bildung, deren Aufgabe darin besteht, diejenigen, die etwas lehren möchten, mit denen zusammenzubringen, die das gleiche Thema lernen wollen" (Jarvis 1990: 197). Sie stellt den Kontakt her zwischen Leuten, die nach spezifischen Kenntnissen (oder Fertigkeiten) suchen, und denjenigen, die diese Kenntnisse besitzen und bereit sind, sie ihnen zu vermitteln. Dies bedeutet, Wissen/Fertigkeiten-Sucher und Wissen/Fertigkeiten-Anbieter zusammenzubringen und einen gegenseitigen Prozess des Lernaustausches sicherzustellen.

Das „Projekt der Lern-Börse" begann 1992, indem es dem Modell und den Erfahrungen der zuerst in Chicago (USA) organisierten „Lern-Börse" folgte. Mit der Lern-Börse wurden einige der Entschulungs-Ideen von Ivan Illich zum Leben erweckt (Illich, 1972.) Er schlug vor, ein System zu entwickeln, mit dessen Hilfe das Wissen, das (indviduelle) Leute haben, durch ein Netzwerk von Zentren, in denen Menschen sich gegenseitig beim Lernen helfen, effektiver genutzt werden könnte.

Nach einer anfänglichen Pilotphase, in der „Lern-Börsen"-Aktivitäten im Slowenischen Erwachsenenbildungszentrum für Slowenien in die Praxis umgesetzt wurden, übertrug man das Modell einer anderen Einrichtung, einer öffentlichen Bibliothek in Ljubljana. Während der letzten fünf Jahre sind drei weitere „Lern-Börsen"-Zentren entwickelt worden, jedes in einer anderen Art von Institution: einer privaten Erwachsenenbildungseinrichtung, einem regionalen Zentrum und einer Volkshochschule. Die vier Zentren sind durch ein spezielles computergestütztes Informationssystem miteinander verbunden.

Zoran Jelenc

Literatur

Illich, I. (1971): Deschooling Society. New York: Harper & Row

Jarvis, P. (1990): An International Dictionary of Adult and Continuing Education. London, New York: Routlege

The Learning Exchange (1996). In: Slovene Adult Education Centre: On fifth anniversary of its foundation. Ljubljana: Andragoski center Slovenije

Lerngemeinschaften *Schweden*

Die schwedischen Lerngemeinschaften *(studieförbund)* können in vielerlei Hinsicht mit den deutschen Volkshochschulen verglichen werden, ohne dass sie allerdings in örtliche Verwaltungen eingebunden sind. Sie wurden im 19. Jahrhundert von großen Volksbewegungen geschaffen, hauptsächlich der Bewegung der Freien Kirche, der Abstinenz-Bewegung, der Arbeiterbewegung und der Kooperativen Bewegung. Dies geschah, um bildungsrelevante und kulturelle Aktivitäten zu organisieren. Heutzutage gibt es elf Lerngemeinschaften. Sie sind alle an regierungsunabhängige Organisationen angeschlossen, einige sind politischen Parteien verbunden.
Sie organisieren Lernangebote, die nicht an vorgegebene Curricula und Prüfungen des öffentlichen Bildungssystems gebunden sind. Die Lerngemeinschaften bestimmen den Inhalt der Kurse selbst, und jeder Lehrer kann die pädagogische Methode frei wählen. Bildung ist offen für jedermann, und die Teilnehmenden haben einiges Mitspracherecht bei Inhalt und Ablauf des Kurses. Populäre Themen sind praktische Ästhetik, Sprachen, Computertechnologie, soziale Themen. Das Ziel ist, allen Erwachsenen gleichen Zugang zu Wissen und zu persönlicher Entwicklung zu gewähren sowie in der Lage zu sein, ihre persönliche Entwicklung und demokratische Teilhabe zu fördern.

Arne Carlsen

Netzwerk für den gegenseitigen Austausch von Wissen *Frankreich*

Das Projekt *Réseau d'échange réciproque des savoirs* begann 1971 in einer Grundschule. Es wurde initiiert von Claire Heber-Suffrin, damals eine junge Lehrerin. Zehn Jahre später tauchte es erneut in einem Pariser Vorort auf. Bis 1984/85, als die Medien aufmerksam wurden, hatten sich viele Netzwerke in Städten und benachteiligten Gegenden entwickelt, oft auf Initiative von Sozialarbeitern. Im Mai 1987 führte ein Treffen auf nationaler Ebene zur Schaffung einer nationalen Bewegung: die Bewegung der Netzwerke für Wissensaustausch (*Mouvement des Reseaux d'Echanges des Savoirs – M.R.E.R.S.*).
Philosophie und Methoden der Netzwerke bauen auf einer Reihe von Grundpositionen auf:
– freier gegenseitiger Austausch, basierend auf dem Prinzip von Angebot und Nachfrage: Teilnehmende entwickeln ihr Projekt, diskutieren und

evaluieren es und passen es den Erwartungen ihres Partners an usw. mit Hilfe einer Umsetzungsgruppe, die eine wichtige Rolle in Bezug auf die Vermittlung spielt;
– Vielfalt und Gleichheit der Teilnehmenden: Es gibt keine spezifische Zielgruppe, selbst wenn die meisten der Projekte sich vorwiegend an benachteiligte Gruppen richten, die Schwierigkeiten haben, sich in bestehende offizielle Initiativen einzufügen;
– Vielfalt und Gleichheit der Wissensgebiete: akademisch, Alltagswissen, künstlerisch, beruflich usw. ohne trennende Hierarchien;
– Vielfalt der Lernmethoden: in Gruppen, individuell, gemischt usw.

Die Netzwerke arbeiten viel mit anderen Partnern zusammen: dem formalen Bildungssystem, dem nationalen Arbeitsamt, Sozialzentren usw. Im Jahr 1996 gab es 400 Netzwerke, die in Frankreich operierten und annähernd 50.000 Mitglieder umfassten. In anderen Ländern (Deutschland, Österreich, Schweiz, Spanien, Belgien, Brasilien usw.) waren weitere Zentren in Gründung.

Die Initiative der Netzwerke für Wissensaustausch ist nicht nur bedeutsam als Alternative zur traditionellen Lehrer-Lerner-Beziehung und zur üblichen Hierarchie des Wissens, sondern auch, weil sie eine interessante und demokratische Reaktion auf die allgemeinen Probleme des Managements von Wissen in einer Gesellschaft darstellt.

Pierre Freynet

Literatur

Heber-Suffrin, C. und M. (1992): Echanger les savoirs, Paris: Epi-Desclée de Brouwer

Heber-Suffrin, C. und M. (1993): Le cercle des savoirs reconnus. Paris: Epi-Desclée de Brouwer

Heber-Suffrin, C. und M. (1994): L'école éclatée. Paris: Epi-Desclée de Brouwer

Öffentliche oder Fernuniversitäten *Griechenland*

Diese Institutionen *(Laika i Eleftera Anikta Panepistimia)* entstanden in Griechenland in den 80er Jahren. Sie veranstalten Lesungen, Seminare oder Kurse, die entgeltfrei angeboten werden. Normalerweise werden sie in den Räumlichkeiten der Stadtverwaltung oder in Kulturzentren betrieben.

Die Inhalte der Kurse basieren nicht auf irgendeiner Art von Übersicht über Bildungsbedürfnisse, Interessen oder berufliche Hintergründe der lokalen Bevölkerung. Sie sind allgemein gehalten und haben üblicherweise einen

akademischen Unterton; Lehrmethoden sind traditionell. Trotzdem ermutigt die Institution zu weiterer Reflexion und kritischem Denken und trägt zur kulturellen Entwicklung der Region bei.
Den ersten Anstoß zur Gründung gab der Stadtrat von Attica, das Konzept verbreitete sich danach im übrigen Land. Im Jahr 1988 arbeiteten, nach Angaben des Kulturministeriums, 64 Öffentliche Universitäten in 33 Präfekturen in Zusammenarbeit mit und dank der Unterstützung durch Kommunalverwaltungen und Kulturministerium. Organisatorische, finanzielle und andere Probleme, wie beispielsweise der Mangel an speziell für den Erwachsenenunterricht ausgebildeten Lehrern, führten dazu, dass diese Einrichtung an Kraft verlor und zur Zeit nur noch in besonders aktiven und wohlhabenden Städten Bestand hat.

Magda Trantallidi

Örtliche Zentren *Italien*

In einem nationalen und transnationalen Erwachsenenbildungssystem ist der Aspekt der Dezentralisierung und Autonomie integraler Bestandteil.
Die praktische Umsetzung dieses Aspekts kann man in den örtlichen Zentren der EDA (Educazione delli Adulti) sehen. Es können verschiedene institutionelle und gemeinsame Lösungen für kommunale und örtliche Zentren gefunden werden. Diese wiederum hängen von der Form ab, die das EDA-System in verschiedenen Ländern mit deren jeweiligen örtlichen Bevölkerungen annimmt, und zwar auf der Basis der jeweiligen Bildungspolitik der verschiedenen kommunalen und örtlichen Zentren, deren Entwicklung eigener Traditionen und deren soziokulturellen Eigenheiten. Diese Vielfalt entsteht auch durch die Bedeutungen und Bezeichnungen, die in verschiedenen nationalen und lokalen Kontexten festzustellen sind, z. B.: Zentrum Populärer Kultur, Regionales Sozialzentrum, Bürger-Kultur-Zentrum oder Club, Regional-Bibliothek und Gemeindezentrum.
Die Institution der EDA-Kommunal- und -Stadtbezirkszentren ist kürzlich dem italienischen Ministerium für Öffentliche Bildung zugeordnet worden, das für alle Erwachsenengrundbildungsangebote verantwortlich ist. In der Praxis ist es jedoch ein Reformprozess des italienischen Staates im Sinn von Autonomie mit dem Ziel, eine politische und institutionelle Dezentralisierung zu Ende zu führen, wie sie in der Verfassung beabsichtigt und in den 70er Jahren durch regionale Institutionen mit eigenen Regionalparlamenten und regionalen Regierungen in Bewegung gesetzt wurde.

Das italienische Schulbildungssystem, das zur beruflichen Ausbildung und Hochschulbildung führt, durchläuft zur Zeit ebenfalls eine Phase der Neustrukturierung, die auf dem Prinzip der Autonomie aufbaut.
In diesem Zusammenhang ist Italien zum ersten Mal auf dem Weg, die Definition des EDA-Systems anzunehmen, dessen praktische Umsetzung mit den Prinzipien der Staatlichen, Kommunalen oder Stadtbezirks-Zentren übereinstimmt, aber auch mit denen der Sozial- und Arbeitskräfte: das EDA-System fasst formale Erwachsenenbildungsangebote zu Gruppen zusammen und schafft einen gesetzlichen Rahmen für regionale und lokale nicht-formale Erwachsenenbildung unter Berücksichtigung der Prinzipien des lebenslangen Lernens.
Mit der Perspektive lebenslangen Lernens erhalten die Kommunal- und Stadtbezirkszentren eine sehr präzise Rolle und Funktion; daher auch diese Bezeichnung der Zentren in verschiedenen Ländern jeweils entsprechend den spezifischen nationalen und regionalen EDA-Systemen. Durch die Berücksichtigung des Territorialprinzips im EDA-System werden Planung, Umsetzung und Auswertung von Bildungsangeboten der kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung der örtlichen Bevölkerungsgemeinschaft angepasst (siehe *Regional-lokales Modell*, S. 74). Das Zentrum ist die Zentrale, in der die EDA-Arbeit durchgeführt, koordiniert und evaluiert und auf verschiedene Bildungsbereiche unter Berücksichtigung lokaler sozialer Entwicklung ausgerichtet wird. Aus dieser Situation ergibt sich ihr Kompetenzbereich.
Das Verhältnis zwischen Entwicklung und Bildungsproblemen, z. B. das Spannungsfeld zwischen lokaler wirtschaftlicher Entwicklung und lokalen Bildungsmöglichkeiten, führt zur Überwindung der EDA-Theorien, die ausschließlich in den Kategorien elementarer und nachelementarer, beruflicher oder formaler oder der Trennung zwischen nicht-formaler und formaler Bildung definiert sind.
Das Zentrum bildet daher den Ort für Kontakt und Integration der Arbeit der verschiedenen Bildungs- und Ausbildungsanbieter, die die gleiche lokale Erwachsenenbevölkerung ansprechen und mit den anderen Anbietern im Bereich sozialer, wirtschaftlicher und kultureller Entwicklung spezielle Bündnisse eingehen.
Zusammengefasst bewegt sich die Rolle und Funktion der EDA-Kommunal- und Stadtbezirkszentren entlang dreier Achsen: Entwicklung der örtlichen Gemeinde, Aufbau von Netzwerken und Rolle der Teilnehmenden.

Paolo Orefice

Literatur

AA.VV. (1983): Educazione e sviluppo locale e regionale. Neapel: Liguori

Orefice, P. u. a. (1991): Operatori, strutture, interventi di educazione permanente. Florenz: La nuova Italia

Regionale Ausbildungszentren *Niederlande*

Ein Regionales Ausbildungszentrum *(Regionale opleidingscentrum – ROC)* vereint in sich Institutionen aller Bereiche der Erwachsenenbildung, der (Vollzeit-)Berufsausbildung auf dem Niveau der höheren Sekundarbildung und der Institute für Lehrlingsausbildung. Dies bedeutet, dass solch eine Institution grundsätzlich mindestens aus den folgenden Elementen besteht:

– einem Bereich für Erwachsenen-Grundbildung (*basis-educatie*). (Erwachsenen-Grundbildung richtet sich an Teilnehmende mit weniger als zwei Jahren Sekundarbildung und ist darauf ausgerichtet, Kenntnisse in funktionalen Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten sowie soziale Kompetenz zu vermitteln. Das Recht, Grundbildung in Anspruch zu nehmen, ist auf fünf Jahre und 1.000 Kontaktstunden begrenzt.)
– einem Bereich der allgemeinen Sekundarbildung für Erwachsene (VAVO), der früheren Tages- und Abendschule für Erwachsene
– einem Bereich für berufliche Weiterbildung
– einem Bereich für berufliche Sekundarbildung.

Im Prinzip ist ein Bildungsinstitut für junge Erwachsene auch Teil eines ROC; diese Einrichtungen haben sich traditionell bisher um die Bedürfnisse von Schulabbrechern gekümmert.

Die etwa 45 ROC in den Niederlanden sind aus Zusammenschlüssen der oben genannten Institutionen entstanden, die durch die Verabschiedung des Gesetzes zur Bildung und Berufsausbildung vom 31.10.1995 zum Pflichtbildungsbereich wurden.

In der Folge dieses Zusammenschlussprozesses sind ziemlich große Zentren entstanden. Das ROC Amsterdam ist davon das größte mit annähernd 48.000 Teilnehmenden (kurzzeitige Bildungsangebote eingeschlossen) und einem Mitarbeiterstab von etwa 2.700 Personen, verteilt auf 80 bis 90 Unterrichtsorte.

Das Ziel bei der Schaffung der Regionalen Zentren ist, kohärente Bildungsangebote sicherzustellen, die den gesamten Bereich der Grundbildung (einschließlich Niederländisch als Zweitsprache) sowie die allgemeine Sekundarweiterbildung für Erwachsene und Angebote der beruflichen Bildung umfassen. Damit beabsichtigt man, u. a. bessere Chancen für Teilnehmen-

de sicherzustellen, Orientierungs- oder Brückenkurse einzurichten und eine Vielfalt von Lernwegen und größere Kohärenz der verschiedenen Lernwege nutzen zu können.
In gewisser Hinsicht könnten die ROC mit den einflussreichen „Community Colleges" in den USA verglichen werden.
Der „BVE Raad", Nationaler Rat für Erwachsenen- und Berufsbildung, repräsentiert die 45 Regionalen Bildungs- und Ausbildungszentren (ROC) im Land. Der Rat ist ein Zusammenschluss von etwa acht Organisationen der Erwachsenen- und Berufsbildung, gegründet im Juni 1996. Innerhalb des „BVE Raad" vertritt eine Sektion Erwachsenenbildung die Interessen der Erwachsenenweiterbildung.

Willem Bax

Literatur

Gids Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie. Den Haag: Vuga Uitgeverij

Republikanische Zentren/Populärschulen *Portugal*

Diese Art von Institution wurde um 1910 gegründet mit zwei ganz spezifischen Zielen: republikanische und weltliche Ideen zu fördern (demokratische Ideen, gemäß der Bedeutung dieses Wortes in der damaligen Zeit), sowie Grundbildung sicherzustellen und Ungleichheit zu bekämpfen. Um die faschistische Periode zu überleben, zogen sich diese Vereinigungen auf die formale Primarbildung zurück, obwohl dies in der Praxis im Schutz breitangelegter kultureller Aktivitäten geschah, die sich sehr eng an den Bedürfnissen der Arbeiter und der nicht-konfessionellen (oft sogar antikirchlichen) Bevölkerung orientierten. Heute konzentrieren sie sich auf die Entwicklung von politischer und staatsbürgerlicher Bildung.

Albíno Lopès

Tagesvolkshochschule *Dänemark*

Die dänischen Tagesvolkshochschulen *(Daghøjskoler)*, die Anfang der 80er Jahre dieses Jahrhunderts als Basisbewegung gegründet und seit 1991 mit eigener Gesetzgebung versehen wurden, verbinden Volksbildung (*folke-*

oplysning)] mit dem Arbeitsmarkt. Sie stellen Bildungsangebote für arbeitslose, oft ungelernte Arbeiter mit nur kurzzeitiger Bildungserfahrung bereit. Die Teilnehmenden sind mindestens 18 Jahre alt. Das Ziel besteht darin, ihre Möglichkeiten hinsichtlich Allgemeinbildung und Arbeitsmarkt zu verbessern. Es handelt sich um Vollzeit-Unterricht.
Die Kurse dauern 16 Wochen und haben zum Ziel, den Teilnehmenden Selbstvertrauen zu geben und persönliche Qualifikationen in einer freundlichen und einladenden Lernumgebung zu entwickeln. Dies geschieht in einem breiten Angebot von Fächern, beispielsweise: EDV, Sprachen, Film, Körpererfahrung, Traumdeutung, Psychologie usw.
Der pädagogische Ansatz basiert auf den Lebenserfahrungen der Teilnehmenden und ist teilnehmer-bestimmt. Sowohl Inhalt als auch Methode gehen von den Teilnehmenden selbst aus und sind projektorientiert. Der Dialog steht im Mittelpunkt der Lernprozesse in den Tagesvolkshochschulen. Es gibt keine Prüfungen, daher also auch keine formale Kompetenz, sondern vielmehr Lebenskompetenz und nachweislich gute Aussichten, danach eine Arbeitsstelle zu bekommen.
Im Jahr 1997 gab es etwa 200 Tagesvolkshochschulen in Dänemark.
Die Schulen arbeiten oft in einem weitgespannten lokalen Netzwerk der Unterstützung von Gewerkschaften, Arbeitgebern, dem Stadtrat und anderen Bildungseinrichtungen, und sie können Elemente verschiedener Bildungsanbieter miteinander verknüpfen.
Die Schulen sind private Stiftungen, die durch einen geringfügigen städtischen Zuschuss finanziert werden. Der Staat bezahlt für jeden Teilnehmenden eine fixe Summe, gemäß dem ‚Taximeter-Zuschusssystem', was bedeutet, dass das Geld sich nach den Teilnehmenden richtet und nicht nach der Schule. Es ist festgesetzt auf eine bestimmte Summe pro Teilnehmendem pro Woche.

Arne Carlsen

Vereinigung von Erwachsenenbildungsinstitutionen

Tschechische Republik

Die Vereinigung von Erwachsenenbildungsinstitutionen (*Asociace institucí vzdelávání dospel´ych – AIAE*) wurde 1992 als eine Organisation von institutionellen Mitgliedern (juristischen Personen) gegründet. Zur Zeit gibt es etwa 120 Mitgliedsorganisationen, beispielsweise Institutionen und Agenturen, die sich auf Erwachsenenbildung und Erwachsenenlernen konzentrieren.

Die AIAE verteilt Informationen, koordiniert Aktivitäten und vertritt ihre Mitglieder in Regierungsgremien und bei anderen Partnern. Die AIAE organisiert für ihre Mitglieder Trainingsseminare, die sich mit geschäftlichen Aktivitäten auf dem Bildungsmarkt befassen.
Die AIAE hat für ihre Mitglieder eine Reihe von Studienreisen ins Ausland organisiert. Es gibt regelmäßige Treffen der Mitglieder gemeinsam mit Bildungseinrichtungen, die nicht Mitglied sind, mit dem Ziel, Konzepte und Bildungspolitik in der Tschechischen Erwachsenenbildung zu diskutieren. Sie beteiligt sich an der Definition einer Erwachsenenbildungspolitik und pflegt den Dialog mit dem Bildungsministerium und anderen Regierungsgremien.
Die Vereinigung wird durch Jahresgebühren und unregelmäßige finanzielle Beiträge ihrer Mitgliedsorganisationen finanziert. Die Gremien der AIAE sind: der Präsident, ein zwölfköpfiger Vorstand, der Regionalräte repräsentiert, ein dreiköpfiger Aufsichtsrat und die allgemeine Mitgliederversammlung.
Seit 1995 ist die AIAE ein Mitorganisator der Tschechischen Woche der Erwachsenenlerner; dies besonders durch ihre Regionalkonferenzen in der ganzen Republik. Seit 1992 war die Vereinigung Herausgeber einer Erwachsenenbildungs-Broschüre mit dem Titel *Andragogika*, die im Jahr 1997 in eine Vierteljahreszeitschrift umgewandelt wurde.

Pavel Hartl

Literatur

Panek, Z. (1993), *Editorial*. In: *AIVD Servis*, H. 3

Volkshochschulen — *Dänemark*

Die Dänischen Volkshochschulen *(Höjskoler)* wurde im Jahr 1844 gegründet. Der dänische Priester, Philosoph, Dichter und Politiker N.F.S. Grundtvig wird als ihr Begründer angesehen.
Es gibt heutzutage etwa 100 Volkshochschulen in Dänemark. Sie bieten 1- bis 2-wöchige Sommerkurse und 16 oder 32 Wochen dauernde Kurse an. Sie sind Heimvolkshochschulen und haben zum Ziel, allgemeine Erwachsenenbildung und soziale Begegnungen anzubieten und fungieren als Schule für das Leben und die Demokratie.
Sie sind private Stiftungen, die Teilnehmenden sind jüngere Erwachsene. Teilnehmende zahlen 15% der Kurskosten, der Staat weist den Schulen

Subventionsmittel aus dem ‚Taximeter-Zuschusssystem' zu. Einige Kommunen bieten den Teilnehmenden Stipendien.

Arne Carlsen

Volkshochschulen — *Lettland*

Eine Volkshochschule ist eine Internatsschule, in der Erwachsene, die normalerweise – aber nicht immer – den formalen Schulbildungsprozess abgeschlossen haben, zumindest mehrere Monate lang an Kursen teilnehmen. Das Studium soll die moralische und geistige Entwicklung fördern und das Verständnis örtlicher und ethnischer Traditionen und Gebräuche verbessern. Das Alter der Teilnehmenden kann variieren vom Jugendlichen bis zum älteren Mitbürger.
Das Erste Gesetz zur Schaffung von Volkshochschulen wurde 1922 verabschiedet. Zum Ende der 30er Jahr arbeiteten fünfzehn Schulen in Lettland, und etwa 6% der Bewohner nahmen an verschiedenen Formen von Erwachsenenbildung teil.
Eine der bekanntesten Schulen ist die Murmuizha Volkshochschule („muizha" bedeutet Patrimonium und Mur ist der Ortsname). Der Gründer und die „Seele" dieser Volkshochschule war Paulis Peterson. Er wurde 1895 in eine Familie von Hausbesitzern geboren. In seiner Jugend lebte und studierte er in Riga und erwarb eine technische und humanistische Bildung. Er wurde von den Ideen prominenter Persönlichkeiten beeinflusst. Eine von ihnen war Rabindranat Tagore, der große indische Dichter, der auch eine Volkshochschule in Shantiniketon gründete. Besonderen Eindruck auf Peterson machte Tagores These, dass soziales Unglück auf passive Haltung und Unwissenheit zurückzuführen sei. Durch sein Interesse an Indien und Tagore kam er in engen Kontakt mit der Rerihs Gesellschaft, wo er ursprünglich den Beweis für seine Grundidee fand, dass nur derjenige glücklich sein kann, der den breiten Massen Erleuchtung bringt. Die lettischen Volkshochschulen arbeiteten am aktivsten während der 30er Jahre. Während der sowjetischen Phase verloren sie allmählich ihre Bedeutung. Sie wurden nicht aus dem Staatshaushalt finanziert und die Kommunalbehörden führten keine alten Traditionen fort, da sie fürchteten, sie würden damit gegen die Interessen der kommunistischen Ideologie handeln. Seit 1992 blüht Murmuizha wieder auf. Berühmte Künstler, Schriftsteller, Wissenschaftler, Geistliche, Angehörige verschiedener Botschaften, die in Lettland ansässig sind, haben die Einrichtung besucht und Vorträge gehalten.

Tatjana Koíe

Rumäniens Politik-, Wirtschafts- und Sozialsystem durchläuft seit Dezember 1989 eine Phase des Wandels. Zu jenem Zeitpunkt bestand Rumäniens Erwachsenenbildungs-Infrastruktur aus:

a) 213 Kulturhäusern, 3.000 Volkshochschulen in städtischen Gebieten (ohne eigenen Rechtsstatus) und 2.738 Kulturzentren in ländlichen Gebieten;
b) Institutionen, die im Rahmen von Breitenkultur tätig waren: Volkshochschulen, Zentren für die Anleitung zur Kreativität, Bibliotheken und Museen arbeiten unter der Aufsicht einer Kulturbehörde, einer vom Kulturministerium koordinierten Regionalbehörde, die der Regionalpräfektur verantwortlich ist. Die Volkshochschulen werden zum Teil von öffentlichen Institutionen finanziert.

Zusätzlich zu diesen Institutionen, die zum Netzwerk des Kulturministeriums gehören, gibt es andere Einrichtungen, die koordiniert werden vom Arbeitsministerium und dem Sozialsystem, von Gewerkschaften und Arbeitgeber-Organisationen, politischen Parteien, Nicht-Regierungsorganisationen, gemeinnützigen Einrichtungen, rumänischen und ausländischen privaten Gesellschaften, staatlichen Einrichtungen und Handelskammern. Diese Einrichtungen befassen sich besonders mit beruflicher Bildung.

Volkshochschulen kümmern sich sowohl um Bildung als auch um Kultur. Sie sind offen für jeden, der an Kursen mit generellen oder berufsbezogenen Inhalten teilnehmen möchte. Diese Einrichtungen helfen Erwachsenen auch, berufliche und praktische Fertigkeiten zur Bewältigung des alltäglichen Lebens zu erwerben.

Zwischen 1960 und 1989 führten die Volkshochschulen ein Programm zur Verbreitung generellen und berufsbezogenen Wissens durch; dies spiegelt sich in entsprechenden Programmen wider, die in den Archiven dieser Institutionen zu finden sind.

Man kann sagen, dass Rumänien eine Zeit kontinuierlichen Wachstums im Bereich der Weiterbildung und der offenen Bildung erlebt hat. Dies spiegelt sich wider in der Zahl der Konferenzen, Seminare und Kulturveranstaltungen, die von bekannten Persönlichkeiten aus Rumäniens Kultur und öffentlichem Leben unterstützt wurden.

Nach 1989 litten die Volkshochschulen unter einer ernsten Identitätskrise, da sie als kommunistische Institutionen bezeichnet wurden; die Rumänen setzten die überholte Ideologie mit den übernommenen Einrichtungen gleich und bestraften die Institutionen, anstatt überholte Ideen zu kritisieren. Diese Einrichtungen wurden in den ersten „Nach-Dezember"-Jahren nicht mehr angenommen. Angesichts ihrer schwierigen finanziellen Situa-

tion und der Herausforderungen, denen sich diese Art von Einrichtung gegenüberstehen sah, war es schwierig, sie wieder zu neuem Leben zu erwecken.

Ileana Boeru

Volksuniversitäten *Spanien*

Volksuniversitäten *(Universidades Populares)* können definiert werden als Zentren oder Projekte für soziokulturelle Veranstaltungen von Erwachsenen und Erwachsenenbildung mit dem Ziel, soziale Teilhabe zu fördern. Sie sind Non-Profit-Einrichtungen, die von städtischen Behörden offiziell kontrolliert werden und den Auftrag haben, sowohl die allgemeine Bevölkerung als auch im Besonderen die weniger privilegierten und eher an den Rand gedrängten Gruppen der Gesellschaft, besonders Frauen und junge Leute zu erreichen.
Volksuniversitäten, die zurückgehen auf das Ende des 19. und den Anfang des 20. Jahrhunderts, entstanden aus den Betätigungen sowohl von Arbeiterorganisationen und Gewerkschaften als auch aus der Freien Bildungsinstitution *(Institución Libre de Ensenanza).*
Diese Einrichtungen trugen dazu bei, Wissen und Kultur in der Masse der Bevölkerung zu verbreiten; dies geschah zunächst durch die Zusatzabteilungen der Universität (*Departamentos de Extensión Universitaria*) (analog dem System britischer Universitäten) und später durch autonome Erwachsenenbildungseinheiten, bekannt als Volksuniversitäten. Die Arbeit der Volksuniversitäten wurde während des Franco-Regimes unterbrochen und nicht vor 1981 wieder aufgenommen; zu der Zeit begannen die Volksuniversitäten, das Modell der entsprechenden deutschen Einrichtung zu übernehmen, allerdings mit einer überarbeiteten Ideologie, die sich im Einklang mit Spaniens neuer sozialer Realität befand.
Heute machen diese Organisationen Ausbildungsangebote in drei Hauptbereichen: Bildung, Kultur und soziale Angelegenheiten; es gibt ein breites Feld kultureller Bildungsangebote und Programme. Zur Zeit existieren mehr als 120 Volksuniversitäten in Spanien, von denen die meisten vorzugsweise in ländlichen Gebieten, kleinen Städten und in den industriellen Gürteln der großstädtischen Ballungsgebiete angesiedelt sind. Sie haben sich zusammengeschlossen und organisiert in der ‚Föderation der Volksuniversitäten', die auf staatlicher Ebene als ihr Vertretungsorgan fungiert.

Der Bildungs-Aktionsrahmen dieser Volksuniversitäten liegt im Gegensatz zu dem, was ihr Name suggeriert, nicht auf Universitätsniveau, sondern eher im Bereich der Sekundar-Pflichtschulbildung (*Ensenanza Secundaria Obligatoria*) und dem der Berufsausbildung.

Joaquín García Carrasco/José Luis Blazquez/Antonio Víctor Martín

Literatur

Federació Española de Universidades Populares (1994): ?qué son las Universidades Populares? Madrid: FEUP

Guereña, J. L./Ruíz Berrio, J./Tiana, A. (Hrsg.) (1994): Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de inverstigación. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC y CDIE

Zentren für Allgemeine Studien *Griechenland*

Die *Ergastiria eleftheron spoudon (EES)* sind private Organisationen, die Allgemeinbildung anbieten. Eine ständig wachsende Zahl von ihnen bietet Bildungsprogramme für Erwachsene an, besonders in den Bereichen Sprachenlernen und Computer-Training. Als Reaktion auf wachsenden Bedarf haben in den letzten Jahren private Einrichtungen Erwachsenenbildungsprogramme organisiert, die von hohem Niveau, aber teuer für die Teilnehmenden sind.

Die an Erwachsene gerichteten Angebote befassen sich hauptsächlich mit Themen wie Fremdsprachen, Computertraining, Betriebsmanagement, Wirtschaft, Kunst und Handwerk, Sozial- und Geisteswissenschaften und Sport, Yoga, Volkstanz, Kochen usw.

Der Unterricht findet nachmittags statt – Abendunterricht und Lernfortschrittsprüfungen sowie Abschlussexamen in Fremdsprachen sind wahlweise möglich. Die Mehrheit der Teilnehmenden sind Frauen oder ältere Bürger, die über ein Einkommen verfügen, das es ihnen erlaubt, in Lernen zu investieren.

Diese Organisationen arbeiten im Rahmen der Gesetze 9/9.10.35 und 1966/91 als wirtschaftliche Unternehmen. Sie werden daher nicht vom Ministerium für Nationale Bildung kontrolliert, sondern vom Wirtschaftsministerium.

In den letzten Jahren haben 30 private Organisationen, die im Rahmen des gleichen Gesetzes tätig sind, Bildungsangebote gemacht, die auf einem Niveau oberhalb der Sekundarbildung liegen. Einige von ihnen sind aus-

ländischen Universitäten angeschlossen, aber der Staat erkennt keinen akademischen Grad an, der unter diesen Bedingungen erworben wurde.

Magda Trantallidi

Zentren für landwirtschaftliche Bildung *Griechenland*

Bei den *Kentra Georgikis ekpedefsis (KEGE)* handelt es sich um Schulen für die Bewohner der landwirtschaftlichen Regionen des Landes. Sie beschäftigen sich ausschließlich mit dem landwirtschaftlichen Bereich und haben zum Ziel, die wirtschaftliche, kulturelle und soziale Entwicklung der Landbevölkerung zu fördern. Sie stehen unter der Aufsicht des Bildungssekretariats des Landwirtschaftsministeriums und bieten Normalkurse und Schnellkurse an.
Es gibt etwa 60 KEGE und ihnen angeschlossene Schulen im Land, die jährlich circa 33.000 Menschen in 24 speziellen Fächern schulen und ausbilden. Diese Kurse werden besucht von selbständigen Bauern, Farmarbeitern und Angestellten des mittleren Managements großer agroindustrieller Konzerne und Kooperativen. Obwohl die Angebote sich an beide Geschlechter richten, sind 97% der Teilnehmenden Frauen. Die Inhalte und Ziele dieser Kurse schließen einen breiten Bereich von Aktivitäten mit ein. Neben rein landwirtschaftlichen Themen beschäftigen sie sich mit Handarbeit, Agrotourismus, Kooperativen und speziellen Handwerken wie auch mit Fragen der Umwelt, soziokulturellen Angelegenheiten usw. Die KEGE veranstalten auch Seminare und Tage der offenen Tür. Der Unterricht ist kostenfrei.
Die landwirtschaftlichen Schulen sind seit den frühen 60er Jahren tätig. Die landwirtschaftliche Bevölkerung war und ist leider immer noch der Teil der griechischen Bevölkerung mit der höchsten Analphabetenrate, mit unvollständiger Allgemeinbildung und einem niedrigen Niveau kultureller Entwicklung. Ab den 80er Jahren ist die angebotene Ausbildung vorwiegend beruflicher Natur gewesen. Zur Zeit werden die KEGE in KEK (Zentren für Weiterbildung) umgewandelt, die unter der Aufsicht des Arbeitsministeriums stehen. Ihre finanzielle Unterstützung stammt hauptsächlich aus kommunalen Quellen, von der ESF (seit 1982) und von der FEOGA (seit 1986).

Magda Trantallidi

Literatur

Stavrou, S. (1995): I epagelmatiki ekpedefsi stin Ellada (Vocational Education in Greece). Berlin: CEDEFOP

Zentren für Volks-/Erwachsenenbildung *Griechenland*

Ein Bildungszentrum bezieht sich auf ein größeres geographisches Gebiet, das durch eine Gruppe von Städten und Dörfern gebildet wird, für die besondere Erwachsenenbildungsangebote durchgeführt werden. Die Zentren *(Kentra (Laikis) Epimorfosis)* bilden relativ autonome Einheiten sowohl bezüglich der Gestaltung des Bildungsprogramms als auch im Hinblick auf die Auswahl ihres Ausbildungspersonals. Etwa 330 Zentren sind im ganzen Land tätig.

Auf der Basis einer Entscheidung des Präfekten wird ein Direktor berufen, das Zentrum zu leiten. Der Direktor ist dafür verantwortlich, den Bildungsbedarf von Erwachsenen in seiner Region festzustellen, Ausbildungsprogramme in Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Mitarbeitern zu entwickeln und das Zentrum zu leiten. Die Trainingskurse, die aufgrund dieses Programmes durchgeführt werden, müssen dem Bedarf und den Interessen der örtlichen Bevölkerung angepasst sein und mit dem Präfektur-Entwicklungsprogramm übereinstimmen.

Die Programme schließen Unterricht in genereller Bildung, mit beruflicher Orientierung und kulturellem Inhalt ein. Die Zentren organisieren auch Bildungs- und Kulturveranstaltungen, Tage der offenen Tür und Konferenzen.

Trotz ihres ursprünglich anspruchsvollen Konzeptes wurden die Zentren im Laufe ihrer Entwicklung, und werden es immer noch, von operationalen Problemen geplagt, die hauptsächlich auf Budget-Kürzungen und auf den Mangel an Fachpersonal zurückzuführen sind, aber auch auf die Schaffung eines Parallelsystems durch die Zentren für Berufliche Weiterbildung (KEK), die unter der Aufsicht des Arbeitsministeriums stehen. Die KEK-Programme werden durch ESF und durch nationale Fonds im Rahmen einer aktiven Arbeitsmarktpolitik mitfinanziert. Einige Zentren werden in KEK umgewandelt.

Magda Trantallidi

5. Programme, Aktivitäten, Methoden

5.1 Programme und Aktivitäten

Bildung für sozialen Aufstieg *Belgien*

Die Kurse *Onderwijs Voor Sociale Promotie* sind auf Personen zugeschnitten, die sozialen Aufstieg anstreben. Der Grundgedanke ist, Karrieremöglichkeiten erweitern zu können, indem man das Bildungsniveau verbessert. Grundsätzlich erfüllt diese Art von Bildung drei Funktionen.

– Sekundar-, technische, berufliche und höhere Bildung auf dem zweiten Bildungsweg
– Vervollständigung von beruflichen Studien, zusätzliche Kurse oder Neuorientierung
– Allgemeinbildung entsprechend den persönlichen Interessen, z. B. in Sprachen.

Bei erfolgreichem Abschluss des Kurses erhält der Teilnehmende ein Diplom oder Zertifikat.

Es wird hier unterschieden zwischen Abschluss- und Mittelstufen-Studien. Die Kurse werden auf verschiedenen Niveaus angeboten:

– Sekundarniveau, sowohl technische wie berufliche Bildung
– nicht-universitäres höheres Bildungsniveau
– Sprachkurse für Anfänger und Fortgeschrittene.

Es wird ein Punktesystem auf der Basis von in sich geschlossenen Einheiten verwendet.

Die verschiedenen Ausbildungseinheiten können die Teilnehmenden selbst aus einzelnen Pflicht- und Zusatzelementen zusammenstellen. Die kurzzeitlich begrenzten Kurse sind besonderer Natur. Sie finden in Schulen statt, die im Versuchsstadium sind, und in Form von Kursen, die von soziokulturellen Vereinigungen unregelmäßig angeboten werden.

Lucien Bosselaers

Erwachsenenbildungsinitiative *Schweden*

Die Erwachsenenbildungsinitiative *(kundskabslyftet)* in Schweden ist ein fünf Jahre dauerndes Programm, das 1997 begann. Es hat zum Ziel, die Arbeitslosigkeit abzubauen, indem es arbeitslosen und anderen Erwachsenen, die keine vollständige, drei Jahre lange Sekundar-Oberstufenbildung besitzen, eine zweite Chance gibt. Das Programm bezweckt, die Arbeitsmarktpolitik auf den neuesten Stand zu bringen, wirtschaftliches Wachstum zu unterstützen und die Erwachsenenbildung zu reformieren. Es konzentriert sich auf individuelle Lernbedürfnisse.
Der Staat steuert einen besonderen Regierungszuschuss bei, der 100.000 Vollzeit-Ausbildungsplätze pro Jahr wert ist. 10.000 Plätze gibt man den Volkshochschulen, 3.600 den Pilotprojekten zu Berufsausbildungen auf fortgeschrittenem Niveau und 86.000 Plätze den Kommunalverwaltungen in Form einer Pauschalsumme. Die letztgenannte Zahl der Plätze bezieht sich auch auf Regionalverwaltungen, die nationalen Schulen für Erwachsene (SSV – Schulen mit Programmen zum Fernlernen), die Arbeitsmarkts-Ausbildungsagenturen (AMU), die Erwachsenenbildungsverbände und andere Kursanbieter. Die meisten Ausbildungsplätze werden den kommunalen formalen Erwachsenenbildungszentren (Kovux) zugewiesen. Jede Kommune hat einen örtlichen Verbindungsbeamten, der für die Erwachsenenbildungsinitiative verantwortlich ist.
Der Fortschritt der Erwachsenenbildungsinitiative wird von den Kommunen selbst, von der nationalen Schulbehörde und von der Kommission für Erwachsenenbildung und -ausbildung beobachtet und evaluiert.
Teilnehmende im Alter zwischen 25 und 55 können ein Stipendium erhalten, das in der Höhe dem Arbeitslosengeld entspricht. Dieses besondere Stipendium wird maximal ein Jahr lang gezahlt.

Arne Carlsen

Grundbildung *Deutschland*

Der Begriff „Grundbildung" ist in der deutschen Weiterbildungsdiskussion noch relativ neu und noch nicht überall eingeführt. Häufig wird der Begriff „Elementarbildung" oder – noch traditioneller – der Begriff „Alphabetisierung" gebraucht. Grundbildung kennzeichnet demgegenüber jedoch eine weitere Entwicklung.
Erst Mitte der 70er Jahre war in Deutschland – wie in anderen industrialisierten Ländern auch – der (bald nachgewiesene) Verdacht aufgekommen,

dass trotz eines ausgebauten Schul- und Bildungssystems eine beachtliche Zahl von Erwachsenen nicht richtig („funktional“) lesen und schreiben kann. UNESCO-Schätzungen lauteten für Deutschland dabei zwischen drei und fünf Prozent der erwachsenen Bevölkerung. Entsprechend wurden Alphabetisierungs-Angebote aufgebaut.
Diese Bildungsangebote zeichneten sich durch vertiefte Diskussion erwachsenenpädagogischen Geschehens aus; dies betraf sowohl die Möglichkeiten, die Zielgruppe zu erreichen, deren Motivation zu erhöhen und Zugangsbarrieren zu überwinden, als auch die Schwierigkeiten, individuelle Lernprozesse in kleinen Gruppen im bestehenden System von Erwachsenenbildung zu realisieren. Von daher haben Analysen der Alphabetisierungs-Seminare auch die erwachsenenpädagogische Didaktik in Deutschland weit vorangebracht.
Im Zuge der Alphabetisierungs-Seminare und der sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen zeigte sich, dass elementare Kulturtechniken sich verändern, sich in ihrem Gefüge verschieben und neue Anforderungen setzen. Dies betrifft etwa die Notwendigkeit, mediale Botschaften zu verstehen und kritisch zu bewerten, mit neuen Medien selbstbewusst umzugehen, Lesen und Schreiben und Sprechen auch in einer fremden Sprache zu beherrschen und kommunikative und organisierte Kulturtechniken miteinander zu verbinden. Der Begriff „Grundbildung“ bezeichnet dabei den sich jeweils historisch verändernden Satz von Kulturtechniken, die Menschen dazu befähigen, selbständig und interessengeleitet in einer industrialisierten Gesellschaft leben zu können. Zu einer solchen Grundbildung werden heute in Deutschland gezählt:
– Lesen, Schreiben und Rechnen in der eigenen Sprache,
– das Beherrschen von ein bis zwei Fremdsprachen in Wort und Schrift,
– das Lesen von Bildern und der kritische Umgang mit Medien,
– das Steuern eigener Karriere- und Lebenspläne.
Dieses Konzept von Grundbildung verlangt Konsequenzen für die Reorganisation des Lernstoffs in der Schule ebenso wie eine offenere und integrierte Struktur der Lernangebote für Erwachsene. Die Diskussion um Grundbildung hat dabei in Deutschland die traditionelle Diskussion um Alphabetisierung deutlich erweitert.

Ekkehard Nuissl

Literatur

Franzmann, B. (Hrsg.) (1998): Handbuch Lesen. München: Saur

Meisel, K. (Hrsg.) (1996), Alphabetisierung/Elementarbildung. Stand und Perspektiven. Frankfurt/M.: DIE

Kampf gegen Lese- und Schreibschwäche *Frankreich*

Alle europäischen Länder haben mittlerweile das Problem des Analphabetismus bei Erwachsenen erkannt: in einigen Fällen wird der Begriff funktionale Lese- und Schreibschwäche verwendet. In Frankreich wurde das Problem erst 1984 offiziell zur Kenntnis genommen und ein neuer Begriff der „Lese- und Schreibschwäche“ *(illettrisme)* (in Abgrenzung zum „Analphabetismus“) geprägt. Der Begriff „Lese- und Schreibschwäche“ wurde von der karitativen Organisation ATD – Vierte Welt eingeführt, die die Bezeichnung „Analphabet“ zu abwertend fand. Er wurde nicht so sehr im Sinne seiner akademischen Bedeutung geprägt, sondern eher im Sinne eines Werkzeugs für Kampagnen. Seine Definition und seine Relevanz lösten seit Beginn seiner Einführung Debatten aus. Die ‚Ständige Gruppe des Kampfes gegen Lese- und Schreibschwächen‘ *(GPLI: Groupe Permanent de Lutte contre l'illettrisme*) – die interministerielle Koordinationsgruppe für die Alphabetisierung von Erwachsenen – bot 1995 eine ausführliche Definition, die, auch wenn sie in ihrer Formulierung bisher keine einhellige Akzeptanz gefunden hat, zumindest die übereinstimmenden Meinungen wiedergibt.

„Die GPLI ist der Meinung, dass der Begriff ‚Lese- und Schreibschwäche‘ auf Menschen über 16 Jahre anwendbar ist, die das formale Bildungssystem durchlaufen haben, deren Schreibfertigkeiten aber für minimale Ansprüche in ihrem beruflichen, sozialen, kulturellen und privaten Leben nicht ausreichen. Diese Menschen haben in der Schule eine formale Ausbildung in Lesen und Schreiben erhalten, das System aber dann aus sozialen, familiären oder funktionalen Gründen verlassen, ohne Grundfertigkeiten zu beherrschen. Sie sind nicht in der Lage oder sind niemals ermutigt worden, diese Grundfertigkeiten in der Praxis anzuwenden. Diese Männer und Frauen schreiben nicht automatisch oder spontan oder leichten Herzens und sie vermeiden diese Art der Kommunikation oder haben Angst, sie zu verwenden.“

Praktiker in diesem Bildungsbereich beziehen sich immer mehr auf den Begriff ‚Grundbildung für Erwachsene’, der weniger negativ ist und besser ihre Arbeit beschreibt. Andere europäische Länder verwenden im allgemeinen auch diesen Begriff oder den der ‚Grundfertigkeit’.

Es ist sehr schwierig, für Frankreich genaue und zuverlässige Daten zur Verfügung zu stellen, um dann mit anderen europäischen Ländern vergleichen zu können. Eine neueste, auf internationaler Basis groß angelegte Übersicht, die von der O.E.C.D. erstellt wurde, enthält interessante quantitative und qualitative Daten zu diesem Thema.

Pierre Freynet

Literatur

OECD (1995): *Literacy, Economy and Society*. Paris

OECD (1997): *Literacy and the Learning Society*. Paris

Landwirtschaftliche Ausbildung und Auffrischungskurse *Belgien*

Der landwirtschaftliche Sektor veranstaltet seine eigenen spezifischen Kurse. Diese Kurse beinhalten Landwirtschafts- und Gartenbautechnologie sowie Aspekte des Geschäfts-Managements.
Die Kurse sind in verschiedene Kategorien aufgeteilt und werden von der Flämischen Regierung, nationalen und regionalen Zentren sowie Hobby-Zentren organisiert.
Angeboten werden Wiederholungskurse in Grundbildung, Kurse in Analyse und Management und Kurse für Teilnehmende, die ein Geschäft übernehmen, sowie Informationsveranstaltungen über Probleme der Technik und des wirtschaftlichen Managements, Kontakt-Tagesveranstaltungen, Ausbildungstreffen, Vorlesungen und Auffrischungskurse für Ausbilder.

Lucien Bosselaers

Methodik des Führungstrainings *Estland*

Die Technik des Management- und Führungstrainings wurde in Estland in der zweiten Hälfte der 70er Jahre eingeführt. Im Herbst 1974 begann man mit der Ausbildung professioneller Manager. Das Zentrum für Wissenschaftliche Arbeits- und Manangement-Organisation des Ministeriums für Leichtindustrie übernahm dabei die Führungsrolle. Im Jahr 1976 wurde am Lehrerausbildungsinstitut in Tallin die Fakultät für die Ausbildung von Schuldirektoren auf fortgeschrittenem Niveau eröffnet und im Jahr 1978 gründete man das Auffrischungs-Institut für estnische Manager und Spezialisten. Dies entwickelte sich zum anerkannten Zentrum für Methodik und Organisation der Weiterbildung, finanziert durch den Staat. Es wurde geschaffen, um einen gewissen Grad an wissenschaftlicher Forschung im Bereich der Erwachsenenbildung sicherzustellen und auch um Führungstraining anzubieten.

Alle erwähnten Bildungseinrichtungen, wie auch die Abteilung für Nationalökonomie der Technischen Universität in Tallin, trugen dazu bei, die konzeptuelle Grundlage und die methodischen Prinzipien des Führungstrainings zu entwickeln.

Es wird angestrebt, die folgenden Grundsätze in der Praxis anzuwenden:

1. Führungsentwicklung muss von der höchsten Ebene aus beginnen. Wenn die Spitzen-Führungskräfte vom Trainingsprozess ausgenommen werden, macht es keinen Sinn, andere Führungskräfte auf niedrigerem Niveau und/oder anderes Personal zu trainieren.
2. Gleichzeitig muss der Entwicklungsprozess von der Basis aus beginnen. Es macht keinen Sinn, zu führen (zu kontrollieren), wenn niemand die Entscheidungen umsetzt. Oder: Es ist unnötig, Führungskraft zu sein, wenn keine Mitarbeitenden da sind.
3. Der Ausbildungs-/Entwicklungs-Prozess sollte für zwei oder drei hierarchische (Management-)Ebenen der Organisation zusammen organisiert werden. Dies stellt den Informationsfluss sicher. Gleichzeitig wird damit ein Gruppenbildungsprozess erreicht und unter gewissen Umständen ergibt sich ein Synergie-Effekt.
4. Die aktiven Führungskräfte verschiedener Ebenen, von der Spitze bis zur Basis, sollten gemeinsam trainiert werden und bei Entwicklungsprojekten, die ihren Arbeits- und Verantwortungsbereich betreffen, zusammenarbeiten.
5. Die Organisation wird sich um ihre eigenen Probleme von innen heraus kümmern, und zwar so, dass jede Person benötigte Informationen und Unterstützung von anderen – Kollegen und Team-Mitgliedern – erhält.
6. Jede Organisation sollte nach außen orientiert sein, um Gründe festzustellen, weshalb es Behinderungen in der normalen Funktion, bei Veränderungen und/oder bei der Entwicklung der eigenen Organisation gibt.
7. Zusammengehen mit anderen Organisationen innerhalb eines großen Systems oder innerhalb großer Systeme.

Das Globalergebnis dieser Art von Training ist Management- und Führungskompetenz.

Talvi Märja

Literatur

Märja, T./Vooglaid, Ü. (1992): Estonia. In: Jarvis, P. (Hrsg.): Perspectives on Adult Education and Training in Europe. Leicester: NIACE

Märja, T./Vooglaid, Ü. (1997): Estonian Education Facing Headwind After Independence. In: Tjeldvoll, A./Nagy, P. (Hrsg.): Democracy or Nationalism? Education in Post-Communist Europe. Oslo: University of Oslo, Institute for Educational Research

Soziale Garantie-Programme *Spanien*

Das grundsätzliche Ziel der *Programas de garantía social* ist es, die Unterschiede in der Schulbildung und Ausbildung zu korrigieren, die es bei jungen Erwachsenen zwischen 16 und 21 Jahren gibt, die die Pflichtschulzeit beendet haben, ohne die für diesen Bildungsbereich aufgrund des Allgemeinen Gesetzes zur Regelung des Bildungssystems (*Ley General de Ordenación del Sistema Educativo – L.O.G.S.E.*) festgelegten Leistungen erbracht zu haben und denen auch ein Qualifizierungszertifikat einer Berufs(ausbildungs)schule (*Formación Professional*) fehlt.
Das weitere Ziel dieser Art Programme ist, den jungen Menschen den Einstieg ins aktive Leben zu erleichtern und bei der Fortsetzung ihrer Ausbildung und Studien Hilfestellung zu leisten. Dies wird umgesetzt in Form von ein- oder zweijährigen Ausbildungsprogrammen mit den folgenden Möglichkeiten: Berufsvorbereitung *[Professional Initiation]* (in Sekundarschulzentren) und Berufsvorbereitung für Teilnehmende mit besonderen Bedürfnissen; Ausbildung und Beschäftigung (in Zusammenarbeit mit städtischen Behörden), Berufliche Workshops (in Zusammenarbeit mit NGOs).
Die Sozialen Garantie-Programme bieten diesen Teilnehmenden die Möglichkeit, Erfahrungen in realen Arbeitssituationen zu sammeln, manchmal mit einem richtigen Vertrag. Mit Abschluss dieser Ausbildung erwirbt der Teilnehmende ein Kompetenz-Zertifikat, das vom MEC (Ministerium für Bildung und Wissenschaft) über dessen entsprechende Provinzialbehörde ausgestellt wird. In den Fällen, in denen der Teilnehmende die geforderten Leistungen nicht zufriedenstellend erbracht hat, erhält er vom Ausbildungszentrum selbst eine Bescheinigung.

Joaquín García Carrasco/José Luis Blazquez/Antonio Víctor Martín

Literatur

Acuerdos sobre Formación Continua (1993-1996). Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social

MEC. Plan de Reforma de la Formación Profesional (1992). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia

Training für Geschäftsleute *Belgien*

Geschäftsleute haben ihre eigenen spezifischen Ausbildungsprogramme *(Middenstandsvorming)*. Sie richten sich an die Personen, die selbständig werden wollen oder die ein Aufbau-Training wünschen.

Das „Flämische Institut für selbständige Unternehmen“ wurde gegründet, um ständig Trainingsangebote für Selbständige und Manager zu organisieren. Diese Kurse bestehen aus drei Stufen: Lehre, Ausbildung zum Unternehmer und Aufbau-Training. Lehrlingskurse richten sich an junge Leute, die noch auf der Schule sind und ein Gewerbe lernen. Sie erhalten an einem Bildungszentrum zusätzliche Kurse in allgemeiner Bildung und mit handelsbezogenen Inhalten.
Unternehmertraining ist für die Personen gedacht, die die Bedingungen erfüllen wollen, welche für die Ausübung eines bestimmten Gewerbes vorausgesetzt werden.
Das Aufbau-Training nutzen Selbständige, die schon in kleinen und mittleren Betrieben in verantwortlicher Position sind und Kurse vervollständigen, auf dem Laufenden bleiben oder neue Fertigkeiten und Techniken erwerben wollen. Die Bildungszentren organisieren auch wahlweise Kurse in verschiedenen Fremdsprachen.

Lucien Bosselaers

5.2 Methoden

Ausbildungssystemdesign *Frankreich*

Die Entwicklung der Berufsausbildung in Frankreich hat zu einer verstärkten Professionalisierung der Erwachsenenbildner und ihrer Arbeitsmethoden geführt. Der Begriff *‚ingénierie de formation‘* wird benutzt, um auf dieses Arbeitsgebiet zu verweisen: Er ist ein umfassenderer Begriff als Pädagogik oder Andragogik, da er das gesamte Spektrum von Aktivitäten einbezieht, die zur Durchführung eines Erwachsenenbildungsprojektes nötig sind:

- Analyse der Lernbedürfnisse (der Begriff ‚Bedürfnis‘ wird von einigen Leuten abgelehnt, die es vorziehen, den Begriff ‚Lernbedarf‘ zu verwenden);
- Definition der Ausbildungsziele, z. B. die erwarteten Ergebnisse der Lerneinheiten in Form von Wissen, Fertigkeiten und Haltungen;
- Definition der Lernziele, z. B. die spezifischen Lernergebnisse, die die Lernenden am Ende jedes Abschnittes ihres Kurses vorweisen können;
- die Gesamtbeschreibung eines Lernprojektes, z. B. die Organisation von Lernzielen in einer schlüssigen Progression, die Definition des entsprechenden, dazu passenden Inhalts, die Wahl der Methoden, der Lernhilfen und des unterstützenden Materials;

– die Einrichtung des Projektes;
– Folgearbeiten;
– Verlaufs- und Gesamtevaluation;
– Bilanz der Evaluationsergebnisse in die Planung neuer Projekte einbeziehen.

Alle diese Elemente müssen genannt und beschrieben werden, um ein kohärentes Projekt durchführen zu können. Sie müssen daher schon während der ersten Planungsschritte eines Projektes einbezogen werden, und zwar besonders die Evaluationsphase, da sie eine sehr wichtige Rolle spielt.

Die Entwicklung dieser Methode ist Teil eines generellen Trends zur Formalisierung und Rationalisierung, nicht nur in der Berufsausbildung, sondern in der Erwachsenenbildung im Allgemeinen. Dieser Trend dokumentiert sich sowohl in der Anwendung von ‚Qualitätsmerkmalen' und Zertifizierungsabläufen (zum Beispiel ISO 9000) als auch in der Schaffung eines Referenzsystems zur Beurteilung professioneller Leistungen in der Erwachsenenbildung.

Pierre Freynet

Bildungsabkommen *Niederlande*

Das *Onderwijsovereenkomst* ist ein Abkommen zur Kontrolle der Rechte und Pflichten von Teilnehmenden und der Institution und es enthält Mindestauflagen in Bezug auf

– den Inhalt und die Form der angebotenen Bildung, wie auch bezüglich der Vorbereitungen auf Prüfungen
– die Zeiten, zu denen Bildung angeboten wird, und soweit es möglich ist, auch hinsichtlich der Unterrichtsorte
– die Art und Weise, wie die beteiligten Parteien Leistungen bewertbar machen, die auf der Basis dieses Abkommens erbracht werden
– Informationen zu Kurs~ und Berufswahl und Bildungsberatung, einschließlich regelmäßiger Ratschläge zum Studium sowohl innerhalb als auch außerhalb des jeweiligen Kurses
– zeitweiligen Ausschluss und endgültige Verweisung vom Unterricht
– Entschädigung, wenn es angebracht ist.

Willem Bax

Literatur

Wet Educatie en Beroepsonderwijs (Gesetz zur Bildung und Berufsausbildung) van 31 oktober 1995, Paragraph 8.1.3

Brainstorming *Tschechische Republik*

Diese unkonventionelle Lehrmethode zur Problemlösung durch Diskussion wurde in den 30er Jahren von A.F. Osborn entwickelt. Er ging von der Annahme aus, dass das Lösen von Problemen direkt mit der Zahl der verfügbaren Ideen zusammenhängt. Die Methode basiert auf Gruppenarbeit und strikten Regeln, die eine kreative Atmosphäre und die effektive Verwendung dieses Ansatzes sichern:

- Kommentare sind nicht erlaubt (niemand sollte die Beiträge anderer kritisieren).
- Kreative Gedanken und Phantasie sind nicht nur erlaubt, sondern erwünscht (jede genannte Idee könnte ein entscheidender Beitrag zur Problemlösung sein).
- Man soll offen sein für gegenseitige Anregungen.
- Alle Teilnehmenden haben das gleiche Recht der Meinungs- und Ideen-Äußerung.

Die Methode wird in folgenden Schritten angewendet: Definition eines Problems – Wahl der Teilnehmenden – Ort und Zeit festlegen – Hinweise und Arbeitsanweisungen für die Teilnehmenden – Diskussion über das Problem – Evaluation.
Wahrscheinlich werden nur wenige der eingebrachten Ideen in die Praxis umsetzbar sein, aber oft werden sie zu ‚Grundsteinen' für originelle und unkonventionelle Ansätze, die dann auf wissenschaftliche Weise kontinuierlich weiterbearbeitet werden können.

Juraj Kalnicky

Literatur

Rhoad, C. E. (1951): The Problem Method at Teaching. University of Nebraska

Craig, R. L. (Hrsg.) (1987): Training and development handbook. New York: Mc Graw-Hill

Feedback zur Ausbildung am Arbeitsplatz *Tschechische Republik*

Fortbildungsprogramme, die das Prinzip des Feedback einbeziehen, sind hinsichtlich ihrer Effektivität begrenzt, beispielsweise im Sinne von besseren Ergebnissen für weniger Geld und in weniger Zeit.
In den letzten Jahren hat sich eine Reihe von Untersuchungen mit der Evaluation von firmeninternen Bildungs- und Ausbildungsprogrammen tsche-

chischer Industriebetriebe beschäftigt. Die effektivsten dieser Angebote schlossen im Anschluss an die Durchführung der Bildungsprogramme ‚Feedback' mit ein, indem sie Fragebögen, Gruppeninterviews und die *„Osgood Semantic Differential"*-Skala nutzten.
In allen Fällen fand man bezüglich der Wirkung verschiedener Teile des Programmes auf die Teilnehmenden signifikante Unterschiede zwischen Ausbildungseinrichtungen. Diese Ergebnisse waren auf die Analyse von Fragebögen und Interviews mit Gruppen von 10 bis 12 Teilnehmenden zurückzuführen.
Die *„Osgood Semantic Differential"*-Skala erwies sich als billiges und effektives Instrument, da die Teilnehmenden nicht beurteilen können, welche Antwort korrekt bzw. nicht korrekt ist. Auf einer bipolaren 9-Punkte-Skala markieren sie einfach ihre Meinung zu Themen wie: ich selbst, Ausbildungseinrichtung, Vortragender, Bildung, Firma, Management, Gehalt und andere. Eine graphische Darstellung der Ergebnisse zeigt die Unterschiede in der Einschätzung der Arbeit einzelner Ausbildungseinrichtungen, in der Bewertung einzelner Teile des Programms und anderer Bereiche.

Pavel Hartl

Literatur

Valkova, D./Hartl, P. (1996): Zpetna vazba v podnikovem vzdelavani. Forschungsbericht. Prag: DEMA

Kerlinger, F. N. (1964): Foundations of Behavioral Research. New York: Holt, Rinehart and Winston

Fernkurse *Belgien*

Erwachsene können durch Fernkurse, die vom Ministerium eingerichtet werden, Weiterbildung erlangen.
Fernkurse sind für alte und junge Leute gedacht, die weiterkommen, sich verbessern, sich neu anpassen oder neu ausbilden lassen oder ein Diplom erwerben möchten. In Fernkursen, hier bekannt als „Fern-Lernen", entscheidet der Teilnehmende über Rhythmus oder benötigte Zeit. Die Einschreibung ist nicht auf ein bestimmtes Datum beschränkt.
Die Teilnehmenden müssen sich keinen besonderen Bedingungen unterwerfen. Sie müssen nur sicherstellen, dass sie ihre schriftlichen Arbeiten zur Korrektur zurückschicken. Wenn sie dies tun, erhalten sie jedes Mal

wieder einen neuen Satz Unterrichtseinheiten. Ein Zertifikat zur Bestätigung der bearbeiteten Unterrichtseinheiten kann auf Anfrage ausgestellt werden. Fernkurse sind kostenfrei. Die Teilnehmenden müssen nur bei einigen Kursen für Bücher bezahlen und sie tragen die Portokosten.
Die angebotenen Kurse befinden sich auf gleichem Niveau wie die Mittel- und Oberstufen der Sekundarbildung oder sie dienen der Vorbereitung auf Prüfungen, die der Öffentliche Dienst einrichtet, bzw. zur Vorbereitung anderer zentral organisierter Prüfungen.

Lucien Bosselaers

Geistiges Training *Frankreich*

‚Geistiges Training' *(Entraînement mental)* ist eine Methode der Erwachsenenausbildung. Sein Ziel besteht darin, Gruppentraining im Bereich von grundlegenden intellektuellen Aktivitäten anzubieten: Begriffsbildung – Dialektik – historisches und soziales Denken – Kausalität – Nachdenken über die Zukunft – wertendes Denken.
Der Trainer geht von Situationen des alltäglichen Lebens aus und bietet progressive Übungen, die auf Prinzipien der Sporterziehung basieren.
Joffre Dumazedier experimentierte während des Trainings von Kämpfern der Résistance im Jahr 1944 und später auch als Teil der Volks- und Kulturvereinigung für militante Mitglieder der Populärbildung mit der Methode des ‚Geistigen Trainings' und begründete sie dann formell. Später verdeutlichte Dumazedier, während er mit Professor Henri Wallon arbeitete, die Beziehung zwischen Gefühlen und Intelligenz. Ab 1960 leitete er die CNRS-Programme zur Beurteilung dieser Methode in Verbänden, in der Industrie und in der Bildung. In jüngster Zeit hat die deutlich größer gewordene Zahl von Erwachsenen, die sich einem Training unterziehen, und besonders die zunehmende Autonomie von Arbeitsgruppen zu einem verstärkten Bedarf an Methoden zum Training des Intellektes geführt. Die Flexibilität der Methode, deren Anwendung sehr eng mit der Persönlichkeit des Trainers und mit der Art des Projekts der Zielgruppe verbunden ist, hat zwei Denkschulen entstehen lassen:
– Die erste Schule geht von dem Standpunkt aus, dass jedes Individuum die nach seiner Meinung passende Form des Erlernens von emotionalem Engagement selbst organisieren muss, während es parallel dazu die sozioemotionalen Aspekte in den Gruppentrainings-Übungen sehr genau beachtet. Diejenigen, die diese Position vertreten, erhalten ihre An-

regungen aus den Arbeiten über die Beziehungen zwischen Sprache und Denken von Vytgotski und Brünner.
– Die Position der zweiten Schule basiert auf bestimmten Kenntnissen aus dem Bereich der Psychologie. Demzufolge betonen sie in ihren Übungen die Beschreibung bestimmter Schichten der Psyche, die als Entstehungsort von Gefühlen angesehen werden. Ihre Ansichten basieren auf Arbeiten von Psychoanalytikern wie Charlotte Herfray.

Ausübende oder Abenteurer des ‚Geistigen Trainings'? Sollte der Mensch sein Tun an seinen Träumen ausrichten oder sollte er es sich erlauben, von seinen Träumen so besessen zu sein, dass sie zum Leben erweckt werden können? Jeder Mensch ist anders.

Jean-François Chosson

Kommunikationsplan *Belgien*

Das Bedürfnis nach einem systematischeren Ansatz ergibt sich aus dem Schwierigkeitsgrad von Problemen, denen sich die Gesellschaft zur Zeit gegenüber sieht. Die Probleme in der heutigen Gesellschaft erfordern einen vielseitigen Lösungsansatz. Planung wird als Mittel betrachtet, um beschränkt verfügbare Ressourcen auf möglichst effiziente Weise zu nutzen. Ein Kommunikationsplan wurde entwickelt, von dem ein konkreter Plan abgeleitet werden konnte. Dies bedeutete, dass nach Diskussionen zwischen der Regierung und nicht-staatlichen Organisationen ein Langzeitplan bezüglich der zuerst umzusetzenden Prioritäten entwickelt würde. Das Ziel dieses Organisationsplanes besteht darin, ein Programm umzusetzen, das verschiedene Bedürfnisse berücksichtigt, während es die unterschiedlichen Entscheidungen hinsichtlich Zielen, Funktionen, Aufgaben und Prioritäten einbezieht. Im Mittelpunkt stehen Aspekte wie funktionale Organisation, regionale Koordination und Größe bzw. Vergrößerung des Umfangs. Der Plan würde eine Doppelfunktion erfüllen: Auf der einen Seite hätte man die Freiheit, die durch den Plan gegebenen Wahlmöglichkeiten zu nutzen, andererseits würde man sich einem System von Regierungsoptionen anschließen können, die in dem Kommunikationsplan festgehalten sind.

Lucien Bosselaers

Der methodische Ansatz der Partizipationsforschung entstammt einerseits den Elementen der Erwachsenenbildung im Rahmen des positivistischen Ansatzes in den Sozialwissenschaften. Andererseits beruht er auf den internen Aspekten der Volksbewegungen zur Mitbestimmung, die sich beispielsweise damit beschäftigen, die Grenzen demokratischen Handelns von Delegationen zu überwinden oder die Aspekte eines umfassenderen Demokratieverständnisses zu erforschen, das auch die Forderungen größtenteils marginalisierter sozialer Gruppen berücksichtigt.
Auf internationaler Ebene begrüßte der *International Council for Adult Education – ICAE* die innovativen Impulse der Partizipationsforschung, die sich größtenteils selbst bestätigen sollten, innerhalb der assoziierten Bewegung benachteiligter sozialer Schichten in Entwicklungsländern und die sowohl ihren theoretischen und methodologischen Ansatz als auch die Verwendungsmöglichkeiten von EDA-Programmen mit Hilfe verknüpfter Netzwerke innerhalb der fünf Kontinente darstellen konnten.
Die Partizipationsforschung lehnte die Interpretation sozialer Bedürfnisse vor allem der weniger wohlhabenden Bevölkerung aus Gründen wissenschaftlicher Objektivität ab. In der Praxis jedoch war diese Haltung mit den grundlegenden Interessen der herrschenden Klassen verknüpft und berücksichtigte daher nicht die Machtkämpfe zwischen den Klassen und den sozialen und kulturellen Gruppen. Sie unterstützten das Engagement der Bevölkerungen selbst, und dies um so mehr, als die Bevölkerungen zunehmend von der Mitverantwortung bei der Verwaltung öffentlicher Angelegenheiten ausgeschlossen wurden. Ihr Ziel und ihr Bildungsprozess sahen folgendermaßen aus: Die Forschungsmethode, die eine kulturelle Vermittlung weder bedingte noch diskriminierte, erlaubte es, die Trennung von offiziell legitimiertem Wissen und allgemeinem Wissen zu überwinden. Infolgedessen beschäftigten sich Bildungs- und Trainingsanbieter und Erwachsene, die trainiert wurden, mit der breitangelegten Erforschung der Bedürfnisse der Menschen. Auf diese Weise erhielten die Erwachsenen die kognitive Macht zurück, derer sie während des Ausschlusses vom Bildungssystem und während ihrer sozialen und wirtschaftlichen Marginalisierung beraubt worden waren. Es wird anerkannt, dass es während dieses Prozesses allein durch die Schaffung endogenen Wissens möglich war, den internen Entwicklungsprozess zu verbessern, der auf örtliche Kulturen zugeschnitten war. In Allianz mit Volksbewegungen zur Emanzipation reagierte die Bildung auf diese Weise auf die Pflicht, zur Liberalisierung marginalisierter Gruppen beizutragen.

In Europa geschah es generell in Gesellschaften, deren Technologie und Ökonomie weiter entwickelt ist, dass die Partizipationsforschung im Bereich der Erwachsenenbildung sich sowohl mit den sozialen ökonomischen Realitäten als auch mit komplexeren und hoch entwickelten kulturellen Strukturen auseinandersetzen musste. Sie ist in formalen und nicht-formalen Erwachsenenbildungsprogrammen getestet worden, in Forschungsmethoden und -inhalten mit vergleichsweise mehr akkreditiertem, disziplinärem Wissen, als es im Inhalt und in der Art des Denkens von Erwachsenen zu finden ist, die offiziell Bildungsmangel aufweisen.
In der Praxis entwickelt die Partizipationsforschung allerdings Problemstellungen und kognitive Beweise, deren disziplinäre Schlussfolgerungen nicht immer adäquate Lösungen bieten können.
Es ist kein Zufall, dass das Europäische Erwachsenenbildungsnetzwerk, das in den 70er und 80er Jahren vom ICAE unterstützt wurde, es äußerst schwierig fand, in Forschungskreisen während der Revision der EDA-Politik akzeptiert zu werden. Die Partizipationsforschung entwarf eine Epistel des Wissens, die sich nicht auf sich selbst bezog und die auf wissenschaftlichem Niveau neutral zu sein schien. Allerdings maß sie sich an anderen Formen des Wissen, welche von Leuten entwickelt worden waren, die selbst Probleme in der Form skizzierten, dass die Welt legitimierten Wissens nicht nur unfähig zur Problemlösung war, sondern sich tatsächlich immer weiter verschlimmerte. Die Partizipationsforschung initiierte die Kritik der Erwachsenenbildung an der Überflussgesellschaft und deren exploratorischen und wirklichkeits-verzerrenden Systemen, und sie prangerte deren Trennung und Diskriminierungen an.
Die Partizipationsforschung in Italien, aber auch in anderen europäischen Ländern, ist auf ähnliche Situationen gestoßen, wenn auch weniger konzentriert auf die protagonistische Dimension des sich entwickelnden Ichs bei der Einschätzung seiner Probleme und seines Wissens. Die Partizipationsforschung sieht sowohl in der *Aktionsforschung* als auch in der *Interventionsforschung* die Forschungsmethode als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis, zwischen Problemen und ihren Lösungen im sozialen und bildungsbezogenen Kontext.
Die Partizipationsforschung wird zu etwas Alltäglichem in der *Wissensgesellschaft*, auf die die post-moderne und post-industrielle Welt des „Globalen Dorfes" sich zubewegt, entlang einem Pfad, von dem es keine Rückkehr in die Vergangenheit gibt. Dies verursacht ein Problem der Qualität von Wissen, dessen kreative und partizipatorische Dimension einen integralen Bestandteil bei der Planung von *lebenslangem Lernen* bildet.

Paolo Orefice

Literatur

Orefice, P. (1988): Participatory Research in Southern Europe. In: Convergence, H. 1-2

Salazar, M. C. (Hrsg.) (1992): La investigaciòn-acciòn participativa, Inicios y desarrollos. Madrid: Editorial Popular

Psychogymnastik

Tschechische Republik

Diese nonverbale Technik wird immer häufiger im Rahmen des Trainings von Managern, Sozialarbeitern und allen, die mit Menschen arbeiten, verwendet. Sie wurde von Hana Junova ursprünglich für den Gebrauch in der Psychotherapie entwickelt.

Das Ziel dieser Technik besteht darin, das Einfühlungsvermögen in und die Anerkennung von zwischenmenschlichen Beziehungen zu stärken. Sie ist in drei Phasen eingeteilt. Die erste ist die Aufwärmphase, die 10 bis 15 Minuten dauert. Während der zweiten Phase werden den Teilnehmenden nach und nach Themen bzw. Aufgaben gegeben, die diese non-verbal ausdrücken sollen, nur mit Hilfe von Gestik und Bewegungen. Sehr oft handelt es sich hier um gewöhnliche Alltagssituationen, wie das Fahren mit öffentlichen Verkehrsmitteln usw. Eine andere Themengruppe bezieht sich auf spezielle Probleme: die wichtigste Erfahrung in diesem Jahr, Kindheitserinnerungen usw. Eine Gruppe von Phantasie- und Märchen-Themen ist bei Teilnehmenden besonders beliebt. Themen, die gruppeninterne Beziehungen und gruppendynamische Aspekte aufgreifen, sind mit Sensibilität zu behandeln. Wenn jede Aufgabe erfüllt ist, kommentiert die vorführende Person als erste die eigenen Gefühle und danach machen dies auch die anderen Gruppenmitglieder. Der Dozent moderiert nur die Diskussion und unterstützt alle positiven Reaktionen.

Die dritte Phase ist Entspannung. Sehr oft steht die Gruppe in einem Kreis und alle halten sich an der Hand, um das Gefühl der Gruppenzugehörigkeit zu unterstreichen. Es ist auch möglich, dass ein wenig getanzt wird, kleine Sketche aufgeführt werden usw.

Die Technik ist wichtig, da sie Erwachsenen in einer Atmosphäre ohne Stress und ohne Möglichkeit, etwas vorzutäuschen, die Gelegenheit bietet, etwas Neues über sich zu erfahren.

Pavel Hartl

Literatur

Junova, H. (1991): Neverbalni techniky. In: Modernizace metod kulturne vychovne cinnosti. Prag: SKKS

„Sehr wichtige Nachricht des Tages“ *Tschechische Republik*

Die Technik der *Very Important News of the Day* wurde entwickelt, um den Informationsfluss in der Gemeinschaft der Psychotherapeuten zu gewährleisten, und später ist sie bei länger dauernden Kursen der Erwachsenenbildung in Internatsform verwendet worden, vor allem beim Managementtraining, das sich gezielt mit Persönlichkeitsentwicklung und Verhandlungsfertigkeiten befasste. Sie ist schnell, leicht und flexibel einsetzbar.
Die Technik basiert auf einem einfachen Prinzip: Zu Beginn des morgendlichen Programms gibt jede/jeder Teilnehmende der Seminarleitung ein Blatt Papier, auf dem eine ‚Sehr wichtige Nachricht' des Vortages notiert ist, einschließlich Angabe der Quelle der Information und woher man sie beschafft hat:
„Wenn in einer Gruppe die Rollen nicht gewechselt werden, setzt Stagnation ein“ (Dozent, Diskussion über Gruppendynamik).
„Wenn mir etwas peinlich ist, schließe ich meine Augen“ (ein Teilnehmender, Persönlichkeitstraining).
Eine Inhaltsanalyse während und am Ende des Kurses gibt uns wichtige Daten. Sie enthüllt den Informationsfluss zwischen der Gruppe und dem Programm und zwischen der Gruppe und den einzelnen Dozenten bzw. Organisatoren. Die Elemente der Analyse können in drei Kategorien eingeteilt werden: Kenntnisse und Fertigkeiten, Persönlichkeitsentwicklung, anderes.
In Umschulungskursen sollten vorwiegend neue Kenntnisse und Fertigkeiten analysiert werden, bei Managementtraining eher die Persönlichkeitsentwicklung.
Die Erfahrung zeigt, dass Dozenten kategorisiert werden können als starke Persönlichkeiten (sowohl im positiven als auch im negativen Sinn), als solche, die nur selten als Informationsquelle in der VIN (*Very Important News*) genannt werden, und als schwache, die niemals in den VIN genannt werden. Es kommt ebenfalls vor, dass in starken Kursen viele ‚Sehr wichtige Nachrichten' genannt werden, während in anderen Kursen die meisten Beiträge Themen wie Freizeit oder Wetter, Fernsehnachrichten, Gerede über andere Teilnehmende usw. enthalten.

Pavel Hartl

Literatur

Hartl, P. (1998): Education in Psychotherapy and its Effect on Adult Personality. In: Studies in the Education of Adults, H. 1

Skoleni vs. training (Schooling versus Training) (1997). In: Andragogika, H. 4

6. Öffentlichkeit

Ausbildung/Lehre

Zypern

Der Ausdruck *Mathitia* ist aus dem Verb „mathitevo" (= ich bin in Ausbildung) abgeleitet und bezeichnet die Situation einer Person, die in enger Zusammenarbeit mit einem spezialisierten Handwerker für ein bestimmtes Handwerk sowohl theoretische als auch praktische Kenntnisse erhält. Vor über hundert Jahren war die Wirtschaft Zyperns hauptsächlich landwirtschaftlich geprägt. Die Mehrheit der zyprischen Familien arbeitete damals als Bauern oder Hirten auf den Feldern. Kinder besuchten für einige Jahre die Grundschule, um elementare Kenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen zu erwerben. Sobald die Kinder alt genug waren, um zu arbeiten, begannen die meisten ihren Eltern bei ihren bäuerlichen Tätigkeiten zu helfen. Diese Art der Lehre (mathitia) war für sie die wichtigste Art und Weise, mit den zahlreichen bäuerlichen Aufgaben vertraut zu werden (z. B. pflügen, säen, ernten, Viehzucht etc.). Jungen, die Interesse hatten, ein Handwerk zu erlernen (wie Schuhmacher, Klempner, Schreiner etc.), mussten als Lehrlinge bei einem guten Handwerker arbeiten. Diese Lehre konnte 2 bis 4 Jahre dauern und war für die Lehrlinge meist eine harte Zeit, in der sie nicht nur von Sonnenaufgang bis Sonnenuntergang arbeiten, sondern auch jegliche Befehle ihrer Dienstherren erfüllen mussten. Körperliche Bestrafung war in der Zeit der Lehre weit verbreitet und erlaubt. Heute ist die Lehre Teil der technisch-beruflichen Ausbildung bei der zyprischen Industrie-Behörde. Dieses Ausbildungssystem richtet sich an junge Menschen im Alter ab 15 Jahren, die nach 3-jähriger Sekundarschulausbildung eine Ausbildung und Beschäftigung in technischen Berufen suchen. Die Lehre dauert 2 Jahre und schließt den Besuch von Technischen Schulen sowie praktische Ausbildung im Betrieb ein. Arbeitgeber von Auszubildenden erhalten für ihre Beteiligung am Ausbildungssystem Zuschüsse. Die Zuschüsse entsprechen dem Lohn der Auszubildenden, den diese für die Tage ihres Besuchs der Technischen Schulen erhalten. Jährlich nehmen über 450 Personen an diesem Ausbildungssystem teil, und die dafür aufgewendeten Kosten betragen mehr als £ 250.000.

Klitos Symeonides

Mit der Rückkehr zahlloser älterer Menschen zum organisierten Lernen ist lebenslanges Lernen im Verlauf der letzten drei Jahrzehnte Realität geworden. Der Ausdruck „Drittes Lebensalter" *(The Third Age)* bezeichnet inzwischen diese Gruppe aktiver, älterer, nicht mehr berufstätiger Menschen – während der Ausdruck „Viertes Lebensalter" lediglich der Gruppe der sehr alten, nicht mehr aktiven Menschen vorbehalten bleibt.
1972 wurde in Toulouse die Universität des Dritten Lebensalters gegründet und ist schnell zu einem internationalen Phänomen herangewachsen, obwohl sowohl auf nationaler wie auf internationaler Ebene die Zusammenschlüsse von unabhängigen Organisationen getragen werden. Der Internationale Verband der Universitäten des Dritten Lebensalters veranstaltet alle zwei Jahre eine Konferenz. Es gibt zwei Typen von Universität des Dritten Lebensalters: Der erste findet sich meist in Kontinentaleuropa, wo die Universität voll integriert ist in die jeweilige örtliche Universität, der zweite findet sich in Großbritannien, wo die Universität des Dritten Lebensalters eine vollkommen unabhängige, freiwillige Organisation ist. Ein Ableger der Universität des Dritten Lebensalters wurde Ende der 80er Jahre in Toulouse gegründet (TALIS – Third Age Learning International Studies). Er veranstaltet die einzige jährliche internationale Konferenz zum Lernen im Dritten Lebensalter und dokumentiert ihren Verlauf.
Es gibt noch weitere Bildungsorganisationen zum Dritten Lebensalter. In den Vereinigten Staaten gibt es z. B. ein Institut für Akademiker im Ruhestand, und vielen Universitäten sind Studiengruppen von Senioren angeschlossen. In Deutschland gibt es Senioren-Volkshochschulen. Ein eigenes Institut für Senioren-Studien an der Universität Strathclyde (Glasgow) ist dort fester Bestandteil der Universität.
In unterschiedlicher Weise spiegelt die Bildung des Dritten Lebensalters die traditionellere unabhängige Erwachsenenbildung. Berufliche Bildung gehört nicht zum Programm, und die älteren Studierenden, die an Zertifikatskursen teilnehmen, tun dies im Rahmen formaler Bildungsgänge. Es gibt jedoch einige Überlegungen, in der Bildung des Dritten Lebensalters auch zertifizierte Kurse einzuführen.
Das Studium des Lernens im Dritten Lebensalter, die Bildungsgerontologie, wird zu einem anerkannten Forschungsbereich, und es finden sich Studiengänge dazu mit Master-Abschlüssen in der Gerontologie und der Erwachsenenbildung. Die Bibliographie enthält eine Auswahl der wichtigsten Bücher über Forschungen zum Lernen von Älteren, und es gibt in Großbritannien und in den Vereinigten Staaten je eine Zeitschrift zu dem The-

ma. Es gibt auch eine Reihe von akademischen Gesellschaften mit Abteilungen für Bildungsgerontologie.

Peter Jarvis

Literatur

Glendenning, F. (Hrsg.) (1985): Educational Gerontology: international perspectives. London: Croom Helm

Glendenning, F./Percy, K. (Hrsg.) (1990): Ageing, Education and Society. Keele: Association of Educational Gerontology and Centre for Social Gerontology

Peterson, D./Thorton, J./Birren, J. (Hrsg.) (1986): Education and Aging. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Sherron, R./Lumsden, B. (Hrsg.) (1985): Introduction to Educational Gerontology. Washington: Hemisphere Publications

Eingliederung von Neubürgern — *Niederlande*

Eingliederung ist Teil des Prozesses der Integration von Neubürgern *(Inburgering nieuwkomers)* und bezieht sich auf die erste Phase der Integration, in der Neubürger durch schnelle und intensive Angebote einen Zustand von Selbständigkeit erreichen müssen.
Das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft gewährt den Gemeinden einen jährlichen Zuschuss zu Bildung, durch die Teilnehmende mit einem nicht-niederländischen kulturellen Hintergrund Hilfe bei der Eingliederung erhalten.
In den Bildungsrichtlinien werden besonders Sozialkompetenzen zum Erwerb der Niederländischen Sprache und zur Eingliederung in die Gesellschaft genannt, sowie Bildungsfähigkeit mit dem Ziel des Zugangs zu Fort- und Weiterbildung.

Willem Bax

Erwachsenenbildung für Sinti und Roma — *Ungarn*

Die auf 700.000 Personen geschätzten Roma und Sinti stellen in Ungarn die größte ethnische Minderheitsgruppe dar. Das ‚Zigeunerproblem' in Ungarn hat demographische, beschäftigungspolitische, wohnungspoliti-

sche, bildungspolitische, gesundheitspolitische, kulturelle und psychologische Aspekte.
Spezielle Volkshochschulen wurden schon 1990 gegründet. Seitdem sind immer mehr Volkshochschulen speziell für Roma und Sinti entstanden. Das Hauptziel dieser Hochschulen ist die Ausbildung von informellen Leitungspersönlichkeiten, Animateuren zur Gemeinschaftsentwicklung und Sozialorganisatoren aus dem Kreis und für die Roma und Sinti bei gleichzeitiger Stärkung des Selbstbewusstseins und der kulturellen Identität dieser Bevölkerungsgruppe.
Aus diesem Grund enthält praktisch jeder Lehrplan eine Darstellung der Herkunft und der Geschichte dieser Bevölkerungsgruppe. Darüber hinaus enthalten die Lehrpläne Methoden, die darauf abzielen, die Kommunikationsfähigkeit ihrer Leitungspersönlichkeiten und ihre Fähigkeiten bei der Verbesserung ihres öffentlichen Bildes und ihrer Rolle zu verbessern. Deshalb werden die Teilnehmer darin geschult, wie man eine öffentliche Rede vorbereitet und hält, wie man argumentiert und welches in verschiedenen Zusammenhängen die angemessensten rhetorischen Mittel sind. Sie lernen Anfragen, Bewerbungen und Lebensläufe zu schreiben. Die Lehrpläne sollen auch das Bewusstsein für Gesundheit, Familienplanung, Kindererziehung und Umwelt entwickeln. Die Kurse finden an aufeinander folgenden Wochenenden mit einem integrierten zweiwöchigen Sommerlager statt. Die Projekte werden veranstaltet von den Landeskulturzentren und den Roma-Organisationen, wie z. B. „Lungo Drom“, dem staatlichen Verband zu Schutz der Interessen der Zigeuner, und den örtlichen Niederlassungen des Unabhängigen Bundes der Zigeuner. Alle Schulen sind teilnahmegebührenfrei. Die Kosten werden von verschiedenen Stiftungen, Sponsoren und Gemeinden getragen. Eine Sonderform der Roma-Volkshochschule sind die „Gefängnis-Roma-Volkshochschulen“. Ihr Hauptziel besteht in der Rückfallprävention und der Vorbereitung auf die Freiheit. 1992 wurde die Gandhi-Stiftung gegründet, überwiegend mit Regierungsmitteln finanziert. Die Stiftung gewährt Stipendien für 15 Roma im Grundschul- und Gymnasialbereich. Sie spielt auch im Bereich der Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle. Neben den genannten Initiativen gibt es zwischen 160 und 180 Roma-Clubs. Dabei handelt es sich um Kultur- und Bildungsgemeinschaften von Roma in Dörfern. Roma-Clubs stehen oft in Verbindung mit Zigeuner-Folkloregruppen, die sich um Selbstdarstellung und künstlerische Kreativität bemühen. Es gibt im Land insgesamt 35 bis 40 hochrangige Roma-Folkloregruppen. Zigeunerkulturpolitik und Praxis gründen sich auf die Romologieforschung. Eine Ergänzung zur Roma-Erwachsenenbildung ist die etwas klägliche, romasprachige Fernsehsendung „Roma-Halbe-Stunde“, die im öffentlichen Ka-

nal des Ungarischen Fernsehens für die Roma Bevölkerung ausgestrahlt wird. Sie ist das am weitesten verbreitete Forum der Roma Bevölkerungsgruppe zur Darstellung des Lebens der Roma in Ungarn. Der Grundgedanke der ungarischen Roma-Politk lautet: „Wenn Du jemand einen Fisch gibst, ernährst Du ihn für einen Tag; wenn Du jemanden das Fischen lehrst, ernährst Du ihn für sein ganzes Leben." Das Programm wird durch das „Gesetz über das Recht Ethnischer Minderheit" (1995) geregelt und steht unter Regierungskontrolle des Rats der Ethnischen Minderheiten, dem staatlichen und kommunalen Selbstverwaltungsorgan der Roma, und durch den Minderheiten Ombudsmann des Parlaments.

Laszlo Harangi

Literatur

Harangy, L. (1991): The Gypsies in Hungary: Ethnic Conflicts and Cooperation? In: Ethnicity: Conflicts and Cooperation. Michigan Ethnic Heritage Studies Centre. Detroit

Harangy, L. (1993): Gypsy FHS in Hungary. In. DVV: Adult Education and Development, H. 40

Lerndokumentation/Akkreditierung — Frankreich

Lerndokumentation *(Validation des acquis et de compétences)* ist ein relativ neues Konzept in Frankreich, einem Land, in dem Diplome eine der wichtigsten Grundlagen sowohl des Bildungssystems als auch des Verhältnisses zwischen Ausbildung und Beschäftigung darstellen. Der erste offizielle Text über das Thema, ein 1985 veröffentlichter Gesetzestext, beschrieb „Bedingungen der Dokumentation von Studien, beruflicher Erfahrung oder persönlicher Eigenschaften beim Zugang zu unterschiedlichen Stufen höherer Bildung". In diesem Stadium bezogen sich Regelungen ausschließlich auf Zugang zu Ausbildung. Bei der zweiten gesetzlichen Regelung (20. Juli 1992) entfällt der Bezug auf persönliche Eigenschaften, sie ist aber in der Reichweite breiter angelegt, indem sie „die Anerkennung beruflicher Erfahrung in der Form von Diplomen" anspricht. Diese Anerkennung kann bestimmte Prüfungen ersetzen. Nur mehr als mindestens fünfjährige Berufserfahrung berechtigt dazu. Die Schwierigkeit besteht natürlich darin, die entscheidenden Aspekte dieser Berufserfahrung zu benennen, was erfordert, die Kriterien zu definieren, nach denen die Tätigkeiten bewertet werden können (Arbeitsplatzbeschreibungen, Organisation, Maß der Verantwortung, innerbetriebliche Strukturen etc.). Im nächsten Schritt sind die

Elemente, auf die abgezielt wird, im Vergleich mit den entsprechenden Formalqualifikationen zu bewerten. Unterschiedliche Hilfsmittel in Form von ‚Portfolios' wurden zur Bewältigung dieses Vorgangs geschaffen.
Das französische Gesetz erlaubt zur Zeit die Anerkennung von Lerndokumentationen lediglich im Bereich der üblichen Vorbereitung auf bestehende Abschlüsse. Es erlaubt nicht die direkte Anerkennung von durch Berufserfahrung erworbenen Fertigkeiten in Form von Diplomen, wie dies gegenwärtig in Großbritannien bei den NCVQs der Fall ist. Die direkte Zertifizierung erworbener Fertigkeiten stellt in der Diskussion bei einigen Berufsgruppen und Bildungsverantwortlichen derzeit ein wichtiges Thema der Auseinandersetzung dar. Wie in zahlreichen Veröffentlichungen und Berichten dargestellt wird, experimentieren einzelne Berufsgruppen und Organisationen bereits mit solchen Systemen. Das Thema wird wahrscheinlich in naher Zukunft gegen starke Widerstände der Lehrergewerkschaften gesetzgeberisch behandelt werden.
Lerndokumentation stellt den erkennbarsten Aspekt einer viel weiter reichenden Neuordnung des traditionellen Bildungssystems dar, einer Neuordnung, die ihrerseits Teil der allgemeinen Bewegung zum „lebenslangen Lernen" ist.

Pierre Freynet

Paralleles Kompetenzsystem für Erwachsene — *Dänemark*

Die Reform der Erwachsenenbildung in Dänemark vollzieht sich seit 1996. Ihr Grundgedanke besteht darin, allen Erwachsenen Zugang zu verschaffen zu maßgeschneiderten Kursprogrammen, die ihren persönlichen Bedürfnissen entsprechen, und Erfahrungslernen und nicht-formales Lernen anzuerkennen.
Das Parallele Kompetenzsystem, auf dem die Reform basiert, beinhaltet vier Stufen:
– Elementare Erwachsenenbildung
– Erwachsenenweiterbildung
– Diplomprogramme
– Master-Programme.
Es ist möglich, Elemente unterschiedlicher Kurse und Fächer zu kombinieren. Auf diese Weise können persönliche Qualifikationen, die heute neue Arbeitsmarktqualifikationen darstellen, erkennbar gemacht werden.

Arne Carlsen

Schlüsselqualifikationen *Deutschland*

Seit Mitte der 70er Jahre wird in Deutschland der Begriff „Schlüsselqualifikationen“ gebraucht. Er wurde von Dietmar Mertens 1977 im Zusammenhang von Arbeitsmarktpolitik und beruflicher Bildung eingeführt, um Elemente erhöhter Flexibilität und vielseitig verwendbarer Allgemeinbildung zu befördern. Die ursprünglich genannten Schlüsselqualifikationen waren:
– „Basisqualifikationen“ in der Beschaffung, im Verstehen und im Verarbeiten von Informationen;
– „Breitenelemente“ als Kenntnisse, die für viele unterschiedliche Tätigkeiten und Probleme relevant und nützlich sind;
– „Vintage-Faktoren“, zu denen etwa generationsbedingte Lerninhalte gehören, die von Jüngeren in der Schule erlernt und von Erwachsenen nachträglich angeeignet werden.

Das Konzept der „Schlüsselqualifikationen“ entsprach dem gemeinsamen Interesse von Arbeitgebern an vielseitiger einsetzbaren und flexibleren Beschäftigten und dem Interesse von Pädagoginnen und Pädagogen an der Entfaltung „menschlicher“ Qualifikationen wie Kreativität und Phantasie. Insgesamt korrespondierte dieses Konzept mit sich abzeichnenden Veränderungen der Arbeitswelt, in der Qualifikationserfordernisse immer rascher wechseln und eine in der Jugend durchlaufene Berufsausbildung für kein Erwerbsleben mehr ausreicht. Die Zunahme von Berufswechseln im Erwerbsleben ebenso wie die tiefgreifende Veränderung von Arbeitsplätzen (v. a. durch die Mikroelektronik) machten es auch ökonomisch erforderlich, ein höheres Flexibilisierungspotential bei den Beschäftigten zu erreichen.

Die deutsche Diskussion um die „Schlüsselqualifikationen“ führte – nach ihrer Adaption durch Arbeitgeber und Betriebe sowie konkrete Erfahrungen über die Realisierung in Bildung – zum Konzept von „alternativen“ Schlüsselqualifikationen. In ihm wurde den verwertungsorientierten Schlüsselqualifikationen der Gedanke einer auf soziale Kompetenzen und individuelle Interessen ausgerichteten Menge von „gesellschaftlichen“ Schlüsselqualifikationen entgegengestellt. Dazu wurden etwa gezählt:
– die Kategorie des Zusammenhangs, also des Kontextverständnisses,
– die Kompetenz zum Umgang mit eigener gebrochener Identität,
– das Entscheidungsvermögen, was an technischer Entwicklung positiv oder negativ für die eigene und die gesellschaftliche Entwicklung ist,
– die ökologische Kompetenz, mit der ein pfleglicher Umgang mit Mensch und Natur bezeichnet wird,
– die Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit für Recht und Unrecht
– die Fähigkeit zur kulturellen Selbstdifferenzierung als Voraussetzung interkulturellen Verständnisses.

Zu manchen dieser alternativen Schlüsselqualifikationen wurden und werden passende Bildungsangebote gemacht und Lernprozesse initiiert. Allerdings bedarf das Konzept der Schlüsselqualifikationen auch in Deutschland insgesamt noch einer empirischen Analyse und Evaluation.

Ekkehard Nuissl

Literatur

Kaiser, A. (1992): Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmerweiterbildung. Neuwied: Luchterhand

Alternative Schlüsselqualifikationen (1990). Themenschwerpunkt in: Report, H. 26

Staatsbürgerliche Bildung im Gefängnis *Tschechische Republik*

In einer Langzeitstudie sind männliche und weibliche Gruppen von Gefängnisinsassen im Rahmen der *Obcanska vychova ve veznici* untersucht worden. Dabei hat man Kurse in Staatsbürgerkunde in Vorlesungsform mit Sozialberatungsformen über vergleichbare Themen verglichen.
Die Kursteilnahme war freiwillig, in jedem Programm waren zwei Gruppen von je etwa 20 Teilnehmenden, männliche und weibliche Gefangene aller Altersstufen. Alle konnten lesen und schreiben und verfügten wenigstens über Grundbildungsniveau. Der Kurs dauerte sechs Monate und bestand aus 18 Vorlesungen von je 90-minütiger Länge. Er umfasste folgende Themen: Geschichte der Menschheit, Rolle der Wissenschaft und Kultur in der Gesellschaft, Grundlagen der Ethik und Moral, menschliche Beziehungen, die Bedeutung des Glücks im menschlichen Leben usw. Der Unterricht fand im klassischen Unterrichtsstil statt, d.h. in der Form von Vorlesungen mit anschließender Diskussion. Es wurden vorher und nachher Tests von Wissen und Einstellungen durchgeführt, aber weder bei Wissen noch bei Einstellungen zeigten sich nennenswerte Veränderungen.
Sozialberatungsgruppen sind ein anderer Weg zur Vermittlung von staatsbürgerschaftlicher Bildung. Das Ziel besteht darin, Gruppendiskussionen über die persönlichen Erfahrungen und Gefühle der Teilnehmenden anzuregen. Im Laufe einer Sitzung versucht der Leiter, die Aufmerksamkeit auf allgemeinere gesellschaftliche Schlussfolgerungen zu richten und darauf zu überprüfen, ob der oder die Einzelne diese im eigenen Verhalten anwendet. Der Kurs dauerte drei Monate. Am Ende zeigten die Straffälligen eine verbesserte Haltung gegenüber den Gruppensitzungen.

Das Ergebnis zeigte eindeutig, dass die Vorlesungen Passivität und Trägheit auslösten, während die Sozialberatungskurse zu einer guten Akzeptanz der Gruppensitzungen führten.

Pavel Hartl

Literatur

Hartl, P. (1991): Group Work with Recidivists: Educational Strategies. In: Yearbook of Correctional Education. Canada: Simon Fraser University

Teilnahme

Großbritannien

Mit Ausnahme einiger Formen beruflicher Weiterbildung ist nachschulische Bildung freiwillig. Deshalb ist die Motivation von Erwachsenen, sich solchem Lernen zu widmen, eine Frage sowohl von praktischem als auch von theoretischem Interesse. Sie ist in jüngster Zeit auch Sache der Regierungspolitik geworden, weil die Notwendigkeit lebenslangen Lernens und die Notwendigkeit, den Zugang zum Bildungssystem zu erweitern, zwingender geworden sind.

Studien zur Teilnahme an Bildung auf Seiten der Erwachsenen werden in den Vereinigten Staaten seit den späten 20er Jahren durchgeführt, und die Frage, warum, wie und wann Erwachsene sich auf systematisches Lernen einlassen, ist ausführlich behandelt und erforscht worden (Courtney 1992). Der Abbau von Barrieren und die Erweiterung von Zugangsmöglichkeiten werden als notwendig erachtet, wenn die Lerngesellschaft das Prinzip der Gleichberechtigung und das Ende sozialer Ausgrenzung widerspiegeln soll. Praktiker der Erwachsenenbildung haben ein berufliches Interesse, die Motivation von Erwachsenen anzuregen, und seit den bahnbrechenden Forschungen von Tough (1971) und anderen haben wir viel gelernt über die Motivation einzelner Lernender, die soziale Bedeutung der Teilnahme und über erweiterte Zugangsmöglichkeiten zum Bildungssystem. Studien haben den Zusammenhang zwischen früherer und späterer Bildungsbeteiligung und den Einfluss von Faktoren wie Kultur, Schichtzugehörigkeit und Geschlecht belegt. Theorien über den Lebenszyklus, veränderte Beschäftigungsmuster und die Notwendigkeit hochqualifizierter und gebildeter Arbeitskraft sind entwickelt worden, um zu erklären, warum Individuen an Bildung teilnehmen.

Vergleichende Studien zur Teilnahme an Hochschulbildung haben den Zusammenhang mit weltweiten demographischen Entwicklungen, System-

ausweitungen, der Neuverteilung wirtschaftlicher Ressourcen in der Weltwirtschaft, der zunehmenden Vielfalt von Angebotsformen, dem wachsenden internationalen Bildungsmarkt und erleichterten Zugangsformen untersucht (Davies 1995).
Auch die Zusammenhänge zwischen Bildungsteilnahme und bestimmten Freizeitmustern und Lebensformen, Studienfächern, Angebotsformen und Gründen für Nicht-Teilnahme wurden dargestellt (Mc Givney 1990; Sargant 1997). Solche Forschungen bilden zunehmend die Grundlage der internationalen Politik zum lebenslangen Lernen, weil Teilnahme an Bildung und Teilnahme am sozialen Leben als äußerst eng miteinander verbunden gesehen werden (EC 1996; OECD 1996; UNESCO 1996; Dearing 1997)

Colin Griffin

Literatur

Courtney, S. (1992): Why Adults Learn: towards a theory of participation in adult education. London: Routledge.

Davies, P. (Hrsg.) (1995): Adults in Higher Education: international perspectives on access and participation. London: Jessica Kingsley Publishers.

Dearing, R. (1997): Higher Education in the Learning Society (Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education) London: The Stationery Office

European Commission (EC) (1996): Teaching and Learning: towards the learning society (White Paper on Education and Training). Brüssel: EC

McGivney, V. (1990): Education's for Other People: access to education for non-participant adults. Leicester: NIACE

OECD (1996): Lifelong Learning for All. Paris

Sargant, N. u. a. (1997): The Learning Divide: a study of participation in adult learning in the UK. Leicester: NIACE

Tough, A. (1971): The Adult's Learning Projects: a fresh approach to theory and practice in adult learning. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education

UNESCO (1996): Learning: the treasure within (The Delors Report). Paris

7. Berufsfeld Erwachsenenbildung

Ausbildung der Ausbilder in Volkshochschulen *Rumänien*

1993 gründete eine Initiativgruppe der Volkshochschule Bukarest mit Unterstützung des Instituts für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (IIZ/DVV) und mit Zustimmung des rumänischen Kulturministeriums den Nationalen Verband der Volkshochschulen (ANUP). Nach kurzer Zeit gehörten dem Verband (1997) als nationalem Netzwerk 100 Volkshochschulen, Kulturhäuser und Foyers de Culture an. Ausbildung war der Schlüssel zur institutionellen Strategie von ANUP, die auf Fachkräfte und beteiligte Lehrkräfte zielte. Sie bot Möglichkeiten der Vermittlung von pädagogischen und didaktischen Kenntnissen. Besonderer Wert wurde auf die Ausbildung von „Kulturorganisatoren" gelegt, um damit so weit wie möglich das vertraute Konzept von „Kulturverwaltern" zu überwinden.
Im Rahmen eines nationalen Investitionsprogramms in dieses System (von 1993 bis 1996 investierte das IIZ/DVV-Projekt in Rumänien über DM 500.000) organisierte ANUP von 1993 bis 1997 über 110 Seminare. Im Durchschnitt bedeutete dies monatlich mehr als zwei Seminare zu höchst unterschiedlichen Themen in folgenden Bereichen: politische Bildung, berufliche Bildung, Management, Marketing, Planung und Leitung, Unterricht und Bildung für Erwachsene, Kooperation mit Partnern in der Weiterbildung, wie z. B. Gewerkschaften, Handelskammern, Arbeitgeberorganisationen, nicht-staatlichen Institutionen (NGOs) und Vertretern von Regierungsorganisationen: Kulturministerium, Bildungsministerium, Ministerium für Arbeit und Soziales etc.

Ileana Boeru

Literatur

Logos (1996), H. 2, 3, 4

Dies ist eines der Ziele, die im Gesetz zur Allgemeinen Organisation des Bildungswesens (LOGSE) vom 3.10.1990 verfolgt werden. Das Gesetz erwähnt die Verantwortung der Bildungsverwaltungen für solche Ausbildung ebenso wie die Zusammenarbeit mit Universitäten bei der Entwicklung von Programmen und Lehrgängen entsprechend den Erfordernissen in den Berufsfeldern des Unterrichtens, der Verwaltung und Organisation der EPA-Einrichtungen (Erwachsenenbildung).
Unterrichtende der EPA-Zentren in Spanien sind nicht in speziellen Studiengängen gesondert ausgebildet, sondern rekrutieren sich aus dem Kreis der für den Bereich der Grundschulen und weiterführenden Schulen ausgebildeten Lehrer. In einigen der autonomen Regionen Spaniens bestehen gesonderte Ausbildungsgänge für „berufliche Bildung". Auf staatlicher Ebene ist die einzige zwingende Voraussetzung der Abschluss des ersten Ausbildungsabschnittes (3 Jahre) an einer Fakultät für Erziehung. Kurz gesagt, bisher gibt es keine offizielle Regelung zum eigentlichen Berufsfeld selbst. In verschiedenen Universitäten und Autonomen Regionen gibt es Aufbaustudienordnungen und Master-Abschlüsse.
Für nicht-unterrichtende Tätigkeiten im Bereich der Kultur haben spanische Universitäten einen dreijährigen Studiengang mit dem Abschluss Sozialbildung geschaffen.
Man mag einwenden, dass die Bildung und Ausbildung von wissenschaftlichem Personal der EPA in Spanien mehr unter dem Blickwinkel von Weiterbildung und ergänzender Ausbildung als unter dem Kriterium eines gesonderten, spezialisierten Hochschulstudiengangs zu sehen sei.
Dennoch legt die Tatsache, dass diese Unterrichtenden eine Vielzahl von Aufgaben erfüllen müssen – Anpassung von Lehrplänen, die Erarbeitung von Lehr- und Ausbildungseinheiten, Arbeit in Gruppenorganisation, Leitung von Einrichtungen und Initiativen etc. – es nahe, dass es in hohem Maße angebracht wäre, einen gesonderten Studiengang für diesen Typ des wissenschaftlichen Personals zu schaffen.

Joaquín GarcíaCarrasco/José Luis Blazquez/Antonio Victor Martin

Literatur

Sainz de la Maza, E. (1997): La formación del profesorado de Adultos; un reto educativo del siglo XXI. In Educación de Adultos, Barcelona: Ed. Ariel

Fernández Prieto, M./Valverde Berrocoso, J. (1995): Perfil actitudinal del educador de Adultos. In: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, H. 22

Moreno Martínez, P. L. (1993): La educación de adultos en la Universidad española. In: Revista Educación y Sociedad, H. 12

Koordinatoren *Zypern*

Im Griechischen ist „ko-ordinieren" ein zusammengesetztes Verb (sin+tonos) und bedeutet „auf eine bestimmte Weise handeln, so dass Übereinstimmung zwischen Ton oder Rhythmus von zwei Dingen erreicht wird". Die allgemeine Bedeutung ist: die Aspekte eines Programms, einer Arbeit, einer Handlung etc. im Sinne besserer Durchführung aufeinander abzustimmen.
Koordinatoren *(Sintonistis)* sind Person, die die Koordination übernehmen. Zwei Beispiele seinen zum besseren Verständnis des Begriff genannt:
a) In Zypern gibt es ein „Programmbüro", das für Koordination der Wirtschaftlichkeit und/oder der Entwicklungsarbeiten jedes Ministeriums zuständig ist.
b) Im März 1998 wurde ein Dienst eingerichtet, der die Bemühungen des Außenministeriums zur Aufnahme Zyperns in die Europäische Union koordiniert.
Personen, die in den Erwachsenenbildungseinrichtungen arbeiten, heißen „Koordinatoren". Sie sind die wichtigsten Organisatoren der Erwachsenenbildungseinrichtungen in Zypern. Sie sind Stellvertreter oder Rektoren von allgemeinbildenden Schulen und sind auf Bezirksebene für das Programm verantwortlich. Sie kümmern sich um die Anmeldung, sie organisieren Fortbildungen, sind zuständig für Lehrplanentwicklung, sie finden, beaufsichtigen und beraten die Unterrichtenden und auch zahlreiche örtliche Gremien von Weiterbildungszentren.

Klitos Symeonides

Professionalität *Deutschland*

Über die „Professionalität" in der deutschen Erwachsenenbildung gibt es seit langem eine intensive Diskussion. Die hierarchisch aufbauende Verwendung des Begriffs Profession (Beruf ist mehr als Arbeit/Tätigkeit, Profession mehr als Beruf) stellt Anforderungen an Ausbildung, Selbstverständnis, Image, Interessenvertretung, Qualität und „Professionstheorie". In einem Berufsbereich, in dem der Großteil der Arbeit nebenberuflich und ehrenamtlich (ca. 500.000 Personen) und nur der kleinere Teil hauptberuflich (ca. 70.000 Personen) geleistet wird, gibt es Schwierigkeiten, von einer „Profession" zu sprechen. Zwar wird „Erwachsenenbildung" seit etwa

dreißig Jahren akademisch gelehrt und geprüft, es existiert jedoch nur ein diffuses Berufsfeld. Eine praktische Ausbildung gibt es nicht.
Ein oft synomym mit „Professionalität" gemeinter Sachverhalt ist daher die „Professionalisierung". Sie bedeutet das Bestreben, die Zahl der hauptberuflich Beschäftigten in der Erwachsenenbildung zu erhöhen. Professionalität selbst ist – vor allem aufgrund der unklaren Situation des Berufsfeldes und der Beschäftigungslage – als Begriff zu einem Element von „Qualität" geworden. Professionalität heißt daher in der Regel: (gute) Qualität der Arbeit. Es gibt keinen definierten Katalog der Kriterien dafür, was gutes professionelles Arbeiten ausmacht. In der Diskussion werden hauptsächlich folgende Aspekte betont:

- Lehrplanung: Professionalität impliziert eine gründliche Planung des Lehr-Lern-Prozesses, eine Analyse des Adressatenkreises und der Teilnahmegruppe sowie die Vorlage angemessenen Materials.
- Evaluation: Professionalität impliziert die Analyse und Evaluation des Lehr-Lern-Prozesses anhand formulierter und überprüfbarer Kriterien.
- Fortbildung: Professionalität impliziert die laufende fach- und methodenbezogene Fortbildung des lehrenden Personals.
- Vermittlungskompetenz: Professionalität impliziert ein hohes Maß an methodischem Sachverstand und die Fähigkeit, ihn situationsbezogen einzusetzen.
- Institutionsbezug: Professionalität impliziert die Rückkopplung der Lehrenden an Institutionen oder/und entsprechende Fachorganisationen.
- Ethos: Professionalität impliziert ein ausgewiesenes berufliches Ethos, persönliche Authentizität und die Legitimation der eigenen Lehrtätigkeit.

In Aus- und Fortbildung des Personals der Erwachsenenbildung bemühen sich Hochschulen, Verbände und Institutionen wie das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung und das Bundesinstitut für Berufsbildung, diese Kriterien von Professionalität zu verankern. Dabei sind auch Bemühungen erkennbar, Kriterien zu vereinheitlichen, Konzepte zu integrieren und kooperativ vorzugehen.

Ekkehard Nuissl

Literatur

Meisel, K. (Hrsg.): Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung (1997). Frankfurt/M.: DIE

Gieseke, W. u. a. (1988): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Die Fachleute in den Bildungseinrichtungen des Kulturministeriums heißen Referenten. Die meisten Beschäftigten in diesem Bereich werden auf der Grundlage von staatlichen Richtlinien eingestellt, die vorsehen, dass diese Beschäftigten mindestens einen Schulabschluss mit Hochschulreife haben müssen. Die Entscheidung, ob für eine Leitungsstelle die Hochschulreife genügt oder ein Hochschulabschluss erforderlich ist, treffen die örtlichen Behörden in Abstimmung mit der Kulturinspektion oder anderen Instanzen.

Eine Statistik des Kulturministeriums weist folgende Beschäftigte aus: In den 334 „Kulturhäusern" (davon gehören 68 zur Gewerkschaft, 8 Studenten-, 44 Jugendeinrichtungen) arbeiten: Fachkräfte/Direktoren 33,6%; Buchhaltung und Verwaltung 29,8%; Hilfskräfte 36,3%. In 58 Kulturhäusern (27%) gibt es kein Verwaltungspersonal. Das Gehaltsniveau ist niedrig, der Anteil ungelernter Arbeitskräfte ist höher als der Anteil von Fachkräften und deshalb gibt es durchschnittlich in jedem dieser Kulturhäuser weniger als zwei Referenten. Das Durchschnittsalter ist relativ hoch: Beschäftigte unter 32 Jahren stellen 25%, Beschäftigte über 40 Jahre 49%.

Die Daten für die 2.738 „Foyers de Culture" weisen aus, dass über die Hälfte der Leitungsstellen unbesetzt sind. Die Gehälter der Fachkräfte können nicht frei ausgehandelt werden; das Kulturministerium setzt Obergrenzen. Die „Foyers de Culture" arbeiten kostendeckend, deshalb sind die für Unterrichtshonorare zu erzielenden Einnahmen aus Teilnahmeentgelten nicht verhandelbar. Es besteht also kein finanzieller Anreiz für die in diesen Einrichtungen Beschäftigten.

In Rumänien sind junge Menschen grundsätzlich an Stellen in der Weiterbildung interessiert. Infolge der niedrigen Gehälter und des negativen Images dieser Arbeit wird diese Tätigkeit jedoch immer noch als unattraktiv angesehen. Kulturhäuser, Volkshochschulen und „Foyers de Culture" werden immer noch als Einrichtungen der kommunistischen Vergangenheit gesehen.

Ileana Boeru

Unterrichtende *Zypern*

Seit 1952 (als Erwachsenenbildungseinrichtungen ihre Arbeit aufnahmen) bis 1972 hießen die Lehrer in den Zentren für Erwachsenenbildung „daskali", weil es sich um Lehrer von Grundschulen handelte (Daskalos = Grundschullehrer). Seit 1979 kamen infolge der Programmausweitung in den Zentren für Erwachsenenbildung auch Lehrer von weiterführenden Schulen und Technischen Schulen hinzu: Kathigitis (= Lehrer an weiterführenden Schulen) und Ekpedeftis (Lehrer an Technischen Schulen). Außerdem fing eine große Zahl von Fachleuten verschiedener Fachrichtungen an, in den Zentren zu arbeiten. So erhöhte sich sowohl die Zahl der Lehrenden in der Erwachsenenbildung als auch die Vielfalt ihrer Fachrichtungen, ihrer akademischen Qualifikationen und ihrer Berufe. Um die Verwirrung zu beseitigen, die durch den Gebrauch von drei unterschiedlichen Bezeichnungen (Daskalos, Kathigitis, Ekpedeftis) entstand, und um der Zielsetzung und der Kultur der Zentren gerecht zu werden, wurde als umfassende Bezeichnung für alle in der Erwachsenenbildung Unterrichtende die gemeinsame Bezeichnung „Ekpedeftis" (=Erzieher) übernommen. Heute arbeiten in den Zentren für Erwachsenenbildung mehr als 500 Teilzeit-Unterrichtende (Ekpedeftes), die 14.000 Erwachsene in mehr als 65 verschiedenen Fächern unterrichten.

Klitos Symeonides

Vernetzung für ein neues Erwachsenenlernen *Österreich*

Unter networking wird eine zielorientierte, themenbezogene und aktionsbezogene Zusammenarbeit mehrerer Akteure über institutionelle Grenzen hinweg verstanden, wobei bereichsüberschreitend (cross-sectorial) gearbeitet wird. Neue Berufe in der Weiterbildung und neue Konzepte zur Verbesserung der Weiterbildung haben das Arbeiten in Netzwerken begünstigt und forciert.
Am Beispiel der Umweltbildung ist eine Veränderung der Bildungslandschaft zu erkennen. Im Konzept der „Nachhaltigkeit" für Ökologie ist networking ein immanenter Bestandteil. Österreichweit gibt es die Einrichtung der Umweltberatung. Sie setzt Initiativen und bietet praxisnahe Lösungen für umweltbewusstes Handeln. Der Beruf des Umweltberaters besteht darin, vorhandenes Wissen neu zu strukturieren, neue Forschungen anzuregen, durch Politikberatung Umweltanliegen zu vertreten und konkret die

Umsetzung des Umweltgedankens in Unternehmen und bei Einzelpersonen durch Beratung und Projekte zu ermöglichen. Umweltberater sind österreichweit sowohl in der Erwachsenenbildung als auch in Klein- und Mittelbetrieben angesiedelt. Immer bedeutender werden Modelle der Mitbestimmung und der Bürgerbeteiligung.
Outplacement in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen bietet für Personen, die Schwierigkeiten beim Zugang zum Arbeitsmarkt haben, ein kombiniertes System von Ausbildung, Lernberatung, Arbeitspraktika, Unterstützung bei der Arbeitsplatzsuche, Beratung bei der Gestaltung von Lebenswegen und ergänzende Weiterbildung.
Mit starker Unterstützung durch europäische Bildungsprojekte konnte sich der Beruf des „Bildungsmanagers" etablieren: Bildungsmanager koordinieren im Netzwerk zwischen Bildungs- und Trainingseinrichtungen und Klein- und Mittelbetrieben unter Berücksichtigung europäischer Anforderungen.
Mit dem Ausbildungsverbund soll es insbesondere Klein- und Mittelbetrieben möglich werden, zwischenbetrieblich auszubilden und gemeinsame Ressourcen für eine qualitätvolle Ausbildung zu nutzen. Der Weiterbildungsverbund bedeutet ein Netzwerk von Klein- und Mittelbetrieben zur Realisierung zwischenbetrieblicher Weiterbildung.
Im Rahmen des networking arbeiten mehrere Partner mit verschiedenen Kompetenzen an einem gemeinsamen Ziel. Neben den traditionellen Anbietern von Weiterbildung sind es auch andere Gruppen, kleine und neue Anbieter und Firmen, Bildungsagenturen, die allesamt zur Entwicklung einer neuen Professionalität in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung beitragen. Das Erwachsenenbildungssystems wird flexibler; es wird zielorientiert an konkreten Aufgabenstellungen gearbeitet.

Gerhard Bisovsky/Elisabeth Brugger

Literatur

Bisovsky, G./Brugger, E. (1995): Theoretische Grundlegungen der Volkshochschul-Arbeit. In: Schratz, M./Lenz, W. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Österreich: Beiträge zu Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren

Weinzierl, R./Haerpfer, Ch. (1995): 30 Trends für Österreich zur Jahrtausendwende. Wien: Passagen-Verlag

Anhang

Index 1: Stichwörter, alphabetisch

Stichwort	*Abschnitt*	*Seite*
Andragogik	1	32
Arbeiteruniversität oder Arbeitervolkshochschule	4	132
Arbeitsmarktbezogene Ausbildung als Fernunterricht	3.5	122
Arbeitsplatzbezogenes Lernen	1	33
Ausbildung der Ausbilder in Volkshochschulen	7	180
Ausbildung von Lehrkräften für die Erwachsenenbildung	7	181
Ausbildung/Lehre	6	170
Ausbildungssystemdesign	5.2	160
Bäume des Wissens	1	34
Beratung	3.2	109
Berufliche Bildung (in Estland)	3.5	123
Berufliche Weiterbildung (in Frankreich)	3.5	124
Berufliche Zusatzausbildung	3.5	126
Berufsbildung	2.1	61
Bildung	1	35
Bildung als zweite Chance	3.3	115
Bildung für sozialen Aufstieg	5.1	153
Bildung parallel zur Arbeit	3.5	126
Bildungsabkommen	5.2	161
Bildungsurlaub (in Belgien)	2.2	79
Bildungsurlaub (in Deutschland)	2.2	80
Brainstorming	5.2	162
Community Education	1	37
Das Dritte Lebensalter	6	171
Demokratisierung der Erwachsenenbildung	2.1	61
Edukologie	1	38
Eingliederung von Neubürgern	6	172
Erwachsenenbildung (in den Niederlanden)	2.1	65
Erwachsenenbildung (in Norwegen)	1	39
Erwachsenenbildung (in Spanien)	1	40
Erwachsenenbildung durch Fernstudium	3.1	88
Erwachsenenbildung für Sinti und Roma	6	172
Erwachsenenbildungsinitiative	5.1	154
Erwachsenenbildungskomitees der Präfekturen	3.1	89
Erwachsenenbildungspolitik	2.1	66
Erwachsenenbildungsstrukturen	3.1	90
Erwachsenenbildungszentren (in Spanien)	3.3	115
Erwachsenenbildungszentren (in Spanien)	4	133

Stichwort	*Abschnitt*	*Seite*
Erwachsenen-Schulsystem	3.3	116
Feedback zur Ausbildung am Arbeitsplatz	5.2	162
Fernkurse	5.2	163
Firmen-Universitäten	3.5	127
Folkeoplysning	1	41
Freie Bildung	1	42
Ganzheitliche Umweltbildung	1	42
Geistiges Training	5.2	164
Gemeindesozialarbeit	3.1	91
Gemeinschaft	4	134
Gemeinschaftszentren und Klubschulen	4	135
Gesetzlicher Rahmen von Erwachsenenbildung	2.2	81
Grundbildung	5.1	154
Industrie-Universität	3.5	129
Institut für Arbeit des Allg. Griechischen Arbeiterbundes	4	136
Institutionalisierung des Erwachsenenbildungssystems	2.2	82
Internationale Zusammenarbeit	2.1	67
Job-Rotation	2.2	83
Kampf gegen Lese- und Rechtschreibschwäche	5.1	156
Klassen für Senioren und die Universität der Erfahrung	4	136
Kommission für Interdisziplinäres Arbeiten	3.1	92
Kommunikationsplan	5.2	165
Kooperation	2.2	84
Koordinatoren	7	182
Kulturzentren (in Griechenland)	3.4	120
Kulturzentren (in Portugal)	3.4	121
Landwirtschaftl. Ausbildung und Auffrischungskurse	5.1	157
Lebenslanges Lernen	1	43
Lebenslanges Lernen als bildungspolitisches Konzept	2.1	71
Lernarbeit	1	44
Lern-Börse	4	138
Lerndokumentation/Akkreditierung	6	174
Lernende Organisation	3.5	130
Lerner-Orientierung	2.1	73
Lerngemeinschaften	4	139
Lerngesellschaft	1	45
Lernkostenberechtigung	2.2	85
Lernprozess	1	46
Medienkompetenz	1	48
Methodik des Führungstrainings	5.1	157
Nationaler Erwachsenenbildungsverband	3.1	93
Nationaler Trainings-Fonds	3.1	94

Stichwort	*Abschnitt*	*Seite*
Netzwerk für den gegenseitigen Austausch von Wissen	4	139
Nicht-formale Erwachsenenbildung	1	50
Offene Bildung	3.1	95
Offene Jugendbildung	3.3	117
Offene Lernzentren	3.2	110
Offenes Lernen	3.1	96
Öffentliche oder Fernuniversitäten	4	140
Organisationsentwicklung	3.1	97
Örtliche Zentren	4	141
Paralleles Kompetenzsystem für Erwachsene	6	175
Partizipationsforschung	5.2	166
Produktionsschulen	3.3	118
Professionalität	7	182
Psychogymnastik	5.2	168
Qualifikationsstruktur	2.2	86
Qualitätssicherung/Akkreditierung	3.1	98
Realkompetenz	1	50
Referenten	7	184
Reflexive Erwachsenenbildung	1	51
Regionale Ausbildungszentren	4	143
Regionale Zusammenschlüsse der Anbieter	3.1	100
Regional-lokales Modell	2.1	74
Republikanische Zentren/Populärschulen	4	144
Schlüsselqualifikationen	6	176
Schutz kulturellen Eigentums	3.4	122
Schwedischer Studienkreis	2.2	87
‚Sehr wichtige Nachricht des Tages'	5.2	169
Selbst-Bildung	1	52
Selbstgesteuertes Lernen	1	53
Selbstlernzentren	3.2	112
Soziale Garantie-Programme	5.1	159
Sozialpartnerschaft	3.1	101
Soziokulturelle Arbeit	3.1	102
Soziokulturelle Bildung	3.1	102
Staatsbürgerliche Bildung im Gefängnis	6	177
Städtische Betriebe für soziokulturelle Entwicklung	3.1	103
Standortfaktor Weiterbildung	1	55
Supportstrukturen	3.2	113
Tagesvolkshochschule	4	144
Teilnahme	6	178
Training für Geschäftsleute	5.1	159
Ungarisches Kulturinstitut	3.1	104

Stichwort	*Abschnitt*	*Seite*
Unterrichtende	7	185
Verbände	3.1	106
Verbund-Einheiten	3.2	111
Vereinigung von Erwachsenenbildungs-Institutionen	4	145
Vernetzung für ein neues Erwachsenenlernen	7	185
Volksbildung	1	56
Volkshochschulen (in Dänemark)	4	146
Volkshochschulen (in Lettland)	4	147
Volkshochschulen (in Rumänien)	4	148
Volksuniversitäten	4	149
Vorming (in den Niederlanden)	1	58
Vorming (in Flandern)	1	58
Weiterbildung (in Griechenland)	2.1	76
Weiterbildung (in Großbritannien)	1	59
Weiterbildung (in Großbritannien)	3.1	108
Wohlbefinden	2.1	77
Zentren für allgemeine Studien	4	150
Zentren für landwirtschaftliche Bildung	4	151
Zentren für Volks-/Erwachsenenbildung	4	152
Zugang	2.1	78
Zweiter Bildungsweg	3.3	119

Index 2: Stichwörter, länderbezogen

Land/Stichwort	*Abschnitt*	*Seite*
Belgien		
Bildung als zweite Chance	3.3	115
Bildung für sozialen Aufstieg	5.1	153
Bildungsurlaub	2.2	79
Fernkurse	5.2	136
Kommunikationsplan	5.2	165
Landwirtschaftliche Ausbildung und Auffrischungskurse	5.1	157
Regionale Zusammenschlüsse der Anbieter	3.1	100
Soziokulturelle Bildung	3.1	102
Training für Geschäftsleute	5.1	159
Vorming (in Flandern)	1	58
Dänemark		
Volkshochschulen	4	146
Deutschland		
Bildung	1	35
Bildungsurlaub	2.2	80
Grundbildung	5.1	154
Kooperation	2.2	84
Medienkompetenz	1	48
Organisationsentwicklung	3.1	97
Professionalität	7	182
Reflexive Erwachsenenbildung	1	51
Schlüsselqualifikationen	6	176
Selbstgesteuertes Lernen	1	53
Standortfaktor Weiterbildung	1	55
Supportstrukturen	3.2	113
Verbände	3.1	106
Estland		
Berufliche Bildung	3.5	123
Erwachsenenbildungspolitik	2.1	66
Methodik des Führungstrainings	5.1	157
Frankreich		
Ausbildungssystemdesign	5.2	160
Bäume des Wissens	1	34

Land/Stichwort	*Abschnitt*	*Seite*
Berufliche Weiterbildung	3.5	124
Geistiges Training	5.2	164
Kampf gegen Lese- und Rechtschreibschwäche	5.1	156
Lerndokumentation/Akkreditierung	6	174
Netzwerk für den gegenseitigen Austausch v. Wissen	4	139
Offene Lernzentren	3.2	110
Selbst-Bildung	1	52
Volksbildung	1	56
Griechenland		
Erwachsenenbildungskomitees der Präfekturen	3.1	89
Institut für Arbeit des Allgemeinen Griechischen Arbeiterbundes	4	136
Kulturzentren	3.4	120
Öffentliche oder Fernuniversitäten	4	140
Städtische Betriebe für soziokulturelle Entwicklung	3.1	103
Weiterbildung	2.1	76
Zentren für allgemeine Studien	4	150
Zentren für landwirtschaftliche Bildung	4	151
Zentren für Volks-/Erwachsenenbildung	4	152
Großbritannien		
Arbeitsplatzbezogenes Lernen	1	33
Beratung	3.2	109
Community Education	1	37
Das Dritte Lebensalter	6	171
Firmen-Universitäten	3.5	127
Industrie-Universität	3.5	129
Lebenslanges Lernen	1	43
Lebenslanges Lernen als bildungspolitische Konzept	2.1	71
Lernende Organisation	3.5	130
Lerngesellschaft	1	45
Offenes Lernen	3.1	96
Qualitätssicherung/Akkreditierung	3.1	98
Teilnahme	6	178
Weiterbildung	1	59
Weiterbildung	3.1	108
Zugang	2.1	78
Italien		
Ganzheitliche Umweltbildung	1	42
Lernprozess	1	46

Land/Stichwort	*Abschnitt*	*Seite*
Örtliche Zentren	4	141
Partizipationsforschung	5.2	166
Regional-lokales Modell	2.1	74
Lettland		
Volkshochschulen	4	147
Niederlande		
Berufsbildung	2.1	61
Bildungsabkommen	5.2	161
Eingliederung von Neubürgern	6	172
Erwachsenenbildung	2.1	65
Gemeindesozialarbeit	3.1	91
Lernkostenberechtigung	2.2	85
Nicht-formale Erwachsenenbildung	1	50
Qualifikationsstruktur	2.2	86
Regionale Ausbildungszentren	4	143
Soziokulturelle Arbeit	3.1	102
Vorming	1	58
Wohlbefinden	2.1	77
Norwegen		
Erwachsenenbildung	1	39
Freie Bildung	1	42
Lernarbeit	1	44
Realkompetenz	1	50
Österreich		
Institutionalisierung des Erwachsenenbildungs-systems	2.2	82
Lerner-Orientierung	2.1	73
Sozialpartnerschaft	3.1	101
Vernetzung für ein neues Erwachsenenlernen	7	185
Zweiter Bildungsweg	3.3	119
Portugal		
Gemeinschaft	4	134
Kulturzentren	3.4	121
Republikanische Zentren/Populärschulen	4	144

Land/Stichwort	*Abschnitt*	*Seite*
Rumänien		
Ausbildung der Ausbilder in Volkshochschulen	7	180
Gesetzlicher Rahmen von Erwachsenenbildung	2.2	81
Referenten	7	184
Volkshochschulen	4	148
Russland		
Berufliche Zusatzausbildung	3.5	126
Erwachsenenbildungsstrukturen	3.1	90
Schweden		
Erwachsenenbildungsinitiative	5.1	154
Folkeoplysning	1	41
Job-Rotation	2.2	83
Lerngemeinschaften	4	139
Offene Bildung	3.1	95
Offene Jugendbildung	3.3	117
Paralleles Kompetenzsystem für Erwachsene	6	175
Produktionsschulen	3.3	118
Schwedischer Studienkreis	2.2	87
Tagesvolkshochschule	4	144
Schweiz		
Gemeinschaftszentren und Klubschulen	4	135
Slowenien		
Andragogik	1	32
Arbeiteruniversität oder Arbeitervolkshochschule	4	132
Bildung parallel zur Arbeit	3.5	126
Edukologie	1	38
Lern-Börse	4	138
Spanien		
Ausbildung von Lehrkräften für die EB	7	181
Erwachsenenbildung durch Fernstudium	3.1	88
Erwachsenenbildung	1	40
Erwachsenenbildungszentren	3.3	115
Erwachsenenbildungszentren	4	133
Klassen für Senioren und die Universität der Erfahrung	4	136
Kommission für Interdisziplinäres Arbeiten	3.1	92
Selbstlernzentren	3.2	112

Land/Stichwort	*Abschnitt*	*Seite*
Soziale Garantie-Programme	5.1	159
Verbund-Einheiten	3.2	111
Volksuniversitäten	4	149
Tschechische Republik		
Brainstorming	5.2	162
Feedback zur Ausbildung am Arbeitsplatz	5.2	162
Nationaler Erwachsenenbildungsverband	3.1	93
Nationaler Trainings-Fonds	3.1	94
Psychogymnastik	5.2	168
‚Sehr wichtige Nachricht des Tages'	5.2	169
Staatsbürgerliche Bildung im Gefängnis	6	177
Vereinigung von Erwachsenenbildungs Institutionen	4	145
Ungarn		
Arbeitsmarktbezogene Ausbildung als Fernunterricht	3.5	122
Erwachsenenbildung für Sinti und Roma	6	172
Erwachsenen-Schulsystem	3.3	116
Schutz kulturellen Eigentums	3.4	122
Ungarisches Kulturinstitut	3.1	104
Zypern		
Ausbildung/Lehre	6	170
Koordinatoren	7	182
Unterrichtende	7	185
Internationales		
Demokratisierung der Erwachsenenbildung	2.1	61
Internationale Zusammenarbeit	2.1	67

Autoren und Autorinnen

Corinne Baudelot	Peuple et Culture, F
Willem Bax	EAEA Büro Amersfoort, NL
Paul Bélanger	Unesco-Institut für Pädagogik in Hamburg, Unesco
Gerhard Bisovsky	Verband Österreichischer Volkshochschulen, AU
Sturla Bjerkaker	Voksenopplaeringsforbundet, N
José Luis Blazquez	Universität Salamanca, E
Ileana Boeru	National Association of Popular Universities, RO
Guy Bonvalot	Peuple et Culture, F
Lucien Bosselaers	EAEA und VCVO, B
Elisabeth Brugger	Verband Österreichischer Volkshochschulen, AU
Arne Carlsen	Nordens Folkliga Akademi, S
Joaquim García Carrasco	Universität Salamanca, E
Jean-François Chosson	Peuple et Culture, F
Rosa Maria Falgas	EAEA Büro Barcelona, E
Paolo Federighi	EAEA und Universität Florenz, I
Roger Fieldhouse	Universität Glasgow, UK
Pierre Freynet	Universität Angèrs, F
Colin Griffin	University of Surrey, UK
Laszlo Harangi	Nepfoiskolai Tarsasàg Majar, H
Pavel Hartl	Charles Universität, CZ
John Holford	University of Surrey, UK
Peter Jarvis	University of Surrey, UK
Zoran Jelenc	Slovene Adult Education Centre, SL
Juraj Kalnicky	Academy of Education, CS

Tatjana Koíe	Universität Lettland, LT
Merle Lõhmus	Centre of ETKA ‚Andras', EE
Albino Lopès	Semarte, P
Talvi Märja	Tallin University, ETKA ‚Andras', EE
Antonio Víctor Martín	Universität Salamanca, E
Linda Merriks	University of Surrey, UK
Ekkehard Nuissl	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, D
Paolo Orefice	Universität Florenz, I
Carl Rohrer	Schweizerische Vereinigung für Erwachsenenbildung, CH
Victor P. Rybalko	The All-Russia Znanie Society, RUS
Judith Summer	National Institute for Adult and Continuing Education, UK
Klitos Symeonides	Cyprus Association for Adult Education, CY
Paul Tosey	University of Surrey, UK
Magda Trantallidi	Ministry of National Education and Religion, GR
Sergej I. Zmeyov	The All-Russia Znanie Society, RUS

Herausgeber

Paolo Federighi (Italien), geboren 1948, Dr. phil., forscht und lehrt seit zwanzig Jahren an der Universität Florenz zu unterschiedlichsten Themen der Erwachsenenbildung. Er beteiligte sich an einzelnen Forschungsvorhaben der UNESCO, erstellte Studien für den Europarat und war Mitglied der Task Force „Human Resources" der Europäischen Gemeinschaft. 1983 gründete er die italienische Assoziation für Erwachsenenbildung, 1992 wurde er zum Präsident des Europäischen Büros für Erwachsenenbildung – heute der Europäische Verband für Erwachsenenbildung (EAEA) – gewählt. Zur Erwachsenenbildung veröffentlichte er zahlreiche Publikationen in unterschiedlichen Sprachen.

Ekkehard Nuissl (Deutschland), geboren 1946, Prof. Dr. phil., Soziologe und Pädagoge, war Leiter des Heidelberger Instituts für empirische Bildungsforschung und Direktor der Hamburger Volkshochschule. Seit 1991 ist er Lehrstuhlinhaber für Erwachsenenbildung an der Philipps-Universität Marburg und seit 1998 Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) in Frankfurt/M. Er vertrat die Bundesrepublik Deutschland bei der OECD, der UNESCO und auf den Europäischen Weiterbildungskonferenzen. 1998 wurde er zum Präsidenten des Europäischen Rings von Forschungs- und Entwicklungsinstituten der Erwachsenenbildung (ERDI) gewählt. Einige seiner mehr als 300 Veröffentlichungen sind in unterschiedlichen europäischen Sprachen verfügbar.



bmb+f
Bundesministerium für Bildung und Forschung

ISBN 3-933222-39-7