Ungarisch-deutsche Kooperation in der Erwachsenenbildung:

Eine Bestandsaufnahme in qualitativen Interviews

Diplomarbeit im Studiengang Pädagogik in der Fakultät Pädagogik, Philosophie, Psychologie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Von
Martin Schneider

Martin Schneider, Diplomarbeit Ungarisch-deutsche Kooperation in der Erwachsenenbildung. Online im Internet - URL: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2001/schneider01_01.pdf Dokument aus dem Internet-Service Texte Online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung e. V. http://www.die-frankfurt.de

Ungarisch-deutsche Kooperation in der Erwachsenenbildung:

Eine Bestandsaufnahme in qualitativen Interviews

Diplomarbeit
im Studiengang Pädagogik in der Fakultät Pädagogik, Philosophie, Psychologie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Anmerkung: Die in der Arbeit angesprochenen Anlagen (Codewortschemata, transkribierte Orginalinterviews) können bei Interesse beim Verfasser angefordert werden. Sie liegen dieser Online-Version aus Umfangsgründen nicht bei. M.S.

Verfasser: Martin Schneider
Waldstr. 2
D-90530 Wendelstein
e-mail: martin1975@web.de

Betreuer: Prof. Dr. Jost Reischmann
(Lehrstuhl Andragogik)

Zweitkorrektor: PD Dr. Walter Bender

(Lehrstuhl Andragogik)

Eingereicht am: 23. November 2000

Inhalt

I. Einführung in das Thema

1. Warum Ungarn?.....1

1.1. Allgemeine Erwägungen.....1

1.2. Persönliche Affinität des Verfassers zum Thema.....1

2. Aufbau dieser Arbeit.....4

II. Der erweiterte Kontext der Interviews

1. Die Geschichte der ungarischen Erwachsenenbildung....6

1.1. Von der Aufklärung bis zum Ende der Habsburgermonarchie... 6

1.2. Die Zwischenkriegszeit..... 7

1.2.1. Die ungarische Volkshochschule.....8

1.2.2. Der Vergleich zur zeitgleich entstehenden deutschen Volkshochschule.....9

1.3. Die Zeit nach 1945.....10

1.4. Die Situation zum Ende des Sozialismus.....13

2. Ungarische Erwachsenenbildung in den 90er Jahren.....14

2.1. Der Kontext der Transformation.....14

2.2. Die Entwicklungsstränge in Ungarn.....16

2.3. Eine spezielle Perspektive: Die OECD zur Erwachsenenbildung in Ungarn.....18

3. Internationale Zusammenarbeit in der Erwachsenenbildung - Der Akteur IIZ/DVV (Institut für internationale Zusammenarbeit des deutschen Volkshochschulverbandes).....20

3.1. Allgemeines zum Institut.....20

3.2. Das Konzept des IIZ/DVV für Mittel- und Osteuropa.....20

3.3. Ungarisch-deutsche Kooperation aus Sicht des Deutschen Volkshochschulverbands.....22

3.4. Fazit: Was die Literatur zur internationalen Kooperation vermittelt.....25

4. Der theoretische Rahmen internationaler Kooperation: Die vergleichende Erwachsenenbildung.....28

4.1. Warum dies keine streng komparatistische Diplomarbeit ist.....28

4.2. Theorieentwicklung der komparatistischen Forschung.....28

4.3. "Borrowing" und "understanding" als Schlüsselbegriffe.....30

III. Forschungsmethodik

1. Qualitative Forschung als Alternative.....32

1.1. Einleitendes zu Forschung allgemein.....32

1.2. Das qualitative Paradigma.....32

1.3. Die Entscheidung für qualitative Forschung im Kontext dieser Arbeit.....35

2. Der Forschungsprozess und seine Entscheidungen.....37

2.1. Das Interview als Erhebungsinstrument.....37

2.2. Das problemzentrierte Leitfadeninterview.....38

2.2.1. Ziele und Einsatzfelder.....38
2.2.2. Die Interviewpartner dieser Studie.....40
2.2.3. Die Durchführung der Interviews im Spiegel der Theorie.....41

2.2.3.1. Gesprächsführung.....41
2.2.3.2. Inhaltliche Vorbereitung des Forschers.....42
2.2.3.3. Die Handhabung des Leitfadens.....43
2.2.3.4. Abweichungen vom Originalkonzept des problemzentrierten Interviews.....45

2.3. Die Fixierung der Daten.....46

3. Die Auswertungsphase.....47

3.1. Voraussetzungen der Interpretation beim Forscher.....47

3.2. Transkription der Daten.....48

3.3. Kategorienbildung.....49

3.4. Gütekriterien, oder die Geltungsbegründung der Interpretation.....51

3.4.1. Validität.....51
3.4.2. Reliabilität.....53

4. Die Dokumentation.....55

4.1. Die Interviewleitfäden.....55

4.2. Die Gesprächspartner.....55

4.2.1. Die ungarische Seite.....55
4.2.2. Die deutsche Seite.....58

IV. Die Ergebnisse der qualitativen Befragung

1. Rahmendaten der ungarischen-deutschen Kooperation.....60

1.1. Kooperationsformen.....60

1.1.1. Vortrag eines Gastreferenten aus Deutschland vor ungarischem Fachpublikum.....60
1.1.2. Studienreisen und -aufenthalte ungarischer Erwachsenenbildner in Deutschland.....62
1.1.3. Seminare und Tagungen mit gemeinsamer Beteiligung.....65
1.1.4. Blick in die Zukunft: Die Formen werden sich verändern.....66

1.2. Vermeintliche Kleinigkeiten: Rahmenbedingungen bei Kooperationsveranstaltungen.....67

1.2.1. Ablauf und Dauer beeinflussen das Teilnehmerverhalten.....67
1.2.2. Eine gute Betreuung als Erfolgsfaktor bei Kurzaufenthalten.....69

2. Die Sicht des anderen: Wie sehen ungarische und deutsche Erwachsenenbildner einander?.....73

2.1. Die ungarische Sicht.....73

2.1.1. Engagement der Deutschen für die ungarische Provinz.....73
2.1.2. Deutsche Angebote zur fachlichen Weiterbildung.....75
2.1.3. Die ungarischsprachigen Fachpublikationen des IIZ/DVV.....75
2.1.4. Deutscher Kompetenzvorsprung in Planung und Organisation.....77
2.1.5. Die herausgehobene Position des IIZ/DVV im europäischen Vergleich.....78
2.1.6. Deutsches VHS-Verständnis und das skandinavische Vorbild der Ungarn.....79

2.1.6.1. Ungebrochene ungarische Affinität zum VHS-Typus à la Grundtvig.....79
2.1.6.2. Weitgehende Akzeptanz des deutschen Kooperationsbeitrags.....80

2.2. Die deutsche Sicht.....82

2.2.1. Eigene Erfahrung im Westen, Offenheit für den Osten.....82
2.2.2. Fachlicher Rückstand der Ungarn.....83
2.2.3. Anerkennung für das hohe

ungarische Engagement in der Praxis.....83
2.2.4. Starke Orientierung der Ungarn an westlichen Vorbildern.....85

2.2.5. Gebliebene Widersprüchlichkeiten.....86

3. Hindernisse auf dem Weg zu einer weitergehenden Kooperation.....88

3.1. Herausforderungen durch sich verändernde Rahmenbedingungen.....88

3.2. Die Sprachproblematik.....88

3.2.1. In der Regel reibungslose Übersetzung von Referaten.....88
3.2.2. Erschwerte direkte Kommunikation der Partner.....89

3.2.2.1. Bei Kooperationsveranstaltungen.....89
3.2.2.2. Bei der Anbahnung und Pflege von Kontakten.....94

3.3. Angewiesenheit auf knappe Ressourcen: Zeit, Geld, Personal.....96

4. Abschließende Thesen zur Zukunft der Kooperation.....99

4.1. Verantwortung wird zunehmend in ungarische Hände gelegt.....99

4.2. Die nächste Generation ungarischer Erwachsenenbildner wird es leichter haben.....100

4.3. Deutsche Unterstützung richtet sich am spezifischen aktuellen Bedarf aus.....101

4.4. Die Kooperation wird europäischer und gleichzeitig projektgebundener.....102

4.5. Der wirklich gleichberechtigten Kooperation gehört (erst) die Zukunft.....102

I. Einführung in das Thema

1. Warum Ungarn?

1.1. Allgemeine Erwägungen

Ungarn wird seinen Ruf als "Land in Osteuropa" oder als "ehemaliger Ostblock" sicherlich recht bald ablegen. Nicht erst durch den Eintritt in die Europäische Union, den Optimisten für 2003 ansetzen, gewinnt Ungarn seinen Platz im Herzen Europas, in Mitteleuropa zurück.
Neben Polen ist Ungarn der "Musterknabe" unter den neuen Demokratien des Kontinents. Die Angleichung seines Wirtschafts- und Rechtssystems an EU-Normen vollzieht sich in raschem Tempo. In kaum einem anderen Land der Region fallen die hervorragende Ausbildung der Menschen und ihre hohe Motivation, "nach Europa zurückzukehren" so ideal zusammen. Wenn wir nur einige von Ungarns unmittelbaren Nachbarn – Ukraine, Rumänien oder gar Serbien – betrachten, fällt auf, dass dieses Land für die Ausweitung unserer west-europäischen Ideen von Demokratie und Wohlstand die Bedeutung eines Pioniers für die ganze Region hat.

Es wird also deutlich, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung eines deutschen Studenten der Andragogik mit Ungarn keine Vorliebe für exotische Nischen seines Faches oder die Aufwertung eines marginalen Themas darstellt. Ungarn wird in absehbarer Zeit ebenso ein Mitglied der EU sein wie Italien oder die Niederlande. Trotzdem gehen die Kenntnisse, die viele Deutsche vom Land der Magyaren haben, nicht über die gängigen Klischees von Paprika - Piroschka - Puszta hinaus.

1.2. Persönliche Affinität des Verfassers zum Thema

Im Studium der Andragogik begegnete mir die internationale Dimension von Erwachsenenbildung mehrmals: Bei K. Dieckhoff lernte ich über die Lage der Profession in den neuen Bundesländern (keine 100 Kilometer hinter Bamberg beginnt bereits erwachsenenbildnerisches Neuland!), bei K. Popovic über die schwierige Situation in den Transformationsstaaten Mittel- und Osteuropas, bei J. Reischmann über die Vielfalt von Theorie und Praxis internationaler Erwachsenenbildung.

Mit Ungarn beschäftige ich mich seit mehreren Jahren. Am Beginn stand das Erlernen der ungarischen Sprache, die ich mittlerweile gut beherrsche. Ohne dieses Wissen wäre eine empirische Forschung vor Ort nur mit großen Einschränkungen möglich gewesen. Die meisten Mitarbeiter[1] der Erwachsenenbildung sprechen westliche Fremdsprachen nicht auf einem Niveau, das ein fachlich ausgerichtetes Interview ermöglicht hätte. Darüber hinaus halfen mir meine Kenntnisse über Land und Leute bei der Materialsammlung für diese Arbeit sehr: Ich hielt mich bereits mehrmals in Budapest auf, finde mich in dieser 3-Millionen-Stadt zurecht und bin auch mit der Geographie Ungarns vertraut.

Die ungarisch-deutsche Kooperation in der Erwachsenenbildung zum Thema zu machen, fand aus verschiedenen Gründen mein Interesse:
Die Transformationsprozesse in Mittel- und Osteuropa fordern unser Fach in besonderer Weise heraus. Anhand der Frage, ob Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Umbruch ein "agent of change", also ein gewichtiger Akteur, oder aber nur ein Mitläufer ohne Einfluss auf die rasanten Veränderungen ist, wird sich wesentlich entscheiden, welches Bild die Menschen künftig von ihr haben werden. Auf diese prekäre und zugleich spannende Situation machte mich zum ersten Mal K. Popovic vom Lehrstuhl Andragogik der Universität Belgrad aufmerksam, als sie sich 1997/98 im Rahmen einer Gastprofessur in Bamberg aufhielt. Mir wurde klar, dass für die Herausbildung von stabilen Demokratien in der Region nicht nur die Politiker und ihre Berater verantwortlich zeichnen, sondern dieser Prozess an der Basis beginnt, wo die Menschen die neuen Regeln

im Staat kennen und akzeptieren lernen. Als ich dann von der internationalen Tätigkeit des Deutschen Volkshochschulverbands erfuhr, nahm ich den Kontakt zu dessen Budapester Projektbüro auf. Ungarn bot sich aufgrund meiner persönlichen Voraussetzungen als Forschungsfeld an.

Ein weiterer Grund dieser Wahl liegt in der Beobachtung einer gewissen Einseitigkeit im Verhältnis zwischen west- und osteuropäischer Erwachsenenbildung: In den postsozialistischen Ländern studiert man "westliche" Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis intensiv, sie dient oftmals als Vorbild für eigene Konzepte. Ähnliches gilt umkehrt nicht. Spricht man in unseren Breiten von internationaler Erwachsenenbildung, gewinnt man eher den Eindruck, der Osten Europas sei immer noch ein weißer Punkt auf der Landkarte. Liegt es daran, dass wir Westeuropäer Angst haben, in solchen Kontakten nur die gebende Seite zu sein und nichts zurück zu bekommen? Ist es die allgemeine Unsicherheit darüber, wie die Menschen dort auf Hilfe aus dem "Westen" reagieren werden? Oder haben sich die Kontakte innerhalb der westlichen Hemisphäre, insbesondere zum englischsprachigen Ausland, während der Zeit des Kalten Krieges so gut eingespielt, dass man jetzt keinen Anlass sieht, sich erneut um zeit- und ressourcenaufwendige internationale Beziehungen zu kümmern? Die vorliegende Arbeit wird diese Problematik sicherlich nicht in ihrer ganzen Bandbreite aufklären können, denn dafür ist die erbrachte Forschungsleistung nicht umfangreich genug. Die genannten Fragen haben aber wesentlich dazu beigetragen, dass ich mich für eine Untersuchung zur bilateralen Kooperation in der Erwachsenenbildung zwischen West und Ost entschied, und nicht etwa nur für einen Länderbericht "Erwachsenenbildung in Ungarn".

[1] Im Dienste einer besseren Lesbarkeit beschränke ich mich hier und an anderen Stellen auf die Benennung nur der männlichen Vertreter. Die weibliche Form ist gedanklich jeweils mitgedacht.

2. Aufbau dieser Arbeit

Das folgende Kapitel II will dem Leser den erweiterten Kontext, in dem die qualitativen Interviews stehen, erschließen.
Es geht zunächst auf die Geschichte der ungarischen Erwachsenenbildung ein und setzt dabei zwei Schwerpunkte: Den einen auf die ungarische Volkshochschule, aus deren Umfeld die Mehrheit meiner Interviewpartner kommt, den anderen auf die Erwachsenenbildung im Sozialismus. (Kapitel II,1)
Bei der Betrachtung der Gegenwart entsteht eine Verbindungslinie zwischen dem allgemeinen Transformationsprozess in der Region und den spezifischen Entwicklungssträngen der ungarischen Erwachsenenbildung nach 1989. Berücksichtigt wird dabei auch die Perspektive eines wichtigen internationalen Partners, der OECD. (Kapitel II,2)
Die Kooperation mit Ungarn geht maßgeblich auf das Engagement des Deutschen Volkshochschulverbandes zurück, der in Budapest seit 1991 ein Projektbüro seines Instituts für internationale Zusammenarbeit (IIZ/DVV) unterhält. Die Leitlinien des Instituts, sowie seine Tätigkeit in der Region Mittel- und Osteuropa stehen am Beginn des folgenden Kapitels. Anschließend geht es um die Kooperation mit Ungarn aus der Sicht des Instituts. (Kapitel II,3)
Die internationale und vergleichende Erwachsenenbildung, die an anderer Stelle auch als Komparatistik bezeichnet wird, erhält ihre Bedeutung für das Thema vor allem daraus, dass sie auf mögliche Fallen in der internationalen Forschung hinweist. (Kapitel II,4)

Ein ausführlicher Methodenteil gibt Auskunft darüber, wie sich die qualitative Forschung dieser Arbeit innerhalb der Wissenschaftstheorie verortet.
Das qualitative Paradigma wird als echte Alternative zur statistisch-empirischen Forschung und als für die vorliegende Fragestellung vorteilhaft vorgestellt. (Kapitel III,1)
Im Forschungsprozess steht die Wahl eines spezifischen Erhebungsinstruments an. Meine Entscheidung für das problemzentrierte Leitfadeninterview begründe ich und stelle das Instrument in seiner theoretischen Konzeption und praktischen Anwendung vor. Die Rahmenbedingungen der Interviews beinhalten unter anderem, wie der Kontakt zu den Gesprächspartnern hergestellt wurde, in welcher

Atmosphäre die Befragung ablief und wie die Daten festgehalten wurden. (Kapitel III,2)

In der Auswertungsphase muss der Forscher seine Aktivitäten besonders fundiert aus der Theorie heraus begründen: Nach welchen Regeln transkribiert er und bildet er Kategorien? Wie sichert er ab, dass seine Arbeit allgemeinen Gütekriterien entspricht? Auch die persönlichen Voraussetzungen, etwa das Vorwissen über den Untersuchungsgegenstand spielen hier eine gewichtige Rolle. (Kapitel III,3)

Gute qualitative Forschung lebt von ihrer Transparenz. Daher werden dem Leser sowohl die Originaltexte der geführten Interviews, als auch die benutzten Leitfäden und Kategorienschemata erläutert und zur Verfügung gestellt. Durch die Vorstellung der einzelnen Interviewpartner gewinnt er eine Übersicht, die ihm bei der Lektüre des Ergebnisteils behilflich sein kann. (Kapitel III,4)

Die Darstellung der Ergebnisse aus der durchgeführten Befragung bildet den Abschluss dieser Arbeit. Sie erläutert, welche Aussagenkomplexe sich thematisch ausmachen lassen. In einem nächsten Schritt formuliert sie thesenartig die Erkenntnisse aus diesen Aussagen und richtet ihren Blick auf die Zukunft der Kooperation. (Kapitel IV)

II. Der größere Kontext des Untersuchungsgegenstands

1. Die Geschichte der ungarischen Erwachsenenbildung

1.1. Von der Aufklärung bis zum Ende der Habsburgermonarchie

Die wechselvolle Geschichte Ungarns beinhaltet als Konstante einen Bildungsrückstand des Landes, der sich bis weit in das 20. Jahrhundert hinein auswirkte (vgl. Maróti 1996, Kiss 1998). Als Hauptgründe gelten dabei einerseits die vielen Rückschläge durch kriegerische Auseinandersetzungen und Besatzungen, vor allem der langen türkischen Okkupationszeit im 16./17. Jahrhundert. Zum anderen und damit in Zusammenhang stehend macht sich die Unterdrückung der ungarischen Nation, insbesondere ihrer Sprache und Kultur, negativ bemerkbar. Die Anfänge moderner ungarischer Erwachsenenbildung fallen in die Zeit der europäischen Aufklärung, also die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts: Ausgewählte Söhne ungarischer Adliger kamen auf Geheiß der Habsburger Kaiserin Maria Theresia an den Wiener Hof und erhielten eine Ausbildung zu Mitgliedern der Leibgarde. P. Soós schreibt, die Monarchin habe damit das Ziel verbunden, die junge ungarische Elite sozusagen habsburgerisch zu sozialisieren, bevor sie eine neue für das Herrscherhaus gefährliche Nationalbewegung formen könnte (vgl. Soós 1996, 129), der Erfolg sei jedoch ausgeblieben: "Her evident aim was to 'domesticate' these guardsmen to the Vienna royal court, but concerning the best guardsmen she achieved just the very opposite." (ebd.). Die Ungarn nutzten nämlich die Gelegenheit ihres Aufenthalts im Zentrum des Absolutismus, um sich intensiv mit den Werken der französischen, englischen und deutschen Aufklärung auseinander zusetzen. Bald verbreiteten die jungen Männer, deren Zusammenschluss zum Vorbild für spätere Literaturzirkel und Studentenvereinigungen in Ungarn wurde, eigene aufklärerische Pamphlete, Gedichte, und philosophische Essays, und zwar in ungarischer Sprache. Der laut P. Soós herausragende Vertreter dieses Kreises junger Adliger, der Protestant György Bessenyei, stellte in seinen Forderungen zur Reform des ungarischen Bildungswesens eine enge Verbindung zwischen drei Punkten her: Entwicklung demokratischen Lebens, Aufschwung der Wissenschaft und Förderung der Muttersprache. Bessenyei sah zwar beim Schulunterricht den größten Reformbedarf. "But he knew that the Latinized and Germanized schools were not

suitable for making his national ideas and goals come here. Therefore he turned towards adult education" (ebd., 131). Neben ihm, der unter anderem den Anstoß zur Gründung der Ungarischen Akademie der Wissenschaften gab, engagierten sich weitere zeitgenössische Akteure für Innovationen im Bildungswesen.

Über ein Jahrhundert später und nachdem Ungarn 1867 mit der Gründung der Doppelmonarchie seinen Status im Habsburger-Reich aufwerten konnte, stoßen wir auf eine Debatte über ein Gesetz zur Erwachsenenbildung. Freilich ohne Beteiligung der Basis: Der ungarische Adel war mit einträglichen Posten versorgt und ließ eine Bewegung gegen die Habsburger und für nationale Unabhängigkeit nicht zu. Da man im Ungarischen bis in die 50er Jahre unseres Jahrhunderts den Begriff Freie Bildung synonym zu Erwachsenenbildung gebrauchte, mutet der Gesetzentwurf des Bildungsministeriums von 1908 absurd an: Der Staat überwacht und steuert die Freie Bildung, er verfügt über sämtliche Rechte zur Intervention. Es werden grundsätzlich nur Bildungsmaßnahmen in ungarischer Sprache finanziell gefördert, und das bei einem Mehrheitsanteil anderen Ethnien an der Bevölkerung. Diese Kombination von nationalen und autoritären Elementen lehnte die Elite in Wissenschaft und Politik ab, der Entwurf wurde zu den Akten gelegt.

1.2. Die Zwischenkriegszeit

Nach dem Ersten Weltkrieg, der für Ungarn als Teil der untergegangenen Habsburger Monarchie den Verlust von zwei Dritteln seiner bisherigen Bevölkerung und Fläche brachte, hatte Erwachsenenbildung der staatlichen Revisionspolitik zu dienen. So stellte der damalige Kultusminister Graf Klebelsberg 1923 fest: "Wir müssen das Nationalgefühl stärken und selbstverständlich machen, damit sich keine kosmopolitischen, der Heimat klar untreue Stimmungen, die sich im pazifistischen Gewand verbergen, festsetzen können." (zitiert nach Kiss 1998, 10). Gleichwohl erkannte die Politik damals, dass die schmachvolle militärische Niederlage stellvertretend für gravierende Probleme an andere Stelle stand: Ein Heer von Analphabeten, eine kaum existierende außerschulische Bildung und ein extremes Stadt-Land-Gefälle. In einem Gesetzentwurf aus den 20er Jahren werden als konkrete Maßnahmen angeregt, alle 15-21-

Jährigen, die ihre "Schullaufbahn" bereits beendet haben, zur Teilnahme an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung zu verpflichten, sowie alle Lese- und Schreibunkundigen unter 35 Jahren zu alphabetisieren. Zur Umsetzung gelangten diese Vorschläge jedoch nicht.

1.2.1. Die ungarische Volkshochschule

Im Ungarn der Zwischenkriegszeit erlebte die Erwachsenenbildung einen bemerkenswerten Aufschwung. Weil die revisionistische, später faschistische Politik dieser Jahre zur Verbreitung ihrer Ideologie, das Ungarntum sei den benachbarten Völkern kulturell überlegen, auf die Erwachsenenbildung angewiesen war, sorgte sie für eine Bildungsexpansion: Volks- und Kulturhäuser entstehen, in landwirtschaftlichen Vereinen und Lesezirkeln wird einer national verklärten Bauernromantik gefrönt, und sogar eine Bewegung zur semimilitärischen Unterweisung der Jugend nimmt ihre Tätigkeit auf (vgl. Felkai 1999, 240). Viel wichtiger aus heutiger Sicht sind die Aktivitäten der ungarischen Volkshochschulbewegung: Ihre Einrichtungen "wurden nach dem Muster nordeuropäischer Volkshochschulen und den Ideen Grundtvigs gegründet " (ebd., 241) und wirkten vor allem unter der jungen Bauernschaft. Betrieben wurden sie von sozialen Organisationen, dem Staat und den christlichen Kirchen. Meist verfolgten sie eine normative Erziehung: "Christliche Weltanschauung und nationales Bewusstsein" (ebd., 242) galt es zu vermitteln. Ihre Kurse, die zwischen zwei und fünf Monaten am Stück dauerten, brachten die Teilnehmer in Heimvolkshochschulen und "einer Art imaginärer Dorfgenossenschaft" (ebd.) zusammen. Zahlen von 1930 (vgl. Tóth 1999, 256) illustrieren die besondere Stellung der Volkshochschulen: Während 95 % der Schüler an Gymnasium aus den Familien von Landbesitzern und des Bürgertums stammten, waren 80 % der Teilnehmer an Volkshochschulen bäuerlicher Herkunft. Diese jungen Leute, zumeist Männer unter 30 Jahren mit bescheidener Elementarbildung, konnten ihr Allgemeinwissen verbessern, sich auf Modellhöfen an moderner Agrartechnik weiterbilden und fanden Unterstützung für ihre Forderungen nach einer Landreform und Anerkennung der bäuerlichen Kultur frei von romantischer Verklärung.

Am Beispiel des Lehrplans einer fünfmonatigen Volkshochschule der evangelisch-reformierten Kirche werden die Schwerpunkte deutlich (vgl. Kovács

1994, 194ff): 180 Unterrichtsstunden über das "tägliche Leben", was unter anderem Schreiben, Rechnen und gesunde Lebensführung beinhaltete; 160 Stunden über "unser Ungarntum"; 140 Stunden zu landwirtschaftlichen Themen; schließlich 100 Stunden religiöse Unterweisung. Die meisten Dozenten waren Schulpädagogen oder Geistliche, die ehrenamtlich und ohne jede finanzielle Entschädigung in den Volkshochschulen unterrichteten. Die Kirchen waren über ihre Jugendorganisationen die maßgeblichen Träger der Volkshochschulen. Sie setzten der autoritären politischen Führung dieser Zeit einen neuen, radikalen sozialen Anspruch entgegen, der sich zwischen einem gemäßigten Marxismus und demokratischen Elementen bewegte.

1.2.2. Der Vergleich zur zeitgleich entstehenden deutschen Volkshochschule

Für den empirischen Teil dieser Arbeit wurden mehrheitlich Mitarbeiter von Volkshochschulen beider Länder interviewt. Daher bietet sich an dieser Stelle ein kurzer Vergleich der ungarischen mit den ebenfalls in der Zwischenkriegszeit entstehenden deutschen Volkshochschulen an. Die Unterschiede dominieren: Die deutschen Initiatoren, etwa W. Flitner, F. Klatt und E. Rosenstock, wollten die neue demokratische Ordnung der Weimarer Republik durch "republikanische Bildung" (Oppermann/Röhrig 1995, 16) an Volkshochschulen unterstützen. Eine bürgerliche Mittelschicht als Basis demokratischen Lebens konnte in diesen Jahren in Deutschland entstehen, während die aus der Habsburger Monarchie ererbten sozialen Disparitäten in Ungarn noch bei der Machtübernahme der Sozialisten 1945 im wesentlichen unverändert weiter bestanden. Zweiter wichtiger Unterschied sind die Zielgruppen: Für die deutsche Volkshochschule proklamiert E. Rosenstock: " Fabrikdirektor und Arbeiter, Bauer und Professor brauchen heute eine einheitliche, ihnen gemeinsame Bildung. Ausdruck dieser Bedürfnisse ist das neue Gebilde der Volkshochschule." (zitiert nach ebd., 15). In Ungarn sprach man ausschließlich die ländliche Bevölkerung an und überließ das städtische Proletariat der Arbeiterbewegung. Gemeinsam ist beiden Volkshochschulbewegungen, dass sie dem Faschismus nicht wirksam Paroli bieten konnten.

Die Jugendlichkeit der ungarischen Volkshochschulbewegung sorgte allerdings dafür, dass einige ihrer Akteure unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg zu Leitfiguren des Wiederaufbaus wurden, bis die Sowjets mit der Implementierung einer stalinistischen Gesellschaftsordnung begannen.

1.3. Die Zeit nach 1945

Nicht alle der befragten ungarischen Erwachsenenbildner waren bereits vor 1989 in der Profession tätig. Sie alle wuchsen aber im sozialistischen Gesellschafts- und Bildungssystem auf und erlebten seine Praxis in Beruf und Privatsphäre. Eine rückblickende Betrachtung dieser 40 Jahre dient, gerade für einen jungen Forscher aus Westeuropa, der diese Lebenserfahrung nicht teilt, der Orientierung in der Gegenwart der ungarischen Transformationsgesellschaft. A. Maróti, ein Nestor des Faches in Ungarn, hat die Entwicklung der Erwachsenenbildung im sozialistischen Ungarn analysiert.
Von Kriegsende bis 1948 verstand sich die Erwachsenenbildung als "liberal bourgeois education" (Maróti 1993, 30). Das Konzept einer "Freien Bildung" stellte man der traditionellen Unterrichtsform im öffentlichen Schulwesen entgegen: "In public education people are taught by someone else, whereas in free education people educate themselves, according to their own need and inclination." (zitiert nach ebd.) In Kontinuität der Vorkriegsaktivitäten wurden erneut zahlreiche gesellschaftliche Organisationen im Bildungsbereich aktiv, Heimvolkshochschulen entstanden oder wurden wiederbelebt. Gleichzeitig gab es erstmals für Berufstätige die Möglichkeit, im Abend- oder Fernstudium einen Schulabschluss nachzuholen.

1948 ließen die Sowjets den Pluralismus im öffentlichen Leben verschwinden, verboten alle Vertreter der "Freien Bildung" und installierten ein System, "called 'socialist public education'" (ebd.). Deren proklamiertes Ziel war klassenkämpferisch: "to put an end to the educational monopoly enjoyed by the ruling class under the old system" (ebd., 31). Kultur sollte für die Gesamtheit des Volkes zugänglich werden. Eine Bildungsexpansion unter ideologischen Vorzeichen setzte ein: Bei aller Bemühung, den "einfachen Leuten" - und das waren in der "Diktatur des Proletariats" ja auch viele Parteikader - zu qualifizierenden Ab-

schlüssen zu verhelfen, setzten die Sozialisten politische Zuverlässigkeit stets an erste Stelle. D. Savicevic definiert die der Erwachsenenbildung zufallende Aufgabe als: "to build socialist social relations and to foster the all-round development of the society" (Savicevic 1981, 62), sie wurde also Instrument im Dienste sozialistischen Fortschritts.

Die Erwachsenenbildung teilte sich damals in zwei voneinander völlig unabhängige und zudem unterschiedlich bezeichnete Bereiche, ein Umstand, der bis heute nachwirkt: Erwachsenenbildung (ungarisch: felnôttképzés) spielte sich in den Kulturhäusern der Städte und Gemeinden, sowie den wenigen verbliebenen nichtstaatlichen Organisationen, wie etwas der TIT, d.h. der Gesellschaft zur Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse, ab. Hier bildete man sich aus persönlichem Interesse und in seiner Freizeit weiter, Zertifikate gab es in aller Regel nicht.

Im Bewusstsein der Menschen noch heute präsenter ist hingegen der zweite Sektor unter dem Begriff Erwachsenenunterricht (ungarisch: felnôttoktatás). Er bezeichnet ein gut ausgebautes System sogenannter Arbeiterschulen, in denen Berufstätige Schulabschlüsse nachholen können. Die Sozialisten versuchten angesichts eines erschreckenden Bildungsdefizits - 1949 hatten noch 80 % der Bevölkerung weniger als acht Schulklassen absolviert (vgl. ebd.) - diese Schulen attraktiv zu machen: Wer noch einmal die Schulbank drückte, bekam Arbeitszeit erlassen, für gute Leistungen gab es Geldprämien. Bald tauchten jedoch Probleme auf: Immer mehr junge Leute nutzten die Arbeiterschulen als Auffangbecken, nachdem sie aus dem regulären Schulsystem herausgefallen waren. Dies verschreckte ältere Arbeitnehmer und beschädigte das Ansehen der Erwachsenenbildung insgesamt. Außerdem war die Industrie nicht mehr bereit, allgemeine Bildungsabschlüsse für ihre Mitarbeiter zu fördern: Gefragt waren "unskilled and semi-skilled workers" (ebd., 32) und Weiterbildung höchstens als "training courses closely related to their sphere of work" (ebd.). Die damalige Praxis der Erwachsenenbildung trug durch gravierende didaktische Mängel selbst zum Negativimage bei: Es gab kaum erwachsenenspezifische Unterrichtsmaterialien, man bediente sich einfach bei der Schulpädagogik. Ohnehin waren große Teile des Lehrpersonals dort zuhause: "most of the teachers also taught children in the mornings, or had at least grown accustomed to the teaching methods used with children." (ebd.)

Der Staat vollzog Anfang der 70er Jahre einen Kurswechsel und forcierte die berufliche Bildung: Vom Facharbeiter aufwärts mussten alle Beschäftigten regelmäßig an arbeitsplatzbezogener Fortbildung teilnehmen. Ungarn wurde mit seinen Managertrainings - laut A. Maróti "technically well-equipped and methodically exacting" (ebd., 33) - zum Vorreiter für wirtschaftliche Reformen im Warschauer Pakt, ohne dass dadurch der "real existierende Sozialismus" auf Dauer überlebensfähig blieb.

Ein eigener, gut ausgebauter Bereich im sozialistischen Ungarn war die politische Bildung. Während die Staatsführung in der Endphase des Stalinismus noch auf Indoktrination der Bevölkerung, etwa durch Pflichtvorträge am Arbeitsplatz, gesetzt hatte, setzte sich nach dem Volksaufstand von 1956 die Erkenntnis durch, dass man auch dem Kadernachwuchs attraktive Bildungsangebote machen musste: Die politischen Hochschulen öffneten sich für alle Interessierten, boten "courses in economics, sociology, philosophy and aesthetics" (ebd., 34), die jeder belegen konnte. A. Maróti schreibt, dass wenn überhaupt, dann hier eine innovative Didaktik und Methodik von Erwachsenenbildung praktiziert worden sei. In jedem Fall investierte die Partei viel Geld in diese Schulen. Schenkt man allerdings S. Regös Glauben, dann wurde das Budget der Parteihochschulen eher für andere Dinge eingesetzt: Die zur Weiterbildung entsandten Kader bekamen ihr Gehalt weiterbezahlt, studierten gratis und nutzten in den unterrichtsfreien Zeiten "eine eigene Schwimmhalle mit Sauna, ein Kollegium, das sich mit den besten Hotels messen konnte, und eine ausgezeichnete Küche." (Regös 1999, 139). Derselbe Autor beschreibt, wie er mit einem Studium an dieser Hochschule bestraft (sic!) wurde, weil er sich in seiner beruflichen Tätigkeit als Auslandskorrespondent als politisch unzuverlässig erwiesen hatte. Er habe es als großes Glück empfunden, mit einem dreimonatigen Kurs davongekommen zu sein, anstatt die "Höchststrafe" (ebd., 140), ein dreijähriges Studium absolvieren zu müssen. Es gab also nicht nur freiwillige Hörer, sondern die ideologische Unterweisung für politisch Andersdenkende war damals eine übliche Strafmaßnahme und deutliche Warnung, mit der eigenen Meinung vorsichtiger umzugehen.

Länger als in Deutschland hielt sich in Ungarn der Begriff Volksbildung (ungarisch: népmûvelôdés), mit dem vor allem die Tätigkeiten des landesweiten Netzes von Kulturhäusern bezeichnet wurde. Zwar spricht das Bildungsgesetz von 1976 von "Öffentlicher Bildung" (ungarisch: közmûvelôdés), aber einige der für diese Arbeit Befragten bezeichnen sich auch im Jahr 2000 noch als Volksbildner (ungarisch: népmûvelô). In den Kulturhäusern waren bis in die 70er Jahre Vorträge und Veranstaltungsabende in einem großen Saal die Regel, dann etablierte sich allmählich die Bildungsarbeit mit Kleingruppen. Als die staatlichen Zuschüsse für die Erwachsenenbildung in den letzten Jahren vor der Wende sanken, mussten die Kulturhäuser durch ein nachfrageorientiertes Programmangebot ihre Existenz sichern, was laut A. Maróti zu "entertainment rather than culture" (Maróti 1993, 35) führte. Sprachkurse und, wo überhaupt möglich, PC-Trainings hielten dort Ende der 80er Jahre Einzug, wie auch in das Bildungsangebot der populärwissenschaftlichen Vereinigung TIT (Gesellschaft zur Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse), die mit der URANIA in der DDR vergleichbar war.

1.4. Die Situation zum Ende des Sozialismus

Zum Zeitpunkt der Wende 1989 befand sich die ungarische Erwachsenenbildung in einer prekären Lage: Es gab kein schlüssiges Gesamtkonzept, eine fachliche Kommunikation zwischen den oben skizzierten unterschiedlichen Teilbereichen fand quasi nicht statt. Das Fundament, auf dem die Praktiker agierten, war alles andere als solide. P. Basel formuliert drastisch: "There was no proper training of adult educators, practically no adult education concept, no research, no methodology." (Basel 1993, 69) Die Profession wurde in der Öffentlichkeit wegen ihrer einseitigen Teilnehmerstruktur (Abendschulen), ideologischen Befangenheit (politische Bildung) und mangelnden Professionalität (Volksbildung) geringgeschätzt. Sie hatte die Menschen nicht zur Mündigkeit geführt, sondern oft nur betreut, ohne dem allgemeinen Werteverfall im materialistischen "Gulaschkommunismus" entgegenzusteuern.[2] Eine schwierige Phase der Transformation und Neuorientierung stand bevor.

[2] Der ungarische Soziologe E. Hankiss erinnert dazu an die Ergebnisse der europäischen Werteuntersuchung von 1982 (vgl. Hankiss 1990): Die Ungarn präsentierten sich darin

2. Ungarische Erwachsenenbildung in den 90er Jahren

2.1. Der Kontext der Transformation

Vieles ist in den vergangenen zehn Jahren über den Systemwandel in Mittel- und Osteuropa geschrieben worden. Die sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Chronologie von Desintegration, Transformation und Integration hat an Intensität noch nicht nachgelassen. Auf absehbare Zeit werden diesem Bereich zeitgeschichtlicher Analyse die Themen nicht ausgehen: In einigen Staaten der Region, etwa Restjugoslawien, kam die Transformationsphase zu einem jähen Stillstand, in vielen ist sie in vollem Gange, und für die "Musterschüler" Polen, Tschechien und Ungarn stellt die Integration in die Europäische Union die nächste, nicht minder schwere Aufgabe dar. Für die Erwachsenenbildung stellen sich in dieser Umgebung des raschen, oft widersprüchlichen Wandels drei große Fragen:

1. Mit welchen persönlichen Voraussetzungen treten die Menschen in das neue System ein?
2. Sind sie auch innerlich fähig, diesen Wandel mitzuvollziehen?
3.Was muss sich in der Erwachsenenbildung ändern, damit zum ernstzunehmenden Akteur der Transformation wird, und die Menschen sie in dieser Rolle auch anerkennen?

Und hier tritt ein interessantes Phänomen zutage: Der Durchschnittsungar wird in der Literatur als anpassungsfähiger beschrieben als diejenigen, die ihm bei der Bewältigung seiner vermeintlichen Übergangsschwierigkeiten helfen wollen, nämlich die Protagonisten der Erwachsenenbildung. Die Menschen hatten nämlich im Zuge der wirtschaftlichen Liberalisierung und des stufenweisen Abschieds vom "reinen" Sozialismus auch ihre Werte verändert. Die offiziellen Parolen vom Klassenkampf und Wettstreit der Systeme verloren für immer mehr Ungarn ihren Sinn. Ohnehin waren zu keinem Zeitpunkt mehr als 8% der Bevölkerung Parteimitglieder gewesen (vgl. Regös 1999, 137), von denen viele nur "durch ihre Karrieresucht in die Partei getrieben“ worden waren (ebd.)

"überraschend viel egoistischer" (ebd., 171) als die befragten Westeuropäer. Der Autor macht für die 80er Jahre ein Wertevakuum in Ungarn aus: "Das war kein an Werten reicher Individualismus,

Der "Gulaschkommunismus" mit seinen großzügig geduldeten privatwirtschaftlichen Elementen verkörperte hingegen Werte, mit denen viele Menschen etwas anzufangen wussten: „Freiheit [...], leistungsbezogene Gerechtigkeit und persönlicher Gewinn“ (Ehrhart 1998, 131). Regierung und Bürger hatten einen Modus vivendi ihrer Koexistenz gefunden: Im Eintausch gegen ihre Partizipationsrechte wurden die Menschen in Ruhe gelassen und konnten es zu bescheidenem Wohlstand bringen. Dieser beinahe 20 Jahre gültiger Kompromiss ließ die Ungarn auf Gebieten aktiv werden, "wo sie wieder lernen konnten, wie man sich verantwortlich verhält, wie man Verträge erfüllt, Termine einhält und Qualitätsware erzeugt" (Hankiss 1990, 171) Das Lernfeld der privaten Schattenwirtschaft hat sicherlich dazu beigetragen, dass die Systemwende ab Ende der 80er Jahre in Ungarn reibungsloser und erfolgreicher als in anderen Staaten der Region verlief.

Um die dritte der oben gestellten Fragen zu beantworten, müssen wir die Erwachsenenbildung im späten Sozialismus betrachten. Details dazu finden sich in der Literatur kaum, oft muss man den gedanklichen Schritt von der - ausführlich dargelegten - Notwendigkeit, die Erwachsenenbildung zu reformieren, hin einer Zustandsbeschreibung Ende der 80er Jahre selbst vollziehen. (vgl. Maróti 1993, Pordány 1998) Im folgenden gebe ich wieder, was K. Popovic im Rahmen ihrer Bamberger Gastprofessor von 1997/98 über die Rolle von Erwachsenenbildung beim Systemwandel in Mittel- und Osteuropa ausführte (vgl. Popovic 1997/98).
Negativ wirkte Erwachsenenbildung immer dort, wo sie die neuen Mehrheitswerte unkritisch übernahm und in einem einseitig kommerziell ausgerichteten Programmangebot an die Menschen weitergab. Dabei blieb das im Sozialismus hochgehaltene Humanum auf der Strecke. In eine ähnliche Kerbe schlägt der Vorwurf der Oberflächlichkeit. Schließt man nämlich in ein erweitertes Verständnis von Erwachsenenbildung die Massenmedien ein, wird der Übergang von ideologischer Vereinnahmung zu seichter Beliebigkeit besonders deutlich. Als weitere Gefahr nannte Popovic, dass in der Wendezeit eine "kognitive Überstimulation", also das Einströmen von unzähligen neuen Informationen die Menschen überforderte und zu einer Trotzreaktion veranlasste: Sie verschlossen

---

sondern ein rüder, gereizter, krampfhafter Egoismus und 'Privatismus'" (ebd.).

sich gegen weitere Aufklärung, auch gegen die Teilnahme an Erwachsenenbildung, bleiben passiv.

Dennoch ist Erwachsenenbildung für Popovic ein "agent of change", ohne dessen Beitrag der Systemwandel unvollständig bliebe: Bildung und Lernen sind grundsätzlich emanzipatorische Tätigkeiten. Der Zugang zu bestimmten Informationen, den Erwachsenenbildung ermöglicht, kann in Umbruchzeiten lebenswichtig sein. Identitätslernen gewinnt dort, wo auf einmal alles hinterfragt wird, enorm an Bedeutung. In der neu entstehenden informellen Erwachsenenbildung, also in Bürgerinitiativen, Stiftungen und ähnlichen Zusammenschlüssen, üben die Menschen selbständiges, kritisches Denken ein. Laut C. Pandak gab es in Ungarn 1989 noch 8 000, 1997 bereits knapp 40 000 solcher Freiwilligenorgansationen (vgl. Pandak 1997)

Popovic empfiehlt der Erwachsenenbildung in den Reformländern der Region eine grundlegende Veränderung in Konzepten, Inhalten und Selbstverständnis. Nötig seien: Dezentralisierung; neue Curricula als Ausdruck neuen Denkens; demokratische Bildung, die auch entsprechend methodisch-didaktisch vermittelt wird und damit glaubwürdig ist; Selbstkritik und -reflexion der Erwachsenenbildung.

Bei diesen Aufgaben solle man einerseits bewusst auf "bürgerliche" erwachsenenbildnerische Traditionen des jeweiligen Landes zurückgreifen, welche im Sozialismus verdrängt worden waren, andererseits auch sehr gut über historische Vorläufer wie die Reeducation der Alliierten im Nachkriegsdeutschland Bescheid wissen.

2.2. Die Entwicklungsstränge in Ungarn

Wie entwickelte sich im Kontext von ungünstigen Startbedingungen und hohen Erwartungen die Erwachsenenbildung in Ungarn nach 1989? Das System der politischen Bildung einschließlich seiner vielen Arbeitsplätze verschwand mit dem alten Regime. Die traditionelle Volksbildung in den Kulturhäusern leidet bis heute unter den massiven Einschnitten der staatlichen Förderung. Hatten sie sich Anfang der 80er Jahre aus innerer Überzeugung für mehr Nachfrageorientierung entschieden, zwang sie die Finanznot der öffentlichen Kassen nun dazu. Die Adressaten der Erwachsenenbildung interessierten sich auf einmal für alles, was

sie unter der Kategorie "westliches Know-how" subsumierten: "Training for economic leaders, management training, training in computer technology and foreign language instruction." (Maróti 1993, 37) Unzählige neue private Anbieter drängten auf den Markt, viele von ihnen ohne einen seriösen fachlichen Hintergrund, statt dessen mit einem Verständnis von Erwachsenenbildung als boomendem Geschäftszweig. Der Andragoge Maróti erläutert die gängigen Praktiken:

Experteninterview: Prof. Maróti (326/338)
Einige Erwachsenenbildungs-Unternehmen bemühten sich sehr schnell darum, mit amerikanischen oder englischen Firmen in Kontakt zu kommen. Von denen übernahmen sie dann Unterrichtsmaterialien. Sie unterrichten eins zu eins, also genau das gleiche. Die *Name* GmbH, von der ich nicht weiß, ob es sie noch gibt, hatte sogar den Kurs der BBC zur Managerbildung übernommen und ihn eins zu eins auf Englisch unterrichtet. Es gibt mehrere Unternehmen, die aus Amerika Unterrichtsmaterialien kauften und sie hier anwenden. Die übertragen sie nicht auf die ungarischen Verhältnisse, versuchen nicht, sie produktiv anzuwenden. Vielmehr kopieren sie mechanisch.

Gegen diesen einseitigen Geld- und Materialfluss hatten andere Bereiche von Erwachsenenbildung kaum eine Chance, die Transformation in Ungarn aktiv mitzugestalten: Die ungelernten und angelernten Arbeiter, unter ihnen überdurchschnittlich viele Roma, sind oft funktionale Analphabeten. Die Wende nimmt vielen von ihnen die Arbeit und damit ihr wichtigstes identitätsstiftendes Moment, denn als gesellschaftliche Randgruppe ohne Beschäftigung werden sie von der Mehrheitsbevölkerung noch stärker mit Vorurteilen und Stereotypen belegt. Die Parole von der sozialistischen Nation ohne Minderheitenproblematik war angesichts der Diskriminierung der Roma-Ethnie eine leere Phrase:

"Wenn auf Bahnhöfen oder in Gaststätten Razzien durchgeführt werden, kommen zuerst die Zigeuner an die Reihe, und die Polizei verfährt dabei nicht gerade zimperlich. Frauen werden von Männern abgetastet, Betrunkene zusammengeschlagen. Die Ordnungshüter, die eine Spezialtruppe für die Zigeuner aufgestellt haben, schrecken selbst dann nicht vor brutalem Vorgehen zurück, wenn es Zeugen gibt. Meistens können sie ein stillschweigendes Einverständnis der Bevölkerung voraussetzen. Taxifahrer und andere faschistoide Gemüter lassen in Ungarn nicht selten verlauten, dass man die Zigeuner in Arbeitslager verbringen,

sterilisieren oder am besten ganz ausrotten sollte. Bei einer Umfrage erklärt die Mehrheit der Befragten, die Ursache der gegenwärtigen Wirtschaftsprobleme läge in einer übertriebenen Unterstützung der Roma." (Knabe 1989, 146f)[3]

Ungarn ist über zehn Jahre, nachdem diese Zeilen geschrieben wurden, mit seiner Minderheitenpolitik noch nicht da angekommen, wo die Europäische Union das Land zum Zeitpunkt seines Beitritts gerne sehen möchte. Die Erwachsenenbildung ist hierbei besonders gefordert. Eine nähere Betrachtung dieser Thematik wäre interessant, führt jedoch über diese Arbeit weit hinaus.

2.3. Eine spezielle Perspektive: Die OECD zur Erwachsenenbildung in Ungarn

1999 legte die Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) einen sogenannten "Country Report" zum Stand der Implementierung des "lifelong learning" in Ungarn vor. Die OECD interessiert sich dabei weniger für die Details der institutionellen Transformation in Ungarn, als vielmehr dafür, ob neuen Formen auch neue, innovative Inhalte folgten. Kritisiert wird in diesem Zusammenhang das Fehlen eines schlüssigen Gesamtkonzepts, "one that helps clarify the central role education must play throughout the lives of Hungarian citizens" (OECD 1999, 41); ebenfalls mangelhaft seien die Möglichkeiten für den Bildungsinteressierten, sich einen Überblick über die Angebote der Erwachsenenbildung zu verschaffen: "There is no complete information system, central database, or researchable registry by which people can document themselves on adult education courses, training programmes, and certificates, etc." (ebd., 42f). So herrsche z.B. darüber, ob ein bestimmter Abschluss staatlich anerkannt ist, oft Unklarheit, kompetente Ansprechpartner fehlten.

Über die Didaktik der ungarischen Erwachsenenbildung fällt das Urteil der OECD ebenfalls negativ aus: Die Lernumgebung sei oft ungeeignet - "most cultural centres lack a proper seminar room" (ebd., 27) -, der Monolog des Dozenten

[3] Anmerkung: Die Bezeichnung "Zigeuner" (ungarisch:cigány) wird in Ungarn auch in den höchsten politischen Klassen standardmäßig gebraucht. Ungarn ist, jedenfalls bislang, kein Land von "political correctness", so dass von der ethnisch korrekten Bezeichnung "Roma" am ehesten in wissenschaftlichen Arbeiten und intellektuellen Publikationen zu lesen ist.

dominiere immer noch weite Teile der Praxis. In letzterem deckt sich die Bewertung der internationalen Gutachter mit dem, was A. Maróti in einem Experteninterview für diese Arbeit ausführte:

Experteninterview: Prof. Maróti (524/529)
Ich habe selbst auch ein Buch zur Methodik geschrieben. Obwohl das schon vergriffen ist und Verbreitung fand, wendet man in der Praxis diese Methoden nicht allzu sehr an: Es gibt einen Vortrag nach dem anderen. Das ist das Übliche. Selbst in Kursen, ja überall dominiert der Vortrag.

Die OECD stellt der ungarischen Erwachsenenbildung insgesamt ein schlechtes Zeugnis aus, da sie in ihr bislang keinen engagierten Förderer des "lifelong learning" ausmachen kann. Ihr Fazit fällt ernüchternd aus:
"Adult learning is not yet among the areas considered of sufficient importance to enjoy general state support in present-day Hungary. This sector is typically underfinanced and pushed to the background as a result of the social restructuring of the 1990s. Most traditional forms of adult learning are losing acceptance and becoming increasingly marginalised" (OECD 1999, 25).

3. Internationale Zusammenarbeit in der Erwachsenenbildung - Der Akteur IIZ/DVV (Institut für internationale Zusammenarbeit des deutschen Volkshochschulverbandes)

3.1. Allgemeines zum Institut

Das IIZ/DVV mit seinen insgesamt ca. 90 Mitarbeitern, davon zwei Drittel nichtdeutsche, sieht seine Aufgabe darin, Erwachsenenbildung in Partnerländern zu unterstützen und dabei auf die Erkenntnisse und Erfahrungen deutscher Fachtheorie und -praxis zurückzugreifen. Gleichzeitig verfolgt das Institut mit seinem internationalen Engagement das Ziel, Erwachsenenbildung über nationale Grenzen hinaus zu vernetzen und zum Objekt eines weltweiten Austausches von Information und Erfahrung zu machen. Welche programmatischen Schwerpunkte das IIZ/DVV dabei setzt, zeigen die jüngsten Leitlinien für die Institutstätigkeit (vgl. IIZ/DVV 2000): Sie beschreiben die hier vertretene Erwachsenenbildung als orientierend, qualifizierend, emanzipatorisch und historisch-kulturell bedingt in ihren Zielen, Inhalten und Methoden. Was in letzterem Punkt schon anklingt, nämlich der Respekt vor der Tradition des Fachs im jeweiligen Gastland, setzt sich fort in der Erklärung, alle Ziele des Instituts im Ausland seien mit den Partnern "in partizipatorischer Zusammenarbeit partnerschaftlich und kooperativ anzustreben" (ebd.). An anderer Stelle wird dieses Prinzip als "participation in preparation, implementation and evaluation" (Hinzen 2000a, 111) charakterisiert. Zum Selbstverständnis des IIZ/DVV gehört ferner, die Erwachsenenbildung eines Landes nicht nach dem "Gießkannenprinzip", sondern vorrangig über Projekte mit sozialem Hintergrund zu fördern: Man agiert auf der Grundlage einer "klaren Identifikation mit den Interessen der ärmeren und marginalen Bevölkerungsschichten in den Partnerländern" (ebd.).

3.2. Das Konzept des IIZ/DVV für Mittel- und Osteuropa

Ein Blick in das auflagenstärkste Periodikum der deutschen Erwachsenenbildung, die vom IIZ/DVV herausgegebene Zeitschrift "Adult Education and Development" gibt Auskunft über das Selbstverständnis des Instituts bei seinem Engagement in Mittel- und Osteuropa. Sozusagen als Leitmotiv der Aktivitäten in den Ländern der Region zitiert man ein Sprichwort auf Russland: "Don't give us fish; teach us to fish instead." (Hinzen 1993, 166), ein klares Plädoyer für "Hilfe zur

Selbsthilfe". Das IIZ/DVV warnt eindringlich davor, Hilfsangebote zu machen, die nur zu neuen Abhängigkeiten der eben erst frei gewordenen Menschen führen würden. Die Erwachsenenbildner aus dem "Westen" sollten es zudem vermeiden, als überlegene, siegreiche Partei aufzutreten. Dies sei unredlich und könne bei den Völkern der Region neue Ressentiments hervorrufen, denn: "after coming out of the Second World War as victors, they are now receiving aid from the side that was vanquished." (ebd., 167). Die Autoren setzen vielmehr auf das Potential vor Ort, indem sie betonen, es gebe eine personelle und institutionelle Basis, auf die man aufbauen könne. Kontakte des Instituts müssen nicht bei Null anfangen, sondern knüpfen an schon vor der Wende gepflegte Verbindungen an, zumal im Fall Ungarns, das den internationalen fachlichen Austausch weit weniger behinderte als andere Staaten im Warschauer Pakt.

Eine Gesamtstrategie für Mittel- und Osteuropa hat der deutsche Volkshochschulverband nicht. Bewusst will man sich länder- und situationsspezifisch entscheiden, welche Schwerpunkte zu setzen sind. Hilfreich sind die Erfahrungen aus den bisherigen Projektländern: "There are certain similarities between phenomena in the economic and social structures of the countries of Central and Eastern Europe and the problems of so-called developing countries." (ebd., 173), Man habe nun sogar den unschätzbaren Vorteil, die Fehler aus der traditionellen Entwicklungsarbeit nicht mehr zu wiederholen. Die Grenzen der Analogie sind allerdings bald erreicht, denn anders als in der "Dritten Welt" gibt es in der Region bereits ein gut ausgebautes Bildungssystem. Freilich mit vielen morschen Stellen und bis vor kurzem ideologisch durchsetzt. Institutionelle Reformen haben daher höchste Priorität in einer Erwachsenenbildungslandschaft, wo die alten Akteure ums Überleben kämpfen, während gleichzeitig neue und nicht selten unseriöse Anbieter auf den Markt drängen.
Zusammenarbeit im Gastland wird als "on-going dialogue with the partner organization" (ebd., 176) verstanden, um auf diesem Wege Missverständnisse und unabgestimmtes Handeln möglichst auszuschalten.

Diese Arbeit wird versuchen, das Wirken des IIZ/DVV als des maßgeblichen ausländischen Akteurs in der ungarischen Erwachsenenbildung der 90er Jahre an diesen Leitlinien zu messen. Dabei ist sie sich bewusst, dass qualitatives Daten-

material als Argumentationsbasis ergänzungsbedürftig wäre durch Statistiken über durchgeführte Veranstaltungen, Teilnehmer, finanzielle Dimensionen und ähnliches. Dennoch wurde auf diese Informationen weitgehend verzichtet. Es geht dieser Arbeit nicht um eine Quantifizierung des deutschen Engagements in Ungarn. Sie wird vielmehr im Hinblick auf Konzepte und Inhalte der bilateralen Kooperation der letzten Jahre untersuchen, inwieweit der Anspruch einer Kooperation gleichberechtigter Partner zum gegenseitigen Nutzen in der Praxis zum Vorschein kommt. Eingang in die diesbezüglichen Überlegungen finden auch einige Aspekte aus dem Bereich der komparatistischen Andragogik, also jenes Teilgebiets, das sich der internationalen Forschung über Erwachsenenbildung verschrieben hat. Als letzte Instanz werden freilich die Interviews mit Beteiligten zeigen, wie die im Titel der Arbeit versprochene Bestandsaufnahme auszufallen hat. Durch eigene qualitative Datenerhebung möchte der Verfasser etwas erreichen, was er in der Literatur zum Thema so nicht vorfand: Ungarische und deutsche Beteiligte sollen zu Wort kommen. Zunächst jedoch Genaueres zur Perspektive der deutschen Seite.

3.3. Ungarisch-deutsche Kooperation aus Sicht des Deutschen Volkshochschulverbands

Im Jahr 1991 eröffnete das Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbands (künftig abgekürzt: IIZ/DVV) sein Projektbüro in Budapest. Ein Jahr später unterzeichneten die Regierungen der beiden Staaten ein umfassendes Partnerschaftsabkommen, worin die Erwachsenenbildung als bedeutendes Feld der Zusammenarbeit aufgeführt wird (vgl. Hinzen 1998, 331)

1997 zieht das IIZ/DVV eine erste Bilanz der Tätigkeit seines Budapester Projektbüros (vgl. Hinzen 1997). Bereits vor der Wende hatte es einige Kontakte gegeben, vor allem zur großen Erwachsenenbildungsorganisation TIT, der Gesellschaft zur Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse. Die Liste der einheimischen Partner wuchs seitdem enorm an: Auf staatlicher Seite kam man mit Ministerien, Regionalverwaltungen und dem Netz der Kulturhäuser, das vom sogenannten Kulturinstitut koordiniert wird, in Kontakt; im zivilgesellschaftlichen bzw. Non-Profit Sektor sind die TIT sowie die erst 1988 wieder zugelassene

Volkshochschulgesellschaft die ersten Ansprechpartner; einen dritten Bereich bilden die Universitäten und Hochschulen, wo das IIZ/DVV eine noch aktivere Rolle bei der Aus- und Weiterbildung für Erwachsenenbildner wahrnehmen möchte. Über der konkreten Zusammenarbeit mit einzelnen Partnern vor Ort steht das Paradigma entwicklungsorientierter Erwachsenenbildung. H. Hinzen erläutert diesen Begriff: „Von der EB wird erwartet, dass sie sich als System und Praxis selbst verändert, zugleich aber auch die erwachsenen Menschen befähigt, die Veränderungsprozesse zu verstehen, die Sozialstruktur mitzugestalten und das Gelernte in der eigenen Situation anzuwenden.“ (ebd., 30). Die Ausbildung von Multiplikatoren genießt Priorität und ist Teil der Strategie einer "Hilfe zur Selbsthilfe", innerhalb derer der deutsche Partner jeweils nur die ersten Schritte eines größer anzulegenden Projekts mitgeht und die weitere Umsetzung einheimischen Fachleuten überlässt.

Die Aktivitäten der Mitarbeiter des Budapester Projektbüros sind vielfältig: Sie beraten und begleiten Partner, leisten - meist mit Gastreferenten aus Deutschland - Aus- und Weiterbildung in Seminaren, Konferenzen und Studienreisen, unterstützen die empirische Forschung und redigieren und verbreiten Lehr- und Lernmaterialien, anfangs vor allem übersetzte Standardwerke deutscher Autoren (J. Knoll, E. Nuissl, H. Siebert u.a.), zunehmend aber ungarische Beiträge. Was die Themen der geförderten Bildungsmaßnahmen betrifft, so dominierten bis 1997: Landwirtschaft, Umwelt, berufliche Schlüsselqualifikationen (Fremdsprachen, EDV, etc.) sowie sozialpädagogische Jugendbildung. Während das IIZ/DVV seine Projektarbeit als äußerst erfolgreich beurteilt, macht es deutlichen Nachholbedarf auf der Ebene der Institutionen aus: Man brauche mehr Informations- und Lobbyarbeit für die Erwachsenenbildung, da diese im Bewusstsein von weiten Teilen der Politik und Öffentlichkeit kaum existiere. Die Institutionen und Organisationen müssten sich stabilisieren und ihre Arbeit solider gestalten. Qualitätssicherung heißt hier das Schlagwort. Schließlich strebt man im Jahr der CONFINTEA in Hamburg auch für Ungarn einen dynamischen Schub für das lifelong learning an.

Die weiter oben genannten Leitlinien seiner Arbeit sieht das Institut auch in Ungarn verwirklicht: "Die Projektziele sind in einem partizipativen Prozess

gemeinsam mit den ungarischen Partnern entwickelt worden." (ebd., 24f). Näher ausgeführt wird dieser Prozess nicht.

Ende 1998 hielt sich D. Oppermann auf Einladung des Budapester Projektbüros in Ungarn auf. Bei einer Konferenz über europäische Traditionen der Erwachsenenbildung war er Referent, daneben hatte er Gelegenheit zur Begegnung mit ungarischen Fachvertretern. Wie sieht er die Kooperation der beiden Länder? Laut Oppermann liegen die Hindernisse bei den Ungarn, da „ungarischerseits zwar ein großes Interesse an der Struktur des deutschen Volkshochschulwesens besteht, die Traditionen der ungarischen bäuerlichen Volkskultur jedoch einerseits ein reges Interesse an den dänischen Vorbildern Grundtvigscher Prägung mit sich brachte, zu der außerdem schon eine lang wirkende Partnerschaft besteht.“ (Oppermann 1999, 177). Außerdem stehe das britische Vorbild in Ungarn hoch im Kurs. Weitere Unstimmigkeiten sieht der deutsche Volkshochschulmann Oppermann im anderen Verständnis von "Volkshochschule"[4] und den materiellen Problemen beim Aufbau einer Infrastruktur nach deutschem Beispiel. Der Tenor dieses Berichts ist, dass die ungarische Erwachsenenbildung das Muster der deutschen Volkshochschule international nicht als erste Wahl ansieht und dabei von der eigenen Tradition sowie aktuellen Sachzwängen unterstützt wird. Oppermann gibt seine Beobachtungen ohne einen Ausdruck des Bedauerns wieder und bewegt sich damit im Einklang mit den Leitlinien des IIZ/DVV. Von einer Vorbildfunktion oder gar einem verbindlichen Muster der deutschen Volkshochschule ist dort nicht die Rede.

Der Vorsitzende des Instituts, H. Hinzen, weist auf die eigentlichen Erfolge der Kooperation hin (vgl. Hinzen 1998a, 335f): Erwachsenenbildung hat im Urteil der ungarischen Öffentlichkeit an Kredit zurückgewonnen; neben der Qualifizierung vieler Einzelteilnehmer konnte man auf institutioneller Ebene erste Schritte von Qualitätssicherung umsetzen; die kommunikationsarme Koexistenz der verschiedenen Bereiche und Anbieter konnte ein Stück weit dadurch durchbrochen

[4] Oppermann schreibt: " Für das ungarische Bewußtsein ist ‚Volkshochschule‘ zumeist ein Kursangebot, nicht aber unbedingt eine erwachsenenbildnerische, institutionelle Struktur.“ (ebd.). Damit deckt sich die Erfahrung des Verfassers: Ich hörte oftmals einen Satz wie: "Wir verstalten in der Gemeinde xy eine Volkshochschule."

werden, dass das Institut zu seinen Veranstaltungen in der Regel einen repräsentativen Querschnitt der Fachöffentlichkeit einlud. Das Fazit Hinzens von 1998: "The project has been running successfully." (ebd., 336)

Im übrigen gab es auch Initiativen trilateraler Kooperation unter Einbeziehung Österreichs. Von 1993 bis 1997 lief eine Seminarreihe mit Erwachsenenbildnern aus Österreich, Ungarn und dem Bundesland Berlin (vgl. Ditschek/Heilinger/Sári 1995, Juhász 1998). Eine für 1998 bereits ausgearbeitete Seminarkonzeption "Volkshochschulen im Umbruch" gelangte allerdings nicht mehr zur Umsetzung, weil der österreichische Volkshochschulverband aus dem Dreierverbund ausstieg. Seinen Rückzug begründete er damit, dass Seminare zu Themen wie Europa, Minderheiten oder regionale Entwicklung zwar für die Teilnehmer selbst aufschlussreich gewesen seien, später jedoch "nur wenige Informationen in die Praxis der Volkshochschule eingeflossen sind, dies sei aber eines der Ziele gewesen." (Juhász 1998, 75) Man verließ die Dreier-Kooperation zu einem Zeitpunkt, als das Motiv einer reinen "Entwicklungshilfe" für die ungarische Erwachsenenbildung an Bedeutung verloren hatte. Die eigene Kosten-Nutzen Relation beurteilten die Österreichischer dann als negativ.

Ungeachtet des Scheitern dieses prominenten Projektes bemüht sich der Deutsche Volkshochschulverband unverändert, Österreich in die Kooperation mit einzubeziehen. H. Hinzen lobt etwa die jährlich stattfindenden Salzburger Gespräche als ideales Dialogforum von Fachvertretern aus ganz Europa, und das bereits seit 40 Jahren (vgl. Hinzen 1998b, 337f).

3.4. Fazit: Was die Literatur zur internationalen Kooperation vermittelt

Das erklärte Ziel dieser Arbeit ist es, eine Bestandsaufnahme ungarisch-deutscher Zusammenarbeit in der Erwachsenenbildung im Jahr 2000 zu liefern. Bislang ging sie auf die Entwicklung und aktuelle Situation des Faches in Ungarn ein und erörterte die deutsche Sicht auf die internationale, insbesondere bilaterale Kooperation. Diese Ausführungen informieren einerseits den Leser über das Forschungs-

feld, zum anderen legen sie offen, welches Vor- und Kontextwissen dem Verfasser für seine eigene Forschungsarbeit zur Verfügung stand.

Das bisherige Resümee lautet: Die Literatur liefert uns sowohl Informationen zu Themen, Zielen, Akteuren, Erfolgen und bestehenden Defiziten, als auch erste Kriterien, an denen sich die Praxis der Kooperation messen lässt, nämlich die Leitlinien des Deutschen Volkshochschulverband für seine internationale Tätigkeit. Nur unbefriedigenden Niederschlag findet jedoch die Frage, wie sich diese Leitlinien auf die Gestaltung der Projektarbeit vor Ort auswirken. Ob ein partizipatives Kooperationsmodell tatsächlich Anwendung findet und wenn ja, wie es konkret aussieht, vermitteln die Texte des IIZ/DVV nur ganz am Rande.
Dabei ist ein gravierendes Manko, dass die ungarischen Partner bei der Bewertung der Zusammenarbeit nicht zu Wort kommen. Lediglich über konkrete Projekte berichten sie (vgl. Hinzen 1998a, Juhász 1998), während es der deutschen Seite zufällt, ihr Wirken in Ungarn regelmäßig zu bilanzieren (vgl. Hinzen 1993, 1997). Die Begründung für dieses Phänomen könnte sein, dass der Deutsche Volkshochschulverband seinen Mitgliedern und Unterstützern Rechenschaft schuldig ist über seine Aktivitäten, zumal über solche im Ausland und damit weitgehend außerhalb des Blickfelds der deutschen Öffentlichkeit. Zwar deckt der Verband den Großteil der Kosten seiner internationalen Tätigkeit über staatliche Fördermittel, dennoch setzt er in erheblichem Ausmaß eigene Ressourcen ein, um seine weltweite Präsenz zu gewährleisten.

Was bislang an Maßstäben für die internationale Kooperation in der Erwachsenenbildung gefunden wurde, reicht nicht aus: Neben dem Wissen über die Lage vor Ort und die Ziele eines der Partner ist ein erweiterter Kontext nötig, in dem sich das eigene Forschungsvorhaben verorten lässt. Dazu bietet sich die komparative Erwachsenenbildung an, die sich als junger Zweig des Faches noch nicht endgültig etablieren konnte (vgl. als "Pionierschriften" Knoll 1980, Charters 1981), aber wichtige Beiträge zur Internationalisierung der Diskussion geleistet hat. Wenn ich nun diesen Forschungsbereich in die theoretische Grundlegung meines Themas aufnehme, erhoffe ich mir davon Erkenntnisse darüber, an welchen - über das Bisherige hinausweisenden - Kriterien sich eine fundierte Analyse konkreter internationaler Kooperation orientieren sollte.

4. Der theoretische Rahmen internationaler Kooperation: Die vergleichende Erwachsenenbildung

4.1. Warum dies keine streng komparatistische Arbeit ist

Diese Arbeit erfüllt die Kriterien komparativer Forschung in der Erwachsenenbildung nicht. In der mittlerweile klassischen Definition von A. Charters heißt es nämlich:

"A study in comparative international adult education [...] must include one or more aspects of adult education in two or more countries or regions." (Charters 1981, 2f) Darunter fällt eine Forschung über die Tätigkeit von Erwachsenenbildnern eines Landes in einem anderen Land zunächst nicht. Im übrigen fehlt diese für internationale Kooperation doch so typische Konstellation in der komparatistischen Fachliteratur völlig, so als gebe es nur Forscher, die sich zwar kurzzeitig zur Datensammlung in ein anderes Land begeben, dann aber am heimischen Schreibtisch ihr Material analysieren. Einzig H. Hinzen, der in seiner Person den Andragogen und international tätigen Erwachsenenbildner vereint, bringt die beiden Bereiche Kooperation und Komparatistik zusammen (vgl. Hinzen 2000b). Dies fällt ihm nicht schwer, da er feststellt: "Um aber diese Kooperation [zwischen Ungarn und Deutschland; M.S.] partnerzentriert, sachgerecht und mit hoher Qualität ausgestalten zu können, brauchen wir mehr Kenntnisse von und übereinander." (ebd., 11). Komparatistische Forschung könne dazu vieles beitragen, weil sie "Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Ähnlichkeiten hinsichtlich der jeweiligen Bildungssysteme, ihrer institutionellen Formen, ihrer dominanten Methoden oder aktueller Probleme untersuchen kann" (ebd.) und damit das gesamte thematische Spektrum abdeckt, innerhalb dessen sich auch die Praxis von Kooperation in der Erwachsenenbildung notwendigerweise bewegt. Was Hinzen sich vorstellt, ist eine "komparative Begleitforschung" (15), anders gesagt: Auftragsforschung, oder Forschung im Dienste einer verbesserter Praxis von internationaler Kooperation.

4.2. Theorieentwicklung der komparatistischen Forschung

Die komparative Erwachsenenbildung ist indes noch mit definitorischen Fragen beschäftigt, beginnend bei der Diskussion um ihren Namen und weitergehend im

inhaltlich-konzeptionellen Bereich. Während die englischsprachige Literatur einheitlich von "Comparative Adult Education" spricht, existieren hierzulande mehrere Alternativen: J. Knoll gibt seinem 1980 erscheinenden Band den sperrigen Titel "Bildung international: internationale Erwachsenenbildung und vergleichende Erwachsenenbildungsforschung", die Nachfolgepublikationen von 1996 lässt die Forschung im Titel beiseite, ein Jahr später lautet die Kompromiss-formel: "Internationale und Vergleichende Erwachsenenbildungsforschung". Es würde zu weit führen, eine detaillierte Untersuchung über den Niederschlag dieser drei Titel auf den jeweiligen Inhalt der Bände durchzuführen. Knoll unterscheidet damals wie heute zwischen "international" und "vergleichend": Das internationale Moment verkörpern für ihn am besten die sogenannten "country reports", also Monographien zur Erwachsenenbildung in einem einzigen Land. Diese bilden laut Knoll eine "unerlässliche Vorbereitung zu vergleichend verfahrenden Darstellungen" (1997, 252). Eine vergleichende Studie hat deutlich höhere Ziele, soll sie doch Antworten darauf geben, "ob bestimmte Verhaltensweisen für eine bestimmte Gruppe oder eine bestimmte Kultur charakteristisch sind oder ob sie für das ganze Menschengeschlecht gelten." (Knoll 1980, 11).

Vielleicht liegt es an dieser anspruchsvollen Programmatik, dass sich J. Knoll inzwischen mehr für eine methodische Aufwertung der "country reports" einsetzt, als für groß angelegte Forschungsprojekte im internationalen Rahmen. Er bezwei-felt ohnehin, dass "heute globale Zugehensweisen, wie sie im Zusammenhang der Vorbereitung von UNESCO-Weltkonferenzen erstellt worden sind, überhaupt noch sinnvoll und möglich sind." (1997, 252). Statt dessen gewinnt ein sogenannter "problem approach"-geleiteter Forschungsansatz an Gewicht, auf Deutsch nur umständlich wiederzugeben als "differenzierte Sachgebiets-erforschung" (ebd.). Der Forscher konzentriert sich dabei auf einen fest umgrenzten Bereich der Erwachsenenbildung eines Landes oder mehrerer Länder, beispielsweise auf das System beruflicher Bildung, den Ausbau eines "Zweiten Bildungsweges" oder die Ausbildung des Nachwuchses für die Erwachsenen-bildung selbst.

Knoll geht davon aus, dass der Einfluss komparativer Forschung steigen könnte, wenn sie den Entscheidungsträgern "bildungspolitische Trendanalysen" (ebd.)

liefert, und nicht mehr nur für einen überschaubaren Kreis von "etwa 50 bis 100" (Knoll 1996, 19) international forschenden Andragogen sowie einige interessierte Erwachsenenbildner arbeite.

J. Reischmann, der neben den bereits emeritierten G. Dohmen, J. Knoll und F. Pöggeler einer der maßgeblichen deutschen Akteure der Disziplin ist, sieht Ende der 80er Jahre die Gefahr einer "gefährlichen Resignation" (1988, 196) unter den wenigen Wissenschaftlern, die bis dahin international forschten: Diejenigen unter ihnen, die sich als die "wahren" Komparatisten betrachteten, würden "ländermonographische Beschreibungen eher herablassend" behandeln. (ebd., 195) und damit andere, die mit viel Engagement diese Arbeiten erstellt hätten, entmutigen. Zu diesem Zeitpunkt war also der Widerspruch zwischen dem formalen Anspruch im Sinne A. Charters' (1981) und der Wirklichkeit längst offenbar geworden, er hat sich bis heute nicht gelöst. In einem Sammelband der Internationalen Gesellschaft für Vergleichende Erwachsenenbildung (ISCAE) von 1999 kommt zum Ausdruck, warum sich dieses Forschungsgebiet in den dreieinhalb Jahrzehnten seit seiner ersten Publikation, den "Exeter Papers" von 1966 noch nicht endgültig etablieren konnte: Man schwankt weiterhin zwischen dem Wunsch, komparativ "in the strict sense" (Titmus 1999, 36) und damit anerkannt wissenschaftlich zu forschen, und den Vorteilen von Veröffentlichungen über einzelne Phänomene der Praxis (vgl. Hinzen 2000b), von C. Titmus als "more acceptable to educators and more likely to attract funding" (1999, 36) charakterisiert. Die Existenzberechtigung einer "echten" Komparatistik stellen vor allem supranationale Organisationen wie UNESCO, OECD oder die Weltbank in Frage, indem sie in ihren Studien in der Regel auf einen expliziten internationalen Vergleich verzichten, gleichzeitig aber von den politischen Entscheidungsträgern am stärksten rezipiert werden.

4.3. "borrowing" und "understanding" als Schlüsselbegriffe

Wie bereits angesprochen, sieht sich die vorliegende Arbeit nicht als komparativ. Sie kann es insofern nicht sein, als in ihr die eine Hälfte des Ländervergleichs sozusagen indirekt verläuft: Es geht nicht um eine Gegenüberstellung von deutscher Volkshochschule und ungarischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung,

sondern um die Tätigkeit von Vertretern dieser deutschen Volkshochschule in Ungarn. Es ist bedauerlich, dass internationale Kooperation kein ausdrückliches Thema von Komparatistik ist, handelt es sich dabei doch um eine Konstellation, in der die dominierenden Motive dieser Forschung klar zum Tragen kommen:

Zum einen das sogenannte "borrowing" (deutsch: etwas entlehnen, entleihen), womit ein "cultural transfer" (ebd., 40) in der Erwachsenenbildung bezeichnet ist. Man überträgt die Praxis eines Landes in ein anderes, in der Hoffnung, dass objektiver Erfolg so etwas wie ein kulturunabhängiges Merkmal sein könnte. Dieser Transfer kann in beide Richtungen erfolgen. Beispiele in unserem Fall wären einmal die Durchsetzung des Modells deutscher Volkshochschule in Ungarn, oder aber Anleihen beim verschulten ungarischen Hochschulsystem, um die Disziplin unter deutschen Studierenden zu heben.
In der Kritik an solchem Vorgehen - C. Titmus nennt es "unsound" (ebd.) - kommt das zweite, nicht minder wichtige Motiv für eine vergleichende Perspektive zur Geltung: "Understanding", das Verständnis vom anderen, geknüpft an das "Überwinden ethnozentrischer Blindheit" (Reischmann 1997, 279). Womit wir beim Kern von Zusammenarbeit im interkulturellen Raum angelangt sind: Die Beteiligten lernen sich selbst und ihre Herkunft besser zu verstehen, indem sie ihren Blick immer wieder auf das - tatsächlich oder nur vermeintlich - Fremde richten. J. Reischmann sieht für "borrowing" und "understanding" einen Platz, wenn er meint: "Beides kann die Erwachsenenbildung in Deutschland gut gebrauchen." (ebd.)

Die Quintessenz dieser Überlegungen lautet: Komparatistik eignet sich strenggenommen nicht für die Untersuchung von Kooperation in der Erwachsenenbildung. Sie bedingt den ausgearbeiteten Vergleich von Praxis in unterschiedlichen Ländern und darf sich nicht auf einen "country report" beschränken. Auf das gängige Phänomen Kooperation, wie es am Beispiel des internationalen Engagements des Deutschen Volkshochschulverbands deutlich wird, geht sie explizit nicht ein. Dennoch kann diese Arbeit von dem Wissen um die "pitfalls" (deutsch: Fallen) (Reischmann 1999, 209) von Komparatistik nur profitieren: Auch sie wird nämlich auf die eine oder andere Art Vergleiche anstellen, die Praxis der Erwachsenenbildung in einem anderen Land bewerten und teilweise in

einer Fremdsprache forschen, womit sie sich der Gefahr von "misunderstanding and misinterpretation" (ebd.) aussetzt. Letztlich trifft auch auf diese Arbeit jene Einschätzung zu, die J. Reischmann einmal ganz an den Anfang eines eigenen komparatistischen Artikels gesetzt hat, und mit der er die Forschung auf diesem Gebiet treffend beschreibt:

"Authors started making comparisons, well knowing that this is a highly subjective, 'soft', interpretative, hermeneutic work, open to all sorts of criticisms." (1999, 195)

III. Forschungsmethodik

1. Qualitative Forschung als Alternative

1.1. Einleitendes zu Forschung allgemein

„Warum forschen wir in der Erwachsenenbildung?“
So lautete die Einstiegsfrage des Dozenten in der ersten Sitzung eines Andragogik-Seminars zur qualitativen Forschung[5]. Im anschließenden Brainstorming kamen von den Teilnehmern unter anderem diese Stichpunkte: Um Bedürfnisse zu ermitteln, Inhalte anzupassen; Motive zu erfahren; Vorgänge verstehen zu lernen; wissenschaftliche Legitimation; schließlich: im Dienste der Theorieentwicklung in der Erwachsenenbildung.
Hier wird zweierlei deutlich: Man forscht, weil man mehr über die Teilnehmer und ihre Sicht der Dinge wissen möchte. Aber man lässt sich auch von der Überlegung leiten, dass der Andragogik die Aufgabe zufällt, die Praxis kontinuierlich zu begleiten.

Diese Arbeit wählt einen qualitativen Zugang zu ihrem Thema, dem Stand der ungarisch-deutschen Kooperation in der Erwachsenenbildung. Im Mittelpunkt stehen Interviews mit Fachvertretern aus beiden Ländern. Als ergänzende, klärende und vertiefende Information fungiert die Literatur zum Thema (vgl. II), ferner ein Experteninterview mit einem ungarischen Andragogen und meine teilnehmende Beobachtung an einer konkreten Kooperationsveranstaltung.
Bevor jedoch die konkreten Eckdaten dieses Forschungsprojekt dargestellt werden, soll es zunächst darum gehen, wie qualitative Forschung sich selbst definiert, warum sie für diese Arbeit als geeignetste Strategie erscheint und welche Überlegungen die Entscheidungen für ein konkretes Forschungsdesign begleitet haben.

1.2. Das qualitative Paradigma

Was bedeutet die Entscheidung, ausschließlich qualitativ zu forschen? Was darf man sich davon versprechen? J. Reischmann bezieht sich auf S. Merriam, wenn er

[5] Seminar PD Dr. Walter Bender: „Qualitative Forschung in der Erwachsenenbildung“, 1999

formuliert: „Mit qualitativen Studien versucht man ein vertieftes Verständnis über Situationen und die Bedeutungen, die die Beteiligten damit verbinden, zu erlangen.“ (1995b, 41). Merriam selbst verweist darauf, dass nur qualitative Daten eine "rich, thick description" (1988, 120) des Untersuchungsgegenstands ermöglichen. Es geht um Einzelfälle, ja um einzelne Sätze und Worte. Der Forscher muss ein wacher, fast detailverliebter Interpret sein, denn der Wert seines Materials liegt nicht in einer repräsentativen Fülle von Daten, sondern in vielen Kleinigkeiten: Merriam spricht von "the uniqueness of a particular quote, the subtlety of a particular observation" (ebd., 121). Es geht also zunächst um das Beschreiben.
Egal, ob ein Forscher sich einer induktiven Theoriebildung wie der sogenannten "grounded theory" nach Glaser und Strauss verpflichtet fühlt, oder mit einer dezidierten Vorannahme, wie etwa der psychoanalytischen Sichtweise, seine Daten analysiert: Die Beschreibung dessen, was von den Beforschten gesagt bzw. geschrieben oder getan wurde, steht am Anfang aller Auswertung.

Diese Aufgabe zu betonen und an sie einen hohen Maßstab anzulegen, ist deshalb wichtig, weil qualitative Forschung nicht standardisiert ist. Das bedeutet, sie kann ihre Daten nicht einfach über ein Computerprogramm wie das in den Sozialwissenschaften verbreitete SPSS in den Computer eingeben und anschließend durch verschiedene statistische Verfahren quasi auf Knopfdruck verarbeiten. Man ist sich inzwischen interdisziplinär darüber einig, dass dem Forscher, der diesem quantitativen Paradigma folgt, vieles, ja wesentliches entgehen kann. Ein standardisierter Fragebogen entsteht, kommt zur Anwendung und wird anschließend ausgewertet. Für Korrekturen am Erhebungsinstrument bleibt oft keine Zeit, weil ein Pre-Test oder eine Pilotbefragung die Untersuchung verteuern und verlängern würden. Forschung dieser Art ist aber unflexibel und beeinträchtigt die Validität der Ergebnisse, denn "wenn Sie eine Frage nicht im Voraus ahnen, entgeht Ihnen möglicherweise ein wichtiger Bereich." (Reischmann 1995b, 39). Auch einem Forscher, der umfangreiches Wissen von seinem Gegenstand besitzt oder zu besitzen glaubt, kann es passieren, dass er am Ende nicht das erfasst hat, was er durch seine Fragen bezweckte. Er mag schlicht einen wichtigen Aspekt übersehen haben, war jedoch, als er dies einsah, nicht mehr in der Lage, seinen Fragebogen entsprechend zu überarbeiten.

An dieser Misere der konventionellen quantitativen Praxis setzt das qualitative Paradigma offensiv an: Der Einsatz standardisierter Instrumente sollte künftig "eher den Status erkundender Methoden haben, die Spuren aufzeigen, an denen vertiefende und subtilere Verfahren eingesetzt werden müssen." (von Kardorff 1995, 8), d.h. qualitativ weitergeforscht wird.
"Qualitativ" ist indes nicht gleichzusetzen mit "emanzipatorisch" oder "human". Gerade weil hier der Erfolg eines Forschungsprojekts so entscheidend vom einzelnen Forscher abhängt, kann man nicht für ein ganzes Paradigma aufgrund seiner - vorerst nur proklamierten - Nähe zu den Beforschten Ziele beanspruchen, die außerhalb eines rein wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses liegen. Von Kardorff warnt davor, dass auch gegenteilige Effekte auftreten können: Je mehr der Forscher über seinen Untersuchungsgegenstand, d.h. über Menschen weiß, desto mehr "soziale Kontrolle" (1995, 7) kann er über sie ausüben. Er mag, was in pädagogischen Kreisen nicht unüblich ist, der Versuchung unterliegen, korrigierend ins Forschungsfeld einzugreifen, um gegen vermeintliche Unzulänglichkeiten vorzugehen.

Diese Gefahren sind bei einmaligen Interviews freilich viel weniger real, als etwa bei einer teilnehmenden Beobachtung von mehreren Wochen. Festzuhalten ist, dass jede Art von Forschung ihr erklärtes Ziel verfehlen kann. Während quantitative Verfahren ihren eigenen Erkenntnisanspruch oft nicht einlösen, müssen qualitative eher darauf achten, im Umgang mit der speziellen Situation von Nähe zu ihren Beforschten nicht über das Ziel hinauszuschießen.

Aus der Schwäche des einen resultiert also nicht die Stärke des anderen Paradigmas empirischer Sozialforschung. Qualitative Forschung muss "nach eigenen (ggf. noch zu entwickelnden) Standards" (von Kardorff 1995, 4) vorgehen.
Dies ruft kritische Fragen hervor: Wie steht mit ihrer Repräsentativität? Kann man noch von Objektivität ausgehen, wenn die Rolle des Forschers als Individuum so in den Vordergrund rückt? Und was passiert mit dem umfangreichen, nicht standardisierbaren Datenmaterial, "wie vermeidet man, dass man in Worten ertrinkt"? (Reischmann 1995b, 41) Diese Fragen stehen mit Recht im Raum, denn qualitative Forschung beansprucht für sich einen ebenbürtigen Platz neben den empirisch-statistischen Verfahren, sie bemüht sich um eine vergleichbare finan-

zielle Förderung ihrer Arbeit. Sie muss also auf einem soliden methodologischen und methodischen Fundament stehen.

1.3. Die Entscheidung für qualitative Forschung im Kontext dieser Arbeit

Forschung hat immer das Ziel eines Erkenntnisgewinns. Sie hat eine oder mehrere offene Fragen ausgemacht und muss nun entscheiden, mit welcher Strategie sie darauf eine verlässliche und möglichst breit akzeptierte Antwort finden kann. Was unser Fach anbelangt, besitzt der klassische Fragebogen ebenso seine Daseinsberechtigung wie die neueren, qualitativen Methoden. Als Beleg dafür mag genügen, dass beide Erhebungsverfahren im halbjährlichen Wechsel auf dem Lehrplan der Bamberger Andragogik stehen.

Ich stand bei der Planung dieser Arbeit ganz konkret vor der Entscheidung zwischen den Alternativen quantitativ und qualitativ: Ein Kommilitone hatte mir seine Hilfe bei der Erstellung eines Internet-basierten Fragebogens angeboten. Er hätte den "Papierentwurf" technisch umgesetzt und ins weltweite Datennetz gestellt. Ich hätte anschließend die Zielgruppe der Befragung via elektronischer Post angeschrieben und um die Ausfüllung des Fragebogens gebeten. Der Forschungsaufwand hätte sich verkleinert und verbilligt, Fahrten nach Ungarn wären unnötig geworden.
Meine Entscheidung fiel anders aus. Die modernen Kommunikationsmittel hatten mir im Vorfeld der Datenerhebung gute Dienste geleistet, denn viele Kontakte, Absprachen und Terminvereinbarungen kamen über E-mail zustande. Aber die Zielsetzung dieser Arbeit, Betroffene zu Wort kommen zu lassen und eine zahlenmäßig begrenzte, aber gut ausgewählte Gruppe von Interviewpartnern nach ihrer Sicht auf das Phänomen der bilateralen Zusammenarbeit zu fragen, war mit einer statistisch-empirischen Erhebung nicht vereinbar. Wie hätte man zudem Repräsentativität herstellen sollen? Auch auf eine eindringliche Bitte hin würden sich von hunderten Einrichtungen der Erwachsenenbildung vielleicht nur einige Dutzend bereit erklären, einen Online-Fragebogen auszufüllen. Und läge dann nicht die Vermutung nahe, dass just diejenigen teilnehmen, die für internationale Kontakte besonders aufgeschlossen sind? Dafür spräche, dass nur diese Gruppe

bereit wäre, einem Unbekannten bei seinem Forschungsprojekt zu helfen und dafür Zeit und Geld (Online-Gebühren!) aufzuwenden. Als Instrument, um Personen für spätere qualitative Interviews ausfindig zu machen, war der Online-Fragebogen wiederum allzu aufwendig: Potentielle Gesprächspartner konnte ich schneller über einschlägige Institutionen der Erwachsenenbildung in beiden Ländern finden, zumal ich Vorkenntnisse über die Situation in Ungarn mitbrachte.

Die Option, einen Online-Fragebogen für internationale Forschungsprojekte einzusetzen, ist ohne Zweifel faszinierend. Wie viel an Zeit und Geld ließe sich bei sinnvoller Nutzung einsparen! Erste Unternehmen der "new economy" haben das Geschäftspotential Internet-basierter Marktforschung entdeckt und vermieten etwa Personalcomputer zum ermäßigten Preis, wenn die Kunden regelmäßig Online-Fragebögen zu Verbraucherthemen ausfüllen. Und die Forschung? Eine immer ausgereiftere Bildübertragung im weltweiten Datennetz könnte es in einigen Jahren möglich machen, auch face-to-face Interviews vom heimischen Büro aus durchzuführen. Bis diese Techniken allerdings so verbreitet sein werden, dass das neue Forschungsdesign die Repräsentativität der Stichprobe nicht mehr stark verzerrt, dürfte es noch eine ganze Weile dauern.

2. Der Forschungsprozess und seine Entscheidungen

2.1. Das Interview als Erhebungsinstrument

Die Wahl der Methode, mit der man seine Daten sammeln will, sollte keine Entscheidung aus persönlicher Neigung widerspiegeln. Eine Forschungsarbeit ist erst dann konsequent qualitativ, wenn sie ihren "Forschungsgegenstand möglichst weitgehend in dessen Einzigartigkeit und Besonderheit versteht und erfasst." (Flick 1995, 149). Wenn ich z.B. annehmen kann, in einer spezifischen Interviewsituation besonders viele sozial erwünschte Antworten zu bekommen, muss ich mich dem Subjekt anders annähern.

Für diese Arbeit kam nur das Erhebungsinstrument Interview in Frage. Das Forschungsfeld liegt geographisch zu weit entfernt, um einen ständigen Aufenthalt des Forschers vor Ort zu ermöglichen. Auch mein Erkenntnisinteresse, Einstellungen und Meinungen zu dem objektiven Phänomen der bilateralen Zusammenarbeit in der Erwachsenenbildung einzuholen, rechtfertigt den Vorrang des Gesprächs mit den Betroffenen gegenüber Alternativen der Datensammlung. Die Möglichkeit zu einer Gruppendiskussion war nicht gegeben, weil die Arbeitsorte der befragten Personen über ganz Ungarn verteilt sind.

Was bedingt nun meine Entscheidung für ein einmaliges Interview im Rahmen qualitativer Forschung? Ich nehme eine bestimmte Rolle ein, und zwar diejenige eines Besuchers, der "nur kurz in das Feld eintaucht" (ebd., 154), nämlich zum vereinbarten Interviewtermin. Weil mir eine "Innenperspektive" (ebd., 155) verwehrt bleibt, muss ich von vornherein mit einer Selektion der Informationen rechnen, die mir bei diesem begrenzten Feldkontakt zugänglich sein werden: Ich habe nicht die Möglichkeit, die Aussagen des Befragten durch eigene Beobachtung zu überprüfen. Zwar kann ich durch meine Gesprächsführung die Vertrautheit des Kontakts fördern und eine gewisse Nähe zum Interviewpartner herstellen. Ich muss aber damit rechnen, dass man mir, wenn schon nicht äußerlich, dann doch innerlich mit Distanz begegnet. Die Liebenswürdigkeit des ungarischen Gastgebers ist nicht gleichzusetzen mit seiner Bereitschaft, mit einem Besucher Tacheles zu reden.

Das Interview ist ein rekonstruktives Verfahren der Datenerhebung: Die Partner repräsentieren den objektiven Sachverhalt, hier die Praxis der bilateralen Zusammenarbeit, durch ihre verbalen Äußerungen, sie stellen ihn "ein zweites Mal her und re-konstruieren ihn damit." (ebd., 156). Ihre Erzählung ist gegenüber der Realität immer schon verzerrt, sie ist gedeutete Realität. Die Gesprächspartner machen sich sozusagen kognitive Bilder von dem, was sie sich gegenseitig mitteilen. Der Hörer muss sich die (Ab)bilder des Gehörten selbst schaffen und darauf vertrauen, dass diese kognitive Leistung zu den vom Sprecher intendierten Ergebnissen führt. Dieser vermittelte Realitätsbezug ist komplex und störungsanfällig. Aber Wissenschaft hat es notwendigerweise mit repräsentierter Wirklichkeit zu tun.

Wenn sie darum weiß, kann sie die jeweils aktuellen Faktoren der Verzerrung berücksichtigen. Bei einem einmaligen Interview kann es die aktuelle Lebenssituation des Befragten sein, ebenso die Gesprächsatmosphäre. Und es ist nicht auszuschließen, dass der Interviewpartner bewusst unvollständig oder unwahr antwortet.

2.2. Das problemzentrierte Leitfadeninterview

2.2.1. Ziele und Einsatzfelder

Bei einer kleinen Stichprobe von drei qualitativ forschenden Diplomarbeiten, die am Bamberger Lehrstuhl für Andragogik unlängst geschrieben wurden, entschieden sich alle Verfasserinnen für ein leitfadengestütztes Interview: B. Becker bei ihrer Untersuchung über "deutungsmusteranknüpfendes Lernen im Konzept des Kommunikationstrainings EPL" (1996), M. Groß in ihrer Arbeit über "Erwachsenenbildung als Beruf" (2000), sowie R. Wittmann zum Thema der "Gewinnung ehrenamtlicher Mitarbeiter" (2000). Erst in der Durchführung der Interviews tauchen Unterschiede auf:

Während Becker ihren Leitfaden ohne Änderungen bis zum Ende einsetzte, modifizierten ihn die beiden anderen Autorinnen: Groß führte ein Testinterview mit einer Bekannten, bevor sie "in einem weiteren zirkulären Prozess des Überdenkens und Überarbeitens" (28) die endgültige Version erstellte. Wittmann baute Änderungen nach zwei ihrer insgesamt acht Interviews ein: Sie hörte sich den Audiomitschnitt der Gespräche an, notierte sich Fragen, anschließend

"wurden einige Fragen zum Leitfaden hinzugefügt und das Interviewverhalten reflektiert." (77).

Die Interviewform für die qualitative Forschung im Rahmen dieser Arbeit ist das problemzentrierte Leitfadeninterview. A. Witzel (1982) beschrieb das Konzept erstmals ausführlich, mittlerweile gehört es zur engeren Auswahl qualitativer Interviewformen. Das Adjektiv "problemzentriert" stößt nicht überall auf Zustimmung: C. Hopf etwa wendet ein, dass qualitative Forschung sich aus ihrem Selbstverständnis heraus immer an erkannten Problemen orientierte, daher sei dieses Etikett zu vage für eine spezifische Form der Datenerhebung (vgl. Hopf 1995). Der Hinweis Witzels, das problemzentrierte Interview trete mit dem Anspruch an, "die tatsächlichen Probleme der Individuen im Rahmen eines gesellschaftlichen Problemfeldes systematisch zu eruieren" (1982, 67), scheint den Eindruck von Unbestimmtheit eher zu bestätigen. Allerdings spricht Witzel auch davon, dass der einzelne Forscher vor der Aufgabe stehe, aus dem Grundgerüst des problemzentrierten Interviews selbst "Variationen" (119) zu entwickeln, "die sich aus der Bestimmung des Gegenstandes, der Gruppe der Befragten sowie aus den spezifischen Zugangsbedingungen zum Feld ergeben." (ebd.).

Das problemzentrierte Leitfadeninterview nimmt also für sich in Anspruch, an tatsächlichen Problemen anzusetzen. Zwar mag A. Witzel mit seiner These, dass immer "auch der Interviewte direkt vom Forschungsprozess" profitiere (1982, 66) die Meßlatte etwas hoch angelegt haben. Daran, dass die ungarisch-deutsche Kooperation in der Erwachsenenbildung ein faktisches Problemgebiet darstellt, kann es jedoch keinen Zweifel geben: Sie verursacht den Beteiligten Kosten. Sie verfolgt anspruchsvolle Ziele in Zeit und Inhalt, wenn sich z. B. der Deutsche Volkshochschulverband als Akteur in Ungarn auf absehbare Zeit überflüssig machen und die Verantwortung in einheimische Hände geben will. Sie will zivilgesellschaftliche Strukturen und die Werte der Demokratie verbreiten helfen. Und sie prägt ein Stück weit das Bild vom jeweils anderen Land, gerade weil sie wesentlich auf Multiplikatoreffekten aufbaut. Es liegt daher im Interesse aller Beteiligten, inklusive meiner Befragten, diese Kooperation auf ein solides Fundament zu stellen und sie regelmäßig an ihren Leitlinien und Zielen zu messen. Meine Forschung möchte dazu einen kleinen Beitrag leisten.

Zu erörtern wird sein, in welcher konkreten Ausgestaltung meine Forschung mit der Interviewform arbeitete. Zuvor jedoch einige Informationen zu den Befragten selbst:

2.2.2. Die Interviewpartner dieser Studie

In Frage kamen ungarische und deutsche Mitarbeitern der Erwachsenenbildung, die persönliche Erfahrungen in der bilateralen fachlichen Zusammenarbeit zwischen Ungarn und Deutschland gesammelt hatten. Die Suche nach solchen Personen verlief mehrgleisig: Den größten Teil meiner insgesamt 14 Gesprächspartner fand ich durch Vermittlung einschlägiger Institutionen, namentlich des Deutschen und des Bayerischen Volkshochschulverbandes, sowie der Ungarischen Volkshochschulgesellschaft. Zwei in Budapest ansässige Personen kontaktierte ich unmittelbar, indem ich sie bei meinem ersten Besuch im März 2000 an ihrem Arbeitsplatz aufsuchte und nach ihrer Bereitschaft für ein späteres Interview bat.
Die anonymisierte Statistik der Befragten sieht also wie folgt aus[6]:

Name	Geschlecht	Nationalität	Altersgruppe[7]	Arbeitgeber	Interview Nr.
Erika Alföldi	Weiblich	Ungarisch	2	National tätiges Bildungsinstitut	1
Eszter Dalos	Weiblich	Ungarisch	4	Regional tätiges Bildungsinstitut	2
Hajnalka Tamasi	Weiblich	Ungarisch	3	Kulturhaus einer Landgemeinde	2
György Ferency	Männlich	Ungarisch	3	Regionaler Volkshoch-schulverein	3
Katalin Nagy	Weiblich	Ungarisch	3	Regionaler Volkshoch-schulverein	4
Henrietta Szabo	Weiblich	Ungarisch	2	Regionaler Volkshoch-schulverein	5

[6] Anmerkung zur Schreibweise der ungarischen Namen: Auf eine Wiedergabe von Vokalen, die nur im Ungarischen existieren, wurde verzichtet, da das zur computergestützten Auswertung benutzte Programm WinMAX mit diesen Lauten nicht arbeiten kann.
[7] Aufschlüsselung: 1=20-30 Jahre, 2=30-40 Jahre, 3=40-50 Jahre, 4=50-60 Jahre

Name	Geschlecht	Nationalität	Altersgruppe[8]	Arbeitgeber	Interview Nr.
Bela Kolozsvari	Männlich	Ungarisch	4	Regionaler Volkshoch-schulverein	6
Ida Erdös	Weiblich	Ungarisch	2	Regionaler Volkshoch-schulverein	6
Ferenc Lakatos	Männlich	Ungarisch	1	Regionaler Volkshoch-schulverein	6
Herbert Gmeiner	Männlich	Deutsch	3	Städtische Volkshochschule	7
Georg Huber	Männlich	Deutsch	4	Politische Stiftung	8
Barbara Stein	Weiblich	Deutsch	3	Städtische Volkshochschule	9
Roland Stengel	Männlich	Deutsch	3	Volkshochschule im Landkreis	10
Fritz Schenk	Männlich	Deutsch	4	Volkshochschule im Landkreis	11

Von den elf Interviews waren also acht Einzelinterviews, eines mit zwei, sowie eines mit drei Befragten. Es wurden ebenso viele Männer wie Frauen befragt. Die durchschnittliche Dauer eines Interview lag bei ca. 40 Minuten. Sämtliche Interviews wurden im Juni 2000 geführt, zwei davon in Deutschland, die restlichen acht in Ungarn.

2.2.3. Die Durchführung der Interviews im Spiegel der Theorie

2.2.3.1. Gesprächsführung

Das problemzentrierte Interview kann als eine zugleich offene und teilweise strukturierte Befragung verstanden werden (vgl. ebd., 50). Es weist insofern Ähnlichkeit zum narrativen Interviews auf, als der Forscher in beiden Fällen bemüht ist, sich so weit als möglich einem offenen Gespräch mit seinem Partner anzunähern. Anders als beim narrativen Paradigma liegt es jedoch nicht im Interesse eines problemzentrierten Interviews, den Befragten frei erzählen zu lassen: Weil es "zentriert auf eine bestimmte Problemstellung" (ebd.) ist, muss das Gesprächsverhalten des Forschers vielmehr darauf ausgerichtet sein, immer wieder auf das eigentliche Thema zurückzukommen.

[8] Aufschlüsselung: 1=20-30 Jahre, 2=30-40 Jahre, 3=40-50 Jahre, 4=50-60 Jahre

Dazu sind auch direktive Eingriffe erlaubt, z.B. wenn der Befragte auch nach einem mehrminütigen thematischen Exkurs nicht von selbst wieder auf die vom Forscher aufgeworfene Fragestellung zu sprechen kommt. Solche Äußerungen sollte man freilich nicht vorschnell unterbrechen, um nicht die proklamierte Offenheit der Gesprächsform zu unterlaufen.

Mein Eindruck aus den Interviews war, dass eine offene Fragetechnik auch zu offenen und ehrlichen Antworten der Gesprächspartner führte. Die Treffen mit den Befragten waren geprägt von einer persönlichen und entspannten Atmosphäre, wozu neben dem erläuterten Interviewerverhalten auch das äußere Umfeld beitrug: Bis auf drei Ausnahmen (Interviews 1, 10, 11) fanden die Befragungen am Arbeitsort der Befragten, also in einer für sie vertrauten Umgebung statt. Dieser Umstand sorgte dafür, dass die meisten Befragten vor oder nach dem Interview noch über ihren Arbeitsalltag und aktuelle Aufgaben erzählten, sowie mich durch die Räumlichkeiten führten. Auch Kleinigkeiten, z. B. dass ich als Gast den Arbeitskollegen vorgestellt wurde, trugen zu einem angenehmen Klima im Umfeld des Gesprächs bei.

2.2.3.2. Inhaltliche Vorbereitung des Forschers

Nötige Vorbedingung des problemzentrierten Interviews ist, dass sich der Forscher vor seiner Datensammlung bereits eingehend mit der Thematik beschäftigt hat. Es steht damit im Gegensatz zu dem z.B. von M. Groß (2000) angewandten Konzept der Grounded Theory (vgl. Mayring 1999, 82ff): Während sich dort ein theoretischer Bezugsrahmen erst im Prozess der Auswertung eigener Daten bildet, hat sich der problemzentrierte Interviewer bereits vor seinem Zusammentreffen mit den Befragten "bestimmte Aspekte erarbeitet, die in einem Interviewleitfaden zusammengestellt sind und im Gesprächsverlauf von ihm angesprochen werden." (Witzel 1982, 108).

Für diese Arbeit heißt dies, dass ich ein Vierteljahr vor Durchführung der Interviews eine Informationsreise nach Budapest unternahm, dort Institutionen der Erwachsenenbildung aufsuchte und zahlreiche Materialien zum Thema der bilateralen Kooperation zusammentrug. Die wichtigsten Kenntnisse, die ich mir

auf dieser Grundlage aneignen konnte, betrafen einerseits die Ziele, Formen und Akteure der Kooperation, andererseits die Struktur und Organisation der ungarischen Erwachsenenbildung.
Anlässlich dieses Aufenthalts in der ungarischen Hauptstadt kam es außerdem zum Expertengespräch mit einem renommierten ungarischen Andragogen, Prof. Dr. em. A. Maróti von der "Eötvös-Loránd"-Universität Budapest. Hier bot sich mir die Gelegenheit, mit einem Fachmann das geplante Forschungsdesign dieser Arbeit zu besprechen und zugleich Einblicke in die ungarische Erwachsenenbildung und ihre ausländischen Kontakte zu gewinnen. Indem ich dieses Gespräch auf Tonband aufgezeichnete, konnte ich es in der späteren Auswertung berücksichtigen. Auch versicherte ich mich der Zuverlässigkeit meiner Aufnahmetechnik und übte die Transkription der Audiodaten.

Hinsichtlich der Bedeutung einer solchen Expertenbefragung erläutert J. Reischmann: "Zur Absicherung der Validität ist [...] das gängige Praxisverfahren das Gespräch mit Fachleuten, mit denen man zusammen klärt, ob das gewählte Etikett angemessen ist." (1995a, 65) Auf mein Gespräch mit Prof. Maróti angewendet: Er skizzierte die aus seiner Sicht dominierenden Probleme von ungarischer Erwachsenenbildung im allgemeinen und ihrer internationaler Verbindungen im besonderen. So vermittelte er mir den nötigen fachlichen Rückhalt für meine Fragestellung. Zusätzlichen Nutzen zog ich aus diesem Experteninterview, weil ich in einigen der späteren Interviews direkt auf Aussagen Marótis zurückgreifen konnte (vgl. Interviews 8 und 9).

2.2.3.3. Die Handhabung des Leitfadens

G. Schulze rät dazu , der Forscher solle "den Leitfaden möglichst auswendig beherrschen." (1996, 127). In der Interviewsituation lag der Leitfaden nicht in gedruckter Form vor mir, sondern ich hatte seine Fragen im Gedächtnis und führte das Gespräch frei. Meinem Verzicht darauf, mich gegenüber den Befragten an einem schriftlichen Leitfaden zu orientieren, lag zudem eine praktische Überlegung zugrunde: Bereits das Vorhandensein eines Tonbandgeräts könnte störend wirken. Um dies zu kompensieren, wollte ich meine ungeteilte Aufmerksamkeit dem Interviewpartner widmen. Dabei erschien mir ein Blatt Papier, das vor mir

liegt und auf das sich mein Blick immer wieder heften würde, als hinderlich. Ein recht monotones Frage-Antwort-Spiel hätte die Folge sein können, denn "wenn der Interviewer zu stark auf den Leitfaden fixiert ist, wird das nichtstandardisierte Interview unversehens zu einem standardisierten Interview." (ebd., 128)

Die Einstiegsphase des Gesprächs bestand in der Regel aus recht unspezifisch formulierten Fragen zur Person, Qualifikation und Arbeitsstelle des Interviewpartners, also "allgemein gehaltene(n) Einstiegsfragen" (Mayring 1999, 52), die dem Ziel dienten, "eine lockere Gesprächsatmosphäre zu schaffen und den Befragten mit der Situation und der Person des Interviewers vertraut werden zu lassen." (Schulze 1996, 127).
Der weitere Gesprächsverlauf war geprägt von den thematischen Vorgaben des Leitfadens.
Ich hielt mich dabei an eine Grundidee qualitativer Datenerhebung, dass nämlich solche Vorgaben "nicht im Gegensatz zu einer unvoreingenommenen Wahrnehmung der Problemsicht der Untersuchten" (Witzel 1982, 108) stehen dürfen. Die Interviewpartner bestimmten daher den Verlauf des Gesprächs im Zweifelsfall eher als der Leitfaden: Besaß ein Thema für sie einen offensichtlich höheren Stellenwert als ein anderes, so wurde diesem Thema entsprechend mehr Interviewzeit eingeräumt.

Suggestivfragen setzte ich nur spärlich ein. G. Schulze kennt drei Situationen, wo sich diese Fragen eignen (vgl. 1996, 130). Erstens: Der Interviewer ist sich sicher, dass seine Unterstellung zutrifft; zweitens: Beim Gesprächspartner liegen Antworthemmungen vor; drittens: Man setzt bewusst falsche Unterstellungen ein. Bei meinen Interviews kam nur die erstgenannte Alternative zum Tragen, wobei Fakten aus der Literatur und dem Expertengespräch die Quellen meines Forscherwissens bildeten.

2.2.3.4. Abweichungen vom Originalkonzept des problemzentrierten Interviews

In den für diese Arbeit geführten Interviews gelang mir nicht in jedem Fall der komplette Durchgang durch den Leitfaden. Dies kann man als eine gewisse Schwäche auslegen. Bei der Reflexion der Gründe für die teilweise nicht optimale Vergleichbarkeit der Interviews untereinander tauchen zwei Motive auf, die zurückblickend für die mangelnde Konsequenz in diesem Punkt verantwortlich zeichneten:

Zum einen folgten die Interviews zeitlich rasch aufeinander, so dass nicht wie etwa bei R. Wittmann (vgl. 2000, 77) eine Pufferphase für etwaige Änderungen am Befragungskonzept sowie am Leitfaden vorhanden war. Ein Ungarnaufenthalt von zwei Wochen machte eine dichte Abfolge der Gespräche notwendig, zumal in diesen Zeitraum auch die Seminarreihe mit den deutschen Fachreferenten fiel, an der ich teilnahm.
In meinen Notizen, die ich im Sinne eines Forschertagebuchs während der Datenerhebungsphase führte (vgl. Flick 1995), hielt ich fest, dass während meines Ungarnaufenthalts im Juni 2000 dort hochsommerliche Temperaturen von über 35 Grad herrschten. Da weder der öffentliche Nahverkehr in Budapest noch die meisten Überlandzüge klimatisiert sind, wurde die Anreise zu den Interviews eine schweißtreibende Angelegenheit. Es ist nicht ganz von der Hand zu weisen, dass durch solche, vermeintlich banale und im wissenschaftlichen Kontext so gut wie nie aufgeführte widrige Umstände die Konzentration des Forschers etwas geschwächt wurde.

Zum anderen sei hier erneut darauf verwiesen, dass ich auf den Einsatz eines ausgedruckten Interviewleitfadens verzichtete (vgl. III, 2.2.3.3.) Die vorhin aus der Theorie heraus noch gerechtfertigte Strategie des "Leitfadens im Kopf" ist nicht ohne Gefahren: Leicht kann sich ein vom Forscher als interessant und aufschlussreich erlebtes Gespräch entwickeln, ohne dass der Abarbeitung des Leitfadens die nötige Aufmerksamkeit gewidmet wird. Einen solchen Verlauf spiegeln in dieser Untersuchung die Interviews 4 und 8 wider. Auf deutscher wie auf ungarischer Seite gab es also jeweils einen Fall, wo ich als Interviewer den

vorgegebenen Pfad des Leitfadens verließ, und der Dialog mit dem Befragten sich in eine andere Richtung entwickelte.
Wie kam es dazu? Beim Interview 4 hatte ich einen Interviewpartner vor mir, der wie kein anderer der Befragten über die allgemeine gesellschaftliche und politische Lage in Ungarn Auskunft geben konnte. In seiner Funktion als Vertreter einer deutschen politischen Stiftung in Budapest lag ihm diese Thematik nahe. Interview 8 weicht insofern vom Leitfaden ab, als es recht lange den Themenbereich berufliche Bildung behandelt. Bei der Lektüre beider Interviews wird man feststellen, dass diese Passagen, obwohl streng genommen außerhalb der Fragestellung dieser Arbeit, wertvolle Informationen für das Verständnis des Umfelds, in dem Erwachsenenbildung in Ungarn agiert, liefern, z.B.: Warum haben viele Menschen nach zehn Jahren Marktwirtschaft noch nicht die finanziellen Mittel, um sich optimal weiterzubilden? (Interview 4) Oder: Vor welche Herausforderungen stellt die Jugendarbeitslosigkeit die Bildungsanbieter? (Interview 8).

Es fördert die Transparenz qualitativer Forschung, wenn sie förderliche und hinderliche Faktoren im Prozess ihrer Datensammlung offenlegt. Da für diese Arbeit teilweise in einer Fremdsprache und im Ausland geforscht wurde, lagen die oben genannten Aspekte im Vorfeld als potentiell erschwerend auf der Hand. Auf die Umsetzung meines Vorhabens wollte ich dennoch nicht verzichten. Grenzüberschreitungen fordern eine gewisse Risikobereitschaft, die ich im vorliegenden Fall als gerechtfertigt und lohnend einschätzte.

2.3. Die Fixierung der Daten

Die Möglichkeit, verbale Daten akustisch aufzuzeichnen, wird heute standardmäßig genutzt. Auch Videotechnik kommt zunehmend zum Einsatz, wobei die psychologische Forschung - zumindest an der Bamberger Fakultät - einen deutlichen konzeptionellen und praktischen Vorsprung vor anderen Fächern hat. Ob man dort innovativer ist, oder schlicht die ungleich verteilten Finanzmittel den Ausschlag geben, soll uns hier nicht beschäftigen. In der erwähnten kleinen Stichprobe qualitativer Diplomarbeiten der Bamberger Andragogik (vgl. III, 2.2.1.)

erfolgte der Mitschnitt nur mit Tonband bzw. Kassettenrecorder, und auch meine Arbeit folgt dieser Aufzeichnungsmethode.

3. Die Phase der Datenauswertung

Den gesamten qualitativen Forschungsprozess durchzieht eine "Dialektik von Authentizität und Strukturierung" (ebd., 148). Für die Datenerhebung im problemzentrierten Interview konnten wir diese Dialektik durch das gleichberechtigte Nebeneinander von offener Gesprächsführung einerseits und strukturierendem Leitfaden andererseits verdeutlichen. Sie setzt sich nun fort und stellt den Forscher vor neue Entscheidungen.

3.1. Voraussetzungen der Interpretation beim Forscher

„Sie fangen jetzt an, einen Dialog mit den Texten zu führen:
Sie befragen, bezweifeln, kommentieren, gliedern, sortieren die Texte.
Sie stellen Regelmäßigkeiten, Erwartetes und Unerwartetes fest.“
(Reischmann 1995b, 44)

In diesem Zitat kommt ein grundlegendes Merkmal qualitativer Auswertung von Texten zum Ausdruck, man könnte es die "menschliche Komponente" nennen. Anders gesagt: Der Forscher ist mit all seiner Kreativität und seinem Ideenreichtum gefragt, um das Datenmaterial intensiv und mehrmals durchzugehen und schrittweise zu einer Darstellung im Sinne jener "rich, thick description" (1988, 120) zu gelangen, von der S. Merriam spricht. Für einen qualitativ arbeitenden Wissenschaftler gelten besonders hohe Anforderungen: Er benötigt "sensitivity and analytic skills" (ebd., 121), um selbst aus umfangreichen Datenmengen Wesentliches herauszufiltern, das sich unter Umständen nur in Nebensätzen finden lässt.

F. Heckmann geht davon aus, dass der Forscher entweder einen Untersuchungsgegenstand wählt, für den er eine eigene "Erfahrungs- und Erlebnisbasis (1992, 158) vorweisen kann, oder aber ein Thema, das er sich durch die eigene "Vorstellungskraft und Phantasie" (ebd.) erschließt. Der Forscher darf seine vorhandenen Kenntnisse allerdings nur als "eine vorläufige Hypothese des Verstehens, ein Vorverständnis" (ebd., 157) auffassen und muss bereit sein, diese

Hypothese am Text selbst zu überprüfen, zu korrigieren, auch zu revidieren. In jedem Fall hat er die Aufgabe, ständig neu und weiter zu interpretieren.
Ein Gesamtverständnis bildet sich in vielen einzelnen Auswertungsschritten heraus, der Forscher muss Geduld mitbringen: "Manche Zusammenhänge dämmern erst bei mehrfachem Überschlafen." (Reischmann 1995b, 47). Auch sollte er sich während des gesamten Auswertungsprozesses bewusst sein, etwas wirklich Produktives zu leisten: Erst durch seine Interpretationsleistung kristallisieren sich aus dem Rohmaterial der qualitativ erhobenen Daten langsam jene Teile heraus, die Antwort auf die Fragestellung der Untersuchung geben können. "Wer einen Text verstehen will, vollzieht immer ein Entwerfen" (H.G. Gadamer; zitiert nach Heckmann 1992, 157), und dabei wird die "Kreativität im Umgang mit dem erstellen Text zur zentralen Erkenntnisressource". (Flick 1995, 163)

3.2. Transkription der Daten

Die Transkription der gesammelten Daten sollte auch Nuancen im Sprachverhalten berücksichtigen, insofern authentisch sein. Offensichtlich waren aber in der Vergangenheit nicht wenige qualitative Forscher allzu detailverliebt, denn Flick warnt, eine falsch verstandene Originaltreue könne "in Fetischismus ausarten" (ebd.) und die eigentliche Fragestellung aus dem Auge verlieren. So kamen auch bei der Verschriftlichung meines aufgezeichneten Materials für diese Arbeit keine übermäßig strengen Regeln zur Anwendung. Orientierung boten hierbei zunächst die herangezogenen qualitativen Diplomarbeiten (Becker 1996, Groß 2000, Wittmann 2000), ferner die Überlegung, dass es für mein Erkenntnisinteresse nicht nötig sei, auch verschiedene Arten nichtverbaler Kommunikation (vgl. Mayring 1999, 71) in das Wortprotokoll aufzunehmen. Falsche oder unvollständige Syntax wurde korrigiert und auf die Wiedergabe von Sprechpausen verzichtet. Das so gewonnene Material erfüllt zwei Kernforderungen: "Das Protokoll muss leicht lesbar und verständlich sein. Alle für den Evaluationszweck wichtigen Informationen müssen erhalten bleiben." (Reischmann 1995b, 44).

Eine besondere Herausforderung stellte die Übersetzung aus dem Ungarischen dar, welche synchron erfolgte, d.h. es wurde gleich eine übersetzte Version transkribiert.
Nicht zuletzt wegen dieses hohen Aufwands anonymisierte ich die Daten erst im nächsten Schritt. Damit waren die nötigen Vorbereitungen für das Einlesen der transkribierten Interviews in das qualitative Auswertungsprogramm WinMAX getroffen.

3.3. Kategorienbildung

Für U. Kuckartz sind Codes "Werkzeuge zur Phänomenklassifizierung mit der Möglichkeit der Bildung von Unterklassen" (1999, 93). Während sich diese Definition betont praxisbezogen gibt, finden sich auch Begriffsbestimmungen mit höherem Theoriegehalt: P. Mayring beschreibt das Codieren als die "Konstruktion deskriptiver Systeme" (1999, 78). U. Flick erläutert, dass dabei "implizit [...] oder explizit allgemeine Vorstellungen aus theoretischen Modellen deduziert" werden (1995, 164).
Ein naheliegender Nutzen aus dem Zuordnen von Textpassagen in Codewortsysteme kommt in diesen Definitionen nicht vor: Die Materialfülle reduziert sich quasi automatisch, weil beim Kategorisieren nur eine Teilmenge der Daten berücksichtigt wird. Der Rest verbleibt in den Originaltexten. Er kann im Laufe der Auswertung zwar noch einmal Bedeutung gewinnen, wenn sich nämlich der Sinn eines Codesegments nur aus dem größeren Zusammenhang erschließen lässt. In jedem Fall aber ist die Auswahl "codierbaren" Materials eine gewichtige Entscheidung in der Auswertungsphase und verlangt vom Forscher viel Zeit und Konzentration.

Eine forschungsstrategische Unterscheidung ist diejenige zwischen induktiver und deduktiver Kategorienbildung. Während der Forscher induktive Codes allein aus dem Datenmaterial seiner eigenen Erhebung gewinnt, leitet er sie bei deduktivem Vorgehen "aus einem mehr oder minder explizit formulierten theoretischen Modell" ab (ebd., 165) Er beruft sich dabei auf schon bekannte Erkenntnisse über den Untersuchungsgegenstand, denn dieses theoretische Material gab ja

gewissermaßen den "Anlass der Forschung" (ebd.). So auch bei der vorliegenden Untersuchung:
Sie entstand aus dem Eindruck heraus, dass das Phänomen der bilateralen Kooperation zwischen ungarischer und deutscher Erwachsenenbildung in der Literatur nicht mit all seinen Aspekten Niederschlag findet.

Diese Arbeit folgt also zunächst dem deduktiven Paradigma: Sie kommt der Forderung nach, bei der Ausarbeitung des Interviewleitfadens "zunächst solche relevanten Prädikatoren zu definieren, die sich zur Kennzeichnung des Materials eignen" (Schulze 1996, 132).
Eine ausschließlich deduktiv vorgehende Kategorienbildung ist in der qualitativen Datenauswertung allerdings selten anzutreffen. Sie verträgt sich nicht mit dem Anspruch, kreativ und sensibel an das Textmaterial heranzugehen. Ein Forscher, der das Codieren als Routinetätigkeit versteht (vgl. Flick 1995, 165) und dem theoriegeleiteten Interviewleitfaden keine eigene Interpretationsleistung folgen lässt, muss sich den Vorwurf gefallen lassen, er gehe "mit Scheuklappen" (Reischmann 1995b, 46) zu Werke.

Bei der Arbeit mit einem computergestützten Auswertungsprogramm wie WinMAX bildet der Forscher in der Regel über- und untergeordnete Kategorien (vgl. Kuckartz 1999, 200f). Auch meine zwei Codewortlisten sind so aufgebaut (vgl. Anlage 2)
Speziell bei dieser Auswertung am PC, wo sich auch quantitative Aspekte problemlos in den Codierungsvorgang einbauen lassen[9], muss sich der Forscher darüber im klaren sein, dass seine Codes Sinneinheiten, nicht aber formale Einheiten darstellen (vgl. ebd., 96). Für die Einlösung des Leitgedankens qualitativer Forschung, wonach "Sinn im Kontext" (Reischmann 1995b, 46) entsteht, hat er in dem Programm WinMAX ein komfortables Instrument zur Verfügung: Das Wiederauffinden eines codierten Segments im Originaltext ist leichtgemacht. So kann man auch nach erfolgten Codierung noch problemlos den erweiterten Kontext einer Fundstelle berücksichtigen und sich ihres Sinngehalts rückversichern.

[9] Beispielsweise kann man WinMAX in einer lexikalischen Suche alle Textstellen zählen lassen, die einem oder mehreren Suchkriterien entsprechen. Standardmäßig zeigt das Programm für jedes Codewort an, wie viele Zeilen die ihm zugeordneten Textsegmente umfassen.

Die Phase der Kategorienbildung und Zuordnung von Textsegmenten ist, das wurde deutlich, "kein Selbstzweck, sondern eine mühevolle Vorarbeit und Systematisierungsleistung im Vorgriff auf die spätere Auswertung." (Kuckartz 1999, 101) Welche weitergehenden theoretischen Erwägungen die vorliegende Arbeit dabei aufnahm, stellt der folgende Abschnitt dar.

3.4. Gütekriterien, oder die Geltungsbegründung der Interpretation

Einen Begriff, der die Problematik bei der Interpretation qualitativer Daten wohl treffend wiedergibt, hat U. Flick gefunden. Er spricht davon, dass der Forscher mit seinem Material "im Sinne kontrollierter Subjektivität" (1995, 167) umgehen müsse. Darüber, wie man den subjektiven Charakter einzelner Aussagen erhalten und dabei zugleich kontrolliert auswerten kann, herrscht freilich keine Einigkeit in der Wissenschaft. Unumstritten ist indes, dass die Gütekriterien der quantitativen Sozialforschung zumindest als Basis eigener "'methodenangemessener' Gütekriterien" (ebd.) tauglich sind. Im folgenden stelle ich die beiden klassischen Kriterien vor und diskutiere ihre spezifische Anwendung im qualitativen Forschungsdesign:

3.4.1. Validität

Fragt man nach der Validität einer empirischen Untersuchung, möchte man wissen, ob sie tatsächlich das gemessen hat, was sie behauptet, gemessen zu haben. Die Alltagssprache spricht dazu von Gültigkeit. In der quantitativen Forschung steht die interne Validität im Vordergrund: Verschiedene Parameter werden im Verlauf der Datenerhebung kontrolliert. Anhand deren Ausprägung beurteilt man dann die Qualität der Ergebnisse.

Für diese Arbeit interessiert der Aspekt der externen Validität: Wie weit reicht der Kontext, in den ich die Schlussfolgerungen einer konkreten Untersuchung übertragen kann? Diese Frage vermag der Forscher abschließend nur zu beantworten, wenn er "die Fragen nach dem Was und Warum vor der Frage nach dem Wie beantwortet" hat (Kvale 1995, 428f). Mit anderen Worten, er muss eine "Theorie

über die soziale Wirklichkeit" (ebd., 429) seines Forschungsfeldes entwickelt haben. Wendet man die Ausführungen Kvales (1995) auf diese Arbeit an, dann besteht meine Theorie aus den Vorüberlegungen, die ich anhand der Literatur zur internationalen und vergleichenden Erwachsenenbildung sowie zur bilateralen Kooperation zwischen Ungarn und Deutschland (vgl. II) angestellt habe.

Als zweite Möglichkeit, Validität abzusichern, nennt Kvale das Mittel der kommunikativen Validierung, d.h. "die dialogförmige Überprüfung der Validität von Erkenntnisansprüchen" (ebd.). Es ist zweifelsohne ein großer Verdienst qualitativer Forschung, dass sie sich nicht auf statistische Verfahren verlassen muss, um etwas über die Validität ihrer Arbeit zu erfahren, sondern mit dem Beforschten selbst Rücksprache halten kann. Allerdings gibt es sowohl wissenschaftstheoretische als auch praktische Gründe, warum dieses Verfahren in der Forschung oft unterbleibt: Zum einen erweisen sich angesichts einer zutiefst widersprüchlichen Welt "Methoden, die auf einem Ausschluss von Widersprüchen beruhen, als ungeeignet" (ebd., 430). Ein Konsens mit den untersuchten Subjekten wäre vor diesem Hintergrund nicht viel wert.
In der Praxis ist es zudem für den Forscher aufwendig, ja zum Teil nicht mehr möglich, sich Monate nach der Datenerhebung bei seinen Beforschten hinsichtlich des Verständnisses von Aussagen rückzuversichern.

Für diese Arbeit können nur einige "Aspekte der kommunikativen Validierung" (Groß 2000, 40) als verwirklicht gelten, und zwar durch den fachlichen Austausch mit Dozenten und Kommilitonen, insbesondere anlässlich der Vorstellung meiner Arbeit im Kolloquium Andragogik.

Die Validität einer Untersuchung ist eng mit dem Forschungsprozess verbunden. Ob ein qualitatives Interview das misst, was es vorgibt, lässt sich oft schon aus einer "Analyse der Interviewsituation und des Interviewverlaufs" schließen (H. Legewie, zitiert nach Flick 1987, 248). Wenn die Lektüre der Protokolle aufdeckt, dass der Forscher die Erzählungen seiner Gesprächspartner ständig unterbrochen und so die Künstlichkeit der Situation außerordentlich gefördert hat, muss der Wert seiner Erkenntnisse angezweifelt werden. Meiner Arbeit liegen die Interviewtranskriptionen in Anlage bei. (vgl. Anlage 3) Die Interpretation des

Materials ist somit "für interessierte Leser nachvollziehbar" (ebd., 249), man muss sich nicht darauf verlassen, dass der Verfasser die "richtigen" Zitate für seine Darstellung ausgewählt hat.

3.4.2. Reliabilität

Das Kriterium der Reliabilität gibt an, inwieweit die gleiche empirische Untersuchung bei wiederholter Durchführung, unter Umständen auch durch einen anderen Forscher, zu identischen Ergebnissen führt. Eine große Einschränkung für den Bereich qualitativer Forschung ist, dass sich hier die Datenerhebungen nicht wirklich wiederholen lassen. Es ist ja gerade ein hervorstechendes Merkmal dieser Forschung, dass sie Momentaufnahmen des Forschungsfeldes erstellt und erst über eine gegenstandsangemessene Auswertung ihres Materials zu allgemeineren Erkenntnissen zu gelangen versucht.

Wie J. Reischmann ausführt, kann jedoch auch der qualitativ arbeitende Wissenschaftler einiges dazu beitragen, seine Arbeit reliabel zu gestalten: Er soll "seine eigenen Erwartungen, seine Beziehung zum untersuchten Bereich, seine Hintergründe für Entscheidungen" (1995a, 63) im ForschungsPrzess offenlegen. Dem kommt meine Arbeit nach: Sie macht ihre Erwartung explizit, dass die vorliegende thematische Literatur wichtige Aspekte der Praxis bilateraler Erwachsenenbildungskooperation zwischen Ungarn und Deutschland nicht enthält. Sie will eben diese Aspekte in qualitativen Interviews erfahren.
Meine Beziehung zum Untersuchungsgegenstand wiederum charakterisiere ich dadurch, dass ich durch meine Kenntnisse der ungarischen Sprache und Kultur mit dem Forschungsfeld bereits vertraut bin, gleichzeitig aber aufgrund der Erhebungsmethode des Interviews ein Besucher und Fremder bleibe. Die Entscheidungshintergründe schließlich macht diese Arbeit jeweils deutlich, wenn sie die Erhebung und Auswertung der Daten darstellt.

Eine weitere Möglichkeit, die Reliabilität der Forschung zu steigern, kann diese Diplomarbeit teilweise nutzen: Sie erhebt ihr Material "mit verschiedenen Methoden" (ebd., 64), d.h. es gibt in ihr in begrenztem Maßen eine sogenannte Methoden-Triangulation (vgl. Mayring 1999, 121f). Neben den elf qualitativen

Interviews mit Beteiligten an der bilateralen Kooperation sammelte ich zusätzliche Informationen zum einen über das Experteninterview mit einem ungarischen Andragogen, zum anderen über die teilnehmende Beobachtung bei einer konkreten Kooperationsveranstaltung, einer Seminarreihe des Budapester Bildungszentrums zum Thema EU-Gelder für Projekte der Erwachsenenbildung.

4. Die Dokumentation

4.1. Die Interviewleitfäden

Zwei verschiedene Leitfäden kamen zum Einsatz bei den insgesamt elf Interviews mit ungarischen und deutschen Erwachsenenbildnern. Die Unterschiede der beiden Versionen sind indes minimal und ergeben sich aus dem Sachzusammenhang: Die deutschen Befragten traten bei Veranstaltungen in der Regel als Referenten, die ungarischen als Teilnehmer auf. Außerdem fragte ich die deutschen Erwachsenenbildner, wie sie ihre Rolle in Ungarn einschätzten. Da die Kooperation sich vor allem dort abspielt, war eine analoge Frage für die ungarische Befragtengruppe nicht nötig. Die beiden Leitfäden finden sich in Anhang 1.

4.2. Die Gesprächspartner

Die vorliegende qualitative Forschung arbeitet nur mit einer Gelegenheitsstichprobe und hat nicht etwa besonders typische oder repräsentative Personen ausgewählt. Auch hat sie nicht annähernd ein solches Interesse für biographische Fragen, wie z.B. M. Groß (2000) in ihrer Studie über Absolventen der Erwachsenenbildung. Kennzeichnend für die Befragten beider Länder ist die klare Konzentration auf Mitarbeiter von Volkshochschulen: In beiden Fällen stammt nur eine Person nicht aus diesem Umfeld.

4.2.1. Die ungarische Seite

a) **Erika Alföldi (Interview 1)**

Frau Alföldi ist stellvertretende Vorsitzende einer großen staatlichen Institution der Erwachsenenbildung in Ungarn. Der Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt darauf, eine Leitungs- und Koordinationsfunktion für das Netz der Kulturhäuser in Ungarn auszuüben. Die Institution, in der sie arbeitet, verkörpert die Umbruchphase ungarischer Erwachsenenbildung: Einerseits sind viele der 80 Mitarbeiter noch auf traditionellen Gebieten wie der Vermittlung von Volkskunst und Volksmusik tätig, andererseits ist man Mitinitiator der neuen Studiengänge "Bildungsmanagement" und "Bildungsorganisation", in denen an Universitäten und Hochschulen der Nachwuchs für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung ausgebil-

det wird. Das Interview mit Frau Alföldi fand just am Tag der mündlichen Prüfungen für die Diplomanden dieser Fächer an der Budapester "Eötvös-Loránd"-Universität statt.

Sie betont, dass ihre Institution bereits in sozialistischer Zeit zahlreiche internationale Verbindungen unterhielt. Ihre persönliche Erfahrung umfasst zwei mehrmonatige Studienaufenthalte in Deutschland, die ihr der DVV finanzierte.

b) **Eszter Dalos und Hajnalka Tamasi (Interview 2)**

Die beiden Damen arbeiten in einem Komitat[10] im Osten Ungarns.

Frau Dalos ist Mitarbeiterin einer Dachorganisation für die öffentliche Bildung im Komitat. Deren Büro im Zentrum der Komitatshauptstadt erbringt Dienstleistungen für lokale Bildungseinrichtungen in den meist kleinen Landgemeinden und informiert die interessierte Bevölkerung. Frau Dalos ist daher oft als Multiplikatorin aktiv, sie bringt die Mitarbeiter der öffentlichen Bildung hinsichtlich Inhalten, Methoden oder auch Fördergeldern auf den aktuellen Stand.
Frau Tamasi hingegen leitet das Kulturhaus einer kleinen Ortschaft im Komitat. Was beide vereint, ist ihre Mitgliedschaft im vor kurzem gegründeten Volkshochschulverein des Komitats. Dieser Verein ist das zweite Standbein ihrer Tätigkeit als Erwachsenenbildnerinnen, hier können sie ihr persönliches Bildungsideal am besten verwirklichen. Durch die Vernetzung des Vereins mit der Landesorganisationen der ungarischen Volkshochschulen haben sie besseren Zugang zu internationaler Kooperation.

Frau Tamasi nahm an Trainings zur Seminargestaltung teil und gab ihr neues Wissen anschließend im Kollegenkreis weiter. Frau Dalos ist eher im wissenschaftlichen Austausch beheimatet, sie trat auf internationalen Konferenzen als Rednerin auf.

[10] Die ungarischen Komitate bilden nach der Landesregierung die nächste Stufe von Verwaltungseinheiten. Die Kompetenzen der insgesamt 20 Komitate (einschließlich der Hauptstadt Budapest) liegen aber deutlich unter denen der deutschen Bundesländer. Landesweit tätige Instiutionen und Organisationen, so auch diejenigen der Erwachsenenbildung, orientieren sich in ihrer regionalen Struktur meist an der Komitatsaufteilung.

c) **György Ferency (Interview 3)**

Herr Ferency ist Vorsitzender eines Volkshochschulvereins, der ebenfalls im strukturell benachteiligten Osten Ungarns beheimatet ist. Er übt diese Tätigkeit ehrenamtlich aus, neben seiner Stelle als Dozent für Geschichte an einer Hochschule, in deren Leitungsgremium er auch ist. Er berichtet über die bescheidenden Anfänge der Volkshochschulbewegung in dieser Gegend am Ende der sozialistischen Ära. Den Auftrag der Volkshochschule sieht er darin, auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen einzugehen und dabei vor allem den benachteiligten Bevölkerungsschichten beizustehen. Der DVV half dem Volkshochschulverein bei der Planung und Durchführung von Programmen der Erwachsenenbildung für die Roma-Ethnie.

d) **Katalin Nagy und Henrietta Szabo (Interview 4 und 5)**

Auch diese Damen arbeiten im Bereich des ungarischen Volkshochschulwesens. Frau Nagy ist Vorsitzende, Frau Szabo Mitarbeiterin einer Volkshochschulgesellschaft, deren Sitz sich in der Hauptstadt des entsprechenden Komitats befindet.
In ihrem Verständnis von Volkshochschule, das sich am dänischen Original orientiert, wollen sie dem Prinzip "Bildung für alle" treu bleiben, sehen aber die Notwendigkeit, Geld aus Fördermitteln und kommerziell ausgerichteten Bildungsangeboten hereinzuholen. Die internationale Arbeit haben sie sich aufgeteilt: Frau Nagy kümmert sich um die deutschsprachigen, Frau Szabo um die englischsprachigen Kontakte.

e) **Ida Erdös, Bela Kolozsvari und Ferenc Lakatos (Interview 6)**

Alle drei Befragten sind Mitarbeiter einer Volkshochschulgesellschaft in einem Komitat im Westen Ungarns. Herr Kolozsvari, im Hauptberuf Tierarzt, ist der Vorsitzende, Frau Erdös die Büroleiterin und Herr Lakatos Zivildienstleistender. Die Aktivitäten der Gesellschaft konzentrieren sich auf den Bereich der beruflichen Bildung: Vom Arbeitsamt geförderte Umschulungen in traditionellen Handwerken der Region, und zwar in der Lederwarenherstellung, dem

Teppichweben und der Imkerei. Daneben organisiert man verschiedene Bildungsveranstaltungen auf Komitatsebene, z. B. Bildungsmessen und Vorträge, und unterstützt die Bildungseinrichtungen in der Provinz.

Sie berichten über einen neuen Kontakt zu einer einzelnen deutschen Volkshochschule, deren Vertreter sie demnächst zum ersten Mal persönlich treffen wollen.

4.2.2. Die deutsche Seite

a) **Herbert Gmeiner (Interview 7)**

Herr Gmeiner ist an einer großen städtischen Volkshochschule in Bayern beschäftigt, er arbeitet dort als Programmreferent und Fachgebietsleiter Philosophie. In Ungarn war er beruflich noch nicht, aber er betreute zwei Delegationen ungarischer Erwachsenenbildner, die Informationsbesuche an seiner Volkshochschule absolvierten. Ihnen zeigte man Beispiele aus dem Programmangebot, die verantwortlichen Mitarbeiter standen für Auskünfte zur Verfügung, und man tauschte sich mit den ungarischen Gästen über mögliche Perspektiven ihrer Arbeit aus.

b) **Georg Huber (Interview 8)**

Herr Huber ist der Vertreter einer deutschen politischen Stiftung in Ungarn. Sein Büro befindet sich in einem modernen Geschäftshaus im Zentrum von Budapest, wo auch die ungarische Börse ihren Sitz hat. Die Bildungsarbeit der Stiftung konzentrierte sich in einer ersten Phase ab 1990 auf politische Entscheidungsträger auf lokaler und regionaler Ebene. Hunderte von Personen konnten damals an Informationsreisen nach Deutschland teilnehmen. Mittlerweile berät man eher die Personen im Hintergrund der Politik, also Berater und Lobbyisten. Herr Huber betont, die große Zahl von ständig in Ungarn lebenden Ausländern, insbesondere Amerikanern und Deutschen, trage dazu bei, dass das Land seinen TransformationsPrzess rascher als andere Staaten der Region bewältigen könne.

c) **Barbara Stein (Interview 9)**

Frau Stein ist Leiterin der Seniorenbildung an der Volkshochschule, wo auch Herr Gmeiner arbeitet. Ihre Kontakte zu Ungarn begannen erst im Herbst 1999, als das Budapester Projektbüro des IIZ/DVV sie zu einer Tagung über Altenbildung einlud. Dort trat sie als Hauptrednerin auf, diskutierte das Thema mit ungarischen Kollegen und absolvierte daneben ein Besuchsprogramm in Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Budapest. Während der drei Tage ihres Aufenthalts in der ungarischen Hauptstadt sammelte sie auch allgemeine Eindrücke von Land und Leuten. Ihr Fachbereich verfügt bereits über internationale Kontakte, die vor allem als Ergänzungen der Sprachkurse für Senioren geschaffen wurden.

d) **Roland Stengel (Interview 10)**

Herr Stengel trat als Fachreferent bei einer Seminarreihe in Budapest auf, wo die Finanzierung von Bildungsmaßnahmen aus EU-Geldern erörtert wurde. Er ist stellvertretender Geschäftsführer der Volkshochschule eines bayerischen Landkreises. Herr Stengel ist auch in der Zusammenarbeit mit Tschechien und der Ukraine aktiv.

e) **Fritz Schenk (Interview 11)**

Herr Schenk ist Direktor einer mittelgroßen bayerischen Volkshochschule. In Budapest hielt er sich wie R. Stengel anlässlich der Seminarreihe zur EU-Finanzierung von Erwachsenenbildung auf. Zu ähnlichen Themen referierte er bereits innerhalb des Bayerischen Volkshochschulverbandes und in verschiedenen osteuropäischen Ländern. Herr Schenk gibt seine Eindrücke dieser konkreten Kooperationsveranstaltung wieder. Dieses Interview ist kürzer als die anderen.

Herr Schenk und Herr Stengel wurden von einem weiteren Referenten aus Bayern unterstützt: Herr **Günter Hermann** stellte ein aus EU-Geldern gefördertes Internetprojekt vor, in dem eine Datenbank für die bayerische Tourismusbranche entstand. Mit ihm führte ich kein Einzelinterview, sondern er tritt in einem Gespräch auf, das ich am Ende der erwähnten Seminarreihe aufzeichnete. **(Aufzeichnungen BMK)**

IV. Die Ergebnisse der qualitativen Befragung

1. Rahmendaten der ungarischen-deutschen Kooperation

1.1. Kooperationsformen

Deutsche und ungarische Erwachsenenbildner arbeiten über verschiedene Formen zusammen. In den Interviews konnten die ungarischen Gesprächspartner selbst entscheiden, über welche Angebote der deutschen Seite sie ausführlicher berichten wollten. Die meisten hatten an verschiedenen Formen der Kooperation teilgenommen. Für die deutschen Befragten bot sich eine vergleichbare Möglichkeit, eigene Akzente zu setzen, nicht: Mit Ausnahme von G. Huber, der als Repräsentant einer deutschen Stiftung seinen ständigen Sitz in Budapest hat, kamen sie bislang nur ein- bis zweimal mit der ungarischen Erwachsenenbildung in Kontakt.
Die wichtigsten Formen der Kooperation sind für die Befragten:

1.1.1. Vortrag eines Gastreferenten aus Deutschland vor ungarischem Fachpublikum

Mit der Entwicklung der Erwachsenenbildung in Ungarn veränderten sich auch die Themen dieser in Budapest organisierten Veranstaltungen: Zu Beginn stand die allgemeine Information über das Selbstverständnis, die Strukturen und Akteure der Profession in Deutschland im Mittelpunkt. Die ungarischen Partner hatten vor 1989 nicht alle im Fach gearbeitet und waren mit den Grundlagen erwachsenenbildnerischen Handelns nicht vertraut. Die deutschen Referenten vermittelten ihnen Kenntnisse, die sowohl für ihre eigene Tätigkeit, als auch die fachliche Kommunikation mit den IIZ/DVV Mitarbeitern im Rahmen der bilateralen Zusammenarbeit nötig waren.

Interview 3: György Ferency (132/135)
Dort wurde dann sehr systematisch über die Erwachsenenbildung gesprochen. Also: Warum ist es für die Erwachsenen wichtig zu lernen? Das wurde anhand von Beispielen aus Deutschland verdeutlicht.

Inzwischen sind die Themen dieser Veranstaltungen spezifischer auf Teilgebiete des Faches ausgerichtet. Dabei spielte in jüngster Zeit die Vorbereitung der ungarischen Erwachsenenbildung auf die Wettbewerbssituation in Europa eine herausragende Rolle: Der EU-Beitritt Ungarns wird nach heutigem Ermessen ca. 2004 erfolgen. Die Ungarin K. Nagy nennt einen der Bereiche, in denen man sich für Europa fitmachen muss:

Interview 4: Katalin Nagy (153/157)
Ich erinnere mich z.B. sehr gut an das Programm mit dem Titel "Europäische Erwartungen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung". Dabei war auch von der Qualitätssicherung die Rede.
(160/166)
Welche Erwartungen und Kriterien gibt es in der Erwachsenenbildung unter dem Aspekt der Qualitätssicherung? Er ging den ganzen hochpräzisen VerwaltungsPrzess durch, wir haben uns auch sorgfältig Notizen gemacht, denn früher oder später wird das auch in Ungarn eine Anforderung in der Erwachsenenbildung sein.

Den üblichen Ablauf einer solchen Veranstaltung mit Vortrag und Diskussion beschreibt G. Ferency, ein regelmäßiger Teilnehmer:

Interview 3: György Ferency (256/264)
Er hielt einen einführenden Vortrag von 35/40 Minuten, und wir waren dort ca. 40 Personen. Anschließend konnte man fragen. Fragen und Meinungen loswerden. Zunächst Fragen zu dem Gesagten, danach Meinungsäußerungen. Im allgemeinen hielt auch Heribert Hinzen ein Ko- oder Postreferat, um dies zusammenzufassen. So dass es insgesamt eine zwei- bis dreistündige Veranstaltung aus kleinem Vortrag und Konsultation war.

Die Referate sowie die Aussprache zwischen Referenten und Publikum wurde in die jeweils andere Sprache übersetzt.
Die ungarischen Befragten bemerken positiv, dass der einführende Vortrag vor allem als Impulsreferat für eine anschließende, oft angeregte Diskussion gedacht war.

Interview 5: Henrietta Szabo (298/302)
Das waren immer Programme, in denen wir auch aktiviert wurden: Man konnte fragen und im

Anschluss das Thema besprechen. Die Referenten hatten es nie eilig, man konnte noch dort bleiben, wenn man wollte.

Interview 4: Katalin Nagy (246/249)
Natürlich konnte man sich in den Pausen auch direkt mit dem Referenten, dem deutschen Gast unterhalten, ob auf Deutsch oder auf Englisch. Sie waren sehr bereitwillig, hilfsbereit.

Das IIZ/DVV trägt durch die Konzeption der Veranstaltungen viel dazu bei, dass diese Begegnungen nicht auf der Stufe eines Expertenreferats vor passiver Zuhörerschaft stehenbleiben. Die Teilnahme erfolgt auf Einladung durch die deutsche Seite. Diese Budapester Foren haben sich einen exzellenten Ruf in der ungarischen Erwachsenenbildung erworben. G. Ferency macht darauf aufmerksam, dass das IIZ/DVV durch die überlegte Auswahl der Teilnehmer gute Multiplikatoreffekte erreicht, was angesichts der Aktualität der Themen ein wichtiger Erfolg ist.

Interview 3: György Ferency (291/294)
Es waren also vor allem die Leiter von Vereinen in den Komitaten oder andere Verantwortungsträger, die diese Information dann weiter geben konnten.

1.1.2. Studienreisen und -aufenthalte ungarischer Erwachsenenbildner in Deutschland.

In organisierten Fahrten besuchen die Ungarn verschiedene Einrichtungen, in der Regel örtliche Volkshochschulen. Sie besichtigen Gebäude und Räume, informieren sich über die Rahmenbedingungen der Arbeit sowie über die Tätigkeit ausgewählter Fachbereiche. Für die Dauer ihres Besuchs stehen ihnen kompetente Ansprechpartner der Gastgeber zur Verfügung.

Interview 5: Henrietta Szabo (153/156)
Wir waren in Volkshochschulen in Orten von ganz unterschiedlicher Größe, also von einer ganz kleinen Ortschaft bis nach München. Wir erhielten einen Überblick darüber, wie diese Einrichtungen arbeiten.
(166/167)
Wir hatten die Möglichkeit, mit Dozenten zu sprechen, sowie mit den Leitern der Einrichtungen.

Es zeigt sich, dass die ungarischen Gesprächspartner dem persönlichen Eindruck, den sie von der deutschen Erwachsenenbildung vor Ort erhielten, eine besondere Qualität beimessen. Sie erklären, dass sie erst durch das konkrete Anschauungsbeispiel von Volkshochschularbeit in Deutschland Aussagen darüber treffen konnten, wie ähnlich oder unterschiedlich die Praxis in den beiden Ländern abläuft. In den Worten von H. Szabo wird deutlich, wie wichtig die Reise nach Deutschland war, um selbst diesen Vergleich anstellen zu können:

Interview 5: Henrietta Szabo (164/166)
Sehr viele Sachen waren uns bekannt, denn ähnliche Sachen machen wir auch. Vieles haben wir aber auch gelernt.
(222/226)
Die Deutschen organisieren alles sehr gut und sie sind natürlich sehr reich. Aber wir machen auch vieles davon. Von daher war das, was sie dort machen, für mich nicht wirklich etwas Besonderes.

Eine Erfahrung mit der Erwachsenenbildung in Deutschland, die über die meist einwöchigen Studienreisen hinausging, machte E. Alföldi. Da bei ihr die sprachliche Basis vorhanden war, ermöglichte ihr der DVV zwei längere Aufenthalte:

Interview 1: Erika Alföldi (174/180)
Ich war zweimal drüben in Deutschland, einen Monat bzw. eineinhalb Monate.
Einmal war ich in München, dort besuchte ich vor allem einen Sprachkurs und darüber hinaus die Münchener Volkshochschule. Das andere Mal war ich für eineinhalb Monate an der Schwetzinger bzw. Heidelberger Volkshochschule

Ihr zweiter Aufenthalt war als Praktikum angelegt und gab ihr die Möglichkeit, einen realistischen Einblick in die Tätigkeit einer großen deutschen Volkshochschule zu gewinnen. Diese Zeit beschreibt sie im Rückblick als äußerst effektiv, nicht zuletzt deshalb, weil sie selbst aktiv am Geschehen teilnahm.

Interview 1: Erika Alföldi (238/243)
Ich nahm aber an jeder Veranstaltung teil, die damals an der Volkshochschule lief: Vorträge, Ausflüge, die die Volkshochschule organisierte. Damals fingen gerade die Kurse an, weil ich Anfang September dort war, und das war eine sehr interessante Sache.
(276/278)

An meinem Schreibtisch konnte ich
sogar ans Telefon gehen und Auskunft darüber geben,
welche Kurse beginnen.

Das Überraschende hierbei ist nicht, dass das eigene praktische Tun sich für die Auseinandersetzung mit einem fremden Praxisfeld außerordentlich eignet. Es erstaunt vielmehr, dass Frau Alföldi in Ungarn gar nicht mit vergleichbaren Aufgaben befasst ist. Sie ist stellvertretende Leiterin eines nationalen Bildungsinstituts und als solche auf einer höheren Ebene tätig als während ihres Praktikum in der deutschen Volkshochschularbeit. Dennoch hält sie die Erfahrung an der "Basis" für bedeutsamer als ihren Informationsbesuch im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, welches von seiner Aufgabe her ihrem eigenen Tätigkeitsfeld näher stünde:

Interview 1: Erika Alföldi (290/292)
Ich würde sagen, dass das mir viel mehr gebracht hat, als das, was man mir im Frankfurter Institut nur erzählt hat.

Der mehrwöchige Studienaufenthalt an einer deutschen Volkshochschule half der ungarischen Erwachsenenbildnerin später noch ganz konkret in ihrer eigenen Tätigkeit: Mit Hilfe deutscher Unterlagen zur Verwaltungspraxis der Volkshochschule konnte sie einen UmstrukturierungsPrzess in ihrem Institut professioneller gestalten. Schließlich eröffnete ihr der Aufenthalt im "Feld" die Möglichkeit zu einem fundierten Vergleich. Wie schon H. Szabo kommt dabei auch E. Alföldi zu dem Schluss, dass in der Praxis die Ähnlichkeiten überwiegen.

Interview 1: Erika Alföldi (346/357)
...ich denke, dass die deutschen
Volkshochschulen in vielem den Bildungseinrichtungen in
Ungarn ähneln. Im Programmangebot, im Tätigkeitsfeld,
das sie bearbeiten, gibt es sehr, sehr viele
Ähnlichkeiten.
An den deutschen Volkshochschulen konzentriert man sich
wie in den Kulturhäusern in Ungarn auf die
Bildungstätigkeit. Aber im Grunde organisieren sie
Veranstaltungen, haben einen Klub älterer Menschen, es
gibt an einer deutschen Volkshochschule einen
Frauenklub. In einem ungarischen Kulturhaus gibt es
genau dies auch.

Vor die Wahl gestellt, ob man eher den Kurzbesuch eines deutschen Erwachsenenbildners in Ungarn oder eine Studienreise ungarischer Erwachsenen-

bildner nach Deutschland organisieren sollte, müsste die Entscheidung leichtfallen: Den persönlichen Eindruck der vor Ort geleisteten Tätigkeit kann auch eine hervorragende Präsentation nicht ersetzen. Wie wir später sehen werden, gibt es jedoch ein großes Hindernis bei der Umsetzung: Die fehlenden Fremdsprachenkenntnisse der ungarischen Zielgruppe.

1.1.3. Seminare und Tagungen mit gemeinsamer Beteiligung

Alle von den Befragten erwähnten Veranstaltungen dieser Art fanden in Ungarn statt. Üblicherweise reisen ein oder mehrere deutsche Gastreferenten für einige Tage an, treten vor einem ungarischen Fachpublikum auf und absolvieren daneben ein Begleitprogramm, etwa Besuche in relevanten Einrichtungen und Gespräche mit ungarischen Kollegen. Der in Kapitel II, 3.3. dieser Arbeit dargestellte Aufenthalt D. Oppermanns spiegelt dieses Muster wider. Für die deutschen Erwachsenenbildner bringt die nur kurzzeitige Anwesenheit in Ungarn manche Schwierigkeiten mit sich: Sie sind in ihrer Orientierung vor Ort fast vollständig auf andere angewiesen, müssen sich auf fremde Informationen verlassen und sind durch ihre Rolle in der Veranstaltung selbst oft so beansprucht, dass kaum Zeit für einen Einblick in das Umfeld bleibt, in dem sich ungarische Erwachsenenbildung abspielt. Als besonders heikle Punkte erwiesen sich die ständige Übersetzung in die Fremdsprache und zurück, sowie die weitgehende Unkenntnis der deutschen Referenten über die einheimischen Teilnehmer an der Kooperationsveranstaltung und deren Vorwissen (vgl. IV, 1.2.2. bzw. IV, 3)

Die ungarischen Befragten sehen diese Begegnungen mit deutschen Fachleuten ähnlich positiv wie die Vortragsveranstaltungen in Budapest. Am Beispiel eines Trainings zur Seminargestaltung, das Prof. J. Knoll aus Leipzig leitete, wird deutlich, welchen Eindruck allein der Stil des Referenten auf die Teilnehmer machte:

Interview 2: Hajnalka Tamasi (177/181)
Wir nahmen also am Training von Prof. Knoll über die Methodik in Volkshochschulkursen teil. Für mich war das ein phantastisches Erlebnis. Er fasste die bislang angewandten Methoden so phantastisch zusammen und stellte sie uns so natürlich vor!
(232/233)
Das ganze Training an sich war so ein wenig spielerisch,

man könnte sagen, unterhaltsam.
(372/373)
Aber als der Herr Knoll mit seinem
Stil dort anfing, diese... Das war wirklich toll!

1.1.4. Blick in die Zukunft: Die Formen werden sich verändern.

Seit 1992 ist das IIZ/DVV mit seinem Budapester Büro als Dachorganisation der bilateralen Kooperation zwischen deutscher und ungarischer Erwachsenenbildung tätig. Auf die Organisation der Zusammenarbeit äußerte sich diese Präsenz in Kontinuität und Stabilität: Es gab einen zentralen Ansprechpartner, wo Kompetenzen und Finanzen zusammenliefen, wo man die Situation vor Ort stets im Blick hatte und wertvolle Tips bei der Partnersuche geben konnte. Am Beispiel der Studienreisen von Ungarn nach Deutschland zeigt sich die Rolle des DVV und seiner Landesverbände: Sie sprechen die örtlichen Volkshochschulen an und bitten sie, eine Delegation zu empfangen; sie äußern inhaltliche Erwartungen und kümmern sich um Anreise, Übersetzung und die zeitliche Disposition:

Interview 7: Herbert Gmeiner (57/62)
Das wurde beidesmal vermittelt durch
diese Geschäftsstelle des Deutschen
Volkshochschulverbandes in Budapest, die uns gebeten
hat, eine Delegation zu empfangen.
Eine Auswahl dieser Delegation
hatten wir gar nicht.

Interview 10: Roland Stengel (36/40)
Der Kontakt zu den ungarischen Kollegen kam zustande, weil die eine
Sondierungsreise nach Bayern unternommen hatten. Auf
Vermittlung des BVV sind sie auch zu uns, an die
Volkshochschule *Name* gekommen.

Auch die meisten Aufenthalte deutscher Erwachsenenbildner in Ungarn kommen über den DVV zustande.

Das IIZ/DVV Projektbüro in Budapest dürfte allerdings auf längere Sicht nicht in seiner jetzigen Form bestehen bleiben. Die dafür benötigten Fördermittel des Bundesministeriums für Entwicklung und Zusammenarbeit (BMZ) werden spätestens nach dem EU-Beitritt Ungarns nicht mehr oder nur noch spärlich fließen. Wenn das Büro als zentrale Anlaufstelle wegfällt, müssen sich auch die Formen der Kooperation ändern.

Gemeinsame Projekte, von denen alle Beteiligten profitieren, werden in den nächsten Jahren an Bedeutung gewinnen. Für die großen Förderprogramme der EU, wie SOCRATES und GRUNDTVIG, sind die westeuropäischen Bewerber auf Kontakte nach Mittel-Ost-Europa angewiesen. R. Stengel, der in Budapest über EU-Fördertöpfe referierte, spricht unumwunden das Eigeninteresse der deutschen Erwachsenenbildung an:

Interview 10: Roland Stengel (268/272)
Auch wir, sprich die
Mitgliedsstaaten, müssen uns umsehen, wenn wir in
Programme reinwollen, nach Partnern,
Kooperationspartnern, die in einem der Beitrittsländer
sind.
(327/329)
Ganz klar auch aus wirtschaftlichen Gründen: Weil es
halt so ist, dass man manchmal internationale Partner
braucht, um an Projekte überhaupt heranzukommen.
(277/281)
Wir kennen uns, wir wissen über die Struktur vor Ort,
und in ein oder zwei Jahren, wenn dann mit Ungarn
Partnerschaften entstehen, dann gibt es das BMK[11] und
angeschlossene Institutionen. Ein BMK, z.B. dieses hier,
kann dann als Sprecher auftreten, als Vermittler.
(282/284)
Also von daher sehe ich schon auch von einem gewissen
egoistischen Sinne aus (lacht) einen Vorteil.

1.2. Vermeintliche Kleinigkeiten: Rahmenbedingungen bei Kooperationsveranstaltungen

1.2.1. Ablauf und Dauer beeinflussen das Teilnehmerverhalten

Prof. Maróti macht im Experteninterview auf ein Phänomen aufmerksam, das er als Referent und Teilnehmer bei Fachtagungen in Ungarn mehrmals beobachten konnte (vgl. auch Kapitel II, 3.4.): Die Aufteilung einer mehrtägigen Veranstaltung in einen Tag mit Referaten und einen anderen mit Diskussion bzw. Workshop-artiger Bearbeitung des Themas zieht eine charakteristische "Abstimmung mit den Füßen" nach sich:

Experteninterview: Prof. Maróti (396/417)
1998 war eine solche viertägige Konferenz in *Name*, wo

[11] Ungarische Abkürzung für: Budapester Bildungszentrum

das *Name*-Institut ein Bildungszentrum mit Übernachtungsmöglichkeit besitzt. Als ein Referent kam Peter Jarvis aus England und informierte uns nicht nur über die englische Erwachsenenbildung, sondern über Erwachsenenbildung in der EU allgemein. Im Anschluss kam ein Referent aus Deutschland. Ich weiß nicht mehr, wer es war. Prof. Hinzen war auf jeden Fall auch dabei, und noch jemand. Es gab auch noch Referenten aus Schweden, Dänemark und Finnland.
Für den letzten Tag war geplant, dass die ungarischen Teilnehmer besprechen sollten, wie wir das alles in Ungarn umsetzen könnten. Es blieben vier Leute. Die übrigen reisten vorher ab. Es interessierte sie also nicht, wie wir das umsetzen könnten. Sie hörten sich an, was es im Ausland so gibt, fragten auch nach, weil sie das interessierte. Aber welche Lehren man daraus ziehen kann, das...
(418/423)
1999 wurde die Reihe fortgesetzt, diesmal hatten wir Referenten aus Holland, Belgien, Tschechien und zwei aus Österreich. Auch diesmal: "Wir hören uns die ausländischen Referenten an, das ist sehr interessant. Wir nehmen das zur Kenntnis, machen uns Notizen. Aber welche Lehren wir daraus ziehen, das ist nicht..."

Prof. Maróti interpretiert die abbröckelnde Teilnehmerzahl als mangelnde Bereitschaft der ungarischen Teilnehmer zu einer Vertiefung des Gehörten. Zur Stützung seiner These gibt er Äußerungen der Betroffenen an.
Zwei der deutschen Gesprächspartner haben bei Kooperationsveranstaltungen ähnliche Erfahrungen gemacht, suchen aber die Ursachen an anderer Stelle: G. Huber vermutet, dass der schnelle Lebensrhythmus des Postsozialismus für das knappe Zeitbudget der Ungarn verantwortlich ist. Die meisten Ungarn sind auf eine oder mehrere Nebeneinkünfte angewiesen, und das System der sozialen Sicherung bewegt sich auf einem recht niedrigen Niveau, so dass man beispielsweise die Pflege von Angehörigen in der Regel selbst leistet. Bei G. Huber schwingt ein Unterton des Bedauerns über diese Situation mit, er betont jedoch, dass man sich in der Gestaltung von Weiterbildungsangeboten erfolgreich angepasst habe:

Interview 8: Georg Huber (524/534)
Wir sind fast völlig davon abgekommen, zweitägige Veranstaltungen zu machen. Allenfalls, wenn es sich ergibt, beginnend am Nachmittag und endend am nächsten Mittag. Weil wir eben die Erfahrung haben, dass schon so

viel angeboten wird, schon so eine westliche Hektik hier eingetreten ist, die Leute einfach nicht länger können. Dass wir gute Leute, interessierte und engagierte Leute eben auch nicht zu lange für eine Konferenz binden können. Wir können sie für ein Thema binden, an einem Samstagvormittag.
(538/540)
Aber Konferenzen nach Universitätsart können die politischen Stiftungen nicht mehr so vermitteln.
(549/551)
Auch Studenten, die sich interessieren, sagen: Ich opfere drei Stunden, aber ich setze mich nicht drei Tage hin. Auch wenn die alles zahlen.

Wieder anders hat B. Stein bei ihrem Besuch in Budapest die Problematik erlebt: Sie nahm an einer eintägigen Tagung teil, bei der die Zuhörerzahl am Nachmittag ebenfalls spürbar zurückging. Was sie von den einheimischen Partnern als Begründung hörte, dass nämlich die Teilnehmer abends keine Verkehrsverbindung mehr nach hause hätten, veranlasst sie zu einer indirekten Kritik an den Veranstaltern der Tagung: Auf diesen Aspekt hätten sie bei der Planung achten müssen.

Interview 9: Barbara Stein (430/439)
Man wollte am Abend nochmal etwas zusammen machen, aber das scheint dort auch ein Problem zu sein: Die öffentlichen Verkehrsmittel. Die jungen Leute haben dann zurück gemusst, die hätten ja nicht im Hotel übernachten können. Ich weiß auch nicht, auch das Wohnungsproblem scheint in Budapest groß zu sein. Das sind Probleme, an die man von uns aus gar nicht denkt: Dass die dann abends nicht mehr heimkommen. Eigentlich jeder ist dann möglichst frühzeitig wieder weg, damit er heimkommt, glaube ich (lacht).

1.2.2. Eine gute Betreuung als Erfolgsfaktor bei Kurzaufenthalten

Für drei der fünf befragten deutschen Erwachsenenbildner war es der erste fachbezogene Einsatz in Ungarn. Sie reisten ohne besondere Kenntnisse dessen, was sie erwarten würde, an. Die Betreuung dieser Gastreferenten beginnt bereits vor ihrer eigentlichen Abreise. B. Stein schildert, was ihr der IIZ/DVV im Vorfeld an Informationsmaterialien zukommen ließ:

Interview 9: Barbara Stein (557/564)

Man hat mir schon Informationen geschickt, und zwar so ein Blatt mit dem, was die vom Institut aus in letzter Zeit so gemacht haben. Das waren Erwachsenenbildungsaktivitäten, die habe ich also gekannt. Das hat man mir geschickt: Über die Entwicklung dieses Instituts und von *Name* [Mitveranstaltende ungarische EB-Organisation; M.S.]. Diese Informationen habe ich gehabt.
(570/579)
Mir war aber bekannt, was die in der Erwachsenenbildung so gemacht haben, auch im landwirtschaftlichen Bereich, draußen, außerhalb Budapests.
Das scheint ja alles so weit auseinander zu sein, da gibt es nicht so intensive Verkehrsverbindungen. Ich denke, da ganz weit im Nordosten, sind Gebiete, wo man noch sehr viel anfangen muss, also erwachsenenbildnerisch. Das war mir schon bekannt, diese Informationen hatte ich vorher.

Die Kenntnisse, die Frau Stein im Vorfeld ihres Einsatzes in Ungarn hatte, betreffen sozusagen den Makro-Bereich des Feldes "Ungarische Erwachsenenbildung". Den dazu komplementären Aspekt und damit eine Art Mikro-Bereich bilden die Informationen über die konkrete Kooperationsveranstaltung, zu der sie und ihre Kollegen anreisten. Stichworte sind hier: Der thematische Rahmen, die Zusammensetzung von Podium und Zuhörern, der genaue Ablauf, sowie das Rahmenprogramm. Für diesen Bereich ergaben die Interviews manche Vagheit oder gar das Fehlen von Informationen. Die Referenten bei der Seminarreihe zu EU-Fördermitteln hatten keinerlei Vorkenntnisse über das Publikum vor Ort:

Interview 10: Roland Stengel (188/190)
Wir wussten nicht, welche Teilnehmer...
Wir kannten die Teilnehmer nicht. Wir wussten auch nicht, welche Referenten vorher da waren, das wussten wir nicht.

Auch über die zeitliche Gliederung der von den Deutschen vorgetragenen umfangreichen Inhalte traf man im Vorfeld keine präzisen Absprachen. R. Stengel interpretiert dies zwar als Chance, den Ablauf eigenständig und situationsangemessen zu gestalten. Insbesondere das Ende seiner folgenden Äußerung veranlasst jedoch zu erheblichen Zweifeln daran, ob eine solche Spontaneität die Orientierung an den Bedürfnissen der Teilnehmer förderte:

Interview 10: Roland Stengel (129/130)
Bezüglich der Tagesordnung waren wir an sich relativ

frei.
(229/234)
Wir waren eigentlich relativ frei in den
Pausen, da richten wir uns nach den Teilnehmern. Wir
können auch bis abends um sieben machen, das ist für uns
kein Problem. Wir sind zwei oder drei Tage hier und dann
machen wir halt... Ob das jetzt zehn oder 15 Stunden

In meiner teilnehmenden Beobachtung an dieser Seminarreihe erwies sich die Einschätzung des deutschen Erwachsenenbildners, er könne den zeitlichen Ablauf noch in der Veranstaltung selbst mit den Teilnehmern klären, als illusorisch: Sowohl die Unmöglichkeit direkter Kommunikation zwischen Referenten und Zuhörern, als auch die Art der Informationsvermittlung in quasi monologhafter Vortragsmanier sorgten dafür, dass es zu einer solchen Absprache nicht kam. Vielmehr erwiesen sich die Ungarn als geduldiges und stilles Publikum, das den Deutschen im Grunde keine Anhaltspunkte darüber lieferte, inwieweit ihre Ausführungen auf Verständnis oder Zustimmung stießen.

Kehren wir noch einmal zu dem zurück, was ich oben als Makro-Bereich bezeichnete.

B. Stein hielt sich insgesamt vier Tage in Budapest auf, davon machte die Tagung einen und das Besichtigungsprogramm in Einrichtungen der Altenbildung einen zweiten Tag aus. Die exzellente Betreuung durch die Leiterin des ungarischen Tagungsveranstalters ließ Frau Stein in der restlichen Zeit ihres Aufenthalts interessante Einblicke in die ungarische Realität gewinnen. Im Rückblick erläutert sie, dass es gerade dieses Mehr an Information gewesen sei, das ihr die Augen für manche Irritation aus der vorangegangenen Kooperationsveranstaltung öffnete und sie die Situation der Menschen in Ungarn besser verstehen ließ. Sie berichtet aus ihren Eindrücken:

Interview 9: Barbara Stein (496/499)
Ich wollte eigentlich selber losziehen,
aber sie hat mir auch einiges wirklich sehr
Interessantes gezeigt, hat mich abgeholt am Sonntag
früh.
(504/514)
Sie ist mit mir bewusst mit öffentlichen
Verkehrsmitteln gefahren und hat mich aufmerksam gemacht
auf Situationen, wo sich Leute entsetzen, wenn jemand
nicht so gut gekleidet ist am Sonntag. Also, dass es

starke gesellschaftliche Unterschiede gibt. Sehr, sehr reiche und sehr, sehr arme Menschen. Sie hat mich dahin geführt, wo sich manche verdingen, selbst am Sonntag, schwarz arbeiten und solche Sachen. Sie hat mich richtig aufmerksam gemacht auf gesellschaftliche Problemsituationen, und das war sehr spannend für mich, doch.
(723/724)
Ja, ich habe da wirklich immer wieder verschiedene Gesichter kennengelernt. Das war spannend.
(520/522)
...es war ein volles
Programm für mich und ich habe sehr viel profitiert, das muss ich schon sagen.

2. Die Sicht des anderen: Wie sehen ungarische und deutsche Erwachsenenbildner einander?

2.1. Die ungarische Sicht

2.1.1. Engagement der Deutschen für die ungarische Provinz

In Ungarn ist der Gegensatz von Stadt und Land historisch bedingt stark ausgeprägt. Die Hauptstadt Budapest ist wirtschaftliches und kulturelles Zentrum, alles andere fällt im allgemeinen Sprachgebrauch unter den Begriff Provinz, selbst wenn es sich um Großstädte wie Szeged, Miskolc und Debrecen handelt.
Auch in der Erwachsenenbildung Ungarns ist ein erhebliches Stadt-Land Gefälle festzustellen: Selbstverständlich sind alle nationalen und internationalen Fachinstitutionen und -organisationen in Budapest angesiedelt, wo in der Regel auch Konferenzen, Tagungen und Seminare stattfinden. In der Aussage von H. Tamasi kommt etwas vom Selbstbild der außerhalb Budapests tätigen Erwachsenenbildner zum Ausdruck:

Interview 2: Hajnalka Tamasi (757/760)
Zumindest ich als kleine Volksbildnerin, die in der Provinz lebt, sehe das so. Wir haben vielleicht keinen Einblick, was in Budapest vor sich geht.

Um so mehr honorieren es diese Befragten, dass das IIZ/DVV sich intensiv um die Entwicklung in den ländlichen Gebieten kümmert. So betont G. Ferency im Interview, dass der damalige Leiter des IIZ/DVV Büros, J. Horn, persönlich in die ostungarische Stadt kam, um sich ein Bild von der Arbeit des Volkshochschulvereins zu machen und mit den Mitarbeitern vor Ort zu sprechen. Die Komitate im Osten Ungarns bilden die ärmste Region des Landes und haben Mühe, den Anschluss an die wirtschaftliche Entwicklung zu halten.

Interview 3: György Ferency (104/111)
...gab es ab 1994, als Jakob Horn hierher kam, eine sehr enge Zusammenarbeit mit dem Deutschen Volkshochschulverband. Denn er erkannte die Rolle des Vereins im Komitat, er kam auf eine unserer Vollversammlungen, hierher in unsere Stadt, das war schon 1995. Der Kontakt begann 1994.
Er sagte: Eine geordnete Unterstützung wäre gut. Sie würden hier Bildungsmaßnahmen unterstützen.

Die ebenfalls in einer Stadt der Provinz tätige VHS-Mitarbeitern K. Nagy schätzt dieses persönliche Engagement, das hier mit einer finanziellen Unterstützung verbunden war:

Interview 4: Katalin Nagy (67/74)
Ein sehr guter Kontakt entstand mit dem Budapester Büro des Deutschen Volkshochschulverbandes, mit Herrn Jakob Horn. Gleich im ersten Jahr, als unser Büro entstand, unterstützte er die Einrichtung des Büros, er unterstützte sie auch materiell: Durch die Computerausrüstung und deren Inbetriebnahme unterstützte das deutsche Büro unsere Arbeit.

Der materielle Aspekt spielte in der Anfangsphase der Kooperation sicherlich eine herausgehobene Rolle: Ohne die deutsche Unterstützung hätte dieses VHS-Büro eine reguläre Tätigkeit nicht oder nur mit erheblicher Verzögerung aufnehmen können. Ebenso wichtig ist jedoch ein anderes Motiv: Die nicht in Budapest tätigen Erwachsenenbildner fühlen sich beachtet, ernst genommen, nicht benachteiligt gegenüber jenen Kollegen, die in der Hauptstadt arbeiten.

Dass ein vernachlässigter Kontakt in die ungarische Provinz schnell zu Mißtönen bei den Betroffenen führen kann, zeigt sich an anderer Stelle: I. Erdös lastet es der nationalen Volkshochschulgesellschaft an, dass ihr VHS-Büro mangelhaft mit Informationen über bevorstehende Veranstaltungen versorgt wird. Sie fühlt sich übergangen. In ihren Aussagen ist erfahrbar, dass für die Praktiker im ländlichen Raum Angebote der fachlichen Weiterbildung einen sehr hohen Stellenwert haben: Sie kommen relativ selten mit den Kollegen auf Landesebene, oder gar in einem internationalen Kreis zusammen und melden starkes Interesse an Austausch und Begegnung an, mit denen sie ihren fachlichen Horizont erweitern möchten.

Interview 6: Ida Erdös (569/576)
Aber ich weiß nichts von diesen Veranstaltungen, und es ist interessant, dass gerade unsere Volkshochschulgesellschaft nicht auf der, sagen wir, Adressenliste war, auf deren Grundlage die Organisationen einluden. Wir erhielten weder über die BMK-Veranstaltung noch über den Vortrag der PR-Managerin Informationen, dabei wären wir wahrscheinlich gerne dorthin gefahren.
(611/614)
Dann aber müssten sie mir noch

eine zusätzliche Einladung schicken, denn über jenen Informationskanal bekomme ich die Einladungen und Informationen nie.
(615/619)
Als ich diese Bitte äußerte, sagten sie, dass die Versandkosten hoch sind. Naja, weil wir keine 34 Forint[12] mehr haben (lacht), können wir leider nicht an diesen Veranstaltungen teilnehmen.

2.1.2. Deutsche Angebote zur fachlichen Weiterbildung

Weil die einheimische Erwachsenenbildung in den vergangenen Jahren weitgehend damit ausgelastet war, sich umzustrukturieren und neu zu orientieren, waren viele Angebote der Weiterbildung für Fachkräfte nur durch die Organisation und Förderung des DVV möglich. Die finanzielle Seite spielte dabei eine große Rolle, zumal in einer Phase, wo die wenigsten "alten" Institutionen und neugegründeten Non-Profit Organisationen der Erwachsenenbildung über ein ausreichendes Budget verfügten.
Die angebotenen Veranstaltungen sind für die ungarischen Befragten attraktiv, und sie bedauerten es, nicht immer teilnehmen zu können:

Interview 3: György Ferency (417/422)
Ich kann also leider nicht immer hinfahren. Dieser Umstand zeigt auch, dass ich die von den Deutschen organisierten Programme für wichtig halte. Ich bin nämlich im Führungsgremium der örtlichen Hochschule und ziemlich beschäftigt.

Interview 2: Hajnalka Tamasi (192/197)
Ich erhielt zudem mehrmals das Angebot, auf eine Studienreise zu gehen, um dort die Tätigkeit ähnlicher Organisationen anzusehen. Da ich aber in einer Einmann-, oder Eineinhalb-Mann-Einrichtung bin, überschnitt sich das immer mit der Programmarbeit. Zu meiner großen Traurigkeit konnte ich also daran nicht teilnehmen.

2.1.3. Die ungarischsprachigen Fachpublikationen des IIZ/DVV

An Übersetzungen von Fachliteratur zur Erwachsenenbildung herrschte in Ungarn stets Mangel. Prof. Maróti schildert die Situation aus seiner Sicht:

[12] Das sind ca. 25 Pfennig.

Experteninterview: Prof. Maróti (465/483)
Ich schlug vor, eine Buchreihe zu starten, um die bedeutendsten Bücher zur Theorie und Methodik aus dem englischen, deutschen, französischen und eventuell spanischen Sprachraum auf Ungarisch zu übersetzen und herauszugeben. Weil aber niemand sonst Bedarf danach anmeldete, wurde daraus nichts. Keine einzige Organisation sagte: Ja, das ist wichtig, dafür können wir Geld geben.
Mir wäre so etwas wichtig, und zwar unter dem Aspekt, sich zu orientieren und zu informieren. Denn es ist schwierig, solche Bücher etwa auf englisch zu lesen. Ich konnte diese Bücher zwar mit dem Geld der Universität beschaffen. Um sie aber auf Ungarisch zu übersetzen, dafür fehlt dann das Geld.
Wenn ich sie verstehe, dann hat nur einer etwas davon. Es gibt aber keinen einzigen Verleger und keine einzige Organisation, durch deren Mithilfe so etwas auf Ungarisch erscheinen könnte, damit auch andere das lesen können.

Zu vielen Bereichen der Erwachsenenbildung gab und gibt es zum Teil noch immer keine ungarischsprachigen Veröffentlichungen. Der wissenschaftlichen Lehre wie auch der Praxis fehlen solide Arbeitsgrundlagen.

Interview 2: Eszter Dalos (638/642)
Ein Problem ist auch, dass es für den Fernunterricht in diesem Fachgebiet keine Hintergrundmaterialien gibt. Zumindest weiß ich nichts davon. Nicht einmal normale Lehrbücher gibt es, auch keine Lernmaterialien, Arbeitshefte, Hilfsmaterialien.

Das IIZ/DVV lässt deutsche Fachliteratur, etwa von E. Nuissl, R. Rohlmann, J. Knoll, etc. übersetzen und fördert die Veröffentlichung von Werken ungarischer Fachautoren. Diese Bände können Interessierte kostenlos erhalten. Das Angebot stößt auf große Resonanz, denn hier wird Fachwissen vermittelt, das in Ungarn neu ist oder bislang nicht allgemeine Verbreitung gefunden hat. Die Bände des IIZ/DVV überzeugen auch durch ihren Praxisbezug.

Interview 3: György Ferency (208/214)
Nun, ich muss sagen, dass diese Publikationsreihe, die das Projektbüro in den letzten fünf Jahren zusammengestellt hat, unglaublich ergiebig und fachlich sehr gut war. Und zwar deshalb, weil wir die anwenden konnten, ob es nun um Jugend, Drogen, Erwachsenenbildung, Forschung oder Geschichte der Erwachsenenbildung geht.
(217/218)
Das sind wichtige Hilfsmaterialien für

uns, die sind sehr gut.

Interview 2: Eszter Dalos (573/577)
Dieses Buch, "Erwachsenenbildung als Beruf", der 16. Band der FTE-Reihe, stellt sehr unterschiedliche fachliche Herangehensweisen vor, er informiert wirklich über die gesamte derzeitige Erwachsenenbildung in Deutschland.

Interview 3: György Ferency (400/401)
"Die Erwachsenenbildung als Beruf". Das war ja neu für uns.

Meist sind die Leiter der Einrichtungen oder Organisationen die ersten Empfänger der Publikationen. In ihrer Verantwortung liegt es, sie im Kollegenkreis bekannt zu machen und zu verbreiten. Dieser Aufgabe kommen sie gerne nach, zumal das Vorhandensein von praxisrelevanter Fachliteratur sie selbst entlastet: Sie müssen ihre Erfahrungen und ihre neu erworbenen Kenntnisse aus den Weiterbildungsveranstaltungen nicht mehr in Form eines persönlichen Berichts weitergeben oder eigene Materialien erarbeiten, sondern sie haben dafür eine professionelle Veröffentlichung zur Hand. Das IIZ/DVV lässt die Teilnehmer der bilateralen Kooperation nicht allein, wenn es um ihr Wirken als Multiplikatoren geht. Die Bewertung durch die Ungarn fällt entsprechend positiv aus:

Interview 1: Erika Alföldi (461/464)
Diese Bände haben eine Mangelsituation beseitigt, und wo ich im Land auch hinfuhr, immer packte ich ein Paket (lacht) mit denen und nahm sie mit, damit sie Verbreitung finden.

Interview 3: György Ferency (329/334)
Wenn die Leiter der Volkshochschulen, die zu uns gehören, oder auch anderer Vereine hierherkommen und uns um die Bücher bitten, weil sie erfahren wollen, wie man einen Kurs organisieren muss, wie die Methoden sind. Sie wenden das also in ihrer Ortschaft an.

2.1.4. Deutscher Kompetenzvorsprung in Planung und Organisation

Wer von den Befragten die Praxis der deutschen Volkshochschule erlebt hat, dem fällt in der Rückschau vor allem der Eindruck der Professionalität des dort Geleisteten ein. Ein konkretes Beispiel nennt K. Nagy:

Interview 4: Katalin Nagy (171/179)
Die Hefte und Broschüren der Volkshochschulen, welche auf den Tag, auf die Stunde genau zeigen, wann wo welche Art von Programmangebot ist, welche Kurs gewählt werden kann, wo man sich einschreiben kann, welche Voraussetzungen... Nun, davon sind wir noch sehr weit weg. So dass wir diese Hefte immer nur mit Bewunderung angeschaut haben und sagten: Hier liegt vor uns das Beispiel, wir müssen es nur machen, und so müssen wir es machen.

Ein einfaches "borrowing" aus Deutschland ist allerdings wenig realistisch, denn die Rahmenbedingungen für die Volkshochschularbeit lassen sich in den beiden Ländern noch nicht vergleichen. Die beiden ungarischen Erwachsenenbildnerinnen K. Nagy und E. Alföldi führen aus, dass nicht die mangelnde eigene Kompetenz, sondern das widrige Umfeld eine raschere Professionalisierung ihrer Tätigkeit verhindern.

Interview 4: Katalin Nagy (179/184)
Der riesige Nachteil dabei ist nur, dass wir von unseren Finanzmitteln her Programme nicht im voraus gewährleisten können, nur mit Unterstützung aus Fördergeldern. Und somit können wir nicht längerfristig planen.
(188/195)
Wir wissen nicht, ob im September das Programm losgehen kann, weil unsere Förderung noch beraten wird. Wenn wir dafür materielle Deckung, Geld bekommen, dann können wir es machen. Aber die Leute müssten eigentlich schon das Heft, die Broschüre in der Hand halten für das, was sie ab September hier lernen können. Wir wissen es aber erst einen Monat vorher.

Interview 1: Erika Alföldi (418/422)
Auch hier gibt es das, nur durch ihre Professionalität, ihre Möglichkeiten, wie soll ich das sagen...in ihrer technischen Ausstattung, durch ihre Gebäude sind die deutschen Volkshochschulen in einer viel besseren Lage als die ungarischen Bildungszentren.

2.1.5. Die herausgehobene Position des IIZ/DVV im europäischen Vergleich

Der DVV nimmt eine Sonderstellung unter den internationalen Kooperationspartnern der ungarischen Erwachsenenbildung ein: Er ist über das IIZ/DVV Projektbüro seit den frühen 90er Jahren kontinuierlich in Ungarn präsent

und fördert die Entwicklung vor Ort mit erheblichen Finanzmitteln. Kein anderer EU-Staat zeigt ein vergleichbares Engagement in diesem Bereich. In manchen Äußerungen der ungarischen Befragten zeigt sich Enttäuschung über diese einseitige Konzentration der Zusammenarbeit: Gerne würde man auf europäischer Ebene auch von anderen Ländern lernen.

Interview 2: Eszter Dalos (714/716)
Dalos: Es wäre sehr gut, viel mehr aus der französischen Schule zu übernehmen. Die war in Ungarn eine Zeit lang sehr in Mode.
(727/731)
Aber weder hinter der französischen noch der finnischen Erwachsenenbildung steht eine solche institutioneller Absicherung, wie es das Budapester Projektbüro des IIZ/DVV ist.
(790/795)
...dass kein Kulturinstitut seinen Schwerpunkt in Ungarn auf die Weitergabe von Erfahrungen in der Erwachsenenbildung und der öffentlichen Bildung legt, das macht eben nur der Deutsche Volkshochschulverband. Für den französischen und skandinavischen Raum gibt es das nicht.

E. Dalos möchte ihre Perspektive weiter fassen, sie weiß noch aus ihrem Studium der Volksbildung in den 70er Jahren über die Ansätze der Erwachsenenbildung in anderen Ländern und bedauert, dass die Chance zum Aufbau weiterer Kontakte nicht genutzt wurde, die sich durch die Öffnung der Grenzen Ende der 80er Jahre ergeben hatte.

2.1.6. Deutsches VHS-Verständnis und das skandinavische Vorbild der Ungarn

2.1.6.1. Ungebrochene ungarische Affinität zum VHS-Typus à la Grundtvig

Die ungarische Volkshochschule erlebt ihre Blütezeit in den 20er und 30er Jahren dieses Jahrhunderts, als sie die klassische Heimvolkshochschule nach dem Modell Grundtvigs im ländlichen Raum etablierte. Als die VHS-Bewegung 1988 wieder neu entstehen konnte, griff man zwar auf diese Erfahrungen zurück, ist sich aber mittlerweile bewusst, dass es für diese Form im heutigen Ungarn keinen Platz mehr gibt.

Interview 6: Bela Kolozsvari (420/424)
Nun ja, wir betonen eben, dass wir die skandinavischen, die dänischen Erfahrungen für die Grundlage halten. Danach richten wir uns aus, nach dem Bild oder besser dem Vorbild Grundtvigs.

Interview 5: Henrietta Szabo (157/161)
Wir sagen hier in Ungarn, dass uns die ursprüngliche, also die dänische Volkshochschule nahe steht, unserem Herzen. Aber wir denken, dass man diese derzeit in Ungarn nicht verwirklichen kann, denn dazu gibt es jetzt kein Geld.

Da die skandinavische Erwachsenenbildung Anfang der 90er Jahre in Ungarn sehr aktiv war, konnten sich die Ungarn z. B. auf Studienfahrten über die aktuelle Situation der Volkshochschulen in Nordeuropa informieren. Der regionale VHS-Leiter G. Ferency berichtet:

Interview 3: György Ferency (529/533)
Man kann aber sagen, dass die Dänen zu Beginn der 90er Jahre mehrere Studienreisen organisiert haben, aus denen sich auch ergibt, dass die Verbindungen zwischen MNT und den Dänen stark sind. Ich selbst war auch mehrmals in Dänemark.

H. Szabo nennt die skandinavischen Partner ihres Volkshochschulvereins als erste, als ich sie nach der internationalen Kooperation frage:

Interview 5: Henrietta Szabo (104/109)
Interviewer: Mit welchen Ländern haben Sie viel zusammenarbeitet? Woher bekamen Sie Unterstützung?
Szabo: Wir haben mit den Dänen, Schweden und Norwegern Kontakte.

2.1.6.2. Weitgehende Akzeptanz des deutschen Kooperationsbeitrags

Wie beurteilen nun die ungarischen VHS-Mitarbeiter die Tätigkeit des IIZ/DVV? Bleiben Sie bei ihrer Unzufriedenheit über das Fehlen vergleichbarer Angebote aus anderen europäischen Ländern? E. Dalos begründet ihre Vorbehalte anhand der Geschichte, wenn sie über die deutsche Erwachsenenbildung meint:

Interview 2: Eszter Dalos (705/709)
Das ist allerdings die Entwicklung nach preußischem Vorbild. Obschon man sich schon seit langem von dieser preußischen Schule abgetrennt hat, steht sie weiter im Hintergrund. Man wird dort niemals diese Überzeugung verleugnen können.

Anders urteilt G. Ferency, der für die skandinavischen Präferenzen seiner VHS-Kollegen zwar Verständnis hat, daraus aber kein Misstrauen gegenüber dem deutschen Beitrag ableiten will. Im Gegenteil lobt er das Auftreten des IIZ/DVV, das nicht beabsichtige, den Ungarn eine bestimmte Richtung der Entwicklung zu diktieren.

Interview 3: György Ferency (180/184)
Ich finde diese Einstellung sehr gut: Auch die Deutschen haben nicht das Ziel, ihr Modell eins zu eins nach Ungarn zu übertragen. Das funktioniert nicht. Sondern: Wir sollen es kennenlernen und herausfinden, was davon genutzt werden kann.
(165/17)
Wir brauchen dieses Modell nicht eins zu eins übernehmen, sondern wir müssen es den hiesigen Verhältnissen anpassen.
(506/511)
Ich denke, dass die Deutschen uns nicht dazu gezwungen haben, das zu tun, was das Gute und einzig Seligmachende sei, sondern versuchten, uns etwas beizubringen. Nicht, damit wir das analog machen, genau das gleiche machen. Und sie waren nicht gekränkt darüber, dass es eine skandinavische Linie gibt.

Ganz ähnlich äußert sich H. Szabo:

Interview 5: Henrietta Szabo (324/330)
Interviewer: Glauben Sie, dass die Deutschen verstehen, was hier abläuft? Kann man das ihnen klarmachen?

Szabo: Absolut. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass sie sogar betonen, dass in Ungarn die Situation anders ist. Und sie sagen gewöhnlich, dass sie das jetzt nur vorschlagen. Sie sagen, dass sie das so machen...

Dem IIZ/DVV wird hier ein besonnenes Auftreten und das Bemühen um gleichberechtigte Partnerschaft mit den einheimischen Fachleuten attestiert. Dies kommt dem von ihm selbst beanspruchten partizipativen Ansatz recht nahe.

2.2. Die deutsche Sicht

2.2.1. Erfahrung im Westen, Offenheit für den Osten

Infolge der politischen Spaltung Europas nach dem 2. Weltkrieg fand der westliche Teil Deutschlands auch seine kulturelle Heimat vor allem im Kontakt mit den Partnern aus der westlichen Hemisphäre, also den aktuellen EU-Staaten und Nordamerika. Die Erwachsenenbildung machte dabei keine Ausnahme, zumal es in der Praxis enorm erschwert bis unmöglich war, eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit Institutionen im sozialistischen Einflussbereich zu pflegen. Erst die politisch-gesellschaftliche Wende von 1989/90 veränderte die Situation dramatisch.

Die folgende Aufzählung von B. Stein veranschaulicht eine - auch gut 10 Jahren nach dem Wegfall des "Eisernen Vorhangs" - einseitige Verankerung im Westen Europas:

Interview 9: Barbara Stein (51/57)
Wir haben viele Kontakte gehabt, auch mit ausländischen Gruppen, z.B. mit Schottland, mit Rom, mit... Ich habe zusammen mit einem Professor in Südengland zweimal eine Sommeruniversität organisiert. Also, wir sind schon nach außen gegangen. Malstudios machen wir jedes Jahr, meist in Italien, Sardinien...

Trotz dieser bestehenden Kontakte zeigt man sich aber bereit und offen für neue Verbindungen in die mittel- und osteuropäischen Länder. H. Gmeiner sieht jedenfalls keine Eintrittsbarriere für neu hinzukommende Kooperationspartner:

Interview 7: Herbert Gmeiner (373/383)
Ich denke, bei jedem, der signalisiert, mit uns zusammenzuarbeiten, da schauen wir, ob wir Zeit haben. Und dann versuchen wir das beste daraus zu machen. Aber wir haben noch niemandem gesagt: Wir haben so und so viele Kontakte, und deswegen fällst Du hinten raus. Also das kann man auch wirklich nicht sagen. Wir haben jetzt zweimal diese ungarischen Delegationen empfangen, also einen ganzen Tag betreut, wo wir manchmal zehn hauptamtliche Mitarbeiter mit in die Besprechungen genommen haben, was ja auch schon eine große Leistung seitens der Volkshochschule ist.

2.2.2. Fachlicher Rückstand der Ungarn

Bei ihrem Auftritt als Gastreferentin bei einer Fachtagung zur Altenbildung stellte B. Stein mit einigem Erstaunen fest, dass ihre ungarischen Kollegen Standpunkte vertraten, die in Deutschland seit langem überholt sind. Sie als VHS-Fachbereichsleiterin sah sich mehreren Professoren gegenüber, die, ohne an der eigenen fachlichen Kompetenz zu zweifeln, sogar die generelle Daseinsberechtigkeit von Erwachsenenbildung für die ältere Generation in Frage stellten. Mit einem solchen Ausmaß an Diskrepanz in der fachlichen Entwicklung hatte B. Stein offensichtlich nicht gerechnet.

Interview 9: Barbara Stein (410/418)
Immer wieder hieß es ungefähr:
Der alte Mensch muss ja nicht unbedingt noch groß lernen oder sich bilden. Also, davon sind wir schon längst weg.
Das ist ja losgegangen Anfang der 70er Jahre, dass diese Universitäten des Dritten Lebensalter und dann diese Seniorenbildung entstanden ist. Und jetzt haben wir 2000. Wir feiern dieses Jahr 25jähriges Jubiläum der Seniorenbildung an unserer Volkshochschule.
(205/208)
Ein Professor vor allem, der hat das überhaupt nicht kapiert, dass man im Alter lernen soll. Völlig daneben und unmöglich und...
(418/421)
Diese Professoren waren halt immer noch, glaube ich, wie wir vor 25 Jahren begonnen haben zu denken, noch nicht mal so weit (lacht).

2.2.3. Anerkennung für das hohe ungarische Engagement in der Praxis

Während also der ungleiche Stand der theoretischen Entwicklung beim Kontakt von B. Stein mit den ungarischen Partnern hinderlich war, beeindruckte sie andererseits bei ihren Besuchen in Einrichtungen der Erwachsenenbildung der große Einsatz der Mitarbeiter angesichts der bescheidenen Ressourcen, die für die Altenbildung zur Verfügung stehen. Sie stellt die ungarische Praxis auch in Verhältnis zu den Angeboten, die ihre deutsche Volkshochschule für ältere Teilnehmer bereithält. So gewinnt sie einen neuen Blick auf die eigene Tätigkeit: Ihr wird klar, wie komfortabel und abgesichert in Deutschland gearbeitet werden

kann. Unter diesem vergleichenden Aspekt empfindet sie ihre Besuche in den ungarischen Einrichtungen als besonders bereichernd.

Interview 9: Barbara Stein (687/693)
Ich habe mir gedacht, als ich zu unseren Leuten heimgekommen bin, mei geht's euch gut. Diese ganze Schule bei uns: Wenn Sie das sehen würden, das ist wirklich ein Paradies. Was die da alles machen können: Riesige Ateliers und Gymnastikräume und Yogaräume und..., wunderbar. Und die müssen sich da noch so plagen.
(727/731)
Das ist oft sehr, sehr wichtig, dass man sieht, wie die sich unter schwierigen Bedingungen eine wunderbare Umwelt schaffen. Davon können unsere Leute auch profitieren. Und so gut geht es auch hier nicht mehr allen.

Ein Kursangebot für ältere Menschen, das man ihr in Budapest vorstellte, war eine Schreibwerkstatt für Museumsführer. Sie zieht anhand dieses Beispiels den Schluss, dass es für interessierte Senioren in Ungarn anscheinend mehr Entfaltungsmöglichkeiten im öffentlichen Raum gibt, während in Deutschland die Bereitschaft zum Ehrenamt im Alter nicht ausreichend honoriert wird. Für B. Stein geben diese Eindrücke Anlass dazu, optimistisch in die Zukunft zu blicken: Sie rechnet der ungarischen Erwachsenenbildung ihre noch geringe Regulierung als Vorteil und Chance an:

Interview 9: Barbara Stein (359/363)
...sie schreiben kleine Museumsführer. So etwas ist bei uns zum Beispiel sehr schwierig. Da ist ja alles organisiert. Das kann ein Senior bei uns kaum machen, einen Führer fürs Deutsche Museum zu schreiben, weil das ganz andere Leute machen.
(372/384)
Solche Sachen sind bei uns schlechter, weil bei uns in Deutschland alles organisiert ist, gerade auch diese Ehrenamtlichkeit, sie kennen diese ganze Diskussion. Die wird blockiert bei uns, weil alles gemacht wird. Die Verbände und so weiter, die sitzen ja überall drin, und was soll da ein Senior machen? Es gibt wenig Nischen, wo ältere Menschen einfach auch noch arbeiten können, also lernen und arbeiten.
Was da drüber eher eine Chance ist, weil eben so wenig vom Staat finanziert werden kann. Das wäre eine Chance für die Senioren in Ungarn, dass sie viel eher Nischen finden, um sich zu betätigen,

2.2.4. Starke Orientierung der Ungarn an westlichen Vorbildern

Die Frage, ob die ungarische Erwachsenenbildung zu sehr auf westeuropäische Ansätze fixiert sei, hatte der ungarische Andragoge Prof. A. Maróti im Experteninterview mit einem klaren Ja beantwortet (vgl. II, 2.2.). Unter den deutschen Befragten schließt sich nur H. Gmeiner dieser Meinung an. Er betreute zwei Fachdelegationen beim Besuch seiner Volkshochschule und gewann dabei den Eindruck, die ungarischen Kollegen würden bei der Neuausrichtung ihres Faches zu wenig auf eigene Ressourcen zurückgreifen:

Interview 7: Herbert Gmeiner (163/170)
Und da hatten wir bei
den Ungarn eher den Eindruck, dass sie, wahrscheinlich
durch diesen ganzen UmwandlungsPrzess, der seit '89 im
Gange ist, sehr starke Westorientierung gesucht haben
und ihr eigenes System oder ihren eigenen Ansatz nicht
mehr so verteidigen wollten. Deshalb musste man schon ein
bisschen nachfragen, um mitzukommen, was sie denn aktuell
noch machen.

Gmeiners Kollegin B. Stein sieht, wie oben dargestellt, großes Zukunftspotential für die Erwachsenenbildung in Ungarn. Angesichts ihrer enttäuschenden Erfahrungen bei der Diskussion über die theoretischen Grundlagen der Altenbildung ist aus ihrer Sicht jedoch fachliche Hilfe des "Westens" für die Weiterentwicklung in Ungarn unbedingt nötig.

Die eindeutigsten Befürworter der Westorientierung sind diejenigen drei Befragten, die in Budapest über den Zugang zu EU-Fördermitteln für die Erwachsenenbildung referiert hatten. Ihre Argumentation zielt darauf ab, dass Ungarn durch seinen bevorstehenden EU-Beitritt auch die Strukturen und Regeln des gemeinsamen Wirtschaftsraumes übernehmen wird. Darauf müsse es sich angemessen vorbereiten, was wiederum nur mit "westlichem" Know-how gelingen könne. Entsprechend definieren R. Stengel und F. Schenk ihre Rolle in der Zusammenarbeit mit der ungarischen Erwachsenenbildung:

Interview 10: Roland Stengel (217/223)
...müssen die Ungarn jetzt
versuchen, Kontakte zu knüpfen, weil sie spätestens 2003
oder so, wenn sie Beitrittsland, also Mitgliedsstaat
sind, die Kontakte haben müssen. Insofern war der
Zeitpunkt des Seminars schon richtig. Ich hoffe nur, sie

haben einen langen Atem, um durchzuhalten, die Lust nicht zu verlieren.
(257/260)
Bisher ist es ja so, oder so empfinde ich die Rolle, dass wir als, ich sage einmal, Experten oder Fachleute im Umgang mit EU-Projekten angesehen werden. Das ist auch in Ordnung.

Interview 11: Fritz Schenk (42/46)
Ich glaube auch, dass solche Konferenzen geeignet sind, eine gewisse Starthilfe zu geben und die Leute so zu motivieren, dass sie diesen schweren Weg zur EU und im Rahmen des Systemwandels in Ungarn irgendwie schaffen.

2.2.5. Gebliebene Widersprüchlichkeiten

Bei ihren nur kurzzeitigen Kontakten mit der ungarischen Erwachsenenbildung bleibt für die Deutschen manche Frage unbeantwortet. Das gilt vor allem für Phänomene, die nicht unmittelbar in die Thematik der Begegnung mit den Ungarn fallen, also das, was am Rande dessen liegt, worüber die Partner miteinander sprechen. H. Gmeiner nennt als ein Beispiel die von ihm wahrgenommene einseitige Hinwendung der Ungarn zur deutschen Erwachsenenbildung:

Interview 7: Herbert Gmeiner (316/323)
Was ich nicht ganz rausgehört habe, was mich interessiert, was aber irgendwie nicht beantwortet wurde: Warum die sich nicht stärker nach Wien orientieren, sondern dann schon eher an die deutschen Volkshochschulen. Ich meine, in Wien und in Österreich gibt es ja auch das Volkshochschulmuster, ähnlich wie in Deutschland. Aufgrund der k.-und-k. Monarchie hätte man ja denken können, dass das der erste Ansprechpartner ist.

Es liegt nahe, dass solche offenen Fragen im bilateralen Kontakt erst dann zur Sprache kommen, wenn schon ein Vertrauensverhältnis zwischen den Partnern entstanden ist und man sich persönlich besser kennt. Vom maximal eintägigen Besuch einer ungarischen Delegation in einer deutschen Volkshochschule kann man keinen Dialog über Handlungsmotivationen oder sonstige Hintergründe internationaler Zusammenarbeit erwarten.

Auch B. Stein, die sich bei ihrem viertägigen Besuch in Budapest sehr offen für die Situation vor Ort zeigte und ein umfangreiches Rahmenprogramm absolvierte,

konnte sich nicht auf alles, was sie dort sah und hörte, einen Reim machen. Sie als Expertin für Altenbildung interessierte sich für den allgemeinen Gesundheitszustand der Zielgruppe in Ungarn. Ihre diesbezüglichen Eindrücke ergaben am Ende kein einheitliches Bild:

Interview 9: Barbara Stein (208/217)
Vor allem, weil die Leute – hat man mir gesagt – sehr, sehr kaputt sind, wenn die einmal die 60 überschritten haben. Und dann noch lernen, überhaupt noch etwas zu bezahlen, das ist wahrscheinlich noch so weit weg.
Das ist mir erst dort aufgefallen, das war für mich spannend. Weil wir bei uns zur Zeit jede Woche mindestens einmal einen 80. Geburtstag feiern, 90. auch, und so weiter. Da sind die längst tot (lacht), oder viele halt.
(718/722)
So krank können die auch nicht sein (lacht), habe ich gesagt: Gestern erzählt man mir, dass die Leute alle so krank sind, und plötzlich sehe ich hunderte von Menschen Marathon laufen (lacht). So krank können die gar nicht sein (lacht).

In diesem Fall dürfte die konstatierte Widersprüchlichkeit allerdings der Realität entsprechen: Für die ungarische Transformationsgesellschaft ist gerade das Nebeneinander von arm und reich, und damit auch von krank und gesund charakteristisch.

3. Hindernisse auf dem Weg zu einer weitergehenden Kooperation

3.1. Herausforderungen durch sich verändernde Rahmenbedingungen

Die derzeitige Phase der bilateralen Zusammenarbeit in der Erwachsenenbildung ist nur eine Etappe auf dem Weg eines Entwicklungsprozesses. Es ist davon auszugehen, dass der Akteur IIZ/DVV sein bisheriges Engagement in Ungarn in absehbarer Zeit finanziell zurückfahren wird. Wenn eines Tages mit dessen Budapester Projektbüro die zentrale Instanz für Organisation und Koordination wegfällt, braucht die Zusammenarbeit andere Orte, andere Kanäle, um die begonnenen fachlichen Kontakte weiterzuführen und auszubauen.

Aus den Äußerungen beider Seiten, der deutschen und der ungarischen, ergibt sich, dass bereits jetzt, wo ihnen das IIZ/DVV noch einen Großteil der Arbeit abnimmt bzw. sie dabei unterstützt, manche Umstände eine kontinuierliche und stabile Kooperation erschweren. Diese sollen nun recht ausführlich dargestellt werden. Das geschieht nicht etwa in der Absicht, die geleistete Arbeit der Akteure in ein einseitig negatives Licht zu stellen, es soll vielmehr aufzeigen, dass Begegnung - gerade auch die fachbezogene - im internationalen und interkulturellen Umfeld aus vielen vermeintlichen Kleinigkeiten besteht, die man leicht übersieht. Welches sind dabei die Hindernisse, die "pitfalls" (Reischmann 1999, 209) der ungarisch-deutschen Zusammenarbeit?

3.2. Die Sprachproblematik

3.2.1. In der Regel reibungslose Übersetzung von Referaten

Ungarisch ist für die deutschen Erwachsenenbildner eine Fremdsprache, genauso wie Deutsch für ihre ungarischen Kollegen. Nur eine der insgesamt vierzehn Befragten kann sich passabel in der Fremdsprache verständigen. Es ist dies E. Alföldi, die demzufolge auch als einzige einen mehrwöchigen Studienaufenthalt in Deutschland absolvieren konnte. Meine deutschen Gesprächspartner sprechen alle ausreichend Englisch, um damit im fachlichen Kontext zu kommunizieren. Bei den Ungarn ist dazu nur etwa die Hälfte in der Lage.

Die bei den Kooperationsveranstaltungen geleistete Übersetzung erscheint zunächst nicht als Nachteil. Mehrere Erwachsenenbildner bemerken anerkennend,

dass kompetente Dolmetscher zur Verfügung standen, und der erfolgreiche fachliche Verlauf nicht beeinträchtigt wurde:

Interview 9: Barbara Stein (153/154)
Die Dame, die
mich simultan übersetzt hat, die war prachtvoll.

Interview 2: Hajnalka Tamasi (863/865)
Wir hatten einen sehr guten Dolmetscher von der
Pécser Universität. Das war machbar, bei diesen
Trainings.

Die Auseinandersetzung mit der Fremdsprache bereitet keine Probleme, solange sich der Rahmen für die Übersetzung auf Vorträge, Referate oder Trainingsinstruktionen, also zusammenfassend auf Kommunikation in nur eine Richtung beschränkt. Sobald man aber zum direkten Gespräch mit Kollegen aus dem jeweils anderen Land übergehen möchte, tritt die Sprachproblematik klar hervor:

3.2.2. Erschwerte direkte Kommunikation der Partner

3.2.2.1. Bei Kooperationsveranstaltungen

B. Stein konnte mit einer ungarischen Professorin, die sich wie sie selbst auf Altenbildung spezialisiert hatte, nicht unmittelbar kommunizieren. Sie ärgert sich darüber, denn der Tagungsvortrag der Ungarin hatte ihr sehr zugesagt, und beim anschließenden persönlichen Austausch in der Pause hätten sich die beiden sicherlich vieles zu sagen gehabt. Die deutsche Erwachsenenbildnerin erinnert sich:

Interview 9: Barbara Stein (597/600)
Eine Professorin, die mit diesen Studentinnen, hat mir sehr gefallen.
Aber die hat weder Englisch noch Deutsch gekonnt, also
habe ich mit ihr nicht reden können...
(609/615)
Es waren einige dabei, die
Englisch gesprochen haben, aber erstaunlich wenige.
Diese eine Professorin hat überhaupt kein Englisch
gekonnt. Nicht einmal Englisch, und das hat mich schon
überrascht, denn wenn man heute irgendwo studiert, ist
es ja eigentlich selbstverständlich, dass man Englisch
genauso gut lesen kann wie Deutsch.

Nach dieser enttäuschenden Erfahrung äußert sie die Erwartung, dass die ungarischen Kollegen ihre Englischkenntnisse verbessern werden, und hofft darauf, dass die sprachliche Verständigung mit der jüngeren Generation des Faches leichter fallen wird. B. Stein argumentiert hier pragmatisch: Englisch habe sich als Konferenzsprache weitgehend durchgesetzt, und es würde den ungarischen Kollegen im internationalen Rahmen unbedingt helfen, wenn sie sich sicherer auf dieser Kommunikationsplattform bewegen könnten:

Interview 9: Barbara Stein (635/638)
Es ist so wichtig, dass die alle mindestens Englisch können. Das kann doch die ganze Welt. Man sollte das eigentlich sehr, sehr fördern, finde ich, dass die Leute wenigstens Englisch können.
(64/647)
...eigentlich erwartet man heute auch bei Tagungen, dass sie Englisch sprechen können. Da war teilweise überhaupt nichts da. Das würde ihnen schon Grenzen öffnen, das würde ich schon wichtig finden.

Aus einem anderen Grund spricht sich F. Schenk für Kooperationsveranstaltungen in Englisch aus:

Interview 11: Fritz Schenk (56/61)
Was das Ganze natürlich sehr, sehr in die Länge zieht, ist die Übersetzung. Da muss man eben das Doppelte der Zeit ansetzen als normalerweise. Mit einer Konferenzsprache Englisch - wenn ich mir das so vorstelle -, würde das Ganze effektiver ablaufen.

An der Seminarreihe, wo F. Schenk und zwei weitere deutsche Mitarbeiter der Erwachsenenbildung als Gastreferenten auftraten, konnte ich als Beobachter teilnehmen. Die drei Deutschen vermittelten Informationen über EU-Fördermittel im Rahmen von Projektanträgen mehrerer europäischer Partner. Die Referate von F. Schenk und seiner Kollegen deckten einen der insgesamt vier Seminartage ab. Eine Mitarbeiterin der veranstaltenden ungarischen Organisation, des Budapester Bildungszentrums (ungarische Abkürzung: BMK), sowie ein Vertreter des IIZ/DVV übersetzen die deutschsprachigen Redebeiträge.
Die Sprachproblematik trat bei dieser Kooperationsveranstaltung besonders schwerwiegend zutage: Am letzten der vier Tage und in Anwesenheit der deutschen Gäste fand eine Feedbackrunde statt, zu der man die ungarischen Teilneh-

mer, allesamt Mitarbeiter der Jugend- und Erwachsenenbildung, aufforderte, über ihre Eindrücke von den Referenten, ihren Lernerfolg, ihre Erwartungen für die Zukunft, usw. zu sprechen. Dabei ging man unter anderem auch auf Verständigungsschwierigkeiten ein:

Eine Teilnehmerin führt aus:

Aufzeichnungen BMK (21/31)
Das Problem ist: Wir verwenden nicht die gleichen Begriffe und die gleichen Worte. Das ist kein Übersetzungsproblem, sondern es ist eine Schwierigkeit der Kommunikation, aus der folgt: Ich muss einfach noch umdenken, Die Frage ist, wie ich das schaffen kann: Ich denke konkret an meinen Klub, meine Organisation. Wie kann ich umdenken, wenn ich mit Ausländern darüber sprechen will? Darüber wurde hier nicht gesprochen. Also könnte ich sagen, das hat nicht soviel gebracht, weil gestern z.B. die Kommunikation mit den deutschen Referenten nicht klappte.

Eine andere ungarische Erwachsenenbildnerin:

Aufzeichnungen BMK (58/68)
Ich denke, wir sind im Kontakt mit unseren Partnern noch in einer problematischen Lage, und zwar unter dem Gesichtspunkt, dass die ungarische "közmüvelödes" [öffentliche Bildung; M.S.] und ihr Profil ziemlich eigenartig sind. Wir verstehen einfach etwas anderes unter Erwachsenenbildung, unter "közmüvelödes", als die Deutschen, und das kommt dann durcheinander. Bei diesen Verbindungspunkten geht es nicht nur um die Deutschen, sondern auch um andere Länder. Es geht dort einfach ganz anders zu. Sie verstehen etwas anderes unter Erwachsenenbildung.

Die hier angesprochenen Unterschiede in der Fachsprache, aber auch im Verständnis des eigenen professionellen Handelns hatten diese Teilnehmerinnen im Laufe der deutschen Referate beobachtet und brachten sie nun zum Abschluss der Kooperationsveranstaltung vor. Sie hatten nicht unmittelbar nachgefragt, hatten die Deutschen nicht unterbrechen wollen, sondern gewartet, bis man sie explizit um ihre Rückmeldung gebeten hatte. Immer noch bestand die Gelegenheit, offene Fragen zu klären oder den deutschen Gästen zumindest die Möglichkeit zu geben, ihre Sicht der Dinge erneut und vielleicht prägnanter darzustellen, sowie ihrerseits

rückzufragen, welche alternativen Schwerpunkte die Ungarn in ihrem fachlichen Selbstverständnis setzen.

Unverständlicherweise erhielten die deutschen Erwachsenenbildner keine Übersetzung dieser Feedbackrunde. Sie blieben ausgeschlossen. Erst nach der Veranstaltung, und wiederum unter Ausschluss der ungarischen Teilnehmer, wollten die Organisatoren ihre deutschen Gäste über die Rückmeldungen informieren. Ob sie die Kritik der Teilnehmer vollständig wiedergaben, entzieht sich meiner Kenntnis. In jedem Fall waren die Deutschen, die sich einer für sie unverständlichen, offensichtlich angeregten Diskussion der Seminarteilnehmer gegenüber sahen, verunsichert und reagierten erstaunt, als sie erfuhren, dass die Ungarn Verständnisprobleme haben.
Dazu einige Passagen aus meinem Gespräch mit den deutschen Referenten F. Schenk, G. Hermann und R. Stengel unmittelbar nach der Feedbackrunde:

Aufzeichnungen BMK (261/270)
Interviewer: Haben Sie in etwa mitbekommen, um was es jetzt geht? Oder standen Sie völlig außerhalb?

Hermann: Nicht ganz außerhalb, aber ich weiß nicht... Es gab irgendwelche Verwirrungen. Die haben verschiedene Sachen falsch verstanden.

Interviewer: Ja...

Hermann: Aber was da genau war, weiß ich nicht.

Als ich ihn mit einem konkreten Kritikpunkt konfrontiere:

(296/308)
Hermann: Nein, so war das nicht...(ungläubig bis fassungslos)

Interviewer: Was haben Sie denn kritisiert?

Hermann: Wir haben nichts kritisiert.

Interviewer: Sie haben nichts kritisiert?

Hermann: Wir haben gesagt, dass es für Projekte bestimmte Voraussetzungen geben muss, und dass man an ein Projekt mit bestimmten Maßnahmen rangehen muss. Wir haben überhaupt keine Kritik geäußert.

Dann versucht G. Hermann die aufgetretenen Missverständnisse an der Übersetzung der deutschen Referate festzumachen: Diese sei nicht professionell genug gewesen, und deswegen habe es zu den Unklarheiten überhaupt erst kommen können:

Aufzeichnungen BMK (261/270)
Hermann: Ich würde für solche Dinge immer einen native speaker und einen professionellen Dolmetscher nehmen, sonst geht das schief. Das ist jetzt gar kein Vorwurf gegen die Übersetzung, die wir hier hatten. Wir machen unendlich viele Veranstaltungen in Polen oder sonstwo, immer mit professionellen Dolmetschern, die sich vorher mit der Thematik ein bisschen auseinandergesetzt haben. Da passieren zumindest solche Dinge nicht. Es passiert noch genug, aber...

Diese Äußerungen zeigen, wie entscheidend es in der Praxis der internationalen Kooperation darauf ankommt, eine reibungslose und kontinuierliche Kommunikation der Partner zu gewährleisten. Gerade in der Erwachsenenbildung kann es nicht angehen, dass man zwar die Informationen aus Referaten in die jeweils andere Sprache übersetzt, die Beteiligten beim Austausch über das Gehörte aber allein lässt.

Die bei solchen Kooperationsveranstaltungen ablaufende Art der Kommunikation lässt sich in einem Modell des Schemas These-Antithese-Synthese verdeutlichen. Aus der Sicht eines ungarischen Seminarteilnehmers ist
- die These das, was er an Vorannahmen über die deutsche Seite in die Veranstaltung mitbringt;
- die Antithese der Eindruck, den ihm die deutschen Gäste durch ihren fachlichen Input sowie ihr allgemeines Auftreten vermitteln;
- die Synthese schließlich das, was erst der direkte Austausch der beiden Seiten an Klärung und Ergebnissen liefern kann.

Wenn wie im Fall der angesprochenen Seminarreihe die Synthese wegen organisatorischer Fehler unterbleibt, ist nur der halbe Weg zurückgelegt. Weil beide Seiten mit offenen Fragen und einer unbestimmten Unzufriedenheit nach hause fahren, sind die Voraussetzungen für eine weitere Zusammenarbeit nicht günstig.

3.2.2.2. Bei der Anbahnung und Pflege von Kontakten

Ein Blick auf die ungarische Sicht der Sprachproblematik macht klar, dass die internationale Kooperation für diese Befragten auf absehbare Zeit nicht ohne Übersetzungen auskommen wird. Bei Veranstaltungen, an denen Praktiker der Erwachsenenbildung aus Ungarn teilnehmen, wird eine einheitliche Konferenzsprache Englisch daher noch über Jahre keine realistische Option sein. Die ungarischen Befragten sehen dies vor allem als ein Generationenproblem:

Interview 2: Eszter Dalos (902/905)
Es gibt Generationen in unserem Fach und in der öffentlichen Bildung, bei denen das aktive Beherrschen und Anwenden einer Fremdsprache ausfiel. Und das kann man auf institutionellem Niveau nur schwer nachholen.

Interview 2: Hajnalka Tamasi (881/887)
Ich muss sagen, dass der Sprachunterricht nach der Wende sehr gut wurde. Man lernt Deutsch und Englisch jetzt nicht mehr auf dem Niveau wie wir damals Russisch. Damals sah man, dass nicht einmal die Lehrer das gerne unterrichteten.
Dagegen habe ich durch mein Kind sehr gute Erfahrungen gemacht

In der Ausbildungslandschaft Ungarns tut man heute viel für die Förderung der Fremdsprachenkenntnisse, weil man sich der Marginalstellung der eigenen Sprache bewusst ist. So muss inzwischen jeder Absolvent einer Hochschule, egal welchen Faches, nachweisen, dass er zumindest eine Fremdsprache passabel beherrscht. Diese neue Generation wird mit der Zeit auch in der Erwachsenenbildung Einzug halten und dafür sorgen, dass internationale Zusammenarbeit selbstverständlicher und mit weniger praktischen Schwierigkeiten ablaufen kann.

Vorerst jedoch bildet die mangelnde fremdsprachliche Kompetenz der ungarischen Partner ein erhebliches Manko, zumal sie eine Scheu vor Eigeninitiative nach sich zieht: Die Betroffenen trauen sich nicht, selbst auf potentielle Kooperationspartner zuzugehen. Nur in den fremdorganisierten Veranstaltungen fühlen sie sich dank ständiger Übersetzung sicher. Für die mittelfristige Zukunft der deutsch-ungarischen Zusammenarbeit ist dieser Zustand unbefriedigend, weil er den Schritt von der Hilfe zur Selbsthilfe fraglich erscheinen lässt.

Wie H. Tamasi darstellt, hat das IIZ/DVV dieses Problem sehr wohl erkannt:

Interview 2: Hajnalka Tamasi (863/870)
Wir hatten einen sehr guten Dolmetscher von der Pécser Universität. Das war machbar, bei diesen Trainings. Aber im Rahmen solcher internationaler Kontakte zu einer direkten Kommunikation zu kommen, das ist für meine Altersgruppe... Herr *Name* vom IIZ/DVV-Büro sagt das schon seit vielen Jahren: Mit das Wichtigste ist es, dass wir diese Kommunikationsfähigkeit...

E. Dalos, die für die Erwachsenenbildung auf Komitatsebene in verantwortlicher Position tätig ist, verdeutlicht, warum die Arbeit einer vermittelnden Institution wie des IIZ/DVV für viele Ungarn unverzichtbar ist: Auch in den Leitungskreisen von Non-Profit Organisationen sind Fremdsprachenkenntnisse rar gesät.

Interview 2: Eszter Dalos (978/985)
Hier gibt es den sprachlichen Graben: Ich als Sekretärin komme mit Französisch als Verkehrssprache zurecht, aber auf Deutsch kann ich höchstens die Begrüßung sagen, und Schluss. Mit Englisch sieht es leider genauso aus. Das gleiche gilt für unseren Vorsitzenden. Das ist eine furchtbare Lage, die an Personen festgemacht werden kann. Ich kann also nur über einen Dolmetscher einen Kontakt in die Wege leiten.
(985/991)
Wenn eine Organisation internationale Kontakte schaffen will, hängt sehr viel davon ab, ob es in der Führungsriege der Organisation Leute gibt, die perfekt Englisch oder Deutsch sprechen. Das ist ein Problem. Deswegen stellen wir unsere internationalen Kontakte durch die Vermittlung anderer Stellen her.

Die Befragten sind sich im klaren darüber, dass sie bei einem Rückzug des IIZ/DVV als Koordinator ihre internationalen Aktivitäten auf eigene Beine stellen müssen. Ihre Forderung zielt darauf ab, dass die deutsche Erwachsenenbildung sie dabei unterstützen sollte, sich zumindest Grundkenntnisse des Englischen oder Deutschen anzueignen

Interview 2: Hajnalka Tamasi (850/855)
Wenn man aber nicht bei einer multinationalen Firma arbeitet, wie z.B. bei jener japanischen Firma in *Name*, die den Englischunterricht bezahlt, dann... Hier im östlichen

Teil des Landes bräuchten wir gerade auf diesem Gebiet
noch viel Unterstützung.

Interview 5: Henrietta Szabo (181/183)
Nun ja, darin könnten uns die ausländischen Partner helfen, indem sie
uns eine fachliche Weiterbildung in Fremdsprachen...

3.3. Angewiesenheit auf knappe Ressourcen: Zeit, Geld, Personal

Da die Pflege internationaler Kontakte keine Kernaufgabe einer deutschen Volkshochschule ist, die ja ihren Weiterbildungsauftrag im lokalen und regionalen Raum erfüllen muss, sehen sich diejenigen Mitarbeiter, die sich in der Kooperation mit Ungarn engagieren, mit Zeitproblemen konfrontiert. Dabei geht es weniger um die Zeit, die sie wegen eines Kurzbesuchs in Ungarn nicht vor Ort verfügbar sind, als vielmehr um die Nachbereitung der entstandenen Kontakte, um die Weiterführung und den Ausbau partnerschaftlicher Beziehungen zu Institutionen und Personen der ungarischen Erwachsenenbildung.
B. Stein berichtet über ihre Situation, nachdem sie von der Tagung zur Altenbildung in Budapest zurückgekehrt war. Ihre internationalen Kontakte sind eine zusätzliche Aufgabe, die sie nur schwer in den regulären Arbeitsablauf ihrer Volkshochschulabteilung integrieren kann:

Interview 9: Barbara Stein (337/342)
Ich habe einen Sachbearbeiter. Gott sei Dank
kriege ich jetzt nochmal eine halbe Sachbearbeiterin
dazu, und einen Zivi und... 2800 Belegungen und 80
Dozenten. Das muss man ja alles managen, zu zweit
(lacht). Und dann noch die Austauschprogramme, die ja
wirklich viel Arbeit machen, und Schreiberei und...
(746/748)
Aber man bracht Leute, man braucht Zeit, und das haben wir halt
auch nicht
(677/682)
Und wie gesagt, ich habe dann gar keine Zeit
mehr gehabt, nochmal... Ich habe auf meinem Schreibtisch
ein Stößchen und nehme mir immer mal vor, jetzt werde
ich... Ich habe ja auch Fotos von ihr gemacht... Also
dass ich dann, wenn ich ein bisschen Luft kriege, einmal
wieder etwas schreibe und etwas schicke.

Ihr Kollege R. Stengel weist darauf hin, dass an internationalen Projekten nur wenige Mitarbeiter in der Einrichtung beteiligt sind und man die anfallenden Aufgaben in der Regel persönlich erledigen muss:

Interview 10: Roland Stengel (298/299)
Meist ist man ziemlich allein
gelassen mit diesen Projekten.
(307/310)
Man kann nicht recht viel delegieren, denn wenn man
nicht vor Ort war oder ist und die ganzen Zusammenhänge
nicht kennt... Da kann man nicht allzu viel delegieren,
es sei denn, es sind mehr so Hilfstätigkeiten.

Für die ungarischen Interviewpartner stellt sich die Zeitfrage in anderem Zusammenhang. H. Szabo stellt ihn am Beispiel eines Englischkurses dar:

Interview 5: Henrietta Szabo (187/192)
Interviewer: Ich las aber irgendwo, dass der MNT seinen
Mitarbeitern eine Grundbildung im Englischen anbot. Hat
er das nicht bezahlt?

Szabo: Doch. Aber in unserem Fall ist es nicht möglich,
regelmäßig nach Budapest fahren.
(196/197)
Wir können nicht dorthin fahren, weder vom Geld noch von
der Zeit her können wir das bewerkstelligen.

Dass H. Szabo das Angebot ihrer Dachorganisation, der Ungarischen Volkshochschulgesellschaft (MNT) nicht wahrnimmt, liegt wohl konkret daran, dass der MNT zwar die Kursgebühren, nicht aber die Fahrtkosten übernimmt. Das IIZ/DVV zeigt sich hier großzügiger, und in der Tat spielt der Faktor Geld in den Interviews mit den ungarischen Erwachsenenbildnern kaum eine Rolle, solange es um den Bereich von Kooperationsveranstaltungen geht. Dass die tägliche Arbeit in der eigenen Einrichtung unter unzureichenden und unzuverlässig eintreffenden Finanzmitteln leidet, zeigten die Aussagen der Ungarn zur Programmplanung (vgl. IV, 2.1.4.)

Bei den deutschen Interviewpartnern ist dagegen die Perspektive einer mehr projektbezogenen Zusammenarbeit schon präsenter und veranlasst sie dazu, ihren Bedarf nach Fördermitteln in der Kooperation mit Ungarn klar zu artikulieren. Sie

tun dies vor dem Hintergrund, dass ihren Einrichtungen in aller Regel keine gesonderten Budgetmittel für internationale Kooperationen zur Verfügung stehen.
B. Stein sieht einen Austausch von Kursteilnehmerinnen beider Seiten mit viel Mühe im Vorfeld verbunden:

Interview 9: Barbara Stein (323/327)
...und dann muss man
wahrscheinlich Geld zusammenbetteln für die, dass die
rüberkommen können. Den Polinnen haben wir z. B. alles
bezahlt, Fahrtkosten und alles. Aber da brauche ich
Fördergelder, Sponsoren...

Für ihren Kollegen H. Gmeiner ist eine solche praktische Zusammenarbeit derzeit kein Thema. Er kann sich am ehesten vorstellen, die Ungarn künftig durch eine fachliche Beratung zu unterstützen. Einerseits ist er bereit, die eigene Erfahrung für die Entwicklung der ungarischen Erwachsenenbildung einzusetzen, andererseits betont er, dass die Kooperation nicht viel kosten dürfe. Gegenüber einem weitergehenden Engagement in der Sache legt H. Gmeiner eine gewisse Scheu an den Tag: Er weiß wohl, dass man Drittmittel beschaffen könnte, sein Verweis auf die Kerntätigkeit einer städtischen Volkshochschule signalisiert aber, dass er keine freien Kapazitäten sieht, um sich intensiver in der internationalen Zusammenarbeit zu engagieren:

Interview 7: Herbert Gmeiner (338/342)
Ja, so würde ich das sagen: Dass wir ganz, ganz
offen sind. Auch für die Signale, die sowohl vom
Bayerischen Volkshochschulverband als auch von diesem
Büro da in Budapest kommen. Dass wir immer ein offenes
Herz haben, soweit das in unseren Möglichkeiten ist, ja.
(274/284)
Aber dass das eine Kooperation wäre, in die auch Gelder
investiert werden... Das ist ja auch bei uns dann immer
die schwierige Frage. Das nicht. Eigentlich werden wir
von der Stadt nicht dafür bezahlt, Kooperationen zu
finanzieren. Dafür sind eigentlich die Verbände da und
nicht die einzelnen Volkshochschulen. Die Gelder, die
wir einnehmen oder von der Stadt bekommen, sollen wir
direkt in Bildungsprogramme für die Bevölkerung
umsetzen. Von daher kann so ein Kontakt, insbesondere zu
außerdeutschen Volkshochschulen, fast immer nur
informellen Charakter haben.

4. Abschließende Thesen zur Zukunft der Kooperation

Die für diese Arbeit geführten elf qualitativen Interviews mit ungarischen und deutschen Mitarbeitern der Erwachsenenbildung vermitteln ein vielschichtiges Bild der Kooperation zwischen den zwei Ländern. Trotz unterschiedlicher Standpunkte und Perspektiven der Befragten kristallisieren sich einige Tendenzen der weiteren Entwicklung heraus. Mit einem Ausblick in die Zukunft in Form von fünf Thesen möchte ich meine Ausführungen beenden.

4.1. Verantwortung wird zunehmend in ungarische Hände gelegt

Als H. Hinzen 1999 die Leitung des IIZ/DVV Projektbüros in Budapest in die Hände der Ungarin M. Horváth gab, setzte er ein klares Zeichen: Es wird in den nächsten Jahren darauf ankommen, die ungarische Erwachsenenbildung auf eigene Beine zu stellen. Das schließt selbstverständlich ein, dass die Ungarn auch ihre Zusammenarbeit mit den Kollegen in Deutschland und Europa eigenständig gestalten. Sie können dabei aufbauen auf die Kontakte und Ressourcen, die sie sich im Laufe der Präsenz des DVV seit 1991 erschlossen haben. Besonders positiv dürfte sich in dieser Phase der "Abnabelung" auswirken, dass landesweit Multiplikatoren vorhanden sind, die einerseits erworbene Fachkompetenzen wirksam weitergeben können, anderseits für die nötige Dezentralisierung der Weiterbildungsangebote sorgen: Das allmähliche Verschwinden der Koordination durch das IIZ/DVV macht es wahrscheinlich, dass in verschiedenen Städten Ungarns Kompetenzzentren für einzelne Bereiche der Erwachsenenbildung entstehen, die dann ihrerseits für die weitere Verbreitung von Qualität und Innovation der Praxis verantwortlich zeichnen.

Ein denkbares Beispiel für solch ein Kompetenzzentrum: Der regionale Volkshochschulverein, für den K. Nagy und H. Szabo tätig sind, wendet erfolgreich die Seminarmethode der Zukunftswerkstatt an, unter anderem mit Beschäftigten des Justizvollzugs. Dieser Bildungsträger könnte nun selbst für Kollegen aus der Erwachsenenbildung Seminare über Konzept und Umsetzung der Zukunftswerkstatt anbieten.
Im Sinne eines Kompetenzzentrums würde er die Methode nicht nur vermitteln, sondern auch ständig weiterentwickeln und an die speziellen Anfordernisse der

ungarischen Situation anpassen. Dies wäre im übrigen die logische Fortführung dessen, was G. Ferency über die Strategie des IIZ/DVV ausgeführt hatte (vgl. IV, 2.1.6.2.): Er diktiere nicht starre Handlungsmodelle, sondern unterbreite Konzepte als Vorschläge, welche die einheimischen Fachkräfte dann adaptieren und ausbauen, bzw. im negativen Fall auch verwerfen könnten.

4.2. Die nächste Generation ungarischer Erwachsenenbildner wird es leichter haben

Die Problematik der fehlenden Fremdsprachenkenntnisse betrifft in der ungarischen Erwachsenenbildung insbesondere die Generation, die heute 40 Jahre und älter ist. Diese Menschen hatten zum Zeitpunkt der "Wende" Ende der 80er Jahre ihre akademische Bildung bereits abgeschlossen und dabei unter dem ideologischen Paradigma des Sozialismus westliche Fremdsprachen nicht oder nur mangelhaft erlernt.

H. Tamasi als diejenige ungarische Befragte, die diesen Nachteil am deutlichsten beklagt, sieht am Beispiel ihrer Tochter, die eben das Abitur gemacht hatte, dass die junge Generation in Ungarn eine hervorragende Fremdsprachenausbildung erhält. (vgl. IV, 3.2.2.2.) Mittlerweile muss jeder Student zusätzlich zum Abschlussexamen in seinem Hauptfach sich in einer Weltsprache prüfen lassen. Versäumt er dies, erhält er sein Diplom nicht.

Der Eindruck, den B. Stein von ungarischen Studentinnen gewann, zeigt ebenfalls, dass die "Nach-Wende-Generation" des Faches vielversprechend und ihren Kommilitonen in Deutschland mindestens ebenbürtig ist:

Interview 9: Barbara Stein (253/259)
Die waren unglaublich engagiert, sehr klug - man hat mir ja immer übersetzt – und haben schon fundiert gearbeitet an einzelnen Projekten. Das hat mir wahnsinnig gut gefallen. Das war das, was mich beeindruckt hat in Ungarn, und wo man sagen kann: Da wird dann auch in Zukunft sehr viel passieren.
(835/839)
Die waren sehr diszipliniert, ich glaube solche Studenten gibt es bei uns selten, die sind viel laxer (lacht), unsere Studenten.

4.3. Deutsche Unterstützung richtet sich am spezifischen aktuellen Bedarf aus.

Die Interviews mit ungarischen Erwachsenenbildnern im Jahr 2000 zeigen, dass der allgemeine "Hunger nach Theorie", den W. Faber unmittelbar nach dem Zusammenbruch des Sozialismus festgestellt hatte (vgl. 1990), durch entsprechende Angebote der deutschen Kooperationspartner in den vergangenen Jahren weitgehend gestillt werden konnte. Das bedeutet allerdings nicht, dass kein Bedarf mehr an Basiswissen zur Erwachsenenbildung bestünde. Die ungarischen Befragten schätzen ihre fachliche Kompetenz sehr unterschiedlich ein. Ein Beispiel für die Einstellung, dass die deutsche Seite auch künftig Veranstaltungen der Art "Was ist Erwachsenenbildung?" abhalten solle, gibt I. Erdös, eine VHS-Mitarbeiterin aus einer westungarischen Provinzstadt. Sie kritisiert den IIZ/DVV dafür, dass er seinen thematischen Schwerpunkte ins Akademische verlagert habe:

Interview 6: Ida Erdös (524/535)
Ich denke und habe das so gehört, dass die Seminare eher damals waren. Als Heribert Hinzen hierher kam, waren die Möglichkeiten schon nicht mehr so, denke ich. Heribert Hinzen wurde Ehrendoktor der Jannus Pannonius Universität[13], er leistete eher solche theoretische, eher diese wissenschaftliche Forschungsarbeit. An den Universitäten lehrte der Heribert Hinzen und hielt Vorträge. Er hat sich mehr in die Ausbildung an Hochschulen eingeschaltet, hingegen nicht in diese Berufsausbildungen, Abendschulen, Abendprogramme, sondern in die Bildung innerhalb der Schulordnung. Ich denke das.

Die Mehrheit der ungarischen Befragten erkennt hingegen an, dass die Verschiebung im Themenangebot vom Allgemeinen zum Speziellen eine objektive Notwendigkeit ist, um den fachlichen Anschluss an die aktuellen Entwicklungen in Westeuropa zu halten. Es ist damit zu rechnen, dass die ungarischen Kollegen Beratung und Unterstützung zunehmend punktuell und für ganz konkrete Problemstellungen abfragen werden, z.B. bei Detailfragen zur Programmplanung oder Kalkulation von Bildungsveranstaltungen.

[13] Das ist die Universität von Pécs/Ungarn.

4.4. Die Kooperation wird europäischer und gleichzeitig projektgebundener

Die von mir in die Untersuchung aufgenommene Kooperationsveranstaltung über den Zugang zu EU-Fördermitteln stand bereits ganz im Zeichen eines unaufhaltsamen Trends, der in den nächsten Jahren sämtliche Kooperationspartner im europäischen Raum betreffen wird:
Finanzierungen über nationale Geldgeber, wie eben z.B. das IIZ/DVV, verlieren an Bedeutung gegenüber den europaweit ausgeschriebenen Programmen, die von Brüssel aus koordiniert werden. Anders gesagt: Die Tage einer rein bilateralen Zusammenarbeit in der Erwachsenenbildung sind gezählt. Vor diesem Hintergrund wäre letztlich die Umwandlung des derzeitigen IIZ/DVV Projektbüros in Budapest in ein europäisches Dienstleistungszentrum für Erwachsenenbildung eine folgerichtige Entwicklung. Ob es zu etwas Vergleichbarem kommen wird, ob es in der Kooperation mit Ungarn zukünftig überhaupt noch eine Dachorganisation geben wird, wird sich zeigen müssen.

Ebenfalls erst in einigen Jahren wird man beurteilen können, ob die ungarische Erwachsenenbildung sich in dem System projektbasierter Zusammenarbeit innerhalb von Programmen wie LEONARDO und GRUNDTVIG ebenso zurechtfindet, wie sie dies mit Unterstützung des "Patrons" IIZ/DVV tat. Die noch vorhandenen Schwächen auf sprachlichem und organisatorischem Gebiet treten in der direkten Kooperation schneller und deutlicher zutage. Daher muss man wohl von einer gewissen Spaltung in der ungarischen Erwachsenenbildung ausgehen: Auf der einen, erfolgreichen, Seite diejenigen, die aufgrund ihrer Kompetenzen in der Lage sind, europaweit auf Suche nach Projektpartnern zu gehen; auf der anderen, zurückgebliebenen, Seite diejenigen, die sich dies nicht zutrauen und resignativ einer "verlorenen Generation" zurechnen (vgl. die Aussagen von E. Dalos und H. Tamasi in IV, 3.2.2.2.)

4.5. Der wirklich gleichberechtigten Kooperation gehört (erst) die Zukunft

Diese Arbeit hatte sich nicht zuletzt das Ziel gesetzt, die Leitlinien des IIZ/DVV für seine internationale Tätigkeit an der Realität der ungarisch-deutschen

Kooperation zu überprüfen. Die Frage, ob die ungarischen Erwachsenenbildner bislang als gleichberechtigte Partner des deutschen Instituts auftraten, kann angesichts der Aussagen meiner Interviewpartner nicht positiv beantwortet werden. Trotzdem hat das IIZ/DVV in meinen Augen seit 1991 in Ungarn eine gute Arbeit geleistet. Die Arbeit seines Budapester Projektbüros schuf nämlich überhaupt erst die nötigen Voraussetzungen für ein gleichberechtigtes Zusammenwirken ungarischer und deutscher bzw. künftig europäischer Erwachsenenbildung.
Bislang spielte sich diese Kooperation vor dem Hintergrund eines klaren Geber-Nehmer-Verhältnisses ab. Die Deutschen legten zwar Wert auf ein partizipatives Miteinander und die Einbeziehung der ungarischen Kollegen in möglichst viele Entscheidungsprozesse. Aber der große Rückstand in der fachlichen Entwicklung führte in der Praxis dazu, dass wir es oft genug mit dem großzügigen Geber auf der einen, und dem dankbaren Empfänger auf der anderen Seite zu tun haben.

Mit dem Rückgang der direkten Fördermittel und der gleichzeitigen Zunahme projektbezogener Zusammenarbeit im gesamteuropäischen Rahmen wird sich diese Situation recht bald ändern. Spätestens nach dem EU-Beitritt Ungarns in vier bis fünf Jahren muss sich also zeigen, ob mehr als ein Jahrzehnt deutscher Aufbauhilfe die ungarische Erwachsenenbildung befähigt hat, eigene Wege zu gehen.

Literatur

Basel Péter (1993),
Lessons of the experiences of adult education in Eastern Europe
In: Convergence. 26. Jahrgang, Heft 01 (1993). S. 67-71

Becker Barbara (1996),
Gibt es deutungsmusteranknüpfendes Lernen im Konzept des Kommunikationstrainings EPL?
Bamberg, Otto-Friedrich-Universität, 1996 (Diplomarbeit)

Charters Alexander N. (1981),
Learning from each other
In: Ders. (Hrsg.), Comparing adult education worldwide. San Francisco: Jossey-Bass, 1981. S.01-17

CONFINTEA (Fünfte Internationale UNESCO-Konferenz zur Erwachsenenbildung) (1998),
Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter. Agenda für die Zukunft.
Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 1998

Ditschek Eduard/Heilinger Anneliese/Sári Mihály (1995),
Der Ort bestimmt die Themen. Deutsch-österreichisch-ungarische Fachseminare für Multiplikatoren der Erwachsenenbildung.
In: Hinzen Heribert (Hrsg.), Volkshochschulen, internationale Kontakte und Partnerschaften. Bonn: IIZ/DVV, 1995. S.84-91

Ehrhart Christof (1998),
Transformation in Ungarn und der DDR. Eine vergleichende Analyse.
Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 1998

Faber Werner (1990),
Einführung in die Andragogik – Eine Weiterbildungsinitiative für ungarische Erwachsenenbildner
In: Erwachsenenbildung, Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, Heft 4/1990. S. 181-183

Felkai László (1999),
Richtungen und Institutionen der Erwachenenbildung in Ungarn 1918-1940
In: Filla Walter/Gruber Elke/Jug Jurij (Hrsg.), Erwachsenbildung in der Zwischenkriegszeit. Wien: Studien-Verlag, 1999. S.238-243

Flick Uwe (1987),
Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung
In: Bergold Jarg B./Flick Uwe (Hrsg.), Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie, 1987. S.247-262

Flick Uwe et al. (Hrsg.) (1995)
Handbuch Qualitative Sozialforschung – Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen *(kurz als: Handbuch 1995)*
Weinheim: Beltz. 1995[2]

Flick Uwe (1995),
Stationen des qualitativen Forschungsprozesses.
In: Ders. et al. (Hrsg.), *Handbuch 1995*, S.147-173

Groß Maritta (2000),
Erwachsenenbildung als Beruf. Eine qualitative Befragung von Bamberger Absolventen - Studienrichtung Erwachsenenbildung
Bamberg, Otto-Friedrich-Universität, 2000 (Diplomarbeit)

Hankiss Elemér (1990),
Zwischen zwei Welten. Wertewandel in Ungarn
In: Transit: europäische Revue. Wien: Institut für die Wissenschaften vom Menschen. Nr.1 (Herbst 1990), S. 167-184

Heckmann Friedrich (1992),
Interpretationsregeln zur Auswertung qualitativer Interviews und sozialwissenschaftlich relevanter "Texte". Anwendungen der Hermeneutik für die empirische Sozialforschung
In: Hoffmeyer-Zlotnik Jürgen H.P. (Hrsg.), Analyse verbaler Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1992. S.142-167

Hinzen Heribert (Hrsg.) (1997),
Erwachsenenbildung in Ungarn und Perspektiven der Zusammenarbeit bis zum Jahr 2000. Berichte, Planungen und Vorschläge des IIZ/DVV
Budapest: Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbands, 1997

Hinzen Heribert (1998a),
Guidance and training under development pressure. Cooperation between Hungarian and German adult education during social transformation
In: Ders. (Hrsg.), Adult education and development. Heft 50 (1998). S.327-342

Hinzen Heribert (1998b),
Felnöttoktatás Magyarországon, Ausztriában és Németországban. Megjegyzések a történelemmel, az összehasonlítással és az együttmüködéssel kapcsolatban
(Deutsch: Erwachsenenbildung in Ungarn, Österreich und Deutschland. Anmerkungen im Kontext von Geschichte, Vergleich und Zusammenarbeit)
In: Maróti Andor/Rubovszky Kálmán/Sári Mihály (Hrsg.), A magyar felnöttoktatás története (Deutsch: Die Geschichte der ungarischen Erwachsenenbildung). Budapest:IIZ/DVV, 1998. S.321-345

Hinzen Heribert (2000a),
Innovation and continuity in international cooperation by German adult education centres in the 1990s
In: Ders. (Hrsg.), Adult education and development. Heft 54 (2000), S.107-118

Hinzen Heribert (2000b),
Komparative und kooperative Aspekte in der internationalen Erwachsenenbildung
Pécs/Ungarn: Janus-Pannonius-Universität, 2000 (Unveröffentlichtes Manuskript)

Hopf Christel (1995),
Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick
In: Flick Uwe et al. (Hrsg.), *Handbuch 1995*. S.177-182

IIZ/DVV (2000),
Ziele, Aufgaben, Strukturen, Regionen, Sektoren, Arbeitsformen, Partner, Projekte, Publikationen.
Bonn: IIZ/DVV, 2000 (Informationsbroschüre)

Juhász Erika (1998),
A multiplikátorok tevékenysége, képzése (Deutsch: Die Tätigkeit und Ausbildung von Multiplikatoren)
In: Rubovszky Kálmán (Hrsg.), Müvelödéstudományi tanulmányok (Deutsch: Bildungswissenschaftliche Studien). Debrecen/Ungarn: "Lajos-Kossuth"-Universität, 1998. S.73-84

Von Kardorff Ernst (1995),
Qualitative Sozialforschung - Versuch einer Standortbestimmung
In: Flick Uwe et al. (Hrsg.), *Handbuch 1995*. S.3-10

Kiss Tamás (1999),
Felnôttoktatás-történet Magyarországon (Deutsch: Geschichte der Erwachsenenbildung in Ungarn)
In: EDUCATIO Frühjahr 1999, S. 3-13

Knabe, Hubertus (1989),
Ungarn. Ein Reisebuch in den Alltag.
Reinbek: Rowohlt, 1989

Knoll Joachim H. (1980),
Bildung international: Internationale Erwachsenenbildung und vergleichende Erwachsenenbildungsforschung
Grafenau/Württemberg: expert, 1980

Knoll Joachim H. (1996),
Internationale Erwachsenenbildung. Konzepte, Institutionen, Methoden
Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1996

Knoll Joachim H. (1997),
Internationale und Vergleichende Erwachsenenbildungsforschung
In: Bildung und Erziehung, Heft 3 (1997), 50. Jg., S. 251-256

Kovács Bálint (1994),
Protestáns Népfôiskolai Mozgalom Magyarországon (Deutsch: Protestantische Volkhochschulbewegung in Ungarn)
Budapest: Magyar Népfôiskolai Társaság Püski. 1994

Kuckartz Udo (1999),
Computergestützte Analyse qualitativer Daten: Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken
Opladen: Westdeutscher Verlag, 1999

Kvale Steinar (1995),
Validierung: Von der Beobachtung zu Kommunikation und Handeln
In: Flick Uwe et al. (Hrsg.), *Handbuch 1995*. S.427-431

Maróti Andor (1993),
Adult education in Hungary
In: Convergence. 26. Jahrgang, Heft 3 (1993). S. 27-42

Maróti Andor (1996),
The conclusions of an early 20th century adult education conference
In: Jug Jurij/Pöggeler Franz (Hrsg.): Democracy and Adult Education – Ideological Changes and Educational Consequences"; Frankfurt/M: Peter Lang. 1996, S. 235-304

Mayring Philipp (1999),
Einführung in die qualitative Sozialforschung
München: Psychologie Verlags Union. 1999[4]

Merriam Sharan B. (1988),
Case study research in education. A qualitative approach
San Francisco: Jossey-Bass, 1988

OECD (1999),
Towards lifelong learning in Hungary
Paris: OECD Publications, 1999

(ohne Autor) (1993),
Adult education in Eastern Europe
In: Hinzen Heribert (Hrsg.), Adult education and development. Heft 40 (1993), S.165-207

Oppermann Detlef (1999),
Auf der Suche nach einem Leitbild für die Bildung Erwachsener. Impressionen einer Vortragsreise beim IIZ/DVV-Büro in Ungarn im November 1998
In: Hessische Blätter für Volksbildung. 49. Jahrgang, Heft 2 (1999), S.175-178

Oppermann Detlef/Röhrig Paul (Hrsg.) (1995),
Einleitung
In: Dies. (Hrsg.), 75 Jahre Volkshochschule. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 1995. S.13-42

Pandak Carol A. (1997),
Voluntary organizations and nonformal adult education in Hungary: Professionalization and the discourse of deficiency
Beitrag auf 38. "Adult Education Research Conference (AERC), Oklahoma State University 1997. Internetfundstelle (URL):
www.edst.educ.ubc.ca/aerc/1997/97pandak.htm

Popovic Katarina (1997/98)
Neue Tendenzen der Erwachsenenbildung in Osteuropa
Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, 1997/1998 (Eigene Mitschriften einer Lehrveranstaltung am Lehrstuhl für Andragogik)

Pordány Sarolta (1999),
Irányzatok az európai felnôttképzésben (Deutsch: Richtungen in der europäischen Erwachsenenbildung)
EDUCATIO Frühjahr 1999, S. 56-60

Regös Sándor (1999),
Wie lustig kann eine Baracke sein?
Budapest: Batthyány Lajos Gesellschaft, 1999

Reischmann Jost (1988),
Zur Literaturlage der deutschen vergleichenden Erwachsenenpädagogik
In: Knoll Joachim H. (Hrsg.), Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung Bd. 16. Köln: Böhlau, 1988. S. 189-197

Reischmann Jost (1995a),
Evaluation von Bildungsprozessen, Teil II (Studienbrief Erwachsenenbildung)
Kaiserslautern: Zentrum für Fernstudien & universitäre Weiterbildung, 1995

Reischmann Jost (1995b),
Evaluation von Bildungsprozessen, Teil III (Studienbrief Erwachsenenbildung)
Kaiserslautern: Zentrum für Fernstudien & universitäre Weiterbildung, 1995

Reischmann Jost (1997),
Von Anfängen: ISCAE – International Society for Comparative Studies in Adult Education
In: Bildung und Erziehung, Heft 3 (1997), 50. Jg., S. 273-280

Reischmann Jost (1999),
World perspective and landmarks in adult education - a critical re-analysis
In: Ders./Bron Michael Jr./Jelenc Zoran (Hrsg.), Comparative adult education 1998: The contribution of ISCAE to an emerging field of study. Ljubljana: Slowenisches Institut für Erwachsenenbildung, 1999. S.195-212

Savicevic Dusan M. (1981),
Adult education systems in European socialist countries: Similarities and differences
In: Charters Alexander N. (Hrsg.), Comparing adult education worldwide. San Francisco: Jossey-Bass, 1981. S. 37-89

Schulze Gerhard (1996),
Einführung in die Methoden der empirischen Sozialforschung (Vorlesungsskriptum)
Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, 1996

Soós Pál (1996),
The beginnings and main characteristics of the Enlightenment in Hungarian culture
In: Filla Walter/Gruber Elke/Jug Jurij (Hrsg.), Erwachsenbildung in der Aufklärung. Wien: Promedia, 1996. S.128-136

Titmus Colin J. (1999),
Comparative Adult Education: Some reflections on the process
In: Reischmann Jost/Bron Michael Jr./Jelenc Zoran (Hrsg.), Comparative adult education 1998: The contribution of ISCAE to an emerging field of study. Ljubljana: Slowenisches Institut für Erwachsenenbildung, 1999. S.33-50

Tóth János Sz. (1999),
Folk High Schools in Hungary 1930-1945. A sociological-historical overview
In: Filla Walter/Gruber Elke/Jug Jurij (Hrsg.), Erwachsenbildung in der Zwischenkriegszeit. Wien: Studien-Verlag, 1999. S.256-266

Wittmann Renate (2000),
Gewinnung ehrenamtlicher Mitarbeiter. Eine Untersuchung in zwei christlichen Gemeinden
Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, 2000 (Diplomarbeit)

Witzel Andreas (1982),
Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen
Frankfurt/New York: Campus, 1982

Hungarian-German cooperation in Adult Education, as examined in qualitative interviews.

A diploma thesis written by
Martin Schneider
Chair of Andragogy, University of Bamberg, Germany
Completed: 23th November, 2000

Postal address of the author:
Waldstr. 2
D-90530 Wendelstein
e-mail: martin1975@web.de

Abstract:
Hungary is going to be one of the first Central European countries to be admitted full membership to the European Union. Cooperation with Western partners in the recent years has been predominantly economic, but other areas like cultural and scientific exchange have increasingly gained importance since the collapse of socialist rule. Considering the position of Hungary as a "star pupil" among EU applicants, it is highly reasonable to examine the cooperation that has been running between Germany and Hungary in the field of adult education for the past years.

The history of Hungarian adult education

Adult education in its modern sense started in the period of European Enlightenment in the 18. Century, when young Hungarian nobles were educated at the Habsburg court of Vienna. They founded literary circles and discussion groups which soon spread in their mother country. Adult education though, could not be called democratic at that time because it was the richer classes of society dominating contents and organisational forms of the programms offered.
Only after World War I Hungary became a republic state and promoted adult education for the disadvantaged e.g. by providing literacy courses.
In the 1920s Hungarian Folk High School Movement (HFHS) started to play an important role in the education for the peasant population. It differs from its German fellow movement because it concentrated on activities in rural areas, whereas the German Volkshochschule claimed to gather all classes of society in its courses. HFHS addressed young agricultural workers, offered them a 2-5 month long further education in resident folk high schools, where they could learn about agricultural techniques, general culture and their personal identity as peasants.

At the end of World War II there was a short period of adult education free from state ideology and HFHS members were very active in it. But from 1948 the adult educational system was transformed into a socialist one. All its areas were to serve the overall purpose of creating a socialist society. The positive effect of this though was that, acknowledging the low level of education among large parts of the population, the rulers promoted literacy programs and provided favourable conditions for workers to make up grades in adult educational programs. The so-called workers' schools were thus established, but soon became frequented almost

exclusively by youngsters who had fallen out of the elementary education, most of them members of the Roma minority, leading to social tensions. The schools[14] thus became unattractive and contributed to the poor reputation of adult education.

The other area of adult education in the socialist period[15] includes political courses, generously financed by state authorities. Its main institution was a special college in Budapest where e.g. members of the party and party organisations could make up grades. To the general public though, this college was not attractive, and sometimes it was even a sort of punishment to be sent there, e.g. as a nonconformist in journalism.
Besides, there were some bigger educational organisations like the TIT (Association for the Dissemination of Scientific Knowledge) and the nation-wide network of the so-called "houses of culture". Its member houses could be found even in small settlements and actually fulfilled the task of a German folk high school by offering various courses in leisure time adult education. The HFHS was forbidden in the socialist period and only readmitted in 1988.

Adult education had no major impact on the falling of communism in 1989, because it had not led learners to become responsible citizens but rather been a part of the passive and self-centred public of the 1980s[16]. In the early 1990s certain areas of adult education experienced a rapid extension: Management training, foreign languages and computers. Especially new companies, often one-sidedly profit-orientated and of poor educational professionality, entered the market and were successful in attracting clients in a surrounding that was unclear, even chaotic. As Andor Maróti of the Eötvös-Loránd University of Budapest describes[17], Western teaching materials were often merely copied, sometimes not even translated. The non-profit adult education thus suffered from decreasing public financing and its own inexperience about market economy.

Adult education ought to be a main player in the process of societal and economical transformation

Katarina Popovic of the University of Belgrade, Yugoslavia explains[18] the responsibility of adult education in a transformative society, where all areas have to undergo massive changes, and adult education can help them. First it is necessary for adult education itself to undergo massive transformation, leaving the teacher-centred attitude and moving towards a participant-centred policy, i.e. realise internal democratisation.
OECD (The Organisation for Economic Cooperation and Development) in 1999 examined the conditions for life-long learning in Hungary and came out with negative results: The information resources about the courses offered are quite

[14] Workers' Schools in Hungarian belong to the category of "felnôttoktatás", i.e. the teaching of adults.
[15] This second area is called in Hungarian: "felnôttképzés", it stresses the cultural impacts of adults' participation in adult education.
[16] Cf. the interpretations of opinion polls by Hungarian sociologist Elemér Hamkiss.
[17] In an expert interview for this thesis, conducted in March 2000. The complete transcript is attached to the German version.
[18] Mrs. Popovic spent two academic terms at the University of Bamberg in 1997/98 and lectured on current trends of adult education in Central and Eastern Europe.

poor, and certificates given out by competing institutions are often not acknowledged.

The IIZ/DVV (Institute for International Cooperation of the German Folk High School Association)

The institute entered the Hungarian adult education scene in 1991, and after a treaty between the two national governments opened its Budapest project office in 1992. The IIZ/DVV has a staff of about 90 people, the majority of which are non-German. Its philosophy of cooperation is well characterised by the title of its main publication, the journal "Adult Education and Development". IIZ/DVV's understanding of adult education is development-orientated, participatory and pays special attention to the socially disadvantaged and marginalized parts of the population.

In 1997 IIZ/DVV evaluated its first years in Hungary as having been successful: Firm ties had been established with all the important players of adult education, i.e. with the state ministries, organisations like TIT, HFHS, BMK (Budapest Centre of Education) and others. The training of multiplicators was an essential part of the work, too. On the other hand, the Germans had to find out that HFHS referred more to the Scandinavian roots of folk high school than to the present German model. German folk high school representative Detlev Oppermann during a visit to Hungary in 1998 experienced further differences, e.g. the Hungarian understanding of the term Folk High School as very concrete[19].

The method employed for this diploma thesis is a qualitative one

Data was collected by conducting non-standard interviews with adult educators of the two countries. The individual cases are esteemed higher than general statistics on the field of research. Qualitative data analysis points at key issues, problems and successes, but must not claim to be representative.
14 adult educators were interviewed, five of them Germans, nine Hungarians. The interviews which took place in June 2000 were made in the two languages covering an average length of 40 minutes. They were recorded on tape, later transcribed and when necessary translated from Hungarian to German. Transcripts were anonymized, in order not to give hints to the identity of the interviewed persons.
The type of interview used is the so called problem-centred interview: The researcher prepared and structured his questions[20]. The main difference to a narrative interview is determined by the aim of the researcher to have his interview partner talk about every single of the prepared subjects, whereas the narrative paradigm lets him or her talk freely about what comes to his or her mind. The German language transcripts of the interviews are attached on a computer disc.

Analysing the data consisted of creating descriptive categories to which appropriate citations from the transcripts were then assigned. This period of research was largely supported by the computer program WINmax for Windows[21]. You can find the category systems attached to the thesis.

---

[19] Hungarians might call a single course "nêpfôiskola", whereas in German the term "Volkshochschule" names the institution, not the courses it offers.
[20] The structures of the interviews (one version for Hungarian, another for German interview partners) are attached to the German version of the thesis.
[21] For information and ordering cf. URL www.winmax.de

The interviewed persons were:

Name	Sex	Nationality	Age group[22]	Employer	Interview No.
Erika Alföldi	Female	Hungarian	2	National educational institute	1
Eszter Dalos	Female	Hungarian	4	Regional educational institute	2
Hajnalka Tamasi	Female	Hungarian	3	House of culture in small town	2
György Ferency	Male	Hungarian	3	Regional HFHS branch	3
Katalin Nagy	Female	Hungarian	3	Regional HFHS branch	4
Henrietta Szabo	Female	Hungarian	2	Regional HFHS branch	5
Bela Kolozsvari	Male	Hungarian	4	Regional HFHS branch	6
Ida Erdös	Female	Hungarian	2	Regional HFHS branch	6
Ferenc Lakatos	Male	Hungarian	1	Regional HFHS branch	6
Herbert Gmeiner	Male	German	3	Urban Folk High School	7
Georg Huber	Male	German	4	Political foundation	8
Barbara Stein	Female	German	3	Urban Folk High School	9
Roland Stengel	Male	German	3	Regional Folk High School	10
Fritz Schenk	Male	German	4	Regional Folk High School	11

Main results of the research:

1. The forms of the cooperation and their impact on success

a) German guest speaker in front of a Hungarian audience:
Judged positively, especially because of the interactivity of these events. The speech was thought to be an impulse, it was followed by questions of understanding and lively discussion. The topics were well chosen and had preparative character for the future, such as European and German adult education, quality management and modern administration. The participants of these meetings were all in leading positions of regional or national organisations and institutions, and could transmit the newly gained knowledge further.

b) Study tours and stays of Hungarian adult educators in Germany:
Participants considered it highly important to get a personal impression of German adult education. They were thus enabled to put up a comparison between the two systems, which showed more similarities than differences. This made

[22] 1=20-30 years of age, 2=30-40 years of age, 3=40-50 years of age, 4=50-60 years of age

them more self-confident about their work in Hungary because they realised that hiding behind the Western ideals is by no way necessary.
Only one interviewed person had the language ability to spend a longer time in Germany, doing an internship of several weeks at an urban folk high school. She praised this opportunity as being enormously precious for her work in Hungary, giving her professional knowledge about educational planning and institutional administration. Similarly to her colleagues who visited Germany on a study trip she emphasises the common traits of adult education as it is performed at folk high schools in the two countries.

c) Seminars and conferences with participants from both countries:
Particularly acknowledged was a seminar led by Prof. Jörg Knoll of the University of Leipzig introducing up-to-date methods of adult education. The Hungarian participants, all of them adult educators, were enthusiastic about the cooperative atmosphere in this seminar.

d) In the future:
More cooperation between individual organisations is going to be more European than bilateral. Up to now IIZ/DVV serves as a parent organisation by supporting cooperational activities with money and know-how. Cooperation partners will increasingly have to apply for financing from the European Union's educational programs like SOCRATES and GRUNDTVIG. By laying the ground for such a more project-like cooperation, IIZ/DVV has obviously done a good job.

2. The minor details of cooperation remarkably influence the outcome

a) Design of cooperational events:
In the expert interview Prof. Maróti had described a common pattern of Hungarian conferences: The audience would sit and listen attentively to the speeches, but stay away from more interactive forms like discussions and group work. As the time schedule usually had the guest speakers perform on the first day, the number of participants diminished in the course of an event of several days.
Other interview partners provided different explanations of the same phenomenon: One said it is the lack of free time that prevents people from continuous participation. Consequently his organisation gave up the concept of weekend seminaries in favour of shorter events. Another observation is the poor public transport system which makes participants quit a day-long conference already in the early afternoon, because otherwise they would not reach their homes on the same day.

b) Looking at the German guest speakers:
Providing them with information beforehand, e.g. about the event, list of participants and fellow speakers, etc. made a big difference: They could properly prepare for their trips to Hungary. The interviewed persons who did not have this kind of information were not able to decide spontaneously on how to cooperate with the Hungarian participants. It was mainly the difficulty of communicating directly with the Hungarians that prevented a seminar which could have satisfied both sides. Additionally the Hungarian audience still tended to be rather passive

than come up with an idea or complaint. Communication through a translator certainly did not contribute to overcome this pattern of behaviour.
One interview partner explained why she was very pleased about her stay in Hungary: She was guided through Budapest, shown interesting things apart from tourist sights, making her realise the sharp opposite between rich and poor in this country. During her visits to adult educational institutions she actually watched course participants working on things like museum guides and thus got an inside view into the practice of Hungarian adult education.

3. How do they view each other?
3.1. The Hungarians' view of the Germans

a) Appreciation for their engagement in promoting Hungarian countryside[23]:
Especially those working in institutions not located in Budapest, are very much in favour of the German attention to their problems and needs. Apart from the material aspect, like money for the installation of office equipment, Hungarian adult educators feel respected, when a German representative comes to their working place instead of them having to travel to the capital Budapest. One interviewed person, though, complained about not having access to all the information about cooperational events, and she tries to find the cause of this information lack in a generally disadvantageous situation of adult educators working outside the national centre of Budapest.

b) Appreciation for the IIZ/DVV publications on adult education:
IIZ/DVV translates important German language publications and also prints conference volumes and works of Hungarian authors. The publications are distributed for free. The interviewed Hungarians consider this as a big contribution to the professionalization of their field. Appropriate teaching and working materials have been missing for a long time and are still for some areas like distance education. The usefulness of the IIZ/DVV publications lies mainly in the fact that they can be given on to practitioners of adult education within an organisation. Thus the relevant knowledge does no longer have to be transmitted orally or through semi-professional sheets, but comes as an up-to-date and user-friendly Hungarian language publication.

c) Appreciation of the Germans' achievements in educational planning and organisation:
Especially the accuracy of the printed programs of German folk high schools are referred to, which give exact information to the public about courses and conditions of participation. On the other side a mere "borrowing"[24] is a matter of impossibility for Hungarian adult educators: They do not have the security of obtaining necessary resources and therefore are often unable to announce educational programs in time. It turned out in the interviews that their poor performance in this area is not so much a question of qualification, but rather of the allocation of means.

d) Acknowledging the predominant role of the Germans in comparison with other European partners:
No other European country invests a similar amount of money and resources into adult educational cooperation with Hungary. Although some interview partners regretted not being equally informed about other national adult education systems, such as the French and the Finnish one, they praise the German style of cooperation: Not telling them what to do, nor dictating them a certain pattern, but proposing and presenting things that they have experienced as well functioning in their own institutions, the folk high schools in Germany.

[23] What in Hungarian is called "vidék", meaning everything outside the capital Budapest.
[24] This is a term of Comparative Adult Education (cf. Alexander Charters, Jost Reischmann and others).

Hungarians felt free to choose what they wanted to adopt and what rather not. We can conclude that the IIZ/DVV philosophy of a participatory cooperation is well put into practice.

3.2. The Germans' view of the Hungarians

a) General open-mindedness towards Central and Eastern Europe:
Before the fall of the "Iron Curtain" in 1989 German adult education had established ties with various Western partners. But the interview partners firmly declare that this does not mean that the door is now closed for new relationships towards the "new Europe". They want to support, advise and help, as far as it is possible considering their regular workload in a urban or regional folk high school.

b) Disappointment about the professional delay of Hungarian partners:
This was best described by an adult educator who came to Hungary as a guest speaker of a conference on adult education for the older. She pointed to the sharp contrast between the position of her professional field in the two countries: Whereas in Germany special folk high school programs for the older started to spread in the 1970s and are now an integral part of every urban folk high school, she was confronted with Hungarian university professors who still deny the need for such programs claiming that the older had learnt enough during their lives and were not interested in adult education any more. She, though, does not consider this a reason for ending the bilateral cooperation, but is hopeful that younger experts, who are now trained at Hungarian universities will soon establish a different understanding of the field.

c) Mixed feelings about Hungarian orientation towards Western models:
One adult educator thinks Hungarians should continue their own traditions rather than being too much gripped by the Western examples. Those who came to Hungary to speak on EU educational projects take a different view: For them the country's orientation towards Western Europe is highly necessary because once Hungary becomes a EU member state it cannot live without the professional ties that it is establishing now.

d) Contradictions that remained:
One interviewed person is not clear about his Hungarian colleagues' preference for Germany rather than Austria. He suggests that because of the common history of the two neighbouring states under the Habsburg monarchy Vienna was supposed to be the first choice, but in fact is not. For the adult educator working with the older it was amazing to see thousands of runners participating in the Budapest city marathon, while the day before she had been told that adult education for the older is still quite a marginal field in Hungary because these people used to suffer from chronic illnesses. She concluded that after all Hungarians can't be that ill.

4. Obstacles to an expansion of cooperation

a) The language border:
Language becomes a problem when the translation of speeches ends, i.e. when it comes to a dialogue kind of communication between partners from the two

countries. What maybe best describes the situation is that all of my German interview partners speak English at a sufficient level to discuss professional matters, but out of nine only four Hungarians were able to do so. One German adult educator talked about a conference where she found a colleague's speech, which was simultaneously translated very interesting, but later could not start a personal talk with this person because of a Hungarian-German language border. She called on Hungarians to learn English because it was the number one conference language world-wide.
On the other hand Hungarians not speaking a "Western" foreign language turned out to be massively hindered in their quest for European partners. They have to rely on the transmission work of IIZ/DVV, and once this organisation ends or restricts its activities in Hungary, they probably will not be able to communicate with foreigners directly. This dilemma mainly concerns adult educators between 40 and 50 years of age, who are in fact a lost generation under the aspect of foreign language knowledge. Younger colleagues who attended language training after the fall of communism are usually in a much better position.

b) Lacking capacity on the German side:
Interview partners working at a German folk high school describe international cooperation as an extra workload hard to handle besides their regular job. This problem arises from the fact that the core task of these institutions is to secure sufficient adult education programs in their community. What extends this restricted area, is usually not adequately financed and thus suffers from scarce personnel, time and money. This can only change through the type of project orientated cooperation that I mentioned earlier: Money, e.g. from the EU, comes in and can be spent exclusively on things related to the project.

Final theses on the future of the cooperation:

- Responsibility is increasingly laid into Hungarian hands. A good example is Heribert Hinzen's drawback from the leadership of the IIZ/DVV Budapest project office, handing the job over to the Hungarian Mária Horváth.
- For the "next generation" of Hungarian adult educators international cooperation will be easier to handle, mainly due to their better foreign language training.
- German support will be more orientated towards concrete needs of an individual Hungarian partner and less general.
- A more European and more project-centred cooperation will show if Hungarian adult education has (been) prepared well enough to act without the "patronage" of IIZ/DVV.

In any case the future offers the realistic change for Hungarians and Germans to work together as equal partners both striving for EU money to make their common professional goals come true.

Bamberg, 2000/2001
Martin Schneider